

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TESIS DE GRADO PREVIA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE**

**MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORTALECER EL**

**APRENDIZAJE DE INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE LOS**

**CURSOS INTENSIVOS DE LA PUCE**

**ANA CECILIA ALVEAR LOACHAMÍN**

**DIRECTORA: MÁSTER VERÓNICA MONTERO**

**QUITO, JULIO 2017.**

**DIRECTORA:**

Máster Verónica Montero

**LECTORAS:**

Máster María Lorena Álvarez

Máster Paulina Gándara

*A mi hija, Asiri*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Deseo expresar mi profunda gratitud a mi querida directora de tesis Máster Verónica Montero por toda su buena voluntad al brindarme su tiempo, paciencia y generosidad durante la realización de este trabajo. Gracias a las maestras lectoras por sus correcciones y comentarios. Gracias a mis estudiantes y a los colegas docentes por sus respuestas en la encuesta y en la entrevista. Sin ellas, no habría sido posible este trabajo. Finalmente, un gracias especial a mis padres, a mi hermana, a mi esposo y a mi hija que me dieron todo su apoyo durante mis estudios de maestría.*

*“Saber otro idioma es como poseer una segunda alma”*

*(Carlomagno)*

## ÍNDICE

Introducción .....	1
<b>Capítulo 1: Adquisición de una segunda lengua .....</b>	<b>4</b>
1.1. El estatus del inglés en el mundo .....	4
1.2. Definición de términos .....	6
1.3. Adquisición de la lengua materna vs. Adquisición de una segunda lengua .....	9
1.4. Perspectiva lingüística .....	13
1.5. Perspectiva psicológica .....	15
1.6. Perspectiva social .....	16
1.7. Recomendaciones para el aprendizaje y enseñanza de lenguas .....	18
<b>Capítulo 2: Métodos, enfoques y estrategias de enseñanza-aprendizaje de lenguas ...</b>	<b>21</b>
2.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER) .....	21
2.1.1. Aprendizaje .....	23
2.1.2. Enseñanza .....	26
2.1.3. Evaluación .....	28
2.1.3.1. Portafolio del Estudiante .....	31
2.1.3.2. Portafolio del Docente .....	32
2.2. Métodos y enfoques de enseñanza de lenguas .....	34
2.2.1. Método silencioso .....	34
2.2.2. Sugestopedia .....	37
2.2.3. Enfoque basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples .....	41
2.2.4. Enfoque comunicativo .....	47
2.2.5. Método ecléctico .....	52
2.3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje de lenguas .....	54
2.3.1. El papel de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	54
2.3.2. Estrategias de enseñanza .....	55
2.3.2.1. Estrategias para desarrollar la comprensión lectora ( <i>Reading</i> ) .....	58
2.3.2.2. Estrategias para desarrollar la comprensión auditiva ( <i>Listening</i> ) .....	59
2.3.2.3. Estrategias para desarrollar la expresión oral ( <i>Speaking</i> ) .....	60
2.3.2.4. Estrategias para desarrollar la expresión escrita ( <i>Writing</i> ) .....	61
2.3.2.5. Estrategias de negociación .....	62
2.3.3. Estrategias de aprendizaje .....	63

2.3.3.1. Estrategias cognitivas .....	64
2.3.3.2. Estrategias metacognitivas .....	64
2.3.3.3. Estrategias de memorización .....	64
2.3.3.4. Estrategias de compensación .....	64
2.3.3.5. Estrategias afectivas .....	65
2.3.3.6. Estrategias sociales .....	65

### **Capítulo 3: Factores individuales que afectan la adquisición de una segunda lengua ..67**

3.1. Edad .....	67
3.2. Inteligencia .....	70
3.3. Aptitud para aprender una lengua .....	71
3.4. Estilos de aprendizaje .....	74
3.5. Personalidad .....	77
3.6. Actitud y motivación .....	81
3.6.1. Tipos de motivación .....	83
3.6.1.1. Motivación instrumental .....	83
3.6.1.2. Motivación integradora .....	84
3.6.1.3. Motivación intrínseca vs. Motivación extrínseca .....	84
3.6.2. Motivación en clase .....	85
3.7. Identidad y pertenencia al grupo .....	88

### **Capítulo 4: Marco metodológico .....90**

4.1. Resultados de la encuesta realizada a los estudiantes .....	93
4.2. Resultados del test de estilos de aprendizaje VAK realizado por los estudiantes.....	114
4.3. Resultados de la entrevista a docentes de los cursos intensivos de inglés PUCE .....	115
4.4. Análisis, comparación y complementación de resultados .....	121

### **Capítulo 5: Propuesta de Estrategias Didácticas .....133**

5.1. Estrategias didácticas que desarrollan motivación instrumental .....	134
5.2. Estrategias didácticas que desarrollan motivación integradora .....	136
5.3. Estrategias didácticas que desarrollan motivación intrínseca .....	138
5.4. Estrategias didácticas basadas en los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas.....	144

### **Conclusiones y Recomendaciones ..... 161**

### **Referencias .....165**

### **Anexos .....169**

- Anexo 1. The three ‘circles’ of English
- Anexo 2. Niveles comunes de referencia: escala global (MCER)
- Anexo 3. Tipos de evaluación según el MCER
- Anexo 4. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación  
Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada
- Anexo 5. Categorización de los descriptores de autoevaluación docente
- Anexo 6. Taxonomy of language-learning activities for multiple intelligences
- Anexo 7. Los componentes de una enseñanza motivacional en el aula de lenguas
- Anexo 8. Encuesta a estudiantes
- Anexo 9. Resultados de la encuesta a estudiantes
- Anexo 10. Test de estilos de aprendizaje VAK
- Anexo 11. Resultados del test de estilos de aprendizaje VAK realizado por estudiantes
- Anexo 12. Entrevista a docentes de los cursos intensivos de inglés de la PUCE
- Anexo 13. Resultados de la entrevista a docentes de los cursos intensivos de inglés PUCE
- Anexo 14. Success is a continuous journey  
“Dream on” by Aerosmithn (lyrics)  
“Firework” by Katy Perry (lyrics)  
“We are the champions” by Queen (lyrics)  
“Eternal flame” by The Bangles (lyrics )
- Anexo 15. Programa microcurricular del quinto nivel intensivo de inglés PUCE
- Anexo 16. Birth order and personality
- Anexo 17. Grammar meets Conversation: -ing vs. -ed
- Anexo 18. Climbing Grammar Mountain
- Anexo 19. “Count on me” by Bruno Mars (lyrics)

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Estrategias de enseñanza .....	56
<b>Tabla 2.</b> Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo atendido .....	57
<b>Tabla 3.</b> Nivel de uso de inglés en la carrera. Grupo 1. ....	101
<b>Tabla 4.</b> Nivel de uso de inglés en la carrera. Grupo 2. ....	102
<b>Tabla 5.</b> Nivel de importancia de inglés en la carrera o futuro profesional. Grupo 1. ....	103
<b>Tabla 6.</b> Descripción de las estrategias propuestas según los métodos y enfoques de enseñanza y uso de TICs .....	159
<b>Tabla 7.</b> Descripción de las estrategias propuestas según las estrategias de enseñanza-aprendizaje .....	160

## **RESUMEN**

Este trabajo de tesis nace del interés de los docentes por mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la PUCE. Se vio necesario profundizar varias bases teóricas, entre las que se encuentran los factores individuales involucrados en el éxito en el aprendizaje de lenguas, y se realizó una investigación sobre cómo influyen estos factores en dos grupos de estudiantes. Se empleó el método mixto de diseño de triangulación concurrente para comparar y complementar datos cuantitativos y cualitativos, y así obtener un panorama más amplio del fenómeno. El estudio concluyó que el factor más influyente es la motivación, por lo que se procedió a elaborar un grupo de estrategias motivacionales. Adicionalmente, se crearon y recopilaron las estrategias basadas en los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas que mejor se ajustaron a las necesidades y objetivos de los discentes. Esta propuesta de estrategias didácticas tiene como propósito fortalecer el aprendizaje de inglés en los estudiantes de la PUCE para que puedan desenvolverse satisfactoriamente en el mundo académico y laboral.

## **ABSTRACT**

This thesis arose from the teachers' interest to improve students' English learning and academic performance at PUCE. It was necessary to deepen several theoretical basis, including individual differences affecting success in second language learning. A study was held about how these differences affected two groups of students. The mixed method of concurrent triangulation design was used to compare and complement quantitative and qualitative data to obtain a wider view of the phenomenon. The study concluded that the most influential factor is motivation. Thus, a series of motivational strategies was created. Additionally, the English teaching methods and approaches that best satisfied students' needs and objectives were taken into account to create another series of strategies. The purpose of the strategies is to enhance English learning at PUCE, so that students could be able to succeed in any academic and work setting.

## INTRODUCCIÓN

“Los alumnos están muy acostumbrados a la ley del mínimo esfuerzo”. “No sienten motivación por aprender el idioma”. “Su trabajo autónomo deja mucho que desear”. “Existe una falta de responsabilidad, compromiso, dedicación y objetivos propios”. Estos son algunos comentarios de los docentes de inglés de los cursos intensivos de la PUCE, quienes muestran su preocupación por el rol pasivo que tienen los discentes en su aprendizaje, pues piensan que el profesor debe “hacer todo” para que pasen de nivel.

Durante los últimos años, los docentes de inglés de la PUCE han constatado un rendimiento académico mediocre o pobre en algunos estudiantes y, lamentablemente, este indicador se acentúa cada vez más. Muy pocos alumnos muestran un buen rendimiento académico a lo largo del curso. Cabe mencionar que como requisito de graduación, los alumnos deben aprobar seis niveles de inglés con un puntaje mínimo de 30/50 y con un máximo de diez faltas. Al tener once faltas, deberán alcanzar un puntaje de 40/50 para ser promovidos al siguiente nivel.

¿Cuál es la solución? Si bien es cierto que se cree que los estudiantes universitarios tienen suficiente madurez, autonomía y responsabilidad para resolver sus problemas académicos; en algunos casos no es así. Por ello, existe preocupación por parte de los docentes. Estos profesionales esperan ayudar a los estudiantes a comprometerse con su aprendizaje y mejorar su rendimiento, debido a los verdaderos beneficios que les dará aprender la lengua inglesa tales como: actualizar sus conocimientos académicos, tener la posibilidad de realizar estudios en el extranjero y obtener mejores oportunidades laborales. En un mundo globalizado y competitivo, es vital poseer un dominio de esta lengua.

Por lo tanto, se hace necesario trabajar sobre esta situación y se propone el trabajo de tesis titulado: “Estrategias didácticas para fortalecer el aprendizaje de inglés en los estudiantes de los cursos intensivos de la PUCE”. Su objetivo general es proponer estrategias para mejorar la competencia lingüística de los estudiantes tomando en cuenta los factores individuales

que afectan el aprendizaje de una segunda lengua. El trabajo consta de cinco capítulos que abarcan un marco teórico y un marco metodológico. El primer capítulo habla sobre el proceso de adquisición de una segunda lengua. El segundo capítulo trata los métodos, enfoques y estrategias de enseñanza-aprendizaje de lenguas. El tercer capítulo expone los factores individuales que afectan la adquisición de una segunda lengua. Resulta relevante que el docente conozca estos factores para tomarlos en cuenta al momento de preparar y desarrollar sus clases, los cuales dependerán del grupo de estudiantes.

El cuarto capítulo incluye el marco metodológico. La investigación realizada es un estudio de campo, investigativo explicativo que da respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son los factores individuales que afectan el aprendizaje de inglés como segunda lengua en los estudiantes de los cursos intensivos de la PUCE? El estudio busca detectar y analizar los factores que afectan el aprendizaje de inglés de dos grupos de estudiantes del quinto nivel intensivo en el horario de 18h00 a 20h00 en diferentes semestres.

Además, esta investigación es un estudio no experimental, pues debido a la profundidad del análisis de los factores individuales, se presentan las estrategias didácticas solamente a manera de propuesta. Este trabajo no incluye su aplicación. En futuras investigaciones, se pueden aplicar dichas estrategias en estudios de caso para medir su efectividad.

En el trabajo, se analizaron factores como la edad, la aptitud para aprender una lengua, los estilos de aprendizaje, la personalidad y la motivación. Se vio necesario recopilar respuestas y opiniones tanto de alumnos como de docentes, con datos tanto cuantitativos como cualitativos. Es por ello que se escogió el método mixto de diseño de triangulación concurrente, en el que se analizaron, se compararon y se complementaron dichos datos.

El estudio concluyó que el factor más influyente en el éxito en el aprendizaje es la motivación, por lo que es imprescindible que el docente desarrolle estrategias motivacionales para fortalecer el aprendizaje. Además, es necesario que el/la docente tome en cuenta la individualidad de sus alumnos en cuanto a estilos de aprendizaje, personalidad,

tipos de inteligencia, gustos, intereses, objetivos para preparar actividades. Finalmente, es importante que utilice un método ecléctico que combine los métodos y enfoques que más se ajusten a las necesidades y objetivos de los aprendientes.

En base de estas conclusiones, el capítulo cinco presenta un grupo de estrategias motivacionales y un grupo de estrategias basadas en los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas. Estas estrategias ayudarán a fortalecer el aprendizaje de inglés, pues están basadas en los factores individuales involucrados en el aprendizaje de lenguas y en los objetivos y necesidades de los estudiantes.

Cabe mencionar que esta propuesta obedece a un enfoque constructivista, pues los principales actores son estudiantes universitarios, quienes deben sentirse responsables de su aprendizaje y desarrollar su aprendizaje autónomo a lo largo de la vida. Las estrategias presentadas toman en cuenta este aspecto para fortalecer el aprendizaje de inglés.

Se espera que este trabajo constituya un material de consulta para los docentes de inglés de la PUCE y de otras entidades, con el fin de mejorar la competencia lingüística de sus alumnos a partir de su individualidad.

## CAPÍTULO 1

### ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

#### 1.1. EL ESTATUS DEL INGLÉS EN EL MUNDO

Nunca antes ha existido una lengua tan difundida y hablada como el inglés. El inglés se considera como “la lengua mundial” y se promueve globalmente como el idioma por excelencia de la ciencia, la tecnología, los negocios y la diplomacia.

David Crystal (2003) explica que una lengua se convierte en una lengua global debido al poder de sus hablantes. Una comunidad de hablantes puede mostrar varios tipos de poder: político, económico, tecnológico, cultural, entre otros. No tiene que ver con la estructura, el vocabulario o la pronunciación de esta lengua.

El autor arguye que el inglés es una lengua global pues juega un papel importante que es reconocido en todos los países. En la actualidad, el estatus mundial que tiene el inglés se debe principalmente a dos factores: la expansión del poder colonizador de Gran Bretaña, que alcanzó su apogeo a finales del siglo XIX, y el surgimiento de los Estados Unidos como el principal poder económico del siglo XX (p. 60).

Crystal (2003) argumenta que cuando las nuevas tecnologías crearon nuevas oportunidades lingüísticas, el inglés surgió como lengua de primer rango en las industrias que influyeron en todas las áreas sociales: prensa, publicidad, transporte, telecomunicaciones, cine, entre otros. Por lo cual, se convirtió en una lengua franca o “lengua común”. Durante la primera mitad del siglo XX, el inglés gradualmente se impuso como la lengua principal de los encuentros políticos y académicos internacionales, y penetró profundamente en áreas como: los negocios, el entretenimiento, la seguridad, los medios de comunicación y la educación.

El lingüista estadounidense Braj Kachru (1988, citado por Crystal, 2003) conceptualiza la difusión del inglés con tres círculos concéntricos que corresponden a la forma en que se adquiere y se utiliza el inglés en distintos países. El círculo interno contiene los países donde el inglés es la lengua vernácula del pueblo, la cual cumple funciones sociales. Entre estos

territorios tenemos: Estados Unidos, Gran Bretaña, Irlanda, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, entre otros. En este círculo, existen entre 320 y 380 millones de hablantes. El círculo externo contiene las antiguas colonias británicas donde el inglés es muy importante en la vida cotidiana, pues esta lengua cumple funciones oficiales o semi-oficiales, y se enseña como segunda lengua. Incluye a India, Singapur, Malawi, Filipinas, Nigeria, Ghana, Malasia, Sri Lanka, Tanzania, Zambia, etc. En este círculo existen entre 300 y 500 millones de hablantes. El círculo en expansión contiene los países que no fueron colonizados por los miembros del círculo interno y que no le otorgan un papel oficial al inglés, pero que sí lo reconocen como lengua internacional. Éste es el círculo de mayor crecimiento; incluye a Japón, Grecia, Polonia, China, Rusia, Alemania, Irán, Vietnam, los países escandinavos, Israel, América Latina, etc. En este círculo existen hasta 1.000 millones de hablantes (p. 61). (Véase anexo 1)

En una entrevista realizada en Belgrado en el año 2013, David Crystal manifestó que al momento más de dos billones de personas hablaban inglés de alguna manera, que no había señal de una disminución del prestigio de esta lengua y que el número de hablantes seguía creciendo cada año. Nunca antes existió tal número de hablantes de una lengua.

En el ámbito educativo a nivel mundial, el estudio de inglés constituye un requisito curricular en escuelas, colegios y universidades. Para cursar maestrías y posgrados, es necesario poseer una suficiencia en inglés para lograr la admisión a estos programas de estudios. De ahí la importancia de fortalecer el aprendizaje de esta lengua en los niveles de instrucción, ya que si una persona desea continuar sus estudios, el inglés siempre será un puente que la lleve cada vez más lejos en sus aspiraciones.

En nuestro país, se estudia el inglés como lengua extranjera (*English as a Foreign Language EFL*), ya que nuestra lengua oficial no es el inglés y no necesitamos este idioma en la vida cotidiana para satisfacer nuestras necesidades de comunicación inmediatas, pues lo hacemos empleando nuestra lengua materna que es el español. En este contexto, por lo general los estudiantes de inglés desarrollan sus habilidades lingüísticas solamente en el tiempo de clase y en el tiempo que emplean para realizar tareas en casa o estudiar para un examen<sup>1</sup>. Claro

---

<sup>1</sup> Hay algunas excepciones en las que los discentes tienen familiares o amistades cuya lengua materna es el inglés y mantienen contacto con ellos utilizando esta lengua. Así, el tiempo de práctica sería mayor. De todas maneras, estos casos son muy escasos.

está que este tiempo fuera de clase es variable o puede no existir, ya que depende del aprendizaje autónomo de cada estudiante.

Además del escaso tiempo, el docente deberá tomar en cuenta otros factores para desarrollar su clase: varios tipos de estudiantes que tendrán diferentes estilos de aprendizaje, diferentes tipos de inteligencias, problemas de motivación, actitud, aptitud, entre otros (Saville-Troike, 2006, p. 20).

Navarro (2009) manifiesta que es esencial tener en cuenta aquellas diferencias circunstanciales entre la adquisición natural de nuestra lengua como nativo hablantes y las circunstancias de los aprendientes de una segunda lengua. Estos factores estarán relacionados con la edad, si el aprendiente adquiere la lengua en su infancia<sup>2</sup> o en su edad adulta, si la lengua se aprende en un contexto significativo como es su entorno social, o si se aprende dentro de un aula con las limitaciones correspondientes, etc.

El docente deberá tomar en cuenta estos factores para escoger enfoques, métodos y estrategias de enseñanza para lograr un aprendizaje significativo en los discentes. El análisis de este tipo de factores y otros aspectos es primordial en el entendimiento del proceso de adquisición de una lengua. Por lo tanto, es de suma importancia que el docente de inglés tenga un conocimiento profundo sobre el proceso de adquisición de una segunda lengua para modificar y mejorar la enseñanza (Ellis, 1987, p. 3).

## 1.2. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Para continuar este capítulo, se ve necesario definir los siguientes términos: lengua materna, segunda lengua, adquisición y aprendizaje.

Una **lengua materna** es aquella que se adquiere durante la infancia temprana, que generalmente comienza antes de los tres años de edad, y que la persona aprende mientras crece entre las personas que la hablan. Por otro lado, una **segunda lengua** es generalmente

---

<sup>2</sup> Lenneberg (1967, citado por Saville-Troike, 2006) afirmó que la corta edad de los alumnos beneficiaba enormemente el aprendizaje debido a la plasticidad del propio cerebro que asimila, en esas circunstancias, una información muy compleja de una manera inconsciente y sin esfuerzo.

una lengua oficial o dominante, socialmente hablando, empleada en educación, empleo y otros propósitos básicos. A menudo, es adquirida por miembros de minorías o inmigrantes. Una **lengua extranjera** es aquella que el estudiante no utiliza en su contexto social inmediato, pero que la puede emplear al viajar o en otras situaciones de comunicación intercultural, o que la puede estudiar como materia curricular u optativa en la escuela, colegio o universidad, pero sin una aplicación práctica inmediata o necesaria (Saville-Troike, 2006, p. 4).

En nuestro país, el inglés cumple las funciones de una lengua extranjera, según la definición que acabamos de emplear, puesto que no es una lengua oficial empleada con propósitos básicos y no la utilizamos socialmente. Esta lengua es estudiada como requisito curricular en los diferentes establecimientos educativos con el afán de que los estudiantes obtengan cierta suficiencia para desenvolverse mejor en el competitivo mundo académico y laboral.

Por lo general, la literatura incluye la definición de lengua extranjera en el término **segunda lengua** (haciendo las aclaraciones pertinentes) y así lo haremos en el desarrollo del presente trabajo.

En cuanto a enseñanza de inglés, existen términos en inglés que diferencian una lengua extranjera de una segunda lengua: *EFL/ESL*. *EFL (English as a Foreign Language)* se traduce como “inglés como lengua extranjera”. Es así que los estudiantes de *EFL* estudian inglés en un país en que no necesiten esta lengua para satisfacer sus necesidades de comunicación inmediatas, pues lo hacen empleando su lengua materna. *ESL (English as a Second Language)* se traduce como “inglés como segunda lengua”. Los estudiantes de *ESL* estudian inglés en un país de habla inglesa y deben aprender destrezas básicas de comunicación lo antes posible.

En nuestro país, está claro que los niños, jóvenes y adultos estudian inglés como lengua extranjera (*EFL*), lo cual es sumamente importante para el/la profesor/a, pues necesita tomar en cuenta las circunstancias y necesidades de los estudiantes al preparar clases. Un estudiante de lengua extranjera no requiere aprender lo antes posible destrezas básicas de supervivencia. Por lo tanto, el aprendizaje de inglés puede ser más profundo y analítico. Tomando en cuenta esto, el/la profesor/a deberá escoger los temas a tratar y los enfoques de

enseñanza-aprendizaje de manera eficaz. Las siglas en inglés para “enseñanza de inglés como lengua extranjera” es *TEFL (Teaching English as a Foreign Language)*.

A continuación, se analizarán los términos “adquisición” y “aprendizaje”. Para algunos autores existe una diferencia entre adquisición y aprendizaje de una lengua. Foppoli (2006) manifiesta que los niños adquieren una lengua a través de un proceso en el que no tienen conciencia de las reglas gramaticales. La adquisición se da a través de la interacción con los padres y el entorno. Por otro lado, el aprendizaje de una lengua no es comunicativo. Es el resultado de la instrucción directa de las reglas de la lengua y no es una actividad apropiada para niños de corta edad. En el proceso de aprendizaje, los estudiantes tienen un conocimiento consciente de la nueva lengua y pueden hablar de tal conocimiento.

También hay autores que toman “adquisición” y “aprendizaje” como términos muy cercanos. McLaughlin (1987) manifiesta que el aprendizaje es la adquisición de una habilidad cognitiva compleja. El aprendizaje de una lengua es como la adquisición de otras habilidades que pueden ser reducidas a conjuntos de componentes más simples que están organizados jerárquicamente. Las destrezas de nivel inferior son prerrequisitos del aprendizaje de las destrezas de nivel superior.

Muriel Saville-Troike (2006) explica que la “adquisición de una segunda lengua” (*Second Language Acquisition SLA*) estudia a los individuos que aprenden una lengua desde la infancia después de aprender su lengua materna y al proceso de aprendizaje de esa lengua. La lengua adicional es conocida como “segunda lengua” (L2) o “lengua meta” (LM). El ámbito de la adquisición de una segunda lengua incluye el aprendizaje informal de L2 que toma lugar en contextos naturales, el aprendizaje formal de L2 que toma lugar en aulas de clase, y el aprendizaje de L2 que incluye ambos escenarios y circunstancias. Un ejemplo de este último es cuando un estudiante estadounidense toma clases de chino en Taipei o Beijing, a la vez que utiliza el chino en interacciones sociales fuera de clase.

Rod Ellis (1987) también explica que la “adquisición de una segunda lengua” se refiere a los procesos conscientes o subconscientes por los cuales una lengua que no sea la materna se aprende en un contexto natural o de instrucción.

Como se ve, estos autores utilizan “adquisición” en el mismo sentido que “aprendizaje” y se tomará esta definición como base para el desarrollo de este capítulo. A continuación, se explicarán las diferencias entre adquirir la lengua materna y adquirir una segunda lengua.

### 1.3. ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA VS. ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Una vez que hemos aclarado los términos y afirmado que utilizaremos “adquisición” como término que abarca “aprendizaje” comparemos la adquisición de L1 y L2. En esta parte, tomaremos en cuenta la comparación realizada por Saviile-Troike (2006). La autora explica que la comparación entre la adquisición de L1 y L2 está dividida en tres fases. La **primera fase** es el **estado inicial**, el que varios lingüistas y psicólogos creen que incluye el conocimiento subyacente de estructuras y principios de la lengua que tienen los aprendices en el mismo comienzo de la adquisición de L1 o L2. La **segunda fase**, los **estados intermedios**, cubre todas las etapas de desarrollo básico de la lengua. Esto incluye los cambios en el desarrollo que toman lugar en lo que se denomina “gramática infantil” y la secuencia del desarrollo de la L2 conocida como “interlengua”. En esta fase, compararemos los procesos de desarrollo de L1 y L2 para luego comparar las condiciones que son necesarias o que facilitan la adquisición de la lengua. La **tercera fase** es el **estado final** que constituye la producción de la adquisición de L1 y L2.

#### Estado inicial

Chomsky (1957) manifiesta que todo hablante nativo posee una cierta intuición de la estructura de su lengua que le permite, por una parte, distinguir las oraciones gramaticales de las agramaticales, y por otra, comprender y transmitir infinidad de frases inéditas. Propone la existencia de un dispositivo mental abstracto que puede generar cualquier frase de cualquier idioma natural mediante la conexión de sonidos y significados. Este dispositivo, que es el responsable del desarrollo lingüístico en los humanos, se conoce como dispositivo de adquisición del lenguaje (*Language Acquisition Device LAD*).

La “intuición” utilizada por Chomsky es llamada “capacidad innata” por Saviile-Troike (2006), quien explica que mientras el estado inicial en la adquisición de L1 en los niños es

casi con seguridad la capacidad innata para aprender una lengua, no es seguro que tal habilidad natural sea parte del estado inicial en aprendientes de mayor edad en la adquisición de L2. Además, debido a que la adquisición de L2 es posterior a la adquisición de L1, un gran componente del estado inicial en la adquisición de L2 constituye el conocimiento previo de L1. Este conocimiento es responsable de la transferencia de L1 a L2 durante el desarrollo de la segunda lengua, que será parte de la segunda fase de esta comparación.

Los aprendientes de L2 también poseen un conocimiento del mundo real en esta fase, en cambio los niños pequeños carecen de este conocimiento cuando comienzan a adquirir L1, pues esto viene dado junto con el desarrollo cognitivo y la experiencia conforme el niño avanza en edad.

Aunque a los adultos les resultará muy difícil adquirir un nivel casi nativo de la segunda lengua, experimentan un desarrollo más rápido en las primeras etapas (Lightbown y Spada, 2006, p. 72). En otras palabras, para los adultos es más rápido memorizar vocabulario y analizar estructuras gramaticales, debido a su madurez cognitiva, por lo que el avance del aprendizaje será más rápido en adultos que en niños en la primera fase: mientras los niños no consiguen construir frases sencillas hasta los dos años de edad, en los adultos esto ocurrirá mucho antes (Navarro, 2009, p. 123).

Saville-Troike (2006) explica que la fase inicial en la adquisición de L2 también incluye el conocimiento de los medios para llevar a cabo funciones de interacción como: ordenar, solicitar, prometer y ofrecer disculpas, que se han desarrollado junto con la adquisición de L1 pero que no están presentes en la fase inicial de L1.

En resumen, el estado inicial de la adquisición de L1 está compuesto únicamente por una capacidad innata para adquirir la lengua que puede o no estar presente en la adquisición de L2, o puede estarlo solo de manera limitada. Por otro lado, el estado inicial de la adquisición de L2 tiene recursos de competencia de L1, conocimiento del mundo y habilidades de interacción establecidas (p. 18).

## Estados intermedios

Saville-Troike (2006) explica que los aprendientes de L1 y L2 pasan por estados intermedios, conforme progresan en la adquisición de la lengua. Existe semejanza en cuanto al desarrollo esencialmente sistemático de L1 y L2, incluyendo secuencias predecibles de varios fenómenos en cada proceso de adquisición y en el hecho de que aprendientes de L1 y L2 juegan un papel creativo en su propio desarrollo del lenguaje y no solamente repiten lo que escuchan.

**Procesos:** El desarrollo de la adquisición de la lengua está muy relacionado con el desarrollo cognitivo del niño. Conforme los niños crecen, desarrollan sus habilidades lingüísticas. Por otro lado, el desarrollo de la interlengua en aprendientes de L2 ocurre en una edad en que el desarrollo cognitivo no puede ser considerado un factor determinante. Los aprendientes de la L2 han alcanzado un nivel de madurez lingüística, cuando pueden entender y producir declaraciones complejas tal como lo hacen en su L1 y este nivel de madurez no es un rasgo idiosincrásico de cada lengua (p. 18).

Otro proceso, además de la madurez lingüística, está implicado en el desarrollo de la interlengua: la transferencia de conocimiento previo de L1 a L2. Los dos grandes tipos de transferencia que ocurren son: transferencia positiva y transferencia negativa. La transferencia positiva se da cuando una estructura o regla en L1 es utilizada en la L2 y ese uso es “correcto” en esa lengua. La transferencia negativa o interferencia ocurre cuando una estructura o regla en L1 es utilizada en la L2 y ese uso es inadecuado y considerado un “error”. Esta transferencia ocurre en todos los niveles de la interlengua: vocabulario, pronunciación, gramática y demás aspectos de la estructura y uso de la lengua. La transferencia positiva facilita la adquisición de L2, porque emplear la estructura de L1 en L2 significa no tener que aprender una nueva. La transferencia inapropiada de la pronunciación de L1 a L2 se detecta como “acento extranjero” en una producción oral no nativa, y es probablemente el aspecto más común y más fácil de reconocer de la influencia de L1 (p. 19).

**Condiciones necesarias:** Es absolutamente necesario que el aprendiente tenga exposición a la lengua para que tenga lugar la adquisición tanto de L1 como de L2. Además, los niños requieren de la interacción social para que se dé la adquisición de L1. Por el contrario, mientras que la interacción social recíproca generalmente facilita la adquisición de una

segunda lengua, no es una condición necesaria, ya que es posible que algunos individuos alcancen un nivel de competencia bastante alto en L2, incluso si solamente se exponen a fuentes no recíprocas como la radio, la televisión, el Internet o textos escritos (p. 20).

**Condiciones que facilitan la adquisición:** Los niños adquieren la L1 sin instrucción formal, razón por la cual el ritmo de desarrollo de esta lengua no está influenciado considerablemente por la corrección de errores o por el grado de motivación para hablar<sup>3</sup>. En el caso de la adquisición de la L2, tanto el ritmo como el máximo nivel de desarrollo de esta lengua podrían verse facilitados o inhibidos por varios factores individuales y sociales. Cabe, entonces, preguntarse: ¿por qué algunos aprendientes de L2 consiguen mejores resultados que otros? Algunas condiciones son: la realimentación (*feedback*), la aptitud, la motivación y el adiestramiento o instrucción. La realimentación incluye la corrección de los errores que comete el aprendiente de L2. La aptitud abarca capacidad de memoria y habilidad analítica. La motivación es la necesidad o el deseo de aprender, y finalmente, la instrucción es la enseñanza explícita en entornos académicos (p. 20).

Rod Ellis (1987) expone que las investigaciones sobre la adquisición de una segunda lengua han analizado cinco factores generales que contribuyen a la existencia de diferencias individuales en los aprendientes: la edad, la aptitud, el estilo cognitivo, la motivación y la personalidad. Otro tipo de diferencia radica en la lengua materna del aprendiente.

### **Estado final**

Saville-Troike (2006) manifiesta que el estado final es la producción de la adquisición de L1 o L2. El estado final del desarrollo de L1, por definición, es la competencia lingüística que tiene un nativo hablante. Mientras que el aprendizaje de vocabulario y el cultivo de registros especializados (como el estilo formal académico escrito) pueden continuar en la adultez, los sistemas gramaticales y fonológicos de cualquier lengua que los niños escuchan a su alrededor se fundan principalmente entre los cinco y seis años de edad, junto con el conocimiento del vocabulario y las habilidades de interacción social adecuadas para cumplir

---

<sup>3</sup> Algunas características de la adquisición de la lengua materna son: los niños aprenden la L1 cuando se comunican a través de otras fuentes que no son la lengua en sí misma: lenguaje corporal, entonación, gestos, expresión facial; los niños aprenden la L1 cuando se repiten palabras y frases a sí mismos, los niños aprenden la L1 cuando experimentan con la lengua y se arriesgan, los niños aprenden la L1 hablando y practicando. (Brewster; Ellis y Girard, 2002, p. 40)

las funciones comunicativas. Esto es un logro humano universal que no requiere de un extraordinario esfuerzo o aptitud.

En cambio, el estado final del desarrollo de L2, por definición, nunca podrá ser una competencia lingüística totalmente equiparable a la de un nativo hablante y el nivel de competencia que alcanzan los aprendientes es sumamente variable. Algunos aprendientes alcanzan una competencia en L2 cercana a la nativa junto con una competencia nativa en L1, pero muchos interrumpen su progreso en la adquisición de la L2 en algún punto dependiendo del tipo de exposición a la segunda lengua, lo cual resulta en un estado final que también incluye momentos de interferencia de L1 o generación de estructuras diferentes de cualquiera que fuera producida por un hablante nativo de L2 (un estado de progreso “congelado” conocido como “fossilización” en la adquisición de la segunda lengua) (p. 21).

Una vez realizada la comparación entre la adquisición de L1 y L2, veamos las preguntas básicas que se estudian en el campo de la adquisición de una segunda lengua:

1. ¿Qué es lo que el estudiante de L2 llega a conocer exactamente?
2. ¿Cómo adquiere el estudiante este conocimiento?
3. ¿Por qué algunos estudiantes obtienen mejores resultados que otros?

Estas preguntas corresponden a las perspectivas lingüística, psicológica y social respectivamente, que se explican a continuación.

#### **1.4. PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA**

Saville-Troike (2006) explica que esta perspectiva involucra la primera pregunta: ¿qué es lo que exactamente llega a conocer el estudiante de L2? y da un resumen de la respuesta:

- Un sistema de conocimiento sobre una segunda lengua que va más allá de lo que se puede enseñar. Existe una coincidencia considerable con el conocimiento de L1 especialmente en (1) los principios o reglas subyacentes que tienen en común las lenguas y (2) en las posibilidades del lenguaje de crear significado. El sistema de L2 nunca es exactamente igual al sistema L1 del aprendiente ni tampoco como el sistema de sus hablantes nativos.

- Patrones de elementos recurrentes que comprenden componentes de conocimiento específico de L2: vocabulario (léxico), morfología (estructura de palabras), fonología (sistema de sonidos), sintaxis (gramática) y discurso (maneras de conectar oraciones y organizar información). La cantidad de coincidencias con el conocimiento de L1 depende de la relación genética o tipológica de las dos lenguas y si existen préstamos, calcos u otras influencias entre ellas. Qué elementos se adquieren dentro de cada uno de estos componentes exactamente depende en gran medida de la motivación del estudiante y otras circunstancias del aprendizaje.
- Cómo codificar conceptos particulares en la L2 que incluyan las nociones gramaticales de tiempo y el rol semántico de elementos (es decir, si es sujeto u objeto).
- Competencia pragmática o el conocimiento sobre cómo interpretar y transmitir significado en contextos de interacción social.
- Medios para utilizar la L2 en actividades comunicativas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Varios aprendientes desarrollan solamente la comprensión y producción a nivel oral o solamente a nivel escrito. Y aunque ninguno de estos medios es condición necesaria para el otro, se fortalecen mutuamente. La adquisición de la lengua requiere de medios de participación, por lo menos en una actividad receptiva (comprensión oral o escrita). De otra manera, no habrá una necesaria exposición a la lengua para que tenga lugar la adquisición de la L2.
- Cómo seleccionar entre múltiples sistemas lingüísticos y cómo intercambiar lenguas en contextos sociales particulares y por propósitos particulares.
- Competencia comunicativa: Incluye todo lo anterior, además del conocimiento social y cultural requerido para una interpretación y uso apropiados de las estructuras de la L2. La inclusión y definición de la competencia comunicativa como una meta o resultado de la adquisición de la L2 es bastante variable, pues depende de contextos

de aprendizaje macrosociales, así como de factores lingüísticos, psicológicos y de interacción (pp. 174-175).

## 1.5. PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Saville-Troike (2006) manifiesta que esta perspectiva tiene que ver con la segunda pregunta: ¿cómo adquiere el estudiante este conocimiento?

- **Por capacidad innata:** Los aprendientes de la lengua no son meros receptores de “estímulos”. Existe una capacidad creativa involucrada en el desarrollo del lenguaje (y otros dominios del aprendizaje) que debe ser natural.
- **Por aplicación de conocimientos previos:** El estado inicial de la L2 incluye conocimiento de la L1 (y del lenguaje en general), y los procesos de la adquisición de una segunda lengua incluyen la interpretación de la nueva lengua en términos de dicho conocimiento. También existe aplicación de lo que se ha adquirido como parte de un desarrollo cognitivo en general y de toda experiencia social previa.
- **Al procesar las “entradas” (*input*) de la lengua:** Este procesamiento en sí es un factor necesario en la adquisición.
- **Por interacción:** El procesamiento del *input* de la L2 en actividades interactivas es facilitador, y algunos piensan que también es causante de la adquisición de la segunda lengua. Los beneficios se producen por manifestaciones de colaboración, *input* modificado, retroalimentación o *feedback* (incluyendo la corrección) y negociación de significado. No se llevará a cabo el proceso de adquisición de la segunda lengua, si los aprendientes no tienen oportunidades de utilizar la lengua. Las perspectivas sociales sostienen que la adquisición de la segunda lengua se beneficia del compromiso activo de los aprendientes en la interacción o participación en situaciones comunicativas.

- **Por reestructuración del sistema de la L2:** La reestructuración es un proceso creativo, impulsado por fuerzas internas en interacción con factores ambientales, y motivado tanto por el conocimiento de la L1 como por el *input* de la L2.
- Por relacionar o asociar funciones con formas lingüísticas, lo cual está determinado por necesidades comunicativas, así como también por el conocimiento de que una forma lingüística específica tiene un significado específico.
- **Por automatización:** La frecuencia de la exposición a la L2 así como la práctica en el procesamiento de las entradas (*input*) y de la producción (*output*) son factores decisivos para el desarrollo de la L2. La frecuencia y la práctica permiten que el procesamiento sea automático, lo cual hace que los aprendientes utilicen su capacidad para procesar nueva información y satisfacer sus necesidades de mejorar su competencia lingüística (pp. 176-177).

## 1.6. PERSPECTIVA SOCIAL

Saville-Troike (2006) arguye que esta perspectiva involucra la tercera pregunta: ¿por qué algunos estudiantes obtienen mejores resultados que otros?

- **Contexto social:** Los factores sociales incluyen: el estatus de L1 y L2, los factores de identidad y de límite en las comunidades de hablantes de L1 y L2 y entre ellas, y los poderes y restricciones institucionales (control social relacionado con la lengua, determinación de acceso al conocimiento y otros casos de privilegio o discriminación lingüísticos<sup>4</sup>). Estos factores macrosociales influyen el aprendizaje de la L2, especialmente por su impacto en la actitud y en la oportunidad. También determinan si se aprende la L2 como segunda lengua, lengua extranjera, lengua auxiliar o una lengua para fines específicos<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> En los ámbitos político, religioso y económico.

<sup>5</sup> Una **lengua auxiliar** es aquella que los aprendientes necesitan saber para cumplir ciertas funciones oficiales en su contexto político inmediato, o para lograr una comunicación más amplia, aunque su primera lengua atienda mayormente otras necesidades en sus vidas.

Las funciones limitadas o altamente especializadas para segundas lenguas se denominan **lenguas para fines específicos**, y su aprendizaje se centra solamente en un conjunto reducido de usos y funciones de áreas

- **Experiencia social:** La cantidad y la calidad tanto del *input* de la L2 como de la interacción interpersonal están determinadas por la experiencia social, y ambas tienen una influencia significativa en el aprendizaje exitoso de la L2.
- **Relación entre la L1 y la L2:** Todas las lenguas se pueden aprender, pero no todas las segundas lenguas son igualmente fáciles de adquirir para hablantes de ciertas primeras lenguas. El conocimiento de la L1 es un componente importante de toda la competencia de la L2 en su estado inicial, pero las relaciones genéticas, tipológicas e históricas entre la L1 y la L2 crearán diferentes posibilidades de una transferencia positiva de ajustes de parámetros y características a nivel superficial, incluyendo el vocabulario y el sistema de escritura.
- **Edad:** Existe la creencia de que los niños obtienen mejores resultados que los adultos en el aprendizaje de la L2, pero la evidencia que sostiene lo dicho es ambigua. Por lo general, los aprendientes más jóvenes tienen ventaja en la plasticidad del cerebro, en el hecho de no ser tan analíticos, en ser menos cohibidos, en tener un menor sentido de pertenencia al grupo y en tener más años para aprender la lengua antes de que se juzgue su máximo grado de competencia lingüística. Por otro lado, los aprendientes mayores generalmente tienen ventaja en su capacidad de aprender, en su habilidad analítica, en sus destrezas pragmáticas, en tener un mayor conocimiento de su L1 y en su conocimiento del mundo. Es posible que los aprendientes mayores logren tener una competencia similar a la nativa, pero es menos probable.

Los estudiantes mayores, cuya competencia lingüística es similar a la nativa, se han beneficiado generalmente de un *input* variado y extenso, de un *feedback* que incluye corrección y enfoque en formas gramaticales, y de niveles muy altos de motivación. Al mismo tiempo, debemos reconocer que muchos estudiantes inteligentes, aplicados y altamente motivados no alcanzarán este nivel de competencia.

---

específicas. Por ejemplo: inglés para aviación, español para agricultura, francés para administración hotelera, etc. (Saville-Troike, 2006, p. 4).

- **Aptitud:** Cada estudiante posee cierta capacidad para discriminar y procesar *input* auditivo, para identificar patrones y hacer generalizaciones y para memorizar elementos lingüísticos. Podemos concluir que la aptitud es un elemento importante que predice los diferentes grados de éxito en el aprendizaje de la L2, pero que no es totalmente determinante.
- **Motivación:** La motivación determina en gran medida el esfuerzo de los aprendientes en varias etapas del desarrollo de la L2 y, a menudo, constituye la clave para lograr el máximo nivel de competencia lingüística. Parece que ningún tipo de motivación (ya sea integradora o instrumental<sup>6</sup>) muestra ventaja alguna sobre la otra en términos de los logros del estudiante en la L2.
- **Instrucción:** La calidad de la instrucción evidentemente marca la diferencia en contextos formales de aprendizaje de la L2. La variedad de circunstancias sociales y de factores individuales que afectan el aprendizaje<sup>7</sup> ciertamente sugiere que no existe “el mejor” método de enseñanza que encaje en todo contexto, y la combinación de diferentes métodos es sin duda la decisión más sabia al momento de enseñar (pp. 177-178).

## 1.7. RECOMENDACIONES PARA EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LENGUAS

Los profesores desean que sus estudiantes de la L2 aprendan de tal manera que lleguen a tener una competencia lingüística similar a la nativa. Con respecto a esto, Saville-Troike explica que, debido a que el sistema lingüístico de la L2 de una persona nunca es exactamente igual al del hablante nativo (incluso si no podemos percibir fácilmente las diferencias), la mayoría de nosotros no consideraríamos el estado final del desarrollo de la

---

<sup>6</sup> La motivación integradora ocurre cuando el aprendiente desea identificarse con la cultura del grupo de hablantes de la L2. Así como un niño busca identificarse con sus padres al aprender su lengua, el aprendiente de la L2 puede verse motivado de identificarse con la comunidad de hablantes de la L2 al aprender su lengua. La motivación instrumental ocurre cuando las metas de aprendizaje del estudiante son funcionales. Por ejemplo: aprender para pasar un examen, para tener mejores oportunidades profesionales o académicas o para facilitar el estudio de otras materias a través del estudio de la L2 (Ellis, 1987, p. 117).

<sup>7</sup> En esta sección del capítulo, solo se tratan brevemente algunos de los factores individuales que afectan el aprendizaje de la L2. Estos y otros factores serán explicados con mayor detalle en el capítulo 3.

L2 como totalmente “nativo”, porque existen juicios de gramaticalidad que están basados en un nivel de intuición que alcanzan pocos aprendientes de la L2 (p. 179).

Por ejemplo, entre las últimas formas gramaticales que dominan los estudiantes de inglés como segunda lengua están: la selección/omisión de artículo antes de sustantivos (*the, a* o  $\emptyset$ ) y el uso apropiado de preposiciones. La naturaleza de estos problemas no puede ser explicada en términos del orden de su presentación o de la frecuencia del *input*. Los estudiantes siguen cometiendo errores con ciertas estructuras, porque estas no tienen una explicación “lógica”. Es así que cuando los hablantes no nativos cuestionan estas formas, la única respuesta válida sería: “porque es así” (p. 180).

Por lo tanto, es importante que los profesores de L2, en particular, acepten el hecho de que muchos de sus estudiantes no tengan la intención o no deseen adquirir una producción “similar a la nativa”, ya que entre sus metas para utilizar la segunda lengua no está el identificarse con hablantes nativos de la lengua o ser miembros de su comunidad. Además, el fijarse esta meta es ciertamente poco realista para la mayoría de los aprendientes que inician el estudio de la L2 después de la pubertad. Es así que se recomienda que los criterios utilizados para evaluar el éxito relativo de la L2 deben tomar en cuenta las necesidades, metas y circunstancias de los estudiantes de la L2 (p. 180).

Aunque el conocimiento de la L2 va mucho más allá de lo que se puede aprender conscientemente, también se ha visto que su adquisición generalmente requiere un esfuerzo intencional (lo que no ocurre en la adquisición de la L1), y que varios factores individuales y sociales afectan considerablemente el resultado final. Es cierto que no se pueden controlar la mayoría de estos factores, pero el hecho de reconocerlos puede contribuir a un desarrollo más eficaz de la segunda lengua. Es así que, Saville-Troike recomienda lo siguiente para la enseñanza y aprendizaje de la L2:

- Considere las metas que los individuos y los grupos tienen en el aprendizaje de una segunda lengua.
- Establezca prioridades para el aprendizaje/enseñanza que sean compatibles con esas metas.
- Aborde estrategias de enseñanza/aprendizaje, reconociendo las múltiples dimensiones involucradas en este campo: lingüística, psicológica y social.

- Comprenda las posibles fortalezas y limitaciones de ciertos aprendientes y contextos de aprendizaje, y haga uso de ellas adaptando los procedimientos de aprendizaje/enseñanza.
- Sea cuidadoso al utilizar un enfoque educativo que sea dogmático. No existe “la mejor” forma de aprender o enseñar una segunda lengua.
- Reconozca el progreso gradual del éxito y sea paciente. Aprender una lengua toma tiempo (p. 180).

Se han analizado las perspectivas lingüística, psicológica y social porque es de suma importancia tomar en cuenta perspectivas multidisciplinarias e interdisciplinarias para obtener un panorama amplio de los procesos involucrados en la adquisición de una segunda lengua. Una visión integrada de estas perspectivas nos da una impresión realista de la complejidad de los procesos y condiciones involucrados en la adquisición de una segunda lengua, y nos ofrece una comprensión más completa y equilibrada de estos factores y de sus múltiples interacciones (p. 180).

Para concluir, este capítulo ha explicado en detalle el proceso de adquisición de una segunda lengua, tema de suma importancia para los docentes, ya que podrán planificar y desarrollar sus clases de una mejor manera tomando en cuenta los factores multidisciplinarios que afectan el aprendizaje de sus estudiantes. El siguiente capítulo abordará los enfoques, métodos y estrategias adecuados para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas.

## CAPÍTULO 2

### MÉTODOS, ENFOQUES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

Este capítulo desarrollará el proceso de enseñanza de lenguas. En primer lugar, se ve necesario hablar sobre el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), ya que es un estándar utilizado a nivel mundial para medir el nivel de comprensión, y expresión oral y escrita en una lengua (*Cambridge English*, s.f.). Cabe recalcar que el MCER no tiene naturaleza prescriptiva, no se encarga de establecer los objetivos que tendrían que proponerse los usuarios ni los métodos que deberían emplear. El Marco de Referencia solamente presenta opciones, lo que lo convierte en una amplia fuente de consulta, cuya finalidad es ayudar al usuario en su propia toma de decisiones.

#### **2.1. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN (MCER).**

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva, llevada a cabo por un vasto grupo de especialistas del área de la lingüística aplicada. Esta obra, que analiza y recoge sistemáticamente los últimos estudios sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas, se utiliza ampliamente alrededor del mundo como instrumento de consulta fundamental, tanto en nuevos desarrollos curriculares como en estudios de investigación. Por estas razones, a continuación se presentan algunos puntos<sup>8</sup> del MCER que se consideran relevantes para la realización de este trabajo.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER, o CEFR, por sus siglas en inglés<sup>9</sup>) proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, entre otros en toda Europa. Describe en detalle lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas, con el fin de utilizar una lengua

---

<sup>8</sup> Tomado de Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

<sup>9</sup> *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*

para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para desempeñarse eficazmente. La descripción también comprende el contexto cultural de la lengua. El MCER define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje, a lo largo de su vida (p. 1).

El MCER determina una escala de seis niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y homologación de los distintos títulos emitidos por las instituciones certificadas alrededor del mundo. Esta división se agrupa en tres bloques que corresponden a los niveles básico, intermedio y avanzado. (Véase Anexo 2)

El MCER nace debido a que el Consejo de Europa se preocupa por mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que utilizan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales. Una mejor comunicación produce una mayor movilidad y un contacto más directo, con lo que se consigue una mayor comprensión y una colaboración más intensa. El Consejo, asimismo, apoya los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan tanto a los estudiantes jóvenes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes, responsables y participativos. De esta forma, el trabajo contribuye a fomentar la ciudadanía democrática (p. 5).

Además, el Consejo propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes. Por ejemplo, es importante saber lo que los estudiantes quieren lograr mediante el uso de la lengua, qué tienen que aprender para lograrlo, qué les hace querer aprender, qué tipo de personas son (edad, sexo, origen social, nivel educativo, etc.), qué acceso tienen a medios audiovisuales, computadores, programas informáticos y cuánto tiempo disponen o cuánto tiempo están dispuestos a emplear. Por lo tanto, es fundamental establecer **objetivos claros** que sean a la vez útiles en función de las necesidades de los alumnos, y realistas en función de sus características y recursos (p. 7).

El enfoque que adopta el MCER se centra en la acción, es decir, considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, como miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en ciertas circunstancias, en un entorno

específico y dentro de un campo de acción concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos<sup>10</sup>, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (p. 9).

Para explicar los siguientes apartados, cabe mencionar que el MCER utiliza el término “segunda lengua” o L2 para referirse a una lengua con funciones de lengua extranjera o segunda lengua. Como se dijo en la página 7 del capítulo 1, se dará el mismo uso a este término o a su abreviación (L2) en este trabajo de tesis.

### **2.1.1. Aprendizaje**

El Marco de Referencia (2002) define “aprendizaje de la lengua” como “el proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional” (p. 137).

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como comunicativas y lingüísticas, en particular. Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten que una persona realice acciones. Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Las competencias generales de los estudiantes o usuarios de lenguas se componen de sus conocimientos, sus destrezas (saber hacer) y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender (p. 9).

La competencia existencial (saber ser) es la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Este tipo de competencia incluye factores que pueden ser modificados. Estos rasgos de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender

---

<sup>10</sup> La Real Academia Española (RAE) afirma que volitivo es aquello relacionado con los actos y fenómenos de la voluntad. La palabra volitivo proviene del latín y su traducción está directamente relacionada con el verbo “querer”.

y de enseñar una lengua. Es así que, aunque puedan ser difíciles de definir, deberían ser incluidos en un marco de referencia. La formación de actitudes puede constituir un objetivo, en la medida en que pueden ser adquiridas y modificadas en el uso y en el aprendizaje (por ejemplo, de una o más lenguas). Las competencias existenciales se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales (p. 12).

La capacidad de aprender (saber aprender) se puede concebir como la habilidad o la predisposición para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento. La capacidad de aprender moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia. Dependiendo de los alumnos en cuestión, la capacidad de aprender puede suponer grados y combinaciones variadas de aspectos de la competencia existencial, de los conocimientos declarativos, de las destrezas y de las habilidades (p. 12).

Por ejemplo, en cuanto a competencia existencial, esta capacidad se ve en la voluntad de tomar iniciativas e incluso de correr riesgos en la comunicación. Tomando en cuenta los conocimientos declarativos, por ejemplo, el saber aprender está en el conocimiento de las relaciones morfosintácticas que corresponden a estructuras dadas de una declinación de una lengua concreta, o en la conciencia de que puede existir un tabú o rituales específicos asociados con prácticas culturales o religiosas. Finalmente, en cuanto a destrezas y habilidades, por ejemplo, podemos decir que el saber aprender está en ser capaz de buscar algo fácilmente en un centro de documentación, saber cómo manipular medios audiovisuales o informáticos (por ejemplo, Internet) como recursos de aprendizaje (p. 12).

Las competencias comunicativas son las que posibilitan que una persona actúe, utilizando específicamente medios lingüísticos. Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes consta de, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades (p. 14).

Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema. Las competencias

sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua<sup>11</sup>. Finalmente, las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (p. 14).

La competencia lingüística comunicativa que tiene el usuario de la lengua cumple funciones con la realización de distintas actividades de la lengua que abarcan la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (interpretando o traduciendo). Como procesos, la comprensión y la expresión son obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción. Aprender a interactuar supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente, se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación (p. 14).

Es importante recalcar que el proceso de aprendizaje de lenguas es continuo e individual. Ni siquiera dos usuarios de una misma lengua, ya sean hablantes nativos o alumnos extranjeros, tienen exactamente las mismas competencias ni las desarrollan de la misma forma (p. 17).

Un punto relevante es que el MCER determina que es necesario que se fomente el aprendizaje de idiomas como una tarea a lo largo de toda la vida y que se facilite durante toda la escolaridad, desde la enseñanza preescolar hasta la educación de adultos (p. 5).

Para concluir este apartado, se debe decir que el MCER fomenta el **aprendizaje autónomo**, en el que es indispensable la disciplina, la responsabilidad y el compromiso consigo mismo, además que estimula la creatividad y el pensamiento crítico. De esta manera, en el aprendizaje autónomo, el estudiante tiene un rol activo en su aprendizaje de acuerdo a sus necesidades. Es así que el MCER es útil para la planificación del aprendizaje independiente que supone: despertar en el alumno la conciencia de su estado presente de conocimientos, establecer objetivos viables y útiles por parte del alumno, seleccionar materiales adecuados y aprender a autoevaluarse (p. 6).

---

<sup>11</sup> Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia (p. 14).

### 2.1.2 Enseñanza

El Marco de Referencia (2002) también aborda la metodología. “El enfoque de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza tiene que ser integrador, presentando todas las opciones de forma explícita y transparente, y evitando las preferencias o el dogmatismo” (p. 140).

Un principio metodológico fundamental del Consejo de Europa ha sido que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego. Siguiendo este principio fundamental hasta sus últimas consecuencias, necesariamente se consigue una gran diversidad de objetivos y una mayor diversidad de métodos y materiales (p. 141).

Es así que el Marco de Referencia no fomenta una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sólo presenta opciones. Los varios temas que presenta el MCER son los siguientes: enfoques generales de aprendizaje de la L2, el papel de los profesores, de los alumnos y de los medios audiovisuales en el aprendizaje y enseñanza de lenguas, el papel de los textos, el papel de las tareas y actividades, el desarrollo de la capacidad del alumno para utilizar estrategias comunicativas, el desarrollo de las competencias generales, el desarrollo de las competencias lingüísticas, el desarrollo de la competencia sociolingüística, el desarrollo de las competencias pragmáticas, los errores y las faltas.

La lista de opciones de cada uno de estos temas es exhaustiva; es por ello que en este capítulo solo hablaremos de algunas de ellas<sup>12</sup>. Sobre los enfoques generales de aprendizaje de la L2, se mencionan algunas respuestas a la siguiente pregunta: ¿cómo se espera que aprendan los alumnos una segunda lengua? ¿De una o más de las siguientes formas?:

- a) mediante la exposición directa a un uso auténtico de la L2 (cara a cara con el hablante o hablantes nativos, audios de conversaciones, etc.);
- b) mediante la exposición directa a enunciados orales y escritos, especialmente elegidos o adaptados en la L2;

---

<sup>12</sup> Para mayor información véase [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) “Algunas opciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas” pp. 140 – 154.

- c) mediante la combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios de repetición, pero con la L1, como lengua de explicación o de control en clase;
- d) por medio del aprendizaje autónomo en base de objetivos dirigidos por uno mismo y utilizando los medios de enseñanza disponibles (p. 142).

En cuanto al papel de los profesores, el Marco de Referencia dice que ellos “deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje/adquisición de una lengua” (p. 143), pues sus acciones son modelos a seguir por sus estudiantes en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores. Es por ello que el profesor está llamado a reflexionar sobre varios aspectos, entre los que está su capacidad para tratar los rasgos individuales de diferentes tipos de estudiantes que muestran distintas capacidades (p. 143).

Hablando de los estudiantes, el Marco de Referencia invita a reflexionar sobre lo siguiente: ¿hasta qué punto se espera de ellos o se les exige enseñar a otros compañeros y a evaluarse entre sí para progresar hacia el aprendizaje autónomo, o que trabajen independientemente con materiales de estudio autónomo que incluyan la autoevaluación? Con respecto a la capacidad de aprender, que es una de las competencias generales, el MCER manifiesta que se espera transferir paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor a los estudiantes, animándolos a que reflexionen sobre su aprendizaje. Además, se espera conseguir que los estudiantes identifiquen su propio estilo cognitivo y desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje (p. 148).

En cuanto al desarrollo de competencias lingüísticas, se da un sinnúmero de opciones metodológicas a tomar en cuenta para trabajar el vocabulario, la competencia gramatical, la pronunciación y la ortografía.

Hablando de los errores y faltas cometidos por los estudiantes, el MCER ofrece una distinción entre estos términos:

Los errores son debidos a una «interlengua», representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las normas de la L2. Las faltas, por otro lado, se dan en la actuación cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a una hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias (p. 153).

El Marco de Referencia manifiesta que se puede adoptar distintas actitudes y actuar de diferentes maneras respecto a los errores de los estudiantes. Además, lleva a reflexionar sobre la observación y el análisis de los errores del estudiante (p. 154).

Para concluir esta sección, se debe decir que, en términos generales, los profesores deben tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula y tienen que adaptarlas con flexibilidad en función de las respuestas de sus estudiantes. Se espera que los docentes realicen un seguimiento del progreso de sus alumnos y que encuentren la manera de que los alumnos identifiquen, analicen y superen sus problemas de aprendizaje. Finalmente, es importante que “los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede ser producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento de la reflexión teórica” (p. 140).

Cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior debe ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si “aprender a aprender” se considera un aspecto primordial del aprendizaje de idiomas, de tal manera que los estudiantes se hagan cada vez más conscientes de su forma de aprender, de las opciones que existen y de las más convenientes para ellos. Incluso dentro de un sistema institucional, “se puede conseguir que poco a poco los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos” (p. 140).

### **2.1.3. Evaluación**

La evaluación es un componente importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, no solo de una segunda lengua sino de manera general. Sin embargo, en este capítulo no se la verá de manera exhaustiva debido a que este trabajo no desarrollará técnicas de evaluación para las estrategias propuestas.

El MCER define evaluación como la “valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario” (p. 177). Existen tres conceptos fundamentales en el análisis de la evaluación: la

validez, la fiabilidad y la viabilidad (p. 177). El Marco de referencia sugiere algunos tipos de evaluación<sup>13</sup>, pero en este trabajo se hará solamente un breve resumen de algunos de ellos.

Empezaremos con la evaluación del aprovechamiento versus la evaluación del dominio. La evaluación del aprovechamiento está centrada en el contenido del curso; es la evaluación de lo que se ha enseñado, mientras que la evaluación del dominio se centra en la capacidad para desenvolverse en el mundo real. Los docentes tienden a interesarse más en la evaluación del aprovechamiento para conseguir retroalimentación para la enseñanza. A los administradores educativos, empresarios y a los alumnos adultos les suele interesar más la evaluación del dominio lingüístico, es decir, la evaluación de los resultados, lo que son capaces de hacer. Cada tipo de evaluación tiene ventajas. La ventaja de la evaluación del aprovechamiento es que está cerca de la experiencia del alumno, y la ventaja de la evaluación del dominio es que ayuda a todos a ver los resultados, los cuales son transparentes (p. 183).

En la evaluación de carácter comunicativo dentro de un enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en las necesidades, estos tipos de evaluación se entrelazan. La evaluación del aprovechamiento tiene un componente de dominio, ya que considera el uso práctico de la lengua en situaciones adecuadas y ofrece una imagen de la competencia emergente. La evaluación de dominio se compone de elementos lingüísticos y de tareas comunicativas basadas en un programa adecuado, de tal manera que el estudiante puede mostrar lo que ha logrado. Por ello, tiene un elemento de aprovechamiento (p. 184).

Otra distinción se da entre la evaluación en un momento concreto y la evaluación continua. Ambos tipos de evaluación tienen ventajas y desventajas. La evaluación en un momento concreto asegura que los estudiantes todavía saben hacer cosas que aprendieron dos años atrás. Sin embargo, puede provocar ansiedad o traumas por el examen y favorece a ciertos tipos de alumnos. La evaluación continua, en cambio, permite tener más en cuenta la creatividad y las distintas cualidades de los estudiantes, pero depende mucho de la capacidad del docente de ser objetivo (p. 186).

---

<sup>13</sup> Véase anexo 3. Para una información más detallada véase [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf). Capítulo 9 Evaluación.

Otra comparación se da entre la evaluación formativa y la sumativa, para lo cual el MCER dice lo siguiente:

La evaluación formativa es un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos. La evaluación formativa se utiliza a menudo en un sentido amplio para incluir información no cuantificable proveniente de cuestionarios y consultas. La evaluación sumativa resume el aprovechamiento al final del curso con una calificación. No es necesariamente una evaluación de dominio lingüístico; de hecho, gran parte de la evaluación sumativa es una evaluación referida a la norma, realizada en un momento concreto y de aprovechamiento (p. 186).

Otros tipos de evaluación a tomar en cuenta son la evaluación subjetiva y la objetiva. La evaluación subjetiva es una valoración que realiza un examinador, es la valoración de la calidad de una actuación. La evaluación objetiva es la evaluación que no tiene subjetividad, por ejemplo, una prueba en la que los ejercicios tienen sólo una respuesta correcta. En la evaluación directa de la actuación generalmente se otorgan calificaciones según un juicio o valoración, es decir, la decisión respecto a la calidad de la actuación del estudiante se toma subjetivamente tomando en cuenta factores concretos y haciendo referencia a criterios específicos o a la propia experiencia. “La ventaja de un enfoque subjetivo es que la lengua y la comunicación son muy complejas, no permiten su atomización y son mayores que la suma de sus partes” (p. 189).

Cabe recalcar que se debería reducir las decisiones subjetivas con respecto a la selección de contenido y a la calidad de actuación especialmente en una evaluación sumativa porque, frecuentemente, los resultados de las pruebas son utilizados por terceras personas para decidir el futuro de quienes han sido evaluados. En términos generales, toda evaluación debería ser lo más objetiva posible para asegurar la validez y fiabilidad. Es así que para reducir la subjetividad, el MCER manifiesta que “el primer paso es desarrollar una comprensión común del constructo implicado, un marco común de referencia. El MCER pretende ofrecer dicha base para la especificación del contenido y quiere ser una fuente de desarrollo de criterios específicos definidos para las pruebas directas” (p. 189).

Hablemos ahora de la evaluación realizada por otras personas y la autoevaluación. Esta última tiene especial importancia en el MCER. La primera corresponde a las valoraciones

realizadas por el profesor o examinador. La autoevaluación corresponde a las “valoraciones de una persona respecto al dominio lingüístico propio” (p. 192).

La autoevaluación puede ser un complemento eficaz de las pruebas y de la evaluación que realiza el profesor. La precisión aumenta en la autoevaluación: a) cuando la evaluación se hace en relación con descriptores claros que definen patrones de dominio lingüístico y, en su caso, b) cuando la evaluación se relaciona con una experiencia concreta. Esta experiencia puede ser en sí misma incluso una actividad de examen; probablemente, también se realiza con mayor precisión cuando los alumnos reciben alguna formación específica (p. 192).

Sin embargo, el potencial más relevante de la autoevaluación está en su uso como herramienta de motivación y de toma de conciencia, pues ayuda a los estudiantes a “apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz” (p. 192). El MCER manifiesta que según la experiencia, los estudiantes adultos son capaces de realizar tales valoraciones cualitativas respecto a su nivel de desempeño lingüístico.

En los cuadros 2 y 3 del capítulo 3 del MCER, se presentan las versiones de las escalas de valoración para la autoevaluación y para el examinador. El cuadro 2 se centra en actividades comunicativas, y el cuadro 3 en aspectos genéricos de la competencia visibles en una actuación oral. Sin embargo, se puede fácilmente adaptar el cuadro 3 para la autoevaluación. (Véase anexo 4)

Los usuarios del Marco de referencia pueden determinar qué tipos de evaluación son más adecuados a las necesidades de los alumnos, más apropiados y viables en la cultura pedagógica y más gratificantes para los profesores tomando en cuenta su formación (p. 193).

El siguiente apartado abordará los portafolios del estudiante y del docente que son considerados instrumentos de evaluación.

### **2.1.3.1. Portafolio del Estudiante**

El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) (*European Language Portfolio*) que propone el MCER posibilita que los alumnos documenten su progreso en la competencia plurilingüe, mediante el registro de experiencias de aprendizaje de todo tipo, con respecto a una serie de

lenguas para que gran parte de estas experiencias quede registrada. Se pretende que los estudiantes incluyan con frecuencia anotaciones que actualicen la información sobre su grado de dominio de cada lengua a partir de la autoevaluación. Las anotaciones deben realizarse con responsabilidad y transparencia para que el documento tenga credibilidad. Es por esto que la referencia al Marco resultará imprescindible (p. 20).

El PEL (2003) contiene tres secciones: el pasaporte de lenguas, que muestra un resumen de las competencias adquiridas en las distintas lenguas en un momento dado y según los niveles del MCER; la biografía lingüística, que brinda al titular la oportunidad de involucrarse en la planificación, reflexión y evaluación de su proceso de aprendizaje y su progreso; y el *dossier*, que permite al titular seleccionar materiales para ilustrar y documentar sus progresos o experiencias registradas en la biografía lingüística o el pasaporte.

Cabe recalcar que el PEL es propiedad del alumno y no de la institución u organismo que lo otorga, pues la sección de la autoevaluación está incluida en el pasaporte. El *dossier* es la sección del PEL que se asemeja más al “portfolio del artista”. Los alumnos más jóvenes podrán abordarlo como un álbum de recortes, pero los adultos querrán recopilar tareas reales en estas lenguas como: cartas, informes, ensayos, entre otros. En el *dossier* también se puede incluir audio o video (p. 2).

El PEL tiene dos funciones: informativa y pedagógica. La función informativa del PEL dependerá mucho de la edad de su titular. En general, será más importante para los estudiantes que estén llegando al final de su formación o que ya estén trabajando. Para los alumnos adultos, es importante que su PEL sea reconocido internacionalmente. Desde el punto de vista pedagógico, la intención del PEL es hacer el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera más transparente para los estudiantes, estimulándolos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje (p. 3).

### **2.1.3.2. Portafolio del Docente**

El “Portafolio europeo para futuros profesores de idiomas” (PEFPI) ha sido elaborado en el Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa por un grupo de formadores

de profesores procedentes de cinco países: Armenia, Austria, Noruega, Polonia y Reino Unido.

El PEFPI (2007) es un documento para futuros docentes de idiomas en formación inicial. Les invita a reflexionar sobre las destrezas y conocimientos didácticos que necesitan para enseñar una lengua, les ayuda a evaluar sus competencias didácticas y les permite hacer un seguimiento de su progreso, así como registrar sus experiencias como profesores. El PEFPI contiene tres apartados principales: una declaración personal, una autoevaluación y un *dossier*, en el que los profesores en proceso de formación documentan su progreso y escriben ejemplos de sus trabajos.

La autoevaluación comprende diversas listas de descriptores de “afirmación de capacidad” relacionados con la enseñanza de idiomas. Estos 193 descriptores son las competencias básicas que el profesor de idiomas debería esforzarse en adquirir y desarrollar. Los descriptores se agrupan en siete categorías generales: contexto, metodología, recursos, programación del curso, desarrollo de la clase, aprendizaje autónomo y evaluación de aprendizaje<sup>14</sup> (p. 6).

La estructura tripartita del PEFPI se asemeja a la del PEL, así como el énfasis que se da a la reflexión. La diferencia entre los dos documentos es que mientras el PEL se enfoca en las competencias de dominio y uso de la lengua, el PEFPI se centra en las competencias didácticas (p. 85).

Para finalizar, podemos decir que tanto en el MCER como en el PEL y el PEFPI se da relevancia al aprendizaje autónomo. “El aprendizaje autónomo es una parte integral del aprendizaje de idiomas, no un método adicional de enseñanza”. Los docentes deben saber cómo estructurar las lecciones y diseñar tareas que estimulen a los estudiantes a tomar decisiones sobre su aprendizaje, a reflexionar y a saber evaluarlo. Es así que los portafolios pueden ser una herramienta importante para que estudiantes y docentes tengan una idea clara de su progreso en el aprendizaje (p. 45).

---

<sup>14</sup> Véase anexo 5.

## 2.2. MÉTODOS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS

Existe un sinnúmero de métodos y enfoques de enseñanza de lenguas que los docentes utilizan en su quehacer profesional de acuerdo a los objetivos y necesidades de su grupo de estudiantes. Los siguientes métodos y enfoques se presentan en orden cronológico, y han sido escogidos debido a varias razones que se explican a continuación.

### 2.2.1. Método Silencioso

Uno de los malos hábitos de algunos docentes es “hablar demasiado” en la clase, al explicar, dar instrucciones, contar anécdotas, terminar los enunciados de los estudiantes, etc., mientras que algunos estudiantes no hablan lo suficiente en la lengua meta como deberían hacerlo para mejorar su competencia lingüística. En el proceso de adquisición de una lengua es importante que los estudiantes desarrollen su producción oral. Es por ello que se escogió este método, con el fin de que los docentes recuerden que deben dar el protagonismo a sus estudiantes.

Richards y Rodgers (2003) explican que el Método Silencioso, creado por Caleb Gattegno en 1972, se basa en la premisa de que el docente guarda silencio cuanto le sea posible durante la clase, a la vez que anima al aprendiente a producir. En un sentido amplio, las hipótesis de aprendizaje de Gattegno son las siguientes:

1. Se facilita el aprendizaje si el alumno descubre o crea en lugar de recordar y repetir lo que debe aprender.
2. Se facilita el aprendizaje si se utilizan objetos físicos, los cuales proveen focos de atención para el aprendizaje y crean imágenes que ayudan a la memoria.
3. Se facilita el aprendizaje si está orientado a la resolución de problemas en relación con el contenido que se debe aprender (p. 81).

Gattegno considera relevante que la enseñanza de lenguas se dirija hacia la comprensión del espíritu de la lengua y no sólo de sus formas. Con esto, Gattegno se refiere a que cada lengua está compuesta de elementos fonológicos y suprasegmentales<sup>15</sup> que se combinan y dan a la

---

<sup>15</sup> Para caracterizar los fenómenos suprasegmentales de una lengua, se estudian los rasgos prosódicos de sus sonidos: el timbre, el tono, la duración y la intensidad. La prosodia es el conjunto de fenómenos fónicos que abarcan más de un fonema o segmento (ritmo, acentuación, entonación, velocidad de habla, etc.), por lo que

lengua un sistema único de sonidos. El estudiante debe “sentir” este aspecto de la lengua meta tan pronto como sea posible.

El Método Silencioso toma un enfoque estructural en la organización de la lengua que se va a enseñar. La oración es la unidad básica de la enseñanza, y el profesor se enfoca en el significado de la proposición en lugar del valor comunicativo. El docente presenta a los estudiantes los patrones estructurales de la lengua meta y ellos aprenden las reglas gramaticales mediante procesos inductivos. Además, Gattegno considera el vocabulario como una dimensión central del aprendizaje de lenguas; la selección del vocabulario es crucial. El vocabulario más importante para el aprendiente tiene que ver con las palabras más funcionales y versátiles de la lengua (muchas de ellas pueden no tener equivalencias directas en la lengua materna del alumno). Este “vocabulario funcional” provee una clave para comprender el “espíritu” de la lengua (p. 82).

Gattegno manifiesta que el éxito en el aprendizaje involucra el compromiso del aprendiente con la adquisición de la lengua. El silencio es el mejor vehículo de aprendizaje, ya que ayuda a estar alerta, concentrado y mentalmente organizado. El método silencioso intenta desarrollar mediante el aprendizaje consciente los procesos que facilitan el “aprender a aprender”, que proceden de la atención, la concentración, la producción y la auto-corrección. Los alumnos desarrollan “criterios internos” que les permiten monitorear y corregir su propia producción. El énfasis en desarrollar la capacidad de aprender del estudiante es uno de los rasgos que diferencian este método de otros métodos de enseñanza de lenguas (p. 83).

El objetivo general de aprendizaje en el Método Silencioso es alcanzar una fluidez cercana a la nativa en la L2, una pronunciación correcta y dominio de los elementos prosódicos en la L2. Este método adopta básicamente un programa estructurado, con contenido gramatical y vocabulario relacionado. Sin embargo, Gattegno no provee detalles de una selección precisa del contenido gramatical y léxico a ser estudiado (p. 84).

El profesor ofrece modelos en mínima cantidad, aunque él mismo dirija las actividades. Su papel es utilizar lenguaje no verbal para dar pistas de los significados y monitorear la

---

se les conoce como fenómenos suprasegmentales. La prosodia juega un papel primordial en la organización e interpretación del discurso y confiere información emotiva, sociolingüística y dialectal (Centro Virtual Cervantes, s.f., p. 1).

interacción de sus estudiantes. Se concentra en obtener las respuestas de los estudiantes, quienes crean nuevos enunciados con información antigua y nueva. Se espera que los alumnos desarrollen independencia, autonomía y responsabilidad, pues la ausencia de explicaciones les lleva a hacer generalizaciones, a llegar a sus propias conclusiones y a formular las reglas que consideren necesarias. La técnica de corrección es a través del modelo que ofrece un estudiante, o el profesor ayuda al alumno a identificar el error y a autocorregirse. Además, los alumnos deben aprender a trabajar cooperando en lugar de compitiendo, ya que necesitan sentirse cómodos al corregirse unos a otros (p. 85).

El método silencioso es famoso por los materiales que utiliza: los “cuadros Fidel” de pronunciación, en los que figuran los símbolos de todos los sonidos de la lengua meta; las “regletas Cuisenaire<sup>16</sup>”, que se usan para asociar palabras y estructuras con sus significados en la lengua meta; y los cuadros de vocabulario, codificados por colores que responden a agrupamientos conceptuales de palabras (p. 86).

El silencio del profesor es, talvez, el aspecto más desafiante del Método Silencioso para muchos docentes, ya que después de ofrecer un modelo, el profesor solamente habla para corregir un enunciado si no ha sido corregido previamente por alguien del grupo. Se estimula el descubrimiento y la experimentación; es por ello que el docente cumple un rol indirecto que consiste en dirigir y monitorear la producción de los aprendientes (p. 88).

Si bien este método ayuda al estudiante a desarrollar su autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, es necesario considerar el factor edad. Un niño de cinco años no tiene el mismo grado de autonomía que un adolescente al momento de aprender. Es así que para tomar en cuenta este método en el aula, resulta imprescindible analizar la edad del grupo de estudiantes que nos brinda una clara información de su capacidad cognitiva y de su madurez. Sin ello, se puede intentar llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje con resultados fallidos.

Otro punto a considerar es el relacionado con los estudiantes con problemas de aprendizaje o con un nivel de conocimientos por debajo de lo esperado, quienes necesitan un mayor

---

<sup>16</sup> Regletas de colores, elaboradas por Georges Cuisenaire, educador europeo que las utilizó para la enseñanza de matemáticas.

monitoreo por parte del profesor, además de ejemplos, explicaciones, ejercicios y corrección. No siempre estos estudiantes pueden inferir las reglas y hacer generalizaciones como lo espera el profesor que aplica este método en su clase. Es así que el docente está llamado a considerar también este tipo de casos para poder aplicar este método de una manera prudente.

### **2.2.2. Sugestopedia**

MacIntyre (1999, citado por Dörnyei, 2001) manifiesta que la ansiedad que pueden experimentar los alumnos en el aula es sin duda un factor que dificulta su aprendizaje. Al respecto, Dörnyei (2001) sugiere como solución que los docentes establezcan un ambiente agradable en el aula, en el que los alumnos se sientan a gusto, sin ansiedad ni inseguridad y se apoyen unos a otros. Es así que un ambiente favorable en la clase es primordial para obtener un aprendizaje significativo. Dörnyei explica que el ambiente psicológico de la clase está formado por diferentes componentes. Uno de ellos es la buena relación entre el profesor y los estudiantes; otro componente es la relación entre los mismos estudiantes. Al respecto, el autor recomienda al docente desarrollar actividades para “romper el hielo” y hacer uso del sentido del humor desde la primera clase. ¿De qué otras maneras puede el docente bajar el nivel de ansiedad en sus alumnos? ¿Cómo pueden ellos lograr relajarse para que su mente esté “abierta” al aprendizaje? La Sugestopedia nos brinda algunas ideas al respecto.

La "sugestibilidad" es un elemento de la personalidad independiente de la inteligencia: en función del tipo de sugerencias recibidas se estimula o desestimula a un ser humano. Las sugerencias negativas son fuente de inhibiciones y disminuyen la capacidad real del individuo, pero ayudándole a que se libere de las limitaciones sugeridas por su entorno desde su infancia se consiguen grandes mejoras en la personalidad y en la conducta y se elevan también significativamente los niveles de aprendizaje (Lozanov, 1978, p. 256).

La Sugestopedia es un método que intenta aplicar los principios de la Sugestología (la influencia de la sugestión en la conducta humana) en la enseñanza de lenguas. Este método de enseñanza fue creado en 1978 por el psiquiatra y educador búlgaro Georgi Lozanov, quien utilizó diferentes técnicas de relajación y sugestión para despertar y mantener la atención y, de esta forma, conseguir los mejores resultados de aprendizaje y de memoria<sup>17</sup>. Hace uso de

---

<sup>17</sup> La memoria en el aprendizaje con el método sugestopédico se ve acelerada 25 veces sobre aquella dada en contextos de aprendizaje con métodos convencionales (Lozanov, 1978, p. 2).

la respiración rítmica del raja-yoga, además de sus técnicas para alterar los estados de conciencia y de concentración (Centro Virtual Cervantes, s.f., p. 1).

Basado en la psicología soviética, Lozanov cree que todos los estudiantes pueden aprender una materia dada al mismo nivel de destreza. Sostiene que su método da resultados incluso si los estudiantes no practican fuera de clase. Asegura el mismo éxito tanto para los alumnos capaces como para los no capaces (Richards y Rodgers, 2003, p. 100).

Las características más evidentes de este método son: la decoración, los muebles, la disposición de los elementos en el aula, el empleo de música y la conducta autoritaria del docente. Sin embargo, se otorga especial importancia a la música y al ritmo musical en el aprendizaje. Lozanov utiliza la música para lograr que los aprendientes se relajen, y también para estructurar, puntualizar y moderar el ritmo de la presentación de material lingüístico (p. 101).

Su teoría de aprendizaje se basa en un proceso de “desugestión” y posterior “sugestión”, cuyo objetivo es la creación de reservas (datos de la memoria) en un estado de simultánea relajación y concentración mental, conocido por Lozanov como la “psicorelajación concentrada”. Durante la desugestión, la memoria se libera de todo tipo de recuerdos no deseados o bloqueadores y luego, mediante la sugestión, se llena de recuerdos deseados o facilitadores. Estos dos momentos del proceso operan a través de los siguientes componentes que permiten el acceso a las reservas o datos de la memoria:

**Autoridad:** Lozanov sugiere que el uso de tecnicismos y de datos empíricos por parte de docentes comprometidos constituye un “sistema ritual placebo”, cuya autoridad capta la atención de los aprendientes y los predispone a una mayor receptividad. Algunas características de un docente que refleje su autoridad son: autoconfianza, confianza en el método, actitud altamente positiva, habilidades de actuación, entre otras.

**Proceso de infantilización:** Se utiliza también la autoridad para sugerir que la relación entre profesor y alumno se parezca a la de padre e hijo. Así, el estudiante adulto recupera la confianza en sí mismo, la espontaneidad y la receptividad de un niño, al participar en juegos, canciones, diálogos y ejercicios físicos.

**Doble plano:** El alumno aprende no solo de la instrucción directa sino del ambiente en que ésta se desarrolla. La decoración, la música de fondo, el tipo de sillas y la personalidad del profesor son consideradas tan importantes como el contenido de enseñanza.

**Entonación y ritmo:** Variar el ritmo y la entonación en la presentación del contenido confiere significado y carga emocional al material lingüístico. En la primera presentación del material, se leen tres frases seguidas, cada una con un ritmo y una entonación diferentes; en la segunda, se hace una lectura dramática del material, lo cual ayuda al aprendiente a imaginar un contexto y a memorizar.

**Música:** La entonación y el ritmo se coordinan con un fondo musical, el cual ayuda a conseguir una actitud relajada. Este fondo musical crea un estado óptimo para el aprendizaje, pues disminuye la tensión y la ansiedad y aumenta la concentración. Lozanov recomienda una serie de movimientos lentos (de 60 compases por minuto) en un tiempo de 4/4 para conciertos barrocos agrupados en conciertos de media hora. Los movimientos lentos de la música instrumental barroca en los que los instrumentos de cuerda tienen un papel preponderante dan los mejores resultados. Lozanov señala que los ritmos musicales afectan los ritmos biológicos como los del corazón. El aprendizaje que propone la Sugestopedia, por tanto, se basa en un tipo especial de música y en un ritmo concreto de presentación del material (Centro Virtual Cervantes, s.f., p. 3).

Richards y Rodgers (2003) manifiestan que el objetivo de la Sugestopedia es conseguir rápidamente un nivel avanzado de competencia conversacional. Basa la afirmación del aprendizaje en el dominio de largas listas de pares de palabras: ítems en la lengua meta con su respectiva traducción a la lengua materna. Lozanov (1978) manifiesta que una gran capacidad de memoria no es una destreza aislada, sino un resultado de una estimulación positiva de la personalidad.

La clase de actividades que son únicas de la Sugestopedia son las de comprensión auditiva, que conciernen al texto y al vocabulario de cada unidad. Estas actividades son parte de la “pre-sesión”, que se desarrolla en el primer día de una nueva unidad. En primer lugar, los estudiantes observan un nuevo texto y lo comentan con el profesor. En la segunda lectura, los alumnos se relajan en sillas reclinables y escuchan la lectura del profesor con una variedad de entonaciones. El estado mental de los estudiantes es primordial para lograr su

éxito en el aprendizaje. No deben tratar de descifrar, manipular o estudiar el material presentado, sino mantener un estado pseudo pasivo que permita que el material los envuelva. Durante la tercera lectura, el profesor presenta el material en una especie de actuación con fondo musical. Durante esta fase los alumnos permanecen en las sillas, relajados, y respiran profundamente y con regularidad según como señale el profesor. Finalmente, los alumnos salen de la clase en silencio. No tienen deberes sobre la lección que acaban de ver, solo deben leerla brevemente antes de irse a dormir y otra vez antes de levantarse por la mañana (Richards y Rodgers, 2003, p. 104).

El grupo de estudiantes contiene 12 personas, divididos en igual número entre hombres y mujeres. Se sientan en forma de círculo para estimular la participación activa y la interacción cara a cara. El papel principal del profesor es crear situaciones en que el aprendiente esté más “sugestionable” (receptivo) y, después, presentar el material lingüístico de una manera que estimule la recepción y la memoria en los alumnos. El texto escogido debe tener fuerza emocional, calidad literaria y personajes interesantes. Los problemas lingüísticos deben presentarse de una manera que no cause ansiedad a los alumnos o desvíe su atención del contexto (p. 104).

Un punto positivo de este método es el empleo del arte: el uso de la música por su efecto terapéutico en las personas, al igual que las representaciones dramáticas, que ayudarán a reducir la ansiedad en los alumnos y también darán variedad al desarrollo de la clase. Se podría modificar la representación dramática del texto al hacer que los alumnos dramaticen obras de teatro de su elección o que escriban su propia obra de teatro para trabajar diferentes destrezas y fomentar el trabajo en equipo. Otro punto positivo es el uso de técnicas de respiración como medio de relajación y concentración.

Algunos lingüistas como Bancroft, Stevick, Scovel, entre otros han lanzado fuertes críticas a este método. “Si algo hemos aprendido en la década de los setenta es que el arte de la enseñanza de lenguas se beneficiará muy poco de la pseudo-ciencia de la Sugestología” (Scovel, 1979, p. 265, citado por Richards y Rodgers, 2003, p. 106). Sin embargo, Scovel reconoció que existen técnicas y procedimientos en la Sugestopedia que pueden resultar útiles en la clase de lengua extranjera. Está claro que algunas de las técnicas no van a ser totalmente posibles en ciertos contextos de aprendizaje. Por ejemplo, en las academias de lenguas se adorna la clase con posters, cuadros, trabajos de los alumnos y puede haber sillas

reclinables, pero en otros centros educativos, como en un colegio o universidad, en donde se imparten varias materias en una misma aula, eso no sería posible, y el docente tendría que adaptarse a ese contexto.

Entre otros puntos cuestionables, se pueden nombrar los siguientes. Lozanov arguye que todos los estudiantes, tanto los capaces como los no capaces, llegarán al mismo nivel de competencia, lo cual es muy cuestionable, pues el nivel de éxito de los alumnos al adquirir una segunda lengua depende mucho del tipo de habilidades e inteligencias que tengan<sup>18</sup>. En el proceso de infantilización, Lozanov explica que la relación de profesor-estudiante debe parecerse a la de padre-hijo, lo cual es exagerado, pues estas relaciones nunca podrán ser iguales. El hecho de que este método incluya juegos, canciones, dramatizaciones y ejercicios físicos no hace que el alumno sienta un cariño especial por el profesor, sólo da variedad a la clase. Otro aspecto tiene que ver con la figura autoritaria del profesor, pues puede entenderse que con esa conducta el profesor más bien va a infundir miedo y estrés en los estudiantes. El método debe dejar en claro que el profesor **dirige** las actividades, mas no debe ser una fuente de ansiedad. Otra desventaja del método es el reducido número de alumnos con los que se trabaja (doce), lo cual es un escenario poco común.

Finalmente, “las críticas al método se centran en el carácter acientífico de las explicaciones sobre su teoría...Algunos autores reconocen la efectividad de algunas de sus técnicas como prácticas válidas en el marco de otros métodos mejor fundamentados” (Centro Virtual Cervantes, s.f., p. 5). Es así que se debería tratar de identificar y comprobar la validez de estas técnicas o modificarlas de acuerdo al grupo de estudiantes y al contexto de enseñanza-aprendizaje.

### **2.2.3. Enfoque basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples**

Los cursos intensivos de inglés de la PUCE están conformados por estudiantes de todas las carreras que ofrece la Universidad. Está claro que cada estudiante posee ciertos gustos y destrezas, además de un tipo específico de inteligencia, de acuerdo a la carrera que ha

---

<sup>18</sup> Esto veremos en la siguiente sección concerniente al Enfoque basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

decidido estudiar, a sus preferencias personales, experiencias previas y rasgos genéticos (Lorena Álvarez, comunicación personal, 26 de mayo, 2017). Es por ello que es importante hablar sobre el enfoque basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples, pues el docente debe estar al tanto de las diferentes habilidades de sus estudiantes y utilizar sus inteligencias para lograr su éxito en el proceso de adquisición de la L2.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples se basa en el trabajo del psicólogo estadounidense Howard Gardner en 1983. Gardner aporta un concepto revolucionario de inteligencia, que hasta ese momento se había enfocado solamente en las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas, sin tomar en cuenta otro tipo de aptitudes y competencias básicas para el desarrollo personal (Gabarda, s.f., p. 3).

Gardner explica que su concepto de inteligencia(s) no está relacionado con la cultura y que se aleja de la concepción rígida de modelos tradicionales de inteligencia, como el test que mide el coeficiente intelectual (CI). Para el autor, existen ocho tipos de inteligencia:

1. **Lingüística:** Es la habilidad de utilizar el lenguaje de una manera particular y de forma creativa, la cual es predominante en abogados, escritores, editores e intérpretes. Las personas que tienen esta inteligencia suelen tener facilidad en el aprendizaje de lenguas.
2. **Lógica-matemática:** Es la habilidad de utilizar de forma práctica los razonamientos deductivo e inductivo. Generalmente los doctores, ingenieros, economistas, programadores y científicos resuelven problemas y conflictos de una manera muy rápida y natural.
3. **Espacial:** Constituye la habilidad de crear modelos mentales del mundo y representar las ideas de una manera gráfica. Las personas con esta inteligencia tienen una gran capacidad de orientación y destacan en las artes visuales; es por ello que arquitectos, fotógrafos, diseñadores, publicistas, escultores, pintores y artistas en general gozan de esta inteligencia.

4. **Musical:** Representa la habilidad para distinguir, percibir y expresar el ritmo y los sonidos de instrumentos musicales. Esta inteligencia es predominante en cantantes, instrumentistas y compositores.
5. **Corporal Kinestésica/Cinestésica:** Se trata de una inteligencia cuyo desarrollo permite realizar actividades que requieran rapidez, fuerza, flexibilidad, precisión, coordinación óculo-manual y equilibrio. Estas competencias las tienen los cirujanos, actores, escultores, bailarines y deportistas.
6. **Interpersonal:** Es la habilidad de trabajar bien con grupos de personas y ayudarles a identificar y superar sus problemas. Implica una gran capacidad de comunicación, lo cual se ve en psicólogos, vendedores, políticos y docentes.
7. **Intrapersonal:** Es un concepto de inteligencia relacionado con la introspección. Tiene que ver con el conocerse a sí mismo y tener capacidad de autodisciplina, comprensión y amor propio, lo cual dirige a personas equilibradas y felices en todas las áreas de su vida.
8. **Naturalista:** Constituye la habilidad de entender y organizar los elementos del medio ambiente, incluyendo habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento del entorno (Richards y Rodgers, 2003, p. 116 y Gabarda, s.f., pp. 3-5).

Howard Gardner manifiesta que todas las personas tienen todos los tipos de inteligencia, pero que su combinación varía en grado y profundidad en cada persona. Con entrenamiento y práctica, se pueden desarrollar todas las inteligencias. Esta Teoría forma parte de un grupo de perspectivas que se enfocan en las diferencias entre estudiantes y la necesidad de reconocer estas diferencias en la enseñanza, ya que los alumnos poseen sus propios estilos de aprendizaje, preferencias o inteligencias. La pedagogía es más eficaz cuando se reconocen estas diferencias, se las analiza para grupos específicos de discentes y se las toma en cuenta en la enseñanza (Richards y Rodgers, 2003, p. 115).

Tanto los docentes como los padres que reconocen los dones y talentos de sus estudiantes o hijos les pueden proveer de actividades de aprendizaje que desarrollen tales dones. Como



**Etapa 2:** Amplificar la inteligencia. Los estudiantes presentan objetos y experiencias de su elección para definir, junto con sus compañeros, sus propiedades y contextos.

**Etapa 3:** Enseñar con/para la inteligencia. En esta etapa, la inteligencia está ligada a algún aspecto del aprendizaje de la lengua. Se utilizan hojas de ejercicios o se llevan a cabo conversaciones o trabajos en grupo.

**Etapa 4:** Transferencia de la inteligencia. Los aprendientes reflexionan sobre las experiencias de aprendizaje en las etapas previas y las relacionan con las circunstancias y retos del mundo real (Lazear, 1991 citado por Richards y Rodgers, 2003, p. 118).

Según Richards y Rodgers (2003), algunos puntos a tomar en cuenta para satisfacer las necesidades de los aprendientes son:

- **Uso de las fortalezas:** Si desea que un atleta o músico (o un estudiante que posea alguna de estas destrezas) sea un aprendiente comprometido y exitoso en la L2, estructure el material para cada individuo o grupo de individuos en base a estas fortalezas.
- **“En la variedad está el gusto”:** El empleo de diferentes tipos de actividades basadas en los ocho tipos de inteligencia crea una clase interesante, animada, y eficaz para todos los aprendientes.
- **Desarrollo integral:** Todo individuo ejercita todas las inteligencias a pesar de no ser consciente de algunas de ellas o que estas sean subestimadas. Este enfoque se centra en el desarrollo integral del aprendiente, lo cual también satisface sus necesidades de aprendizaje. Gabarda (s.f.) sostiene que el desarrollo individual de estas inteligencias, respetando el potencial, interés y motivación de cada individuo es primordial para que las personas puedan evolucionar de forma multidimensional: física, psicológica y espiritualmente. Es lo que se conoce como desarrollo holístico del sujeto.
- **Lengua y Cultura:** Algunas culturas pueden valorar inteligencias diferentes a las que se miden en el test del Coeficiente Intelectual. Debido a que el aprendizaje

de la lengua involucra el aprendizaje de su cultura, es necesario que el estudiante aprenda la lengua en un contexto en que se reconozcan y valoren diferentes tipos de inteligencias (p. 119).

Linda Campbell (1997) arguye que la Teoría de las Inteligencias Múltiples no es prescriptiva, sino que confiere a los docentes un modelo mental complejo para desarrollar currículos y ser mejores educadores, ya que se convierten en creadores, analistas, inventores y directores críticos de un sinnúmero de actividades multisensoriales dentro de los límites de tiempo, espacio y recursos de la clase.

Christison (1998) manifiesta que este enfoque es rico en propuestas de planificación de clase, planificación de actividades sensoriales y empleo de objetos de la realidad (*realia*). El autor muestra tablas que contienen las actividades sugeridas en este enfoque, en las que una inteligencia en particular se empareja con los posibles recursos a ser utilizados para trabajar con esta inteligencia en clase<sup>19</sup>.

La principal característica de este enfoque es que enfatiza que los aprendientes son únicos en cuanto a sus talentos y maneras de aprender<sup>20</sup>, por lo que presenta una didáctica que responde a esa singularidad. La literatura sobre la Teoría de las Inteligencias Múltiples provee una lista exhaustiva de ideas a ser aplicadas en clase, sin importar la perspectiva teórica que tenga el docente, y puede ayudarlo a preparar sus clases de una manera más exclusiva (Richards y Rodgers, 2003, p. 123).

La Teoría de las Inteligencias Múltiples ha sido muy criticada por la psicología científica por su falta de evidencias, y porque es una teoría que depende del juicio subjetivo. Una de las mayores objeciones es que se trata de una teoría ad hoc: Gardner no está interesado en profundizar el concepto de inteligencia, sino que niega totalmente su concepto tradicional. Utiliza la palabra "inteligencia" cuando en realidad se refiere a "habilidades" o "aptitudes". Este autor ha sido criticado por psicólogos científicos importantes como: Robert J. Sternberg, Eysenk, y Scarr. White (2006, citado por Estrella, 2016) dice: “el criterio de

---

<sup>19</sup> Véase anexo 6

<sup>20</sup> Esto también tiene que ver con los estilos de aprendizaje, que se abordarán en el capítulo 3.

selección y aplicación que realiza Gardner para elegir cuáles son las inteligencias no parte de una investigación, sino de un criterio subjetivo y arbitrario” (Estrella, 2016, p. 3).

Otra crítica es que la Teoría de Gardner no es legítima porque no existen *tests* específicos para medir las inteligencias que propone. Además, esta teoría no es compatible con las elecciones personales o los efectos ambientales sobre la inteligencia. Gardner sí determina genéticamente las inteligencias, pero no considera los efectos ambientales (de entorno) sobre la mismas, lo cual impide dar valor al libre albedrío y a las decisiones personales (Martí, 2014, p. 6).

Si bien existen puntos que faltan desarrollar o explicar en esta Teoría, sin duda ofrece importantes alternativas a tomar en cuenta en el ámbito educativo. La variedad de actividades que presenta este enfoque ayuda al docente a enriquecer su didáctica, a tomar en cuenta la individualidad de sus estudiantes para que se interesen más en la materia y a tratar de brindarles un desarrollo integral.

#### **2.2.4. Enfoque Comunicativo**

En los últimos años, los textos utilizados en el aprendizaje de segundas lenguas se han basado en el Enfoque Comunicativo, presentando actividades que tienen como objetivo principal la comunicación. El dominio de estructuras no basta; la comunicación va más allá, pues las estructuras deben ser empleadas en diferentes contextos para que cumplan funciones específicas. Al respecto, Hymes (1971, citado por Larsen-Freeman y Anderson, 2011) señala que es necesario dominar no solo la competencia lingüística, sino también la competencia comunicativa: saber cuándo y cómo decir qué a quién. La realización de actividades que simulen situaciones de la vida real mediante la interacción oral entre discentes caracteriza a este enfoque. Más características se detallan a continuación.

Richards y Rodgers (2003) explican que el Enfoque Comunicativo surgió en la década de los setenta gracias a los trabajos de varios lingüistas como Wilkins, Widowson, Candlin, Keith Johnson, Christopher Brumfit, entre otros, quienes consideraban que la lengua se adquiere a través de la comunicación. Este enfoque tuvo auge en la década de los ochenta y

los noventa, y todavía persiste. Los objetivos de este enfoque son: (1) hacer de la competencia comunicativa la meta de la enseñanza de lenguas y (2) desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas que confirman la interdependencia de la lengua y la comunicación.

Algunas características de la base teórica de este enfoque son las siguientes: (1) la lengua es un sistema que transmite significado; (2) la principal función de la lengua es permitir que exista interacción y comunicación; (3) la estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos; (4) las principales unidades de la lengua no son simplemente sus elementos estructurales y gramaticales, sino también las categorías de significado funcional y comunicativo, ejemplificadas en el discurso (p. 161).

Los principios que reflejan una visión comunicativa de la lengua y del aprendizaje de lenguas y que apoyan una amplia variedad de procedimientos en el aula son:

- Los discentes aprenden una lengua al usarla para la comunicación.
- El objetivo de las actividades en el aula debería ser una comunicación auténtica y significativa.
- La fluidez es una dimensión importante de la comunicación.
- La comunicación involucra la integración de diferentes destrezas lingüísticas
- El aprendizaje es un proceso de construcción creativa, que además incluye el intento y el error (p. 172).

Las actividades que utiliza este enfoque involucran procesos comunicativos como: intercambio de información, negociación de significado e interacción (p. 165). Littlewood (1981, citado por Richards y Rodgers, 2003) distingue entre “actividades de comunicación funcional” y “actividades de interacción social” como los dos grandes grupos de este enfoque. Las actividades de comunicación funcional incluyen tales tareas en que los alumnos comparan imágenes y buscan semejanzas y diferencias, completan mapas, siguen instrucciones, resuelven problemas a base de pistas compartidas, trabajan con imágenes en secuencia sugiriendo historias, ordenan frases, etc. Las actividades de interacción social incluyen conversaciones, entrevistas, encuestas, diálogos, juegos de roles, juegos, simulaciones, improvisaciones y debates.

Para desarrollar estas actividades, los estudiantes interactúan en gran medida entre ellos. Lo hacen en varias configuraciones: en parejas, tríos, grupos pequeños y todo el grupo. La interacción más frecuente es en grupos pequeños, pues se maximiza el tiempo asignado a cada estudiante para comunicarse. Otra característica de este enfoque es el uso de material auténtico, lo cual es importante, pues los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar estrategias para entender la lengua tal como realmente se la usa. Se utilizan revistas, periódicos, anuncios o fuentes gráficas o visuales como mapas, gráficos, símbolos y cuadros (Larsen-Freeman y Anderson, 2011, p. 162).

En cuanto a la gramática, Guastalegnanne (s.f.) explica que se enseña y se practica la lengua de manera contextualizada. Se presentan las estructuras gramaticales teniendo en cuenta las nociones y funciones que se tienen que expresar. Las estructuras gramaticales se suelen presentar de manera gradual, según su grado de dificultad, pero adecuadas siempre a las funciones del lenguaje y en forma deductiva. El léxico, la pronunciación y la sintaxis se conciben como medios para lograr el fin de la comunicación interpersonal. Este enfoque introduce textos reales y da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje. El Enfoque Comunicativo es muy ecléctico y toma conceptos y recursos antes usados por otros métodos. Es así que los materiales utilizados son muy variados y flexibles.

Littlewood (1981, citado por Larsen-Freeman y Anderson, 2011) explica que el papel del docente consiste en facilitar la comunicación en el aula. En el desarrollo de las actividades, brinda consejo, responde las preguntas de los alumnos y monitorea su desempeño. Esto último le servirá para tomar nota de los errores, que serán corregidos más adelante, y para planificar futuras actividades. A veces, el profesor también presenta parte de una lección. En otras ocasiones, el docente es un co-comunicador, comprometiéndose en la actividad comunicativa junto con los estudiantes, pero la mayoría de veces crea situaciones comunicativas entre ellos. Richards y Rodgers (2003) arguyen que una de las metas de este enfoque es lograr fluidez y una competencia lingüística aceptable, por lo que la corrección de errores por parte del profesor será escasa o nula. Los errores son una parte inevitable y necesaria en el proceso de aprendizaje, por lo que el alumno corregirá sus errores a medida que desarrolle su competencia comunicativa.

Otra función del docente es determinar las necesidades de los estudiantes y buscar la manera de satisfacerlas. Esto lo puede realizar de manera informal y en sesiones personales con el estudiante, en las que se analizan sus objetivos y estilos de aprendizaje. En base a ello, los docentes podrán planificar una enseñanza grupal e individualizada que responda a las necesidades de sus estudiantes (Richards y Rodgers, 2003, p. 167).

El Enfoque Comunicativo es un enfoque centrado en el alumno y basado en la experiencia, pues “se aprende haciendo” (Richards y Rodgers, 2003, p. 158). Larsen-Freeman y Anderson (2011) explican que los alumnos son ante todo comunicadores. Están comprometidos en la negociación de significado, al tratar de “hacerse entender”, incluso cuando su conocimiento de la lengua meta sea algo escaso. Además, debido a que el rol del profesor es menos dominante que en otros enfoques o métodos, los alumnos se ven más responsables de su propio aprendizaje.

La lengua materna también cumple un rol en el Enfoque Comunicativo, pues se permite su uso, cuando sea necesario. Sin embargo, de ser posible, debería usarse la lengua meta no solo en actividades comunicativas, sino también al explicar actividades a los estudiantes y al asignar tareas. Los alumnos también aprenden de esos intercambios en la clase, y se dan cuenta de que la lengua meta es un vehículo para la comunicación, no solo el objeto de estudio (p. 164).

La cultura es el estilo de vida de la gente que utiliza la lengua. Existen ciertos aspectos de la cultura que son muy importantes en la comunicación, como por ejemplo, el uso del comportamiento no verbal que puede recibir gran atención en el Enfoque Comunicativo. Al respecto, el docente debe fomentar una actitud positiva hacia la lengua y la cultura que enseña (p. 163).

Johnson y Johnson (1998, citado por Richards y Rodgers, 2003) identifican cinco características que sustentan las aplicaciones de una metodología comunicativa:

1. **Pertinencia:** El uso de la lengua refleja las situaciones de su uso y debe ser adecuado para cierta situación dependiendo del contexto, los roles de los participantes y el propósito de la comunicación. Así, los aprendientes deben ser capaces de utilizar de manera adecuada los estilos formal e informal.

2. El centro del mensaje: Los aprendientes tienen que ser capaces de crear y entender mensajes, esto es, significados reales. El enfoque está en el compartir información y en la transferencia de información en actividades comunicativas.
3. Procesamiento psicolingüístico: Las actividades de este enfoque buscan involucrar a los aprendientes en el uso de procesos cognitivos y otros procesos que son factores importantes en la adquisición de la L2.
4. Toma de riesgos: Se estimula a los aprendientes a hacer suposiciones y a aprender de sus errores. Al ir más allá de lo que se les ha enseñado, se les motiva a hacer uso de una variedad de estrategias comunicativas.
5. Práctica libre: Este enfoque fomenta una “práctica holística” que involucra el uso simultáneo de una variedad de sub destrezas, en lugar de practicar una destreza a la vez.

Con respecto a la evaluación, según Larsen-Freeman y Anderson (2011), en este enfoque el docente evalúa no solo el uso correcto de estructuras sino también la fluidez. El estudiante que tiene un mayor control de las estructuras y el vocabulario no siempre es el mejor comunicador. El docente puede evaluar el desempeño de sus estudiantes de una manera informal en su rol como tutor o co-comunicador.

Los autores explican que uno de los supuestos básicos del Enfoque Comunicativo es que los estudiantes, al aprender a comunicarse, se sentirán más motivados a estudiar una lengua extranjera, pues sentirán que están aprendiendo algo que les será útil. Además, los docentes brindan a los estudiantes la oportunidad de expresar su individualidad al momento en que comparten sus ideas y opiniones con regularidad. Finalmente, los estudiantes se sienten más seguros debido a las numerosas oportunidades de interacción con sus compañeros y el docente (p. 163).

Hoy por hoy, existe un sinnúmero de textos y otros recursos de enseñanza basados en los principios del Enfoque Comunicativo. Además, ha influenciado muchos otros enfoques y métodos de enseñanza que comparten la misma filosofía de enseñanza de lenguas. Por ejemplo, el Aprendizaje Cooperativo, que comparte muchas características, promueve el aprendizaje mediante la comunicación en parejas o grupos pequeños. La organización y la cooperación son fundamentales en este enfoque. Otro ejemplo es el Enfoque por Tareas que

defiende la importancia de diseñar actividades específicas de uso de la lengua como base del aprendizaje (Richards y Rodgers, 2003, p. 174).

La flexibilidad y variedad de actividades y recursos que muestra este enfoque representan una ventaja en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes se muestran interesados y se divierten en actividades de interacción social, en las que se conocen más entre compañeros y pueden desarrollar una verdadera amistad, lo cual es importante para su desarrollo personal. Cabe mencionar que se sienten motivados por aprender, porque se divierten al hacerlo.

Sin embargo, un punto negativo del enfoque es que existe tal obsesión por la fluidez que se deja en segundo plano la competencia lingüística, es decir, el dominio de estructuras. A veces los estudiantes hablan con fluidez, pero con muchos errores gramaticales. Es así que el docente debería enfatizar la importancia de la competencia lingüística y la competencia comunicativa al mismo nivel. Otra crítica consiste en que este enfoque no toma en cuenta el desarrollo de la inteligencia intrapersonal. Si bien existen alumnos sociables, hay otros que no lo son, y hacerlos trabajar solamente con actividades de interacción social podría ser contraproducente; y no solo con este tipo de alumnos, sino con aquellos que no tienen una buena relación con otros y se ven obligados a trabajar juntos. Por lo tanto, es necesario que el docente tome en cuenta este factor individual tan importante para escoger las actividades y variar entre actividades sociales y actividades individuales.

### **2.2.5. Método Ecléctico**

Al disponer de un sinnúmero de enfoques y métodos de enseñanza de lenguas<sup>21</sup> (no solamente los que hemos analizado en este trabajo), surge la pregunta: ¿cuál es el mejor? Larsen-Freeman y Anderson (2011) explican que no existe “el mejor método o enfoque”. Todos ellos tienen sus fortalezas y debilidades, pero ninguno es conveniente para **todas** las situaciones. Un método en particular puede ser apropiado para un grupo específico de

---

<sup>21</sup> Existe una vasta bibliografía sobre los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas. Dos muy buenas sugerencias son: Richards, J. & Rodgers, T. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition*. New York, USA: Cambridge University Press; Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.

alumnos, pero puede no dar resultados en otro. A pesar de que los profesores sepan que existen muchas semejanzas entre estudiantes, también saben que cada grupo tiene sus características particulares, y que para lograr una enseñanza exitosa, se debe reconocer esa singularidad<sup>22</sup>. Widdowson (2004, citado por Larsen-Freeman y Anderson, 2011) manifiesta que no se necesita una “solución universal” al momento de escoger métodos o enfoques, sino un “cambio de localización”, en que las prácticas pedagógicas sean diseñadas en relación al contexto, necesidades y objetivos.

Además, Bell (2007, citado por Larsen-Freeman y Anderson, 2011) propone un método ecléctico al pensar que los docentes deberían exponerse a todos los métodos y construir su propio método o decidir qué principios incluir en su enseñanza. Esta manera ecléctica de desarrollar la clase supone una filosofía de enseñanza con la que el docente pueda sustentar por qué hace lo que hace, como por ejemplo, escoger actividades para su grupo de estudiantes. Su filosofía de enseñanza se nutre de su conocimiento sobre métodos, enfoques, didáctica y su experiencia docente (Larsen-Freeman y Anderson, 2011, p. 282).

Si bien es cierto que el docente escogerá lo que le sea útil de cada método o enfoque para un grupo determinado de alumnos, también tendrá sus preferencias en cuanto a actividades, técnicas, manera de presentar la gramática, etc. de acuerdo a sus gustos, habilidades e incluso estilo de aprendizaje (Verónica Montero, comunicación personal, 18 de noviembre, 2016). Un docente kinestésico va a preferir incluir en su clase actividades que desarrollen la inteligencia corporal a la vez que desarrolla algún elemento lingüístico. Un profesor con inteligencia musical va a preferir el uso de canciones en su didáctica. Una persona muy sociable incluirá mayormente actividades de interacción social en su clase, por ejemplo.

Regresando al tema de la filosofía de enseñanza, Larsen-Freeman y Anderson (2011) afirman que aunque exista congruencia entre las creencias y las acciones del docente, él no puede controlar todo en su interacción con sus estudiantes. Muchas decisiones metodológicas están fuera del control de los profesores, por ejemplo, cuando deben enseñar para un examen o cuando tienen estudiantes con actitudes negativas hacia el aprendizaje de la lengua.

---

<sup>22</sup> En el capítulo 3 hablaremos sobre los factores individuales que afectan la adquisición de una L2, muy importante a tomar en cuenta para tener éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, es necesario que los docentes experimenten nuevas técnicas y métodos de enseñanza, observen sus resultados, los adecúen y los vuelvan a intentar (p. 286). Es importante que los profesores encuentren una filosofía de enseñanza que les conduzca a un método ecléctico, el cual les permitirá lograr un aprendizaje significativo en sus discentes en base a sus necesidades y objetivos.

### **2.3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS**

Antes de explicar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, es necesario hablar sobre una herramienta muy importante que se ha utilizado durante los últimos años y que cada vez se desarrolla más: la tecnología, un recurso muy eficaz a tomar en cuenta en las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

#### **2.3.1. El Papel de las TICs en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje**

Las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad y el desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo (Unesco, s.f.).

Larsen-Freeman y Anderson (2011) explican que actualmente existen recursos tecnológicos digitales que están a disposición de los docentes. El Internet, que conecta millones de computadores alrededor del mundo, hace posible la comunicación de una computadora a otra. La tecnología también concede a los aprendientes acceso a la lengua meta. Como resultado, tiene el potencial de cambiar dónde y cuándo toma lugar el aprendizaje. La “red” (*web*), una forma de acceder a la información en el Internet, ha permitido que los profesores encuentren textos escritos, orales y visuales auténticos sobre cualquier tema.

Algunos recursos tecnológicos que se pueden nombrar son: *emails*, *blogs*, sitios *web*, redes sociales, *online chats*, *softwares*, diccionarios en línea, plataformas en línea, portafolios digitales, presentaciones electrónicas, aplicaciones en celulares y *tablets*, mensajes de texto, Twitter, educación a distancia, entre otros (pp. 262-265).

Kern (2006, citado por Larsen-Freeman y Anderson, 2011) manifiesta que no es la tecnología en sí la que afecta el aprendizaje de la lengua y la cultura, sino los usos

particulares de la tecnología. Este énfasis en el uso destaca la importancia de la pedagogía y del profesor. Es así que la tecnología mejora y aumenta las experiencias de aprendizaje de la lengua.

Aprender una lengua mediante el uso de la tecnología permite a los aprendientes tener contacto con el uso auténtico de la lengua. La lengua es dinámica y evoluciona continuamente. Es así que es importante cultivar este conocimiento en los aprendientes. Una gran parte del trabajo en línea incluye destrezas de comprensión lectora y expresión escrita. Por lo tanto, una buena parte del tiempo de clase abarca la comprensión auditiva y la expresión oral en la L2, es decir en interacción cara a cara entre estudiantes (Larsen-Freeman y Anderson, 2011, p. 260).

Aprender a utilizar la tecnología para aprender una lengua es también importante, porque hace que los estudiantes sean más autónomos. Los alumnos disfrutan de su autonomía al escoger lo que desean aprender y en lo que deben concentrarse. Además, su motivación aumenta al realizar las tareas en línea en las que comparten información de su vida personal, sus opiniones, pensamientos y reflexiones (pp. 260-261).

La lengua es vista como una herramienta para la interacción social, la construcción de relaciones sociales y la creación de conocimiento. Se utiliza la lengua para la comunicación. Los alumnos aprenden sobre la vida diaria o la cultura de los hablantes de la lengua meta mediante interacciones en línea. También pueden “visitar” diferentes países y aprender virtualmente sobre diferentes partes del mundo (p. 261).

Finalmente, la tecnología hace posible una mayor individualidad, interacción social, reflexión de la lengua y se puede decir que también mejora la motivación de los aprendientes. No hay duda que la tecnología tendrá una presencia cada vez mayor en la educación. Es por ello que se recomienda que los docentes estén al tanto de estos cambios para utilizar la tecnología como un recurso en las diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje (p. 268).

### **2.3.2. Estrategias de Enseñanza**

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (2002) en su libro “Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo” definen las estrategias de enseñanza como los “medios y recursos

para prestar la ayuda pedagógica” (p. 140). También toman el concepto de varios académicos como Mayer, Shuell, West, Farmer y Wolff: “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 141). Los autores manifiestan que el docente debe tener un amplio conocimiento de estrategias, de sus funciones y de la manera de utilizarlas o desarrollarlas adecuadamente. Estas estrategias se complementan con principios motivacionales y de trabajo cooperativo para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 141).

Es necesario tomar en cuenta cinco aspectos para saber qué tipo de estrategia es la indicada en cierto momento de la enseñanza:

1. Características generales de los aprendientes (conocimientos previos, factores motivacionales, nivel de desarrollo cognitivo, etc.)
2. Dominio del conocimiento en general y del contenido que se va a abordar
3. El objetivo a alcanzar y las actividades cognitivas y pedagógicas que el aprendiente debe realizar para conseguirlo
4. Monitoreo constante del proceso de enseñanza (progreso y aprendizaje de los alumnos)
5. Determinación del contexto intersubjetivo (el conocimiento ya compartido, por ejemplo) creado con los alumnos (p. 141).

**Tabla 1. Estrategias de Enseñanza**

<b>Objetivos :</b>	Generan expectativas apropiadas y ayudan a contextualizar el aprendizaje
<b>Resúmenes:</b>	Facilitan que el alumno recuerde la información relevante del contenido
<b>Organizadores Previos :</b>	Tienden un puente entre la información nueva y la previa. Dan una visión global y contextual.
<b>Ilustraciones :</b>	Facilitan la codificación visual de la información.
<b>Organizadores gráficos :</b>	Representan visualmente conceptos, explicaciones o patrones de información. Ej. Cuadros sinópticos, cuadros C-Q-A <sup>23</sup>
<b>Analogías :</b>	Sirven para comprender información abstracta.
<b>Preguntas intercaladas :</b>	Son preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Favorecen la práctica. El alumno se autoevalúa gradualmente.
<b>Señalizaciones:</b>	Identifican la información principal y mejoran la codificación selectiva.
<b>Mapas y redes conceptuales :</b>	Son útiles para realizar una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones.
<b>Organizadores textuales :</b>	Facilitan el recuerdo y la comprensión de la información más importante del discurso.

**Fuente:** Díaz Barriga y Hernández, 2002, pp. 142 y 148

**Elaborado por:** Ana Cecilia Alvear

<sup>23</sup> Los cuadros C-Q-A contienen tres secciones: C: lo que se conoce; Q: lo que se quiere aprender; A: lo que se ha aprendido. Se los utiliza para evaluar el conocimiento previo de los estudiantes, quienes los pueden usar para trabajar solos o en grupo (p. 142).

**Tabla 2. Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo atendido**

<b>Estrategia de enseñanza</b>	<b>Proceso Cognitivo en que incide la estrategia</b>
Objetivos o intenciones	Generación de expectativas apropiadas
Situaciones que activan/generan información previa ej. Discusiones Guiadas	Activación de los conocimientos previos
Preguntas insertadas Señalizaciones Objetivos	Orientar y guiar la atención y el aprendizaje
Mapas y redes conceptuales Organizadores gráficos Resúmenes Organizadores textuales	Promover una organización global más adecuada del contenido (mejorar las conexiones internas)
Organizadores previos Analogías Cuadros C - Q – A	Potenciar el enlace entre conocimientos previos y el contenido a aprender (mejorar las conexiones externas)
Ilustraciones Gráficas Preguntas insertadas	Mejorar la codificación de la información nueva

**Fuente:** Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 145

**Elaborado por:** Ana Cecilia Alvear

Otra clasificación de las estrategias de enseñanza basándose en su momento de uso y presentación es la siguiente:

**-Estrategias preinstruccionales:** Preparan y alertan al alumno en relación a lo que va a aprender y cómo lo va a hacer. Inciden en la activación de conocimientos y experiencias previas. Le permite al alumno ubicarse en el contexto conceptual apropiado y generar expectativas adecuadas. Los objetivos y organizadores previos son ejemplos de estrategias preinstruccionales.

**-Estrategias coinstruccionales:** Apoyan el contenido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Permiten que el aprendiente mejore la atención y detecte la información principal. Algunas estrategias coinstruccionales son: ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías y cuadros C-Q-A.

**-Estrategias posinstruccionales:** Se presentan al finalizar un episodio de enseñanza y permiten al alumno tener una visión integradora, sintética y crítica del material. Algunas estrategias posinstruccionales son: resúmenes, organizadores gráficos, redes y mapas conceptuales (p. 144).

Al hablar de estrategias de enseñanza de lenguas, se deben tomar en cuenta las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión lectora (*reading*), comprensión auditiva (*listening*), expresión oral (*speaking*) y expresión escrita (*writing*). *National Capital Language Resource Center (NCLRC)* (2007) explica las siguientes estrategias para desarrollar dichas destrezas lingüísticas.

### 2.3.2.1. Estrategias para desarrollar la comprensión lectora (*reading*):

1. **Anticipación:** Analizar títulos, encabezados y gráficos ayuda a tener una idea de la estructura y contenido del texto.
2. **Predicción:** Utilizar el conocimiento sobre el tema para hacer predicciones sobre el contenido, vocabulario y revisar la comprensión; utilizar el conocimiento sobre el autor para hacer predicciones sobre el estilo de la redacción y contenido.
3. **Lectura rápida:** Tener una visión rápida del texto para obtener la idea principal, identificar la estructura del texto y confirmar predicciones.
4. **Inferencia de significado:** utilizar los conocimientos previos del tema y las ideas del texto como pistas de los significados de palabras desconocidas, en lugar de buscarlas en el diccionario.
5. **Parafraseo:** revisar la comprensión del texto al final de una sección al replantear la información del texto (p. 3).

Los docentes pueden ayudar a los estudiantes a saber cuándo y cómo usar las estrategias de lectura de varias maneras: al ejemplificar las estrategias y explicarlas, al asignar tiempo en clase para llevar a cabo estas estrategias en grupo o individualmente, al realizar ejercicios de vocabulario (para que los estudiantes aprendan a inferir el significado del contexto) y al animar a los alumnos a hablar sobre las estrategias que han utilizado en un texto y sobre las que creen que los ayudarán a cumplir una tarea de lectura en particular. Cuando los aprendientes utilizan estrategias de lectura, sienten que pueden controlar la experiencia lectora y se muestran más confiados de su habilidad de comprender la lengua (p. 4).

**2.3.2.2. Estrategias para desarrollar la comprensión auditiva (*listening*):** Se clasifican de acuerdo a la manera en que el oyente procesa el *input*.

**-Estrategias descendentes (*top-down strategies*):** Se basan en el oyente. Son aquellas en las que el oyente accede a los antecedentes del tema, la situación o contexto, el tipo de texto y el lenguaje. Estos antecedentes activan un conjunto de expectativas que ayudan al oyente a interpretar lo que escucha y a anticiparse a lo que vendrá. El oyente utiliza varios materiales como gráficos y palabras clave para entender el significado. Este tipo de estrategias está relacionado con asuntos de la vida diaria. Cuando se ve una película, por ejemplo, el enfoque está en el significado y no en la estructura; lo mismo ocurre al escuchar canciones o noticias<sup>24</sup>. De esta manera, los docentes utilizan información auténtica, lo cual hace que los aprendientes estén más interesados en el tema y se enfoquen en el significado. Estas estrategias incluyen: comprensión de la idea principal, predicción, inferencia y síntesis. Algunas actividades son: ordenar cronológicamente una serie de eventos o gráficos, escuchar una conversación e identificar dónde toma lugar, inferir la relación entre los hablantes (p. 1).

**-Estrategias ascendentes (*bottom-up strategies*):** Se basan en el texto, en la combinación de sonidos y palabras que crea significado. Este tipo de estrategias se concentra en detalles, segmentos y estructura. Estas estrategias incluyen: comprensión de detalles específicos, identificación de cognados<sup>25</sup> e identificación de patrones de orden de palabras. Algunas actividades son: dictado, ejercicios de completar textos, trabalenguas. Este tipo de estrategias también incluye material auténtico y su enfoque está en la comprensión de detalles y estructuras (p. 2).

Se recomienda que los docentes combinen las estrategias ascendentes y descendentes para lograr desarrollar la comprensión auditiva en sus discentes. Cabe mencionar que los oyentes también utilizan estrategias **metacognitivas**<sup>26</sup> para planificar, monitorear y evaluar su comprensión auditiva. Planifican al escoger las estrategias de audición que les serán útiles

---

<sup>24</sup> El escuchar canciones, noticias o ver películas también ayuda al aprendiente a distinguir diferencias en la pronunciación y, posteriormente, a llevarlas a cabo en su expresión oral. En este caso, esta actividad sería una estrategia ascendente, ya que se enfoca en los sonidos en particular.

<sup>25</sup> Palabras emparentadas morfológicamente (Real Academia Española, 2016).

<sup>26</sup> Las estrategias metacognitivas consisten en los diversos recursos que el aprendiente utiliza para desarrollar su aprendizaje. Permiten que el aprendiente observe, analice y evalúe su propio proceso de aprendizaje (Centro Virtual Cervantes, s.f.).

en una situación particular. Monitorean su comprensión y la efectividad de las estrategias escogidas. Evalúan al momento de determinar si han logrado sus objetivos de comprensión lectora y si la combinación de las estrategias escogidas fue eficaz (p. 3).

Finalmente, el Marco Común Europeo de Referencia (2002) sugiere a los docentes exponer a sus estudiantes a varios dialectos y acentos de la lengua para que sean conscientes de la diversidad de la misma. De esta manera, al viajar no tendrán problemas de comprensión auditiva ni existirán barreras en la comunicación.

**2.3.2.3. Estrategias para desarrollar la expresión oral (*speaking*):** Esta destreza de producción refleja la competencia del aprendiente en cuanto a la pronunciación, el dominio de la gramática y el vocabulario. Además, el aprendiente debe tener en cuenta la audiencia a la que se dirige para escoger un estilo formal o informal. Algunas estrategias incluyen:

**-Juegos de roles, diálogos, entrevistas:** Permiten a los estudiantes usar la lengua de una manera segura para ellos, puesto que escriben situaciones ficticias que posteriormente presentarán en público.

**-Discursos/exposiciones:** Ayudan al estudiante a practicar la fluidez y a desarrollar su capacidad de expresarse en público en situaciones formales.

**-Charlas/debates:** Motivan al aprendiente a expresar libremente sus ideas y a defender sus puntos de vista en temas controversiales.

**-Ejercicios de repetición:** Mejoran la pronunciación y la entonación.

**-Aclaración y chequeo de comprensión:** Ayudan a evitar malos entendidos y mejoran el proceso de comunicación. Los aprendientes al utilizar estas estrategias (en forma de pregunta, parafraseo, resumen de una idea) se sentirán más seguros de su habilidad de manejar varios tipos de situaciones comunicativas.

**-Identificación de las funciones del texto:** saludar, invitar, elogiar, disculparse, y otras funciones son influenciadas por normas sociales y culturales que generalmente siguen patrones o guiones. Cada participante cumple un rol y se puede predecir lo que va a decir o preguntar. Es así que los docentes deben ayudar a los estudiantes a ser conscientes de las diferentes funciones que cumple un texto para que puedan predecir lo que van a oír y lo que necesitarán responder (p. 5).

**2.3.2.4. Estrategias para desarrollar la expresión escrita (*writing*):** En los trabajos escritos, es fundamental utilizar una correcta gramática, ortografía y puntuación. También es muy importante considerar la audiencia a quien está dirigida la comunicación escrita, pues le ayudará al aprendiente a escoger entre los estilos formal e informal y la estructura del texto (*SkillsYouNeed*, 2016).

Malouff, Rooke y Schutte (2016) explican que los docentes pueden ayudar a sus estudiantes a desarrollar esta destreza al: (1) motivarlos por tener una buena expresión escrita, (2) enseñarles los diferentes procesos y reglas de redacción, (3) proveerles de práctica y (4) otorgarles un *feedback* constructivo de su trabajo. Con una alta motivación, los alumnos encontrarán maneras de mejorar su redacción y persistirán en el intento. Para escribir bien, los alumnos necesitan aplicar los procesos adecuados de redacción y reglas de gramática. Finalmente, la práctica es realmente útil cuando los alumnos reciben un *feedback* claro y específico sobre lo que tienen que mantener y sobre lo que tienen que cambiar en su próximo trabajo. Algunas estrategias incluyen:

1. Animar a los alumnos a leer algunos tipos de textos y percatarse del estilo, estructura, gramática y puntuación en cada uno de ellos.
2. Instruirles sobre los diferentes tipos de textos, su estilo, su intención y sus procesos de redacción.
3. Utilizar textos y sitios web que incluyan contenido para desarrollar esta destreza.
4. Para empezar a escribir un texto, utilizar técnicas para obtener ideas sobre lo que se va a escribir, como la “lluvia de ideas” (*brainstorming*) o la práctica libre de redacción (*freewriting*<sup>27</sup>). Con esto, se podrá organizar de mejor manera el trabajo.
5. En cuanto a la corrección, el docente puede analizar los errores de algunas oraciones o textos junto con el grupo de alumnos.
6. Se recomienda que el docente dé a los estudiantes la rúbrica de evaluación antes de que alumnos empiecen a escribir. De esta manera, ellos saben qué se espera de su trabajo.
7. Se recomienda que los aprendientes realicen algunos borradores para corregir errores, lean todo el texto antes de entregar al profesor, o que alguien lo lea para tener

---

<sup>27</sup> Es una técnica de pre-redacción en que una persona escribe sin detenerse por un período de tiempo asignado, sin tomar en cuenta la gramática, ortografía o puntuación. Se utiliza esta técnica para obtener ideas o pensamientos sobre un tema (Zemach & Islam, 2011, p. 53).

una visión global del trabajo. También se puede hacer una corrección del trabajo entre pares.

8. Un *feedback* constructivo y oportuno de parte del docente ayudará al alumno a percatarse de sus errores y mejorar su redacción.
9. Se recomienda que los aprendientes practiquen regularmente para que ganen confianza y calidad en su trabajo.

**2.3.2.5. Estrategias de Negociación:** Richards (s.f.) manifiesta que una de las destrezas más importantes para los docentes en cuanto al manejo de su clase es la negociación. Los docentes y los estudiantes tienen una relación muy diferente a la que tenían en el pasado, ya que tanto estudiantes como padres de familia están más al tanto de sus derechos y menos propensos a considerar que el profesor siempre tiene la razón. Esto hace que la relación entre profesores y estudiantes sea más fuerte en relación a que los alumnos sienten que son escuchados y respetados, gracias a que los profesores les enseñan y muestran buenas destrezas de comunicación. Aprender el arte de la negociación puede hacer de la clase un lugar de aprendizaje constante, mientras que los problemas entre los estudiantes o entre profesor y estudiante se convierten en momentos de enseñanza.

**-Negociación con los estudiantes:** Aprender a negociar con los estudiantes ayuda al docente a sentirse equilibrado, concentrado y tener el control de la situación. Para evitar conflictos, se deben establecer reglas, expectativas y procedimientos claros al inicio de cada período. En caso de conflicto, es necesario utilizar frases positivas como: “Entiendo que estén frustrados y estoy para ayudarles. ¿Pueden explicarme la razón de su problema?”. El docente debe preguntar qué es lo que les confunde o es difícil de entender. De esta manera, los alumnos sienten que el docente se interesa en ellos y que pueden recurrir a él (p. 2). El diálogo entre docente y estudiantes para resolver cualquier problema, planificar actividades en la clase o determinar parámetros evaluativos siempre dará buenos resultados para lograr un ambiente favorable en la clase.

**-Negociación entre estudiantes:** En ocasiones ocurren conflictos entre estudiantes y los docentes son los mediadores para mantener el control. En lo posible, el docente debe separar a los dos estudiantes del grupo y asignar tarea a los demás para mantenerlos ocupados. Cada estudiante explica su posición al docente y luego llegan a un acuerdo para resolver el

conflicto. Esto puede tomar solo unos minutos, pero si el docente cree que la situación requiere mayor atención, puede pedir ayuda al director o tutor (p. 3).

### **2.3.3. Estrategias de Aprendizaje**

Díaz Barriga y Hernández (2002) explican que el propósito de las estrategias didácticas del docente básicamente va dirigido a que el estudiante aprenda a aprender para que analice, procese o interprete la información de la situación, construya mentalmente la realidad que se le presenta y, además, formule la solución de problemas.

Presley (1990, citado por Oxford, 2003) demostró que en áreas no concernientes al aprendizaje de una L2, el uso de estrategias de aprendizaje está relacionado con la competencia y éxito escolar. En campos que van desde la física hasta la lectura y desde los estudios sociales hasta la ciencia, no es sorprendente que los estudiantes que emplean con frecuencia estrategias de aprendizaje disfruten de un alto nivel de autonomía, es decir, la percepción de ser un aprendiente eficiente.

Rebecca Oxford (2003) define estrategias de aprendizaje de la L2 como conductas o procesos mentales específicos que utilizan los estudiantes para mejorar su aprendizaje de la L2. Una estrategia dada no es ni buena ni mala, es por esencia neutral hasta que se considera su contexto de uso. Una estrategia es eficaz si se presentan las siguientes condiciones: (1) la estrategia tiene una estrecha relación con la tarea en cuestión; (2) la estrategia se ajusta a las preferencias de estilo de aprendizaje del estudiante hasta cierto punto; (3) el alumno emplea la estrategia de manera eficaz y la conecta con otras estrategias relevantes. Las estrategias que cumplen estas condiciones hacen que el aprendizaje sea fácil, rápido, autodirigido, más agradable, más eficiente y más transferible a nuevos contextos. Little (1991, citado por Oxford, 2003) explica que las estrategias de aprendizaje también permiten que los aprendientes sean más independientes, autónomos y aprendan para toda la vida.

Oxford (1990, citado por Oxford, 2003) identifica seis grandes grupos de estrategias de aprendizaje de la L2:

**2.3.3.1.Estrategias Cognitivas:** Permiten que el alumno manipule el material lingüístico de forma directa mediante el razonamiento, análisis, toma de notas, resúmenes, síntesis. También puede reorganizar la información para desarrollar esquemas elaborados, practicar en ambientes naturales y estudiar de manera formal sonidos y estructuras.

**2.3.3.2.Estrategias Metacognitivas:** Son empleadas para dirigir todo el proceso de aprendizaje. Algunos ejemplos son: identificar las necesidades y preferencias del estilo de aprendizaje de uno mismo, planificar una tarea en la L2, recolectar y organizar materiales, ordenar un espacio de estudio y programar un horario, controlar errores, evaluar los resultados de una tarea y evaluar los resultados de cualquier tipo de estrategia de aprendizaje. Purpura (1999, citado por Oxford, 2003) manifiesta que estas estrategias tienen un efecto directo, positivo y significativo en el uso de estrategias cognitivas para finalizar una tarea. Además, generalmente las estrategias metacognitivas son indicadores importantes del nivel de competencia en la L2.

**2.3.3.3.Estrategias de Memorización:** Ayudan a los aprendientes a conectar un ítem o concepto en la L2 con otro, pero no involucra necesariamente la comprensión. Permiten que los alumnos aprendan y retengan información que está ordenada en una serie (ej. siglas), o mediante sonidos (ej. ritmo), imágenes, una combinación de sonidos e imágenes, movimiento corporal, medios mecánicos (tarjetas<sup>28</sup>) y un lugar (ej. en una página o el pizarrón). Estas estrategias no siempre están relacionadas con un alto nivel de competencia de la L2, tal vez debido a que se las utilizan para memorizar vocabulario y estructuras en etapas iniciales de aprendizaje; los aprendientes usan dichas estrategias mucho menos cuando crece su arsenal de vocabulario y estructuras.

**2.3.3.4.Estrategias de Compensación:** Ayudan al aprendiente a inferir significado del contexto. Algunos ejemplos son: usar sinónimos y tratar de explicar una palabra o concepto, utilizar gestos e inferir el significado de palabras en las destrezas de comprensión. Las estrategias de compensación de cualquier tipo, así sean comunicativas, ayudan al aprendizaje de la L2 porque, después de todo, cada instancia de uso de la L2 es una oportunidad de aprendizaje. Oxford y Ehrman (1995,

---

<sup>28</sup> Flashcards

citado por Oxford, 2003) demostraron que estas estrategias se relacionan significativamente con la competencia en la L2.

**2.3.3.5. Estrategias Afectivas:** Regulan los aspectos emocionales del aprendiente como: la motivación, la ansiedad, la inseguridad. Algunos ejemplos son: identificar el nivel de ansiedad de uno mismo, hablar sobre los sentimientos propios elogiarse, darse estímulos, recompensarse por un buen desempeño, respirar profundamente. La autora cree que cuando los estudiantes progresan hacia un alto nivel de competencia, ya no necesitan emplear estrategias afectivas como antes. Al usar estrategias cognitivas, metacognitivas y sociales relacionadas a una mayor competencia en la L2 y a un mayor aprendizaje autónomo, el aprendiente siente una menor necesidad de usar estrategias afectivas al ver su progreso en la L2.

**2.3.3.6. Estrategias Sociales:** Ayudan al alumno a trabajar con otros y a entender la cultura y la lengua meta. Algunos ejemplos son: preguntar para confirmar, pedir aclaración, pedir ayuda para realizar una tarea, hablar con un compañero de conversación nativo hablante y explorar normas sociales y culturales. Estas estrategias están estrechamente relacionadas con la competencia en la L2.

Oxford (2003) manifiesta que existe una variedad de herramientas para descubrir las estrategias que usan los aprendientes de la L2: encuestas autodirigidas, observaciones, entrevistas, diarios de los aprendientes, diarios de diálogos, técnicas de “pensar en voz alta”, entre otros. Es importante mencionar que el uso de estrategias de aprendizaje de la L2 está relacionado de manera significativa con la motivación en el aprendizaje de la L2, el género, la edad, la cultura, el predominio de los hemisferios cerebrales, la inclinación profesional, especialidad, creencias y la naturaleza de la tarea en la L2.

La autora arguye que los docentes deben ayudar a sus estudiantes a tener conocimiento de las estrategias de aprendizaje y permitirlos utilizar una amplia gama de estrategias apropiadas. De manera general, los aprendientes emplean estrategias que reflejan sus estilos de aprendizaje básicos. Sin embargo, los alumnos pueden ampliar sus estilos de aprendizaje utilizando estrategias que no se relacionen con sus principales estilos. También es importante que el docente explique cuándo es útil una estrategia dada, cómo usarla, evaluarla y transferirla a otras tareas y situaciones relacionadas (p. 11).

Díaz Barriga y Hernández (2002) argumentan que las distintas estrategias de aprendizaje tienen como objetivo desafiante lograr que el aprendiente sea capaz de actuar en forma autónoma y autorregulada. De la misma manera, el Marco Común Europeo de Referencia (2002) enfatiza el aprendizaje autónomo y el aprendizaje durante toda la vida, como se dijo al principio del capítulo. Uno de los métodos que fomenta la independencia y la responsabilidad en los aprendientes es el Aprendizaje Basado en Proyectos, en el que ellos elaboran proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. Los alumnos son protagonistas de su aprendizaje, pues planifican, estructuran y elaboran el trabajo o el producto que resolverá el problema planteado. El docente apoya y guía a sus alumnos en este proceso. De manera general, el Aprendizaje Basado en Proyectos incluye los siguientes pasos: (1) selección del tema y planteamiento de la pregunta guía; (2) formación de equipos; (3) definición del producto final; (4) planificación; (5) investigación; (6) análisis y síntesis; (7) elaboración del producto; (8) presentación del producto; (9) respuesta colectiva a la pregunta inicial; (10) evaluación y autoevaluación (aulaPlaneta, 2015).

Para concluir, cada aprendiente selecciona, por lo general, sus propias estrategias de aprendizaje de acuerdo a sus estilos de aprendizaje. Es así que ninguna estrategia es adecuada para todos los aprendientes, de la misma manera que ningún enfoque o método de enseñanza lo es, pues todos los aprendientes son únicos no solo en estilos de aprendizaje, sino en personalidad, edad, aptitud, nivel de motivación, nivel cognitivo, etc. De esta manera, hay muchos factores que influyen en el proceso de adquisición de una L2, los cuales determinan el nivel de competencia que logrará tener un aprendiente. ¿Cuáles son esos factores individuales y por qué son importantes para los docentes? Se responderán estas interrogantes en el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 3

### FACTORES INDIVIDUALES<sup>29</sup> QUE AFECTAN LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

Uno de los hechos más reconocidos en la adquisición de una segunda lengua es que algunos individuos tienen más éxito que otros. En este capítulo, analizaremos los factores que pueden explicar estas diferencias. Existen muchas razones para una aparente falta de éxito, muchas de las cuales no están relacionadas con la lengua o con factores psicolingüísticos, pero se relacionan con el individuo mismo (Gass y Selinker, 2008, p. 395). Se cree que estas diferencias individuales del aprendiente pueden predecir su éxito o fracaso en el aprendizaje de la lengua. Algunas de estas características son: inteligencia, aptitud, motivación, la edad en que comienza el aprendizaje, entre otros. ¿Hasta qué punto se puede predecir el éxito si se tiene información sobre la personalidad de los aprendientes, su edad o sus habilidades intelectuales? (Lightbown y Spada, 2006, p. 53). Lo analizaremos a continuación<sup>30</sup>.

**3.1. EDAD:** Según Ellis (1987), existe una creencia generalizada de que los niños son mejores aprendientes que los adultos, debido a la hipótesis del período crítico. Esta hipótesis establece que existe un período en que la adquisición de una lengua se da naturalmente y sin esfuerzo. Penfield y Roberts (1959, citado por Ellis, 1987) explican que la edad óptima para la adquisición de la lengua está dentro de los diez primeros años de vida. Durante este período el cerebro retiene plasticidad, pero al terminar la pubertad esta plasticidad empieza a desaparecer, debido a la lateralización de la función del lenguaje en el hemisferio izquierdo del cerebro. La capacidad neurológica para entender y producir lenguaje, que inicialmente se encuentra en los dos hemisferios del cerebro, se concentra poco a poco en el hemisferio izquierdo. De esta manera, el aprendizaje de una lengua después de este período puede no basarse en las estructuras biológicas innatas. Así, los aprendientes de mayor edad pueden depender de habilidades más generales de aprendizaje que utilizan para aprender otro tipo de información o destrezas (Ellis, 1987, p. 107; Gass y Selinker, 2008, p. 68).

---

<sup>29</sup> Gran parte de la literatura sobre la adquisición de una segunda lengua nombra el contenido de este capítulo: *Individual Differences* (Diferencias Individuales), lo que en este trabajo se ha denominado “factores individuales”.

<sup>30</sup> En este capítulo, se tomarán mayormente como fuente los libros escritos por Ellis, Gass y Selinker, Lightbown y Spada. Se considera que estas fuentes son tan relevantes en el estudio de los factores individuales que autores de libros escritos recientemente se basan en estos textos y confirman las afirmaciones de los autores mencionados.

Con respecto al factor de la edad, Ellis (1987) realiza dos distinciones: los efectos de la edad en el proceso de adquisición de una L2 y los efectos de la edad en el ritmo o éxito de la adquisición. La evidencia<sup>31</sup> sugiere que la edad no altera el proceso de adquisición. Los aprendientes pasan por las mismas etapas y procesan el material lingüístico de la misma manera, sin importar su edad. Por otro lado, el ritmo y el éxito de la adquisición parecen estar influenciados considerablemente por la edad del aprendiente.

Existe evidencia que sugiere que los aprendientes de mayor edad alcanzan los niveles más altos de competencia. Estudios realizados por Snow y Hoefnagel-Höhle (1978, citado por Ellis, 1987) demostraron que los alumnos que progresan más rápidamente pueden ser los adolescentes. Mientras que Lightbown y Spada (2006) arguyen que los adolescentes y adultos aprenden más rápido que los niños, ya que lo hacen de una manera diferente. DeKeyser y Larson-Hall (2005, citado por Gass y Selinker, 2008) explican que los niños aprenden de manera implícita, mientras que los adultos aprenden de manera explícita. De esta manera, los adultos muestran una ventaja inicial por los atajos que confiere la estructura explícita. Los aprendientes de mayor edad, al utilizar su conocimiento metalingüístico, sus destrezas de resolución de problemas y estrategias de memoria, tienen un mejor desempeño que los aprendientes de menor edad, según varios estudios realizados (Lightbown y Spada, 2006, p. 69). Los adolescentes y adultos pueden progresar de manera considerable y rápida hacia el dominio de una L2 en contextos en que utilicen la lengua en interacción social, personal, profesional o académica (p. 73).

Sin embargo, según DeKeyser y Larson-Hall (2005, citado por Gass y Selinker, 2008), los adultos vacilan en áreas en que el aprendizaje explícito no es efectivo, cuando las reglas son demasiado complejas o “ilógicas”. Por otro lado, los niños no pueden utilizar atajos en la representación de la estructura, pero con el tiempo alcanzan una competencia muy similar a la nativa mediante el aprendizaje implícito a largo plazo de *input* masivo. Este efecto resulta obvio en la precisión de la pronunciación y además en el dominio de la gramática.

Ellis (1987) manifiesta que el éxito en la adquisición parece estar relacionada de manera considerable **con la edad en que comienza la adquisición**, especialmente cuando se trata de la pronunciación. Así, es más probable que los aprendientes de menor edad con el tiempo

---

<sup>31</sup> Estudios realizados por Bailey *et al.* (1974), Fathman (1975) y Cazden *et al.* (1975) (Ellis, 1987, p. 105).

alcancen mejores resultados. En cuanto al éxito en la adquisición de una L2, el hallazgo general consiste en que mientras más larga sea la exposición a la L2, la competencia en la L2 será más similar a la nativa. Es por ello que es necesario hacer una distinción entre la edad en que comienza la adquisición y el número de años de exposición a la L2:

1. La edad de comienzo de la adquisición no afecta el proceso de la misma.
2. La edad de comienzo de la adquisición afecta el ritmo de la misma. En cuanto a gramática y vocabulario, los adolescentes tienen un mejor desempeño que los niños o los adultos, siempre y cuando la duración de la exposición sea constante.
3. Tanto la edad de comienzo de la adquisición como el número de años de exposición afectan el nivel de éxito. La duración de la exposición contribuye considerablemente a la fluidez comunicativa de los aprendientes, pero la edad de comienzo de la adquisición determina el nivel de precisión adquirido, especialmente en la pronunciación (p. 106).

Puede ser que los aprendientes de mayor edad no mejoren su pronunciación y mantengan su acento, porque quieren continuar siendo identificados con su cultura. También se ha visto que los adultos no siempre obtienen la misma cantidad y calidad de *input* que los niños reciben en la escuela o en contextos de entretenimiento (Lightbown y Spada, 2006, p. 73). Otra razón dada por Ellis (1987) es que los niños alcanzan mejores resultados porque están mucho más motivados por la necesidad de ser aceptados por sus pares. Mientras que el adulto prefiere su acento extranjero, el niño está ansioso por obtener una pronunciación similar a la nativa para ser parte de la nueva comunidad.

Según Gass y Selinker (2008), existen numerosos estudios en que los aprendientes de mayor edad pueden obtener los niveles más altos de competencia. Uno de ellos es el realizado por White y Genesee en 1996 en que concluyeron que los adultos también pueden alcanzar un alto nivel de competencia. Por el contrario, Hyltenstam and Abrahamsson (2003, citado por Gass y Selinker, 2008 ) arguyen que solamente los niños pueden alcanzar este grado de competencia, aquellos que se han integrado en un ambiente de una L2 antes de la pubertad, y más probablemente mucho antes (aproximadamente 6 años de edad).

Gass y Selinker (2008) presentan a manera de resumen que es más probable que los niños alcancen una competencia similar a la nativa en una L2, en relación a los adolescentes y

adultos. No obstante, los adultos con frecuencia aprenden ciertas partes de una L2 más rápidamente (morfología y sintaxis). Los niños tienen una clara ventaja en la adquisición de la fonología y parece ser que en otras áreas de la lengua también la tienen.

Como vemos, existen diferentes opiniones de los investigadores sobre quiénes obtienen un mayor éxito en la L2. Sin embargo, existe la posibilidad de que ningún aprendiente pueda alcanzar un dominio absoluto de la L2. El mecanismo de aprendizaje se deteriora rápida e inevitablemente desde el nacimiento si no se estimula continuamente (Gass y Selinker, 2008, p. 415). Es así que en ciertos casos, la edad de comienzo de la adquisición y los años de exposición a la L2 resultan irrelevantes si la persona no continúa exponiéndose a la lengua meta ni utilizándola, lo que le llevaría a un estado de fosilización u olvido de lo aprendido. Por otro lado, una persona puede haber empezado la adquisición a una edad “tardía” pero utiliza la L2 en contextos profesionales o sociales continuamente, lo que hace que se mantenga en el proceso de adquisición y llegue a obtener una alta competencia en la L2.

Cabe mencionar que el logro de una competencia similar a la nativa no es realista ni necesariamente el objetivo deseado para los aprendientes de la L2 en muchos contextos educativos. Cuando el objetivo es lograr una competencia similar a la nativa, sería deseable que el aprendiente esté expuesto totalmente a la lengua desde edades tempranas. Sin embargo, cuando esta exposición se da muy temprano puede implicar la pérdida o el desarrollo incompleto de la lengua materna del niño. Por otro lado, cuando el objetivo es lograr una habilidad comunicativa básica en todos los estudiantes en un sistema educativo, y se asume que la lengua materna del niño seguirá siendo la lengua principal, sería mejor que la enseñanza de la L2 empezara más tarde (Lightbown y Spada, 2006, pp. 73-74).

**3.2. INTELIGENCIA:** Según Stern (1983, citado por Ellis, 1987), la inteligencia se define como una habilidad general académica o de razonamiento. Es la habilidad involucrada en el aprendizaje de otras materias además de la L2. Ellis (1987) lo relaciona con el “factor g” que consiste en la habilidad de usar y dominar una amplia gama de destrezas académicas. McDonough (1981, citado por Ellis, 1987) define la inteligencia como la habilidad subyacente para aprender, en lugar del conocimiento que miden los *tests* de inteligencia. Lightbown y Spada (2006) explican que dichos *tests* están más relacionados con conocimiento metalingüístico que con habilidad comunicativa. El tipo de habilidad que miden estos *tests* tradicionales puede ser un indicador importante en el aprendizaje en cuanto

a análisis lingüístico y aprendizaje de reglas<sup>32</sup>. Esta clase de “inteligencia” puede jugar un rol menos importante cuando la instrucción se enfoca más en la comunicación e interacción. De hecho, muchos estudiantes cuyo desempeño académico es bajo reflejan un éxito considerable en el aprendizaje de la L2, si se les otorgan los contextos apropiados.

Oller y Perkins (1978, citado por Ellis, 1987) argumentan que existe un factor global de competencia lingüística que es idéntico al factor “g” de la inteligencia. Uno de los problemas es que el factor “g” parece no ser esencial en la adquisición de la L1, ya que todos los niños, excepto aquellos con retraso mental severo, tienen éxito en el desarrollo de la competencia lingüística en la L1 (Lenneberg, 1967 citado por Ellis, 1987, p. 111). Si la inteligencia no es un factor determinante en la adquisición de la L1, es posible que tampoco sea muy importante en la adquisición de la L2, especialmente cuando se la adquiere en ambientes naturales (Ellis, 1987, p. 111).

En conclusión, la inteligencia puede ser un indicador importante en el éxito de la adquisición de la L2, especialmente cuando se utilizan métodos de enseñanza formales, pero lo es en mucho menor grado en la adquisición en ambientes naturales cuando el conocimiento de la L2 se desarrolla mediante la comunicación. Cabe mencionar que los efectos de la inteligencia son limitados en el ritmo y éxito de la adquisición de la L2. No existe evidencia de que la inteligencia afecte el proceso de adquisición, lo cual es evidente en el uso espontáneo de la lengua (Ellis, 1987, p. 111).

En la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner, la inteligencia lingüística, que muy frecuentemente está relacionada con el éxito académico (Lightbown y Spada, 2006, p. 57), podría ser lo que en este capítulo se denomina “aptitud”.

**3.3. APTITUD PARA APRENDER UNA LENGUA:** Se refiere a habilidades específicas que predicen el éxito en el aprendizaje de una L2 (Lightbown y Spada, 2006, p. 57). John Carroll (1991, citado por Lightbown y Spada, 2006) define aptitud como la habilidad de

---

<sup>32</sup> Un estudio realizado por Chastain (1969, citado por Ellis, 1987) reportó una correlación significativa entre inteligencia y competencia lingüística, cuando los alumnos aprendieron con métodos cognitivos que daban importancia a las destrezas de razonamiento deductivo, pero la correlación era nula cuando los alumnos aprendieron con métodos cuyo énfasis era la formación de hábitos. De igual manera, en un estudio realizado con estudiantes de francés como L2, Genesee (1976, citado por Lightbown y Spada, 2006) concluyó que la inteligencia estaba relacionada con el desarrollo de la L2 en las áreas de comprensión lectora, gramática y vocabulario, pero no con las destrezas de expresión oral.

aprender rápido. Así, se puede suponer que un aprendiente con una alta aptitud puede aprender con gran facilidad y velocidad y que otros aprendientes pueden también tener éxito si perseveran.

Gass y Selinker (2008) explican que varios estudios han demostrado que la aptitud es un factor muy importante en la adquisición de la L2. Skehan (1989, citado por Gass y Selinker, 2008) manifiesta que la aptitud es indudablemente el mejor indicador del éxito en el aprendizaje de una lengua e identifica cuatro componentes de la aptitud:

1. **Habilidad de codificación fonémica:** Esta habilidad distingue sonidos extranjeros y los codifica de una manera tal para recordarlos luego. Sin duda, esta destreza está involucrada en el éxito de la adquisición de la L2.
2. **Sensibilidad gramatical:** Esta habilidad reconoce las funciones de las palabras en las oraciones. No se trata de la habilidad para nombrar o describir las funciones, sino para discernir si las palabras en diferentes oraciones cumplen la misma función. Parece lógico que esta destreza ayude a aprender otra lengua.
3. **Habilidad inductiva:** Esta habilidad infiere o aduce reglas o generalizaciones de muestras o ejemplos de la lengua. Un aprendiente con esta habilidad depende menos de las reglas o generalizaciones presentadas por el profesor o en el material.
4. **Memoria y aprendizaje:** Originalmente este componente estuvo expresado en términos de asociaciones: la habilidad de hacer asociaciones entre palabras y frases en una L1 y L2 y recordar estas asociaciones. No está claro si este tipo de asociación juega un rol importante en el aprendizaje de una lengua, pero lo que sí está claro es que la memorización de material lingüístico es fundamental. Becker (1991, citado por Gass y Selinker, 2008) sugiere que el aprendizaje de la L2 es un logro de memorización de **texto** en lugar de memorización de un **análisis** del texto, es decir, es mucho más lo que se memoriza que lo que se descompone en partes y está sujeto a reglas y/o generalizaciones (p. 418).

Skehan (1989, citado por Gass y Selinker, 2008) sugiere que la sensibilidad gramatical y la habilidad inductiva pueden estar combinadas en una sola habilidad: análisis lingüístico. Estas cuatro (o tres) habilidades parecen ser indicadores lógicos del éxito en el aprendizaje de una L2. Así, una persona que sea excelente en una o más de estas habilidades tendría ventaja al aprender una L2. Ahora, no se debe pensar que las personas tendrán todas estas

habilidades al mismo grado. Skehan explica que todas las habilidades son independientes. Por ejemplo, algunas personas pueden tener muy buena memoria, pero solo una habilidad promedio en análisis lingüístico. Las fortalezas y debilidades de los aprendientes en estos distintos componentes pueden explicar su éxito en diferentes tipos de programas de enseñanza.

Hablando sobre el proceso de adquisición de la L2, Ellis (1987) arguye que no existe evidencia que sugiera que la aptitud lo afecte de alguna manera. Los aprendientes de la L2 manejan los mismos procesos cognitivos básicos en la adquisición. Sin embargo, en cuanto al ritmo de la adquisición, la aptitud sí puede tener una influencia, especialmente en contextos formales de aprendizaje. La aptitud puede estar relacionada con la edad y, según el autor, puede desarrollarse junto con la destreza general de pensamiento abstracto. Además, también es probable que la aptitud afecte el éxito alcanzado en la adquisición de la L2, especialmente si se utilizan *tests* formales de competencia lingüística para comprobarlo.

Gass y Selinker (2008) explican que varios estudios demuestran que la aptitud es un indicador importante de la adquisición de la L2 tanto en contextos de instrucción como en contextos naturales. Ahora la pregunta es: ¿de dónde viene la aptitud? ¿Es innata o se desarrolla? Lamentablemente, aún no existe suficiente evidencia que sustente que la aptitud se desarrolle como una función de la experiencia del aprendizaje de la lengua. Lo que sí está claro es que la memoria operativa o de trabajo<sup>33</sup> (*working memory*) es parte de todo debate sobre la aptitud. Algunos creen que la memoria operativa es la aptitud y muchos creen que esta memoria es solo un componente de la aptitud. Miyake y Friedman (1998, citado por Gass y Selinker, 2008) explican que la memoria operativa para el lenguaje puede ser un (si no es el) componente central de la aptitud. Sin duda, futuras investigaciones tratarán la relación de estos constructos entrelazados.

Para finalizar, Lightbown y Spada (2006) aconsejan a los docentes ofrecer actividades suficientemente variadas que se ajusten a los diferentes perfiles de aptitud de sus estudiantes.

---

<sup>33</sup> Es la memoria a corto plazo, manipula y almacena la información temporalmente. Es en donde tienen lugar las operaciones cognitivas conscientes, es decir, “es el proceso que opera con la información de la vivencia presente y la transforma gracias al conocimiento previo almacenado”. La memoria operativa es fundamental porque es la base de muchas habilidades y procesos cognitivos como: la capacidad de aprendizaje, la lectura, la comprensión lingüística, el razonamiento y las habilidades matemáticas (Sardinero, 2015, párr. 5).

**3.4. ESTILOS DE APRENDIZAJE:** Según Reid (1995, citado por Lightbown y Spada, 2006), los estilos de aprendizaje se definen como las preferencias naturales y habituales de una persona para adquirir, procesar y retener nueva información. Oxford (2003) expone cuatro dimensiones del estilo de aprendizaje que están más relacionadas con el aprendizaje de la L2: preferencias sensoriales, grado de generalidad, diferencias biológicas y tipos de personalidad<sup>34</sup>. Además, explica que los estilos de aprendizaje no representan una dicotomía (blanco o negro, presente o ausente). Generalmente, los estilos de aprendizaje son múltiples. Por ejemplo, una persona puede ser más extrovertida que introvertida o más visual y auditiva que kinestésica y táctil. Casi nadie se encasillaría en todas las categorías al mismo nivel o en ninguna de ellas.

**Preferencias Sensoriales:** Se refieren a los canales de percepción que facilitan el aprendizaje en el estudiante. Estos canales son cuatro: visual, auditivo, kinestésico (orientado al movimiento) y táctil (orientado al tacto). Los estudiantes **visuales** disfrutan de la lectura y obtienen gran cantidad de información de estimulación visual. Para ellos, las conferencias, conversaciones o instrucciones orales sin ningún apoyo pueden resultar muy confusas. Por el contrario, los aprendientes **auditivos** aprenden sin *input* visual y disfrutan y sacan provecho de conversaciones y conferencias. En la clase, les encanta la interacción en juegos de roles y actividades similares, pero pueden tener problemas con el trabajo escrito. Los alumnos **kinestésicos y táctiles** necesitan moverse y les gusta trabajar con objetos tangibles, collages y *flashcards*. No les agrada sentarse frente a un escritorio por mucho tiempo; prefieren tener algunos descansos y moverse alrededor del cuarto<sup>35</sup> (p. 4).

**Grado de Generalidad:** Este aspecto diferencia al aprendiente que se enfoca en la idea general o principal del aprendiente que se concentra en detalles. A los estudiantes holísticos les agradan las actividades comunicativas, sociales e interactivas en que puedan enfatizar la idea principal y evitar el análisis de detalles gramaticales. Se sienten cómodos incluso si no tienen la información completa porque les gusta inferir del contexto. Por otro lado, los aprendientes analíticos tienden a concentrarse en detalles gramaticales y evitan, con

---

<sup>34</sup> Los tipos de personalidad, listados por la autora, los veremos en el siguiente factor que afecta la adquisición de la L2 denominado "personalidad".

<sup>35</sup> Reid (1987, citado por Oxford, 2003) demostró que el estilo de aprendizaje variaba significativamente en un grupo de estudiantes de inglés como L2 de diferentes culturas. Los estudiantes asiáticos eran altamente visuales, siendo los coreanos los que presentaban este estilo en mayor grado. Los aprendientes hispánicos eran, por lo general, auditivos. Finalmente, Reid descubrió que los japoneses no eran auditivos.

frecuencia, las actividades de comunicación fluida. Debido a su preocupación por la precisión, estos estudiantes generalmente no toman riesgos para inferir del contexto a menos que estén muy seguros de la precisión de sus suposiciones. El estudiante holístico y el analítico tienen mucho que aprender el uno del otro, ya que es muy necesario tener un equilibrio entre la generalidad y la particularidad en el aprendizaje de la L2 (pp. 6-7).

**Diferencias Biológicas:** Se refieren a los biorritmos, alimentación y localización. Los biorritmos reflejan los momentos del día en que los aprendientes se sienten bien y se desempeñan de la mejor manera. Algunas personas aprenden mejor durante la mañana, otras prefieren hacerlo por la tarde y otras esperan hasta la noche. El factor alimentación se refiere a la necesidad de una persona por comer o beber algo mientras aprende. Un número considerable de aprendientes de la L2 necesitan tener a la mano algo dulce, una taza de café o una gaseosa, mientras otros se distraen, si comen o beben cuando estudian. La localización implica la naturaleza del ambiente: la temperatura, la iluminación, el ruido e incluso la firmeza de las sillas. Existe una gran diferencia entre los aprendientes de la L2 con respecto a estos factores ambientales. Por lo general, estas diferencias biológicas no son tomadas en cuenta, pero los docentes observadores pueden realizar cambios y llegar a acuerdos cuando sea necesario (p. 7).

Lo que en este apartado se conoce como estilos de aprendizaje, Ellis (1987) los denomina “estilos cognitivos”, pues los define como la manera en que las personas perciben, conceptualizan, organizan y recuerdan información. Se han identificado varias dimensiones del estilo cognitivo presentadas en dicotomías. La dicotomía que ha recibido mayor atención en la adquisición de la L2 es dependencia vs. independencia de campo. El alumno dependiente de campo tiene una orientación personal, pues depende de un marco de referencia externo al procesar información, mientras que el estudiante independiente de campo tiene una orientación abstracta e impersonal, ya que depende de un marco de referencia interno. El alumno dependiente es holístico, percibe un fenómeno como un todo unitario, sin analizar las partes que lo integran. El alumno independiente de campo es analítico, aísla los elementos relevantes del contexto. Esta dicotomía también tiene que ver con otros rasgos de la personalidad. Por ejemplo, el estudiante dependiente de campo tiene destrezas sociales, mientras que el independiente de campo es menos hábil en esta área. El alumno independiente de campo tiene un sentido de identidad más autónomo que el estudiante dependiente de campo (p. 115).

Se asume que mientras los independientes de campo se desempeñan mejor en algunas actividades, los dependientes de campo lo hacen en otras. La distinción es neutral con respecto a cuál estilo facilita el aprendizaje. Sin embargo, existe la hipótesis de que la dependencia de campo facilitaría la adquisición en ambientes naturales y que la independencia de campo produciría un mayor éxito en contextos de enseñanza formales. Esto se debe a que, en ambientes naturales, las destrezas sociales del alumno dependiente le llevarán a tener un mayor contacto con hablantes nativos y, por ende, obtendrá gran cantidad de *input*. Por otro lado, en contextos formales de enseñanza, la habilidad para analizar las reglas de la lengua jugará un papel muy importante (p. 114).

El autor explica, además, que los efectos del estilo cognitivo están relacionados con la edad. La independencia de campo facilita la adquisición en la adolescencia tardía pero no antes (p. 115). Naiman *et al.* (1978, citado por Ellis, 1987) encontró evidencia que demuestra que los aprendientes cometen errores de acuerdo a su estilo cognitivo. En su estudio, los alumnos analíticos fueron más propensos a omitir elementos pequeños que frases enteras al imitar oraciones, mientras que los alumnos holísticos hicieron lo contrario. Ellis (1987) finaliza esta sección diciendo que existe evidencia que sugiere que el estilo cognitivo puede, con el tiempo, ser un factor importante que determine el ritmo de adquisición de la L2.

Oxford (2003) arguye que los aprendientes de la L2 necesitan aprovechar al máximo sus estilos de aprendizaje. Sin embargo, en ocasiones, también deben extender sus preferencias. Al proveer una amplia gama de actividades que atiendan a diferentes estilos de aprendizaje, los docentes pueden ayudar a sus estudiantes a “salir de su zona de confort”, creada por la naturaleza de sus estilos de aprendizaje. La clave es ofrecer una variedad de actividades centradas en el estudiante y basadas en el enfoque comunicativo. De igual manera, Lightbown y Spada (2006) manifiestan que los docentes deben animar a sus aprendientes a utilizar todos los medios disponibles para el aprendizaje. El reto consiste en encontrar enfoques de enseñanza que satisfagan las necesidades de los aprendientes con una variedad de estilos de aprendizaje.

No se ha demostrado que una persona tenga un estilo de aprendizaje único, pero se observa una determinada orientación. Además, las personas reaccionan de diferente manera a cada situación y se adaptan al contexto de aprendizaje (Centro Virtual Cervantes, s.f., párr. 6).

La herramienta más común para distinguir los estilos de aprendizaje de la L2 es la encuesta escrita. En las encuestas, los estudiantes responden preguntas que revelan sus estilos de aprendizaje particulares. Las encuestas varían en validez y fiabilidad, pero en las últimas décadas han arrojado información que ha ayudado a docentes y estudiantes a comprender los estilos de aprendizaje de la L2 (Oxford, 2003, p. 8). Reid (1995, citado por Oxford, 2003) provee algunos ejemplos de encuestas<sup>36</sup>.

Para finalizar, cabe mencionar que los estilos de aprendizaje están relacionados con las estrategias de aprendizaje, pues los aprendientes emplean estrategias que reflejan sus estilos de aprendizaje, como se dijo en el capítulo anterior, en la sección de Estrategias de Aprendizaje.

**3.5. PERSONALIDAD:** Oxford (2003) explica que el tipo de personalidad es un constructo basado en el trabajo del psicólogo Carl Jung. Ehrman y Oxford (1990, citado por Oxford, 2003) encontraron un número de relaciones significativas entre el tipo de personalidad y la competencia de la L2 en hablantes nativos de inglés que aprendían lenguas extranjeras. El tipo de personalidad posee cuatro facetas:

1. **Extroversión vs. Introversión:** Por definición, los estudiantes extrovertidos obtienen su energía del mundo externo. Buscan interactuar con gente y tener muchas amistades, algunas profundas y otras no. Por el contrario, los introvertidos extraen energía del mundo interno. Buscan pasar tiempo a solas y tienen solamente pocas amistades que son, por lo general, muy profundas. Los extrovertidos e introvertidos pueden aprender a trabajar juntos con la ayuda del profesor. Para mantener el entusiasmo de los extrovertidos a un nivel razonable, el docente puede imponer límites de tiempo en la clase. Cambiar la persona a cargo de liderar las charlas o debates da a los introvertidos la oportunidad de participar de igual forma que los extrovertidos.
2. **Intuición-al azar vs. Percepción-secuencia:** Los aprendientes intuitivo-aleatorios piensan de manera abstracta, futurista, a gran escala. Les agrada crear teorías y

---

<sup>36</sup> En el marco metodológico, se presentan los resultados del test de estilos de aprendizaje VAK (visual, auditivo y kinestésico) realizado a dos grupos de estudiantes del mismo nivel intensivo de inglés en diferentes semestres.

nuevas posibilidades, con frecuencia tienen sensaciones repentinas y prefieren guiar su propio aprendizaje. Por el contrario, las personas perceptivo-secuenciales se centran en el aquí y ahora. Les agradan los hechos en lugar de las teorías, buscan la orientación y enseñanza específica del profesor y prefieren la coherencia. La clave para enseñar a estos dos tipos de alumnos es ofrecer variedad y elección: una estructura muy organizada para los perceptivo-secuenciales, y múltiples opciones y actividades enriquecedoras para los intuitivo-aleatorios.

- 3. Pensamiento vs. Sentimiento:** Los pensadores se centran en la verdad, así ésta lastime los sentimientos de las personas. Quieren ser considerados competentes y no tienden a elogiar con facilidad, aunque en el fondo deseen elogiarse a sí mismos. A veces parecen indiferentes. Los aprendientes susceptibles, por otro lado, valoran a las personas de manera muy personal. Muestran empatía y compasión en sus palabras, no solo en su conducta, y dicen lo que sea necesario para sobrellevar situaciones difíciles. A pesar de ello, desean que su trabajo arduo y su contribución personal sean respetados. Es así que los docentes pueden ayudar a los pensadores a mostrar compasión en público y pueden sugerir que los susceptibles moderen su expresión emocional, mientras trabajan con aprendientes pensadores.
- 4. Cierre/Juicio vs. Apertura/Percepción:** Los alumnos orientados al cierre desean llegar a juicios o conclusiones de manera rápida y también buscan claridad lo más pronto posible. Estos alumnos son serios y trabajadores. Les agrada recibir información escrita y hacer tareas específicas con límites de tiempo. A veces su deseo de cierre dificulta el desarrollo de la fluidez. Por el contrario, los estudiantes abiertos desean percibir nuevas sensaciones constantemente, por lo que a veces se los llama “perceptivos”. No toman el aprendizaje de la L2 muy en serio, pues creen que es un juego para divertirse y no un conjunto de tareas a realizar. No les agradan las fechas límite. Desean “pasarla bien” y parecen “absorber” información en la L2 por ósmosis, en lugar de hacerlo con esfuerzo. En ocasiones, estos aprendientes se desempeñan mejor que los alumnos orientados al cierre en el desarrollo de la fluidez, pero están en desventaja en un contexto de aprendizaje tradicional. Los docentes expertos, a veces, forman intencionalmente grupos que incluyan ambos tipos de aprendientes, ya que se benefician mutuamente (pp.4-6).

Otros autores también han hablado sobre algunos puntos tomados por Oxford. Por ejemplo, sobre la dicotomía extroversión/introversión, Ellis (1987) manifiesta que una de las hipótesis es que los aprendientes extrovertidos aprenden más rápido y logran mejores resultados que los introvertidos, debido a sus destrezas sociales. Sin embargo, Lightbown y Spada (2006) explican que los estudios no siempre arrojan estas conclusiones. Lily Wong-Fillmore (1979, citado por Lightbown y Spada, 2006) encontró que en ciertos contextos de aprendizaje, los introvertidos pueden lograr un mayor éxito en la L2 debido a su habilidad analítica. Como conclusión, Gass y Selinker (2008) arguyen que existen buenas razones para pensar que tanto la extroversión como la introversión conducen de diferente manera al éxito en el aprendizaje de la L2. La extroversión es una ventaja en ciertas tareas y métodos de aprendizaje, mientras que la introversión lo es para otros.

Un aspecto más de la personalidad que ha sido estudiado es la inhibición. Se ha sugerido que la inhibición desalienta la toma de riesgos que es necesaria para progresar en el aprendizaje de la L2. Generalmente, esto es un problema para los adolescentes, quienes son más cohibidos que los niños. Guiora *et. al* (1972, citado por Lightbown y Spada, 2006) en sus estudios encontraron que la inhibición afecta negativamente el desarrollo de la pronunciación en la L2 ( Lightbown y Spada, 2006, p. 61).

Se ha investigado ampliamente la ansiedad en el aprendiente, concerniente a sentimientos de preocupación, nerviosismo y estrés que tienen muchos estudiantes al aprender una L2. Por mucho tiempo, los investigadores creyeron que la ansiedad era un rasgo permanente de la personalidad del estudiante. Estudios más recientes confirman que es más probable que la ansiedad sea dinámica y dependiente de ciertas situaciones y circunstancias. Por ejemplo, un alumno siente ansiedad al dar una exposición frente a toda la clase, pero no tiene ansiedad cuando interactúa con sus pares en trabajo en grupo. Es así que en cualquier contexto, la ansiedad puede jugar un rol importante en el aprendizaje de la L2 cuando interfiere en el proceso de aprendizaje. Peter MacIntyre (1995, citado por Lightbown y Spada, 2006) arguye que debido a que los estudiantes con ansiedad se enfocan tanto en la tarea como en sus reacciones a la misma no aprenderán tan rápido como lo hacen los alumnos que no sufren de este problema (p. 61).

También se ha argumentado que no siempre la ansiedad es mala y que algo de tensión puede tener un efecto positivo e, incluso, facilitar el aprendizaje. Experimentar ansiedad antes de

un examen o una exposición puede proveer una combinación correcta de motivación y concentración para lograr buenos resultados. Debido a que el término *ansiedad* es generalmente considerado negativo, algunos investigadores han escogido otros términos más neutrales. Por ejemplo, Spielmann y Radnofsky (2001, citado por Lightbown y Spada, 2006) utilizan el término *tensión* en sus estudios y encontraron que ésta fue tanto positiva como negativa y que estaba relacionada con las interacciones sociales de los aprendientes dentro y fuera de la clase (p. 62).

Como conclusión, Ellis (1987) explica que ciertas características de la personalidad promueven la competencia comunicativa y otras desarrollan la competencia lingüística. Tal vez las destrezas sociales estén relacionadas con la competencia comunicativa, mientras que rasgos como la “rapidez en comprender nuevos conceptos” y “tendencias perfeccionistas” se relacionan con la competencia lingüística. Otras características, como la tendencia a experimentar, pueden ser importantes para ambas.

Por su parte, Lightbown y Spada (2006) manifiestan que las variables de la personalidad pueden ser un factor principal solo en la adquisición de destrezas conversacionales, pero no en la adquisición de destrezas académicas. Sin embargo, los estudios aún no demuestran una relación clara y definida entre los rasgos de la personalidad y la adquisición de la L2, pues existen problemas de identificación y medición. Esta confusión en la investigación puede deberse a que las comparaciones se hacen entre estudios que miden competencia comunicativa y estudios que miden competencia gramatical o conocimiento metalingüístico. Además, la mayoría de las investigaciones se han llevado a cabo dentro de un paradigma de investigación cuantitativa, esto es, un enfoque que depende en gran parte de las puntuaciones de los aprendientes en cuestionarios de personalidad en relación con el rendimiento en el examen de la L2. Es así que se necesita un enfoque cualitativo para analizar las variables de la personalidad y así comprender su profundidad y complejidad, especialmente mientras surgen y evolucionan con el tiempo.

A pesar de las discrepancias en los resultados y los problemas en la investigación, muchos estudiosos creen que se demostrará que la personalidad tiene una importante influencia en el éxito del aprendizaje de la lengua. Sin embargo, esta relación resulta compleja, pues es probable que lo que contribuye al aprendizaje de la L2 no sea solamente la personalidad, sino la manera en que ésta se combina con otros factores (p. 63).

Finalmente, Gass y Selinker (2008) explican que no existe evidencia de que algún rasgo de la personalidad pueda predecir el éxito total en el aprendizaje de la L2. Ciertos rasgos parecen ser una ventaja, al llevar a cabo ciertas tareas que pueden jugar un papel en el aprendizaje. Así, el valor del rasgo para el aprendiente depende de cuán importantes pueden ser las tareas dadas. Por ejemplo, un alumno mayormente extrovertido puede tener ventaja en trabajos en grupo, mientras que una persona mayormente introvertida puede sentirse muy cómoda al escribir un ensayo por un tiempo prolongado hasta sentirse satisfecha con su trabajo. Esto depende de los métodos de enseñanza y la manera particular en que el alumno aprende una L2. Tal vez se podría investigar de una mejor manera la personalidad, en base a las contribuciones que hacen a la situación de aprendizaje los aprendientes, docentes, métodos y materiales.

**3.6. ACTITUD Y MOTIVACIÓN:** Brown (1981, citado por Ellis, 1987) define la actitud como el conjunto de creencias del aprendiente, con respecto a los miembros de la lengua meta y su cultura. Stern (1983, citado por Ellis, 1987) determina tres tipos de actitud: (1) actitudes hacia la comunidad que habla la L2; (2) actitudes hacia el aprendizaje de la lengua en cuestión; (3) actitudes hacia las lenguas y su aprendizaje en general. Estas actitudes están influenciadas por el tipo de personalidad del aprendiente, por ejemplo, si es etnocéntrico o autoritario. También están influenciadas por el medio social en que tiene lugar el aprendizaje. Por ejemplo, pueden existir distintas actitudes en contextos bilingües y monolingües.

Un factor psicológico social involucrado en el éxito del aprendizaje de la L2 es la motivación. Resulta lógico que los individuos motivados aprendan una L2 más rápido y en mayor grado. Está claro que se necesita algún nivel de motivación para iniciar el aprendizaje de una lengua y seguir en el proceso. Además, numerosos estudios<sup>37</sup> han evidenciado que la motivación es un indicador del éxito en el aprendizaje de la lengua (Gass y Selinker, 2008, p. 426). Skehan (1989, citado por Gass y Selinker, 2008) expresa que, en general, la motivación es el segundo indicador del éxito en el aprendizaje de la L2, después de la aptitud.

Sin embargo, Zoltán Dörnyei (2001), investigador y estudioso de la motivación en el aprendizaje de la L2, manifiesta que, según su experiencia, el 99% de las personas que

---

<sup>37</sup> Dörnyei (2001), Gardner (2001), MacIntyre (2002), Ushioda (2003) (Gass y Selinker, 2008, p. 426).

realmente quieren aprender una L2, es decir, quienes están realmente motivados, serán capaces de dominar por lo menos un conocimiento práctico considerable de la lengua, sin importar su aptitud u otras características cognitivas. No obstante, sin suficiente motivación, es improbable que, incluso los aprendientes más brillantes persistan para alcanzar una competencia que les sea útil.

La motivación es una manera general de referirse a los antecedentes, es decir, a las causas y orígenes de una acción. Por lo tanto, la motivación es responsable de la elección de una acción en particular, además del esfuerzo y la persistencia empleados en ésta. Es así que la motivación explica por qué la gente decide hacer algo, cuánto se esforzará en la realización del objetivo y cuánto tiempo estará dispuesto a mantener la actividad (p. 7).

Gardner (1985, citado por Gass y Selinker, 2008) explica que la motivación incluye cuatro aspectos: una meta, esfuerzo, deseo por alcanzar la meta y actitudes favorables hacia la actividad en cuestión. El esfuerzo consiste de varios factores, incluyendo una necesidad de tener éxito, buenos hábitos de estudio y el deseo de agradar a un profesor o padre.

El modelo de Gardner ha analizado la motivación en relación a otros constructos. La motivación se relaciona con el contexto en que tiene lugar el aprendizaje. Es así que la motivación es un constructo dinámico. Desarrollar la competencia en la L2 es un proyecto a largo plazo. Sin embargo, el éxito de este proyecto depende del éxito en una serie de actividades cortas. Por ejemplo, para obtener buenas calificaciones, los alumnos deben realizar varias tareas de manera satisfactoria durante un período o año académico. Es así que la motivación no es estática, pues cambia con el pasar del tiempo y en relación al contexto (Gass y Selinker, 2008, p. 428).

Dörnyei (2001) propone un modelo de motivación que muestra los cambios en el tiempo. Existen tres componentes que representan tres etapas temporales:

1. **Etapa previa a la acción:** También conocida como **motivación por elección**. En esta etapa, se genera la motivación, lo que conlleva a la selección del objetivo a perseguir.

2. **Etapa activa:** También se la conoce como **motivación ejecutiva**. Se relaciona con el desarrollo de la actividad incluso con elementos distractores, ansiedad o condiciones físicas que dificulten la realización de la tarea. La motivación debe mantenerse y protegerse de manera activa mientras dure la acción.
3. **Etapa posterior a la acción:** Se la conoce como **retrospección motivacional**. Esta etapa se da una vez finalizada la actividad, pues se lleva a cabo una evaluación de la misma y, además, se determina el tipo de actividades a emprender en el futuro.

La motivación en el aprendizaje de la L2 es un fenómeno complejo. Se la ha definido en términos de dos factores: las necesidades comunicativas del aprendiente y las actitudes hacia la comunidad de la L2. Si los aprendientes necesitan usar la L2 en varias situaciones sociales para cumplir tareas profesionales, reconocerán el valor comunicativo de esta lengua y, por lo tanto, se sentirán motivados para adquirir una alta competencia. De la misma manera, si los aprendientes tienen actitudes favorables hacia los hablantes de la L2, desearán tener más contacto con ellos (Lightbown y Spada, 2006, p. 63). Como se puede ver, existen varios tipos de motivación en el aprendizaje de la L2 que se analizarán a continuación.

**3.6.1. Tipos de motivación:** Brown (1981, citado por Ellis, 1987) identifica tres tipos de motivación: **(1) motivación global**, que consiste en una orientación general hacia el objetivo de aprendizaje en la L2; **(2) motivación situacional**, que varía de acuerdo a la situación en que toma lugar el aprendizaje (la motivación asociada con el aprendizaje en el aula difiere de la motivación involucrada en el aprendizaje en contextos naturales); **(3) motivación por la tarea**, que es la motivación por realizar ciertas tareas de aprendizaje.

Ellis (1987) explica que la investigación más extensa sobre el rol de las actitudes y la motivación en la adquisición de la L2 ha sido dirigida por Gardner y Lambert, quienes distinguen entre una orientación instrumental y una orientación integradora en el aprendizaje de la L2.

**3.6.1.1. Motivación Instrumental:** Como se dijo en el primer capítulo, la motivación instrumental ocurre cuando las metas de aprendizaje del estudiante son funcionales. Por ejemplo, se puede aprender para pasar un examen, para tener mejores oportunidades

profesionales o académicas, o para facilitar el estudio de otras materias a través del estudio de la L2 (p. 117).

**3.6.1.2. Motivación Integradora:** Un elemento central es la integración, que se refiere a la inclinación de un individuo por el grupo de la L2 y cuánto desea interactuar con ese grupo o parecerse al mismo. La integración es un complejo de actitudes que incluyen más que solo la otra comunidad de habla. No es simplemente una razón para estudiar la lengua (Gass y Selinker, 2008, p. 426). Como se dijo en el capítulo uno, la motivación integradora ocurre cuando el aprendiente desea identificarse con la cultura del grupo de hablantes de la L2. Así como un niño busca identificarse con sus padres al aprender su lengua, el aprendiente de la L2 puede verse motivado para identificarse con la comunidad de hablantes de la L2 al aprender su lengua (Ellis, 1987, p. 117).

Los estudios han demostrado que la motivación instrumental e integradora están relacionados con el éxito en el aprendizaje de una L2. En algunos contextos de aprendizaje, resulta difícil distinguir entre estos dos tipos de orientación hacia la lengua meta y su comunidad (Lightbown y Spada, 2006, p. 64). El éxito viene dado por la motivación; la integración es uno de sus componentes junto con la aptitud. También existen otras fuentes de motivación, como la que surge cuando un docente inspira a sus alumnos (Gass y Selinker, 2008, p. 427).

**3.6.1.3. Motivación Intrínseca vs. Motivación Extrínseca:** “La motivación **intrínseca** emana de la propia persona que está estudiando la L2, mientras que la motivación **extrínseca** responde a fuerzas externas al individuo que favorecen y potencian el aprendizaje” (Palacios, s.f., p. 5).

Deci y Ryan (2000, citado por Ramajo, 2008) argumentan que las actividades intrínsecamente motivadas son “las que los sujetos consideran interesantes y que desean realizar en ausencia de consecuencias” o “las actividades cuya motivación está basada en la satisfacción inherente a la actividad en sí misma, más que en contingencias o refuerzos” (p. 16). Vallerand (1997, citado por Ramajo, 2008) habla sobre la motivación de logro, es decir, la motivación asociada al placer que una persona siente cuando intenta superarse, lograr o crear algo. Los retos personales, los motivos de logro y la competencia personal están asociados con esta motivación.

Según las investigaciones realizadas, existe mayor probabilidad de que un alumno se sienta intrínsecamente motivado hacia una tarea si experimenta sentimientos de autonomía o de competencia mientras la realiza y si esta le permite relacionarse con otros compañeros; además, el apoyo a la autonomía en familia y en el aula también fomentan este tipo de motivación (Ramajo, 2008, p. 17).

Los estudios indican que “el aprendizaje se ve influido de forma más favorable por las orientaciones intrínsecas que por las extrínsecas, sobre todo en cuanto a la retención a largo plazo” (Ramajo, 2008, p. 18).

**3.6.2. Motivación en Clase:** Según los docentes, los alumnos motivados son generalmente aquellos que participan activamente en clase, muestran interés en la materia y estudian mucho. Por un lado, es mayor la influencia que ejercen los docentes en estos comportamientos de sus estudiantes, pues dependen de la interacción alumno-profesor en clase. Por otro lado, el docente no puede influenciar mayormente las razones personales de los alumnos por estudiar la L2 o sus actitudes hacia la lengua y sus hablantes. Los docentes pueden contribuir de manera positiva a la motivación de los estudiantes por aprender si los alumnos asisten a clases porque el contenido es interesante y relevante para su edad y nivel de habilidad, porque las metas de aprendizaje son desafiantes pero manejables y claras y porque existe un ambiente solidario (Lightbown y Spada, 2006, p. 64).

Crookes y Schmidt (1991, citado por Lightbown y Spada, 2006) señalan varias áreas en las que la investigación educativa ha demostrado mayores niveles de motivación en los estudiantes en relación a prácticas pedagógicas. Entre estas tenemos:

**-Motivar a los alumnos para abordar una lección:** Se ha observado que al empezar una lección (y en transiciones) los comentarios que hacen los docentes sobre las próximas actividades pueden lograr que los alumnos se muestren más interesados.

**-Variar las actividades, tareas y materiales:** Los alumnos se sienten tranquilos al depender de las rutinas que tiene la clase. No obstante, se ha demostrado que las clases que siempre llevan las mismas rutinas, patrones y formatos causan aburrimiento y un bajo nivel de atención. Variar las actividades, tareas y materiales puede ayudar a evitarlo y lograr que los estudiantes se interesen más en la materia.

**-Fijar metas cooperativas en lugar de competitivas:** Las actividades de aprendizaje cooperativo son aquellas en que los alumnos deben trabajar juntos para realizar una tarea o resolver un problema. Estas técnicas incrementan la auto-confianza en todos los aprendientes, porque cada participante tiene un papel que desempeñar en una tarea cooperativa. Saber que sus compañeros de equipo cuentan con ellos puede incrementar el nivel de motivación en los estudiantes. Las diferencias culturales y de edad determinarán la forma más apropiada para motivar a los alumnos. En algunas clases, los alumnos pueden progresar mediante interacción competitiva, mientras que en otras, las actividades cooperativas serán más útiles.

Zoltán Dörnyei (2001), en su libro *Motivational Strategies in the Language Classroom*<sup>38</sup>, propone y describe métodos y técnicas concretos e innovadores que pueden ayudar a los docentes a generar y mantener la motivación en sus alumnos. El autor habla de cuatro aspectos fundamentales: cómo crear condiciones básicas de motivación, cómo generar motivación, cómo mantener y proteger la motivación y cómo fomentar una autoevaluación retrospectiva positiva<sup>39</sup>.

Por ejemplo, algunos consejos de Dörnyei para mantener y proteger la motivación son: romper la monotonía en el aprendizaje, crear tareas más interesantes y desafiantes, incrementar la implicación de los estudiantes en su aprendizaje, personalizar las tareas de aprendizaje, seleccionar tareas que den lugar a productos acabados, hacer que el contenido sea atractivo adaptándolo a los intereses de los alumnos o incluyendo elementos novedosos, exóticos, humorísticos o competitivos, entre otros (p. 77). El autor también habla sobre cómo presentar las actividades de una manera motivante: explicar el propósito y utilidad de la tarea, proveer estrategias adecuadas para realizar la tarea, entre otros (p. 78). Además, Dörnyei sugiere que es necesario animar a los alumnos a fijarse objetivos<sup>40</sup> específicos a corto plazo, enfatizar las fechas límite de cumplimiento de objetivos y dar *feedback* regularmente (p. 85).

---

<sup>38</sup> Estrategias de Motivación en el Aula de Lenguas

<sup>39</sup> Para una representación esquemática de los componentes de la enseñanza motivacional en el aula de lenguas (*The components of motivational teaching practice in the L2 classroom*) véase anexo 7.

<sup>40</sup> McCombs y Pope (1994, citado por Dörnyei, 2001) explican que un objetivo debe ser realista (de acuerdo a la edad y a las fortalezas), creíble (se debe creer que es posible cumplirlo) y concebible (establecido claramente y medible).

El autor, como conclusión, expresa que no todas las estrategias son útiles en todo contexto, pues son sugerencias que pueden funcionar con un docente o grupo mejor que con otro, debido a las distintas situaciones de aprendizaje de lenguas que existen en el mundo. Sin embargo, se las debe tomar en consideración ya que han demostrado ser útiles para muchos docentes y grupos (p. 30). Dörnyei aconseja a los profesores recibir capacitación sobre este tema, pues será una muy buena inversión a largo plazo y hará su vida mucho más placentera en el aula de clase (p. 27).

En ocasiones, la mejor intervención motivacional es simplemente mejorar la calidad de la enseñanza. De la misma manera, no importa cuán competente sea un motivador o docente, si su forma de enseñar no es clara y los alumnos no pueden seguir el programa previsto, es improbable que aumente su motivación por aprender la materia (Dörnyei, 2001, p. 26). MacNamara (1973, citado por Ellis, 1987) expresa que la parte más importante de la motivación yace en el acto mismo de comunicación. Es la necesidad de expresar significado y el placer al lograrlo lo que motiva la adquisición de la L2. Estos puntos de vista son alentadores para el docente de la L2. Ellis (1987) arguye que la motivación puede desarrollarse al escoger las tareas de aprendizaje de manera adecuada que alcancen el nivel correcto de complejidad para crear oportunidades de éxito y para promover el interés intrínseco.

Finalmente, se puede decir que motivar a los aprendientes ayer, hoy y mañana nunca será sencillo (Scheidecker y Freeman, 1999 citado por Dörnyei, 2001, p. 7). No existe algo mágico que haga que la gente desee aprender, trabajar arduamente y actuar de manera responsable. De la misma manera, nadie puede ser “forzado” directamente a interesarse por algo. Facilitar, no controlar, debería ser la idea que guíe los intentos por motivar a las personas (Ford, 1992 citado por Dörnyei, 2001, p. 25).

Cabe mencionar que es necesario que el docente conozca las razones por las que sus alumnos aprenden una L2, porque lo ayudarán en la planificación de sus clases, en su comportamiento con los estudiantes, y en la selección de actividades y materiales de enseñanza. Un cuestionario sencillo o un intercambio de opiniones con los alumnos puede proporcionar una idea global de sus orientaciones en el aprendizaje (Palacios, s.f, p. 5), lo que llevará al docente a tomar decisiones para lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

**3.7. IDENTIDAD Y PERTENENCIA AL GRUPO ÉTNICO:** No hay duda de que el aprendizaje de una lengua extranjera difiere de la adquisición de otros conocimientos, especialmente debido a su naturaleza social. La lengua es parte de la identidad de una persona y se la usa para expresar esta identidad a los demás. El aprendizaje de una lengua extranjera involucra mucho más que el simple aprendizaje de destrezas o de un sistema de reglas o gramática. Involucra un cambio en la imagen de sí mismo, la adopción de nuevas formas de ser y conductas sociales y culturales y, por lo tanto, este aprendizaje tiene un impacto significativo en la naturaleza social del aprendiente (Williams, 1994 citado por Dörnyei, 2001, p. 15).

Robert Gardner (1979, citado por Dörnyei, 2001) argumentó enfáticamente que una lengua extranjera en el contexto escolar no es simplemente un “fenómeno educativo” o “tema del currículo”, sino un representante de la herencia cultural de los hablantes de esa lengua. Por lo tanto, dice Dörnyei (2001), enseñar una lengua puede ser visto como imponer elementos de otra cultura a los estudiantes. Por ejemplo, para aprender francés, el alumno necesita desarrollar una identidad francesa: debe aprender a pensar en francés y también convertirse un poco en un francés, así sea solo parcial y temporalmente.

Aprender una lengua extranjera siempre implica aprender una segunda cultura hasta cierto punto, incluso si nunca se pone un pie en el país donde se habla la lengua. Lengua y cultura están atadas e interrelacionadas. Las personas no existen en un vacío, son parte de un marco: una familia, una comunidad, un país, un conjunto de tradiciones, etc. En resumen, toda persona es parte de una cultura y todos usan la lengua para expresar esa cultura. Así que, si se quiere tener algún tipo de comunicación con gente que hable o escriba una cierta lengua, se debe entender la cultura de la que proviene la lengua (Brown, 1989, citado por Dörnyei, 2001, p. 14).

Los factores sociales pueden afectar la motivación, las actitudes y el éxito en el aprendizaje. Uno de esos factores es la dinámica social o la relación de poder entre las lenguas. Por ejemplo, los miembros de una minoría que aprenden la lengua de un grupo mayoritario pueden tener motivaciones y actitudes diferentes a las que tienen los miembros de un grupo mayoritario que aprenden la lengua de una minoría. Aunque resulta imposible predecir con exactitud el efecto de tales factores sociales en el aprendizaje de la L2, el hecho de que las lenguas existen en contextos sociales no se puede ignorar cuando buscamos entender las

variables que afectan el éxito en el aprendizaje. Tanto los niños como los adultos están afectados por la dinámica social y las relaciones de poder (Lightbown y Spada, 2006, p. 65). Por ejemplo, Bonny Norton (1995, citado por Lightbown y Spada, 2006) realizó un estudio de caso de experiencias de aprendizaje de mujeres inmigrantes en Canadá. En el estudio, todas las participantes estaban altamente motivadas en aprender inglés. Sin embargo, hubo situaciones sociales en que se rehusaban a hablar, situaciones en que generalmente existía un desbalance de poder. Sus experiencias en tales situaciones limitaron sus oportunidades para practicar y desarrollar la L2 fuera de clase (p. 66).

Gatbonton, Trofimovich y Magid (2005, citado por Lightbown y Spada, 2006) encontraron una relación compleja entre los sentimientos de pertenencia étnica y el dominio de la pronunciación en los aprendientes de la L2. Entre otros aspectos, encontraron que los alumnos que habían alcanzado una alta precisión en la pronunciación eran a veces considerados menos leales a su grupo étnico que aquellos que mostraban un “acento extranjero” marcado. Tales percepciones pueden afectar el deseo de los aprendientes de dominar una L2, especialmente en contextos donde hay conflictos entre los grupos o donde las relaciones de poder implican una amenaza a la identidad de un grupo.

Para concluir el capítulo, se puede decir que entender la relación entre los factores individuales, situaciones sociales y el éxito en el aprendizaje de una L2 es un gran reto. No obstante, los estudios en esta área son de gran importancia tanto para los investigadores como para los docentes. Los investigadores buscan saber cómo se relacionan las diferentes variables cognitivas y de personalidad y cómo interactúan con las experiencias de los aprendientes. De esta manera, podrán entender mejor el proceso de aprendizaje. Los docentes esperan encontrar maneras de ayudar a sus alumnos con diferentes características a alcanzar el éxito en el aprendizaje de la L2. La comunidad también está interesada debido al enorme impacto que tiene el aprendizaje de la L2 en la creación de oportunidades en la educación, empleo, movilidad y otros beneficios sociales (Lightbown y Spada, 2006, p. 57).

Gass y Selinker (2008) concluyen diciendo que cualquier debate sobre la actitud, aptitud o motivación no puede ser considerado de forma abstracta, pues la manera en que los factores anteriormente mencionados se relacionan depende de cada individuo.

## CAPÍTULO 4

### MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación constituye un estudio de campo, investigativo explicativo que busca detectar y analizar los factores que afectan el aprendizaje de inglés de dos grupos de estudiantes del quinto nivel intensivo de inglés de la PUCE en el horario de 18h00 a 20h00 en diferentes semestres. Según Raquel-Amaya Martínez (2007), el estudio de campo “se centra en analizar y describir situaciones naturales no modificadas” (p. 26). Necesita la presencia del investigador para recoger información contextualizada y de primera mano, generalmente basada en observaciones directas, y en entrevistas y conversaciones con los sujetos que forman parte de la situación, que le darán puntos claves para interpretar lo que sucede. Resulta relevante “el análisis de la influencia del contexto y de las relaciones sociales y grupales en los comportamientos individuales y colectivos” (p. 26).

El presente estudio analizará factores como la edad, la aptitud para aprender una lengua, los estilos de aprendizaje, la personalidad y la motivación. Se vio necesario recopilar respuestas y opiniones tanto de alumnos como de docentes. Es por ello que se escogió el método mixto.

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri, 2010, p. 546).

“La investigación mixta ha avanzado debido a que los fenómenos y problemas que enfrentan actualmente las ciencias son tan complejos y diversos que el uso de un enfoque único, tanto cuantitativo como cualitativo, es insuficiente para lidiar con esta complejidad” (Hernández Sampieri, 2010, p. 593). Recordemos que la línea de investigación cuantitativa estudia “fenómenos naturales y observables con datos empíricos, objetivos y cuantitativos, recogidos a través de procedimientos de medición muy elaborados y estructurados y con diseños de investigación controlados que permitan generalizar las conclusiones obtenidas” (Martínez, 2007, p. 31). Esta línea de investigación utiliza procedimientos cuantitativos, numéricos y estadísticos basados en la medición, los cuales permiten cuantificar las

características de la realidad estudiada. Por otro lado, la línea de investigación cualitativa “busca comprender lo que ocurre en diferentes contextos humanos en función de lo que las personas interpretan sobre ellos y los significados que otorgan a lo que les sucede” (p. 31). Esta línea de investigación describe los sucesos que ocurren en la vida de un grupo (p. 31).

Es así que en la investigación mixta la objetividad se integra con la subjetividad. Este método utiliza las fortalezas de ambos tipos de investigación. Todd, Nerlich y McKeown (2004, citado por Hernández Sampieri, 2010) manifiestan que en el método mixto los datos son más “ricos” y variados “mediante la multiplicidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis. Se rompe con la investigación uniforme” (p. 550). Se analiza una realidad múltiple y se logra tener una visión holística del fenómeno. Hernández Sampieri la denomina “riqueza interpretativa”, mientras que Miles y Huberman (1994, citado por Hernández, 2010) hablan de un “mayor poder de entendimiento” (p. 550).

En este estudio, los instrumentos de recolección de información fueron: la encuesta, el test de estilos de aprendizaje, la entrevista y la observación participante. Se creó una encuesta con preguntas cerradas y abiertas para los alumnos y una entrevista con preguntas abiertas para los docentes. Las preguntas cerradas son de tipo cuantitativo y requieren de análisis con cálculos estadísticos, mientras que las preguntas abiertas son de tipo cualitativo y requieren del respectivo análisis de contenido. Posteriormente, este análisis puede permitir tratar la información con ciertos procedimientos estadísticos.

Según Martínez (2007), para comprobar si las personas responden el cuestionario “deformando información relevante o adaptándola a la denominada ‘deseabilidad social’<sup>41</sup>”, se recurre en ocasiones a repetir algunas preguntas, lo que permite también analizar la fiabilidad y validez de las respuestas al compararlas” (p. 60). También se corroboró la información obtenida en la encuesta aplicada a los estudiantes con observación sistemática participante, pues este tipo de observación “permite al investigador captar significados, y procesos implícitos y profundos no observables que se dan en la situación de análisis, que ayudan a establecer conclusiones más precisas sobre lo que se está investigando”. Esta

---

<sup>41</sup> La “deseabilidad social” es un término que se refiere a la creencia de que los encuestados responderán en base a lo socialmente esperado o aceptado y no en base a su verdadero comportamiento o situación personal.

información es importante cuando se realiza investigación cualitativa basada en el análisis de evidencias (p. 67).

Además, los alumnos realizaron un *test* de estilos de aprendizaje VAK (visual, auditivo, kinestésico), cuyos resultados son de tipo cuantitativo. Cabe mencionar que todas estas técnicas de recopilación de datos fueron escritas en español, la lengua materna de los estudiantes, para evitar confusión o malos entendidos en las preguntas (que pueden surgir en cuestionarios en inglés, por ejemplo) y para obtener información veraz gracias a la facilidad de expresión de los estudiantes en su lengua materna. Adicionalmente, la encuesta a los estudiantes fue anónima para que las respuestas fueran lo más sinceras posibles.

La muestra incluye dos grupos de estudiantes: el **primer grupo** contiene 17 estudiantes del paralelo 161 del quinto nivel intensivo en el primer ciclo del segundo semestre del año lectivo 2015 – 2016; el **segundo grupo** incluye 17 estudiantes del paralelo 162 del quinto nivel intensivo en el primer ciclo del primer semestre del año lectivo 2016 – 2017.

En cuanto a los docentes, se entrevistaron a diez docentes<sup>42</sup> de los cursos intensivos de inglés en el horario de 18h00 a 20h00 para conocer sus opiniones sobre el bajo rendimiento de algunos estudiantes, lo cual tiene que ver también con los factores que afectan su aprendizaje. La entrevista incluye solamente preguntas abiertas. El enfoque cualitativo predomina en esta parte.

A continuación, se analizarán los datos cuantitativos y cualitativos, se verificará y complementará la información mediante el diseño de triangulación concurrente. En este tipo de diseño mixto, se recolectan los datos de manera simultánea y se los analizan aproximadamente en el mismo tiempo. Durante la interpretación, se explican las dos clases de resultados y se comparan los datos (Hernández Sampieri, 2010, p. 570). De esta manera, se podrá comprender cómo los factores individuales influyen en el aprendizaje de inglés de los alumnos y se podrá llevar a cabo la creación y recopilación de estrategias didácticas que ayuden a mejorar el aprendizaje en grupos de similares características.

---

<sup>42</sup> El número de docentes que dictan clases en el horario de 18h00 a 20h00 varía entre ocho y doce dependiendo del ciclo de cursos intensivos.

De esta manera, gracias al enfoque mixto se logrará una perspectiva más amplia y profunda de este escenario educativo. Es así que debido al análisis minucioso de los factores que afectan el aprendizaje y a fin de no realizar un estudio demasiado extenso, se llevarán a cabo las estrategias didácticas solamente a manera de propuesta. Por lo tanto, esta investigación es un estudio no experimental. Para futuras investigaciones, se puede recomendar la aplicación de dichas estrategias en estudios de caso para medir su efectividad.

#### **4.1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA REALIZADA A LOS ESTUDIANTES**

La encuesta consta de 22 preguntas, entre preguntas cerradas y abiertas<sup>43</sup>. En las preguntas cerradas, los alumnos deben contestar con un número en la escala de cero (0) a cinco (5), siendo cero (0) el grado más bajo y cinco (5), el grado más alto. En las preguntas abiertas, los alumnos son libres de utilizar la información que les parezca relevante para contestar las preguntas. Cabe mencionar que los alumnos de ambos grupos contestaron esta encuesta durante los primeros días del curso de inglés y de manera anónima para garantizar la honestidad de las respuestas.

El **primer grupo** de alumnos realizó esta encuesta el primer ciclo del segundo semestre del año lectivo 2015 – 2016, el 8 de marzo de 2016. La muestra abarca 17 estudiantes del paralelo 161 del quinto nivel intensivo inglés de dicho semestre. El **segundo grupo** de alumnos la realizó el primer ciclo del primer semestre del año lectivo 2016 – 2017, el 3 de octubre de 2016. La muestra incluye 17 estudiantes del paralelo 162 del quinto nivel intensivo de inglés de este semestre. Como vemos, ambos grupos cursaron el quinto nivel intensivo de inglés en la Institución, que corresponde al nivel B1 (intermedio), según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Se optó por tomar grupos de alumnos de diferentes semestres para lograr resultados generalizables. De esta manera, el estudio tendrá alcance.

**Primer Grupo:** La mayoría de los estudiantes cursan las carreras de Medicina (35%) y Terapia Física (24%). La edad del grupo de estudiantes oscila entre los 18 y 26 años. El mayor porcentaje (41%) tiene 20 años. El 47% cursa el sexto semestre de la carrera.

---

<sup>43</sup> Véase anexo 8.

**Segundo Grupo:** La mayoría de los estudiantes cursan las carreras de Medicina (29%) y Psicología (24%). La edad del grupo de estudiantes oscila entre los 19 y 26 años. El mayor porcentaje (35%) tiene 20 años. La mayoría (24%) cursa el tercer semestre de la carrera, 18% cursa el sexto, 18% el octavo<sup>44</sup>.

Los dos grupos muestran semejanzas: el porcentaje mayoritario se concentra en los estudiantes de la carrera de Medicina y la edad predominante es 20 años. Los grupos difieren en el semestre que cursan los alumnos: en el primer grupo la mayoría estudia el sexto semestre, mientras que en el segundo grupo la mayoría cursa el tercer semestre.

### **1. ¿Le gusta el inglés?**

Esta pregunta analiza el factor actitud. La respuesta mayoritaria en los dos grupos fue un número alto (4). En el primer grupo, el 35% contestó 4. En el segundo grupo, el 47% contestó 4 y el 41% contestó 5. Como vemos, se aprecia una ventaja en los dos grupos en esta pregunta, ya que el gusto por la L2 es primordial para lograr el éxito en el aprendizaje. Muchas veces el gusto por la lengua extranjera está ligado a la aptitud, pues existen alumnos que no les gusta el inglés porque les parece muy difícil o a quienes les gusta esta lengua porque les parece fácil. Sin embargo, hay un número reducido de alumnos que no les gusta el inglés a pesar de que les resulta fácil o que les gusta a pesar de su dificultad.

### **2. ¿En qué medida le resulta fácil aprender esta lengua?**

Esta pregunta analiza el factor aptitud. El porcentaje más alto (53%) en los dos grupos contesta un número alto (4). Una vez más se presentan condiciones favorables, pues aparentemente se aprecia aptitud en este porcentaje. Sin embargo, el porcentaje que le sigue (24%) en el primer grupo, señala como respuesta dos (2). Se vería una falta de aptitud en este porcentaje. Mientras que en el segundo grupo, el 24% señala cinco (5) como respuesta. Así, parece que el segundo grupo de estudiantes tendría una mayor aptitud para la L2.

---

<sup>44</sup> Para una información más detallada de los dos grupos, junto con los gráficos de los resultados de la encuesta, véase anexo 9.

### 3. ¿Qué aspecto del inglés le resulta fácil?

Esta pregunta analiza el factor aptitud. En el **primer grupo**, ocho estudiantes dijeron tener facilidad para comprender textos escritos y orales. Sin embargo, cuando rindieron el examen de medio semestre todos los estudiantes sintieron que debían mejorar mucho su comprensión auditiva. Cinco estudiantes que dijeron poder escribir con facilidad mostraban varios errores gramaticales y de sintaxis en sus textos. Con respecto a comprensión lectora, los alumnos sí tienen un mejor desempeño. En cuanto a la alumna que dijo que “aprender verbos” le resultaba fácil, se refería a memorizar su significado.

En el **segundo grupo**, siete alumnos dijeron tener facilidad en comprensión auditiva y seis estudiantes en comprensión lectora y expresión oral. También aquí se vieron casos de estudiantes, cuya comprensión auditiva no era tan buena como creían, y otros que hablaban con fluidez aunque con muchos errores gramaticales. A veces los alumnos confunden el hablar “rápido” con hablar “bien”. En cuanto a comprensión lectora, por lo general, los alumnos sí se desempeñaron mejor.

Estos resultados demuestran que en algunos casos, los estudiantes no son conscientes de sus falencias y creen tener un buen rendimiento en ciertas destrezas lingüísticas. Es deber del docente ayudar al estudiante a reconocer sus errores y aprender de ellos mediante los diversos tipos de corrección. Se puede concluir, además, que la comprensión lectora puede resultar más fácil que las demás destrezas, ya que existe “más tiempo” para leer y releer un texto hasta comprenderlo (aunque en un examen, este tiempo es limitado), buscar el significado de las palabras o inferir su significado utilizando el contexto.

La comprensión auditiva, en cambio, resulta complicada debido, a varios factores: el acento de los hablantes, la velocidad que utilizan al hablar, el tema a tratar, uso de términos desconocidos (aunque en condiciones favorables se puede inferir el significado del contexto), uso de términos técnicos, y ante todo, lo efímero del momento. En conversaciones con hablantes nativos, se podría pedir aclaraciones o repeticiones cuando algo no está claro, pero en un examen, por ejemplo, los alumnos escuchan solamente dos veces el audio para responder las preguntas. En este caso, no existe el tiempo suficiente para lograr una comprensión adecuada. Con respecto a las destrezas de producción (expresión oral y escrita), obviamente son más desafiantes que las destrezas de recepción (comprensión oral y escrita),

pues el aprendiente demuestra su verdadero nivel de competencia al crear un texto, ya sea oral o escrito.

#### 4. ¿Qué aspecto del inglés le resulta difícil?

Esta pregunta analiza el factor aptitud. En el **primer grupo**, para la mayoría de alumnos (8 alumnos) la expresión oral y la gramática resultan los aspectos más complicados. En el **segundo grupo**, para la mayoría (7 alumnos) lo más difícil constituye la expresión oral, seguida de la comprensión oral.

Se puede concluir que para ambos grupos, el expresarse oralmente resulta lo más difícil porque la producción es instantánea, involucra pensar rápido y hablar sin errores gramaticales, lo cual exige mucha práctica. En la expresión escrita, en cambio, se tiene tiempo para revisar y corregir errores antes de entregar el trabajo al profesor. Con respecto a la gramática, en el primer grupo 8 alumnos dijeron que era lo más complicado, mientras que en el segundo grupo, solamente 3 estudiantes tuvieron esta opinión. Hablando de comprensión oral, en el primer grupo solo 1 aprendiente dijo que era lo más difícil, mientras que en el segundo grupo 5 alumnos tuvieron esta opinión. Además, notamos que en ambos grupos ningún alumno nombró la comprensión lectora en esta pregunta. Finalmente, en cuanto a la pronunciación y al aprendizaje de verbos, asociándolos con la pregunta anterior, se ve que estas habilidades resultan complicadas para algunos alumnos y fáciles para otros.

#### 5. ¿Hasta qué punto cree que su relación con el/la profesor/a afecta su aprendizaje?

Esta pregunta analiza los factores personalidad y motivación. En el **primer grupo**, el 47% contesta un número alto (4). Nadie contesta con un número bajo. En el **segundo grupo**, también la mayoría (41%) contesta cuatro (4). Sin embargo, el 12% contesta cero (0). Si comparamos el porcentaje de alumnos que contesta cinco (5), se ve que en el primer grupo más alumnos dan esta respuesta. Se concluye que para la mayoría de alumnos, en un promedio de 44% en estos dos grupos, es importante tener una buena relación con el/la docente pues afecta en alto grado su aprendizaje.

## 6. ¿Hasta qué punto cree que la relación con sus compañeros afecta su aprendizaje?

Esta pregunta analiza los factores personalidad y motivación. En el **primer grupo**, el 47% contesta tres (3). Tres estudiantes optaron por los números más bajos. En el **segundo grupo**, el porcentaje mayoritario (29%) contesta un número alto: cuatro (4). Sin embargo, le sigue como respuesta cero (0) con un 24%.<sup>45</sup> Comparando los resultados de ambos grupos, la mayoría de los alumnos no considera que la relación con sus compañeros afectaría su aprendizaje de inglés en alto grado. Así, la relación con el/la profesor/a afectaría su aprendizaje más que la relación con sus compañeros. Tal vez la razón sería porque la relación con los compañeros de inglés es muy temporal, ya que en cada nivel hay un grupo diferente de alumnos y los cursos intensivos duran solamente dos meses. Lo contrario pasa con los compañeros de carrera, pues están juntos por varios años. En ese aspecto, los estudiantes estarían más interesados en tener una buena relación de amistad con ellos.

## 7. ¿En qué medida prefiere trabajar en grupo?

Esta pregunta analiza el factor personalidad. En el **primer grupo**, los números altos predominan. El 41% contesta el puntaje más alto (5). En el **segundo grupo**, el mayor porcentaje (41%) contesta tres (3). Le sigue el 24% que contesta uno (1) y cinco (5). Parecería que hay algunos estudiantes introvertidos, sin embargo solo 1 estudiante era muy introvertida en este grupo. Tal vez algunos alumnos aceptan que en grupo su rendimiento no es el mismo que trabajando solos, ya que se distraen, hablan de temas ajenos a la materia y no aprovechan el tiempo. Los alumnos que tenían una muy buena relación utilizaban mayormente la lengua materna al hacer trabajos en grupo, pues socializaban en lugar de realizar la actividad<sup>46</sup>. Tal vez nos podríamos preguntar hasta qué punto los alumnos deberían tener una buena relación si van a utilizar la lengua materna en sus clases para socializar.

---

<sup>45</sup> Los alumnos de este grupo contestaron la encuesta el primer día de clases, como primera actividad, sin conocer todavía a sus compañeros. Los alumnos que contestaron cero (0) resultaron ser muy extrovertidos y tenían una muy buena relación con la mayoría. Para la mitad del nivel este grupo ya era muy unido e incluso organizaban reuniones sociales fuera de clase. Habría resultado interesante aplicar esta encuesta también al final del nivel para notar algún cambio en las respuestas de esta pregunta.

<sup>46</sup> Una vez más, si se hubiera aplicado esta encuesta también al final del nivel, los resultados en esta pregunta habrían cambiado por la excelente relación entre ellos.

Esta pregunta está relacionada con la anterior. En el primer grupo, solamente 1 alumna que dio como respuesta cero (0) en la pregunta anterior, dijo que prefería trabajar sola. Los demás alumnos que contestaron números bajos en la pregunta anterior dijeron que preferían en gran medida trabajar en grupo. En ocasiones, vemos que las respuestas no están relacionadas cuando deberían.

Es importante mencionar que algunos alumnos desconocen que pueden aprender mucho de sus compañeros escuchándolos e interactuando con ellos, especialmente en clases de lengua extranjera, pues deben desarrollar su producción oral y escrita.

### **8. ¿En qué medida prefiere trabajar solo?**

Esta pregunta analiza el factor personalidad. En el **primer grupo**, la mayoría (29%) da un número bajo (2) en su preferencia a trabajar solo. Tres estudiantes dijeron que se sentían cómodos al trabajar solos o en grupo y dieron una puntuación de cinco (5) en esta pregunta y en la anterior. En el **segundo grupo**, el 59% contesta el número más alto (5). Recordemos otra vez que los alumnos respondieron esta encuesta en el primer día de clases como primera actividad y todavía no se conocían. Dos estudiantes dijeron que se sentían cómodos al trabajar solos o en grupo y dieron una puntuación de cinco (5) en esta pregunta y en la anterior.

### **9. ¿Hasta qué punto cree que el/la profesor/a es responsable de su aprendizaje?**

Esta pregunta analiza el factor estilos de aprendizaje. En el **primer grupo**, el porcentaje mayoritario (35%) contesta tres (3) y cuatro (4). Cuatro estudiantes, que constituyen el 24%, dan total responsabilidad de su aprendizaje al docente. Solo 1 estudiante contesta uno (1). En el **segundo grupo**, el porcentaje más alto (35%) contesta tres (3). Le sigue el 29%, representado por cinco alumnos, que contesta el número más alto (5). Un alumno contesta cero (0). Como conclusión, podemos decir que en ambos grupos la mayoría de estudiantes contesta tres (3) y un porcentaje menor contesta cinco (5). Los que contestan tres (3), un número intermedio en la escala, argumentan tal vez que su aprendizaje depende 50% del profesor y 50% del estudiante. Los alumnos que contestan cuatro (4) dan un poco más de responsabilidad al profesor que a ellos mismos, pero los alumnos que contestan (5) creen

que su aprendizaje depende totalmente del profesor, dándonos a entender que su trabajo autónomo es bastante escaso y que tienen una definición errónea del aprendizaje.

Si bien es cierto que el docente cumple un rol muy importante en el aprendizaje de una persona, no puede obligar a alguien a entender, analizar, organizar o procesar información en su cerebro. Eso depende de las capacidades individuales y de otros factores, como vimos en el capítulo tres. El docente constituye un acompañante en el aprendizaje del individuo, una guía que le ayuda a construir su conocimiento, le brinda herramientas y pautas a seguir pero no puede obligar a nadie a “aprender”. Ese camino lo recorre el estudiante por su propia voluntad y capacidad, y si no se le hace fácil, él mismo debe buscar las maneras para lograrlo. Los docentes también están llamados a ayudar al alumno en esa búsqueda, pero solo él, si se conoce bien, sabrá con certeza cómo puede aprender más y mejor. Un proverbio chino que resume lo dicho es: “El maestro abre la puerta, pero debes entrar por ti mismo”<sup>47</sup>.

#### **10. ¿Hasta qué punto cree que el estudiante es responsable de su aprendizaje?**

Esta pregunta analiza el factor estilos de aprendizaje. En el **primer grupo**, el 59% da la puntuación más alta (5). No existen números bajos en las respuestas. Dos estudiantes dan una puntuación de cinco (5) a estas dos últimas preguntas, es decir que dan el mismo alto grado de responsabilidad tanto al docente como al estudiante. En el **segundo grupo**, el 82% contesta cinco (5). No hay números bajos. Cuatro estudiantes dan una puntuación de cinco (5) a estas dos últimas preguntas.

Comparando los resultados de ambos grupos, en el segundo grupo se aprecia un porcentaje mucho más elevado que opina que el estudiante es responsable de su aprendizaje. Se podría inferir que su grado de madurez es mayor al igual que su trabajo autónomo. Adicionalmente, el doble de estudiantes da la puntuación más alta (5) en estas dos últimas preguntas.

Sin duda, estas preguntas les hicieron reflexionar a los alumnos sobre cuánto esperan del profesor y cuánto se exigen a sí mismos para aprender. Parece que en el fondo, saben que de ellos mismos depende cuánto aprenden y, por ende, su éxito. En práctica, lamentablemente,

---

<sup>47</sup> Tomado de Zunni, J. (2011). El maestro abre la puerta pero debes entrar por ti mismo (proverbio chino). Recuperado de <http://www.media-tics.com/noticia/6140/prefiero-entender-un-por-que/el-maestro-abre-la-puerta-pero-debes-entrar-por-ti-mismoproverbio-chino.html>

el trabajo autónomo de la mayoría de estudiantes universitarios deja mucho que desear, dependen mucho de “cuánto” les enseñe el docente, pues esto determina su nivel de conocimientos, y si pierden un nivel, piensan que es culpa del profesor, mas no de ellos.

Los estudiantes universitarios deberían trabajar muy bien de manera autónoma, pero parece que en la escuela y el colegio, no se ha dado relevancia a esta forma de aprender. Además, según la UNESCO, una de las competencias para el siglo XXI constituye el aprendizaje a lo largo de la vida<sup>48</sup>. Solamente una persona que se desempeñe de manera autónoma eficientemente podrá aprender de manera continua.

### **11. ¿Utiliza sus conocimientos de inglés en su vida familiar o social?**

Esta pregunta analiza el factor motivación. En el **primer grupo**, el 59% no utiliza para nada el inglés en su vida familiar o social. Los estudiantes que dan una puntuación alta (4, 5) manifiestan que utilizan el inglés para comunicarse con su familia y amigos (quienes viven en el extranjero), interactuar con clientes en el trabajo y comunicarse en redes sociales. En el **segundo grupo**, el porcentaje más alto (41%) contesta tres (3). Los alumnos que dieron número altos tenían un muy buen rendimiento especialmente en expresión oral. Se comunicaban regularmente con amistades o familiares en inglés, ya sea de forma escrita u oral.

Como conclusión, en el primer grupo el porcentaje mayoritario no utilizaba el inglés en su vida familiar o social, mientras que en el segundo grupo, la mayoría contesta un número intermedio. El hecho de que los alumnos utilicen la L2 con familia o amigos extranjeros resulta un factor motivante para el aprendizaje, ya que la utilizan para situaciones de comunicación real en las que existe un componente afectivo. Es por ello que los alumnos que contestaron números altos en los dos grupos tenían un muy buen rendimiento en expresión oral, reflejado en las calificaciones altas en los exámenes orales.

### **12. ¿Utiliza actualmente sus conocimientos de inglés en su carrera? Explique.**

---

<sup>48</sup> Tomado de Unesco. (s.f.). *Competencias para el siglo XXI*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/lifelong-learning/21st-century-skills/>

**Tabla 3. Nivel de uso de inglés en la carrera. Grupo 1.**

Carrera	Semestre	Puntuación
Medicina	5, 6, 8, 9	5
Sociología	6	5
Química Analítica	6	5
Medicina	6, 8	4
Nutrición	5	4
Terapia Física	6	1
Terapia Física	4	0

**Fuente:** Investigación realizada

**Elaborado por:** Ana Cecilia Alvear

Esta pregunta analiza el factor motivación. En esta pregunta, resulta necesario analizar también las diferentes carreras. En el **primer grupo**, el 41% de los alumnos da la puntuación más alta (5). Sin embargo, hay que recordar que el 35% del grupo está conformado por estudiantes de Medicina. Los estudiantes de Medicina de los semestres 5, 6, 8 y 9 escriben (5) en esta pregunta porque dicen que utilizan el inglés para leer artículos científicos. La estudiante de Sociología con especialización en Relaciones Internacionales de sexto semestre también escribe 5 porque manifiesta que toma materias en inglés. Finalmente, los estudiantes de Química Analítica de sexto semestre dan esta puntuación porque dicen que necesitan la lengua para leer artículos científicos y escuchar conferencias.

Los estudiantes que dan cuatro (4) como respuesta son de Medicina (semestre sexto y octavo) y de Nutrición (quinto semestre), y manifiestan que leen artículos científicos en esta lengua. Los estudiantes que dan la puntuación más baja (0, 1) son de Terapia Física (semestres cuarto y sexto, respectivamente), quienes expresan que toda la información está en español y que no leen artículos en inglés en los cursos de su carrera. Sin embargo, otros estudiantes de la misma carrera (semestres cuarto y sexto) dan una puntuación de tres (3) porque dicen que leen artículos en inglés. Resulta extraña esta diferencia, pero es necesario tomar en cuenta que existen varios paralelos de un mismo nivel y que, tal vez, los profesores sean distintos. De esta manera, una misma materia tiene una distinta planificación y desarrollo, dependiendo del profesor que la imparta. Además, los recursos que utilice también pueden ser distintos.

**Tabla 4. Nivel de uso de inglés en la carrera. Grupo 2.**

Carrera	Semestre	Puntuación
Medicina	8, 9	5
Psicología	7	5
Nutrición	4	5
Administración de empresas	6	5
Medicina	3, 8	4
Psicología	2, 6	4
Microbiología	5	4
Administración de empresas	6	4

**Fuente:** Investigación realizada

**Elaborado por:** Ana Cecilia Alvear

En el **segundo grupo**, los mayores porcentajes (35%) optan por los números más altos y corresponden a las carreras y semestres mostrados en el cuadro. Estos alumnos utilizan el inglés para leer textos, artículos científicos, revistas científicas y términos técnicos. Un alumno de Administración de Empresas de sexto semestre dijo que utilizaba la L2 en el trabajo, aunque no especificó las actividades. Las dos alumnas que contestaron cero (0) cursaban el tercer semestre de Psicología y el segundo semestre de Terapia Física.

Como conclusión, vemos que el uso de inglés en la carrera depende de ésta y del semestre que cursen los estudiantes. En ocasiones, los alumnos de los primeros niveles (2-4) no utilizan esta lengua en su carrera, mientras que los alumnos de los últimos niveles, por lo general, sí la utilizan. En los dos grupos, los alumnos de Terapia Física de segundo, cuarto y sexto semestres contestan un número bajo (0 -1), por lo que parece ser que el uso de inglés en esta carrera es muy escaso o nulo.

### **13. ¿Qué importancia cree usted que tiene esta lengua en su carrera o futuro profesional? Explique.**

**Tabla 5. Nivel de importancia de inglés en la carrera o futuro profesional. Grupo 1.**

Razones	Número de Alumnos
Actualizar conocimientos	7
Estudiar maestrías, postgrados, especializaciones	6
Trabajar en el extranjero	3
Comunicarse con extranjeros	2
Otros	1

**Fuente:** Investigación realizada

**Elaborado por:** Ana Cecilia Alvear

Esta pregunta analiza el factor motivación. Todos los alumnos contestan con números más altos. En el **primer grupo**, el 88% contesta cinco (5) y el 12% contesta cuatro (4). No hay números intermedios ni bajos. Aparentemente, todos los estudiantes creen que la lengua inglesa tiene una muy importante influencia en su futuro profesional. La mayoría expone como una de las razones la actualización de conocimientos. También el continuar con los estudios constituye una razón importante. “Otras razones” son: participar en un programa de intercambio, viajar y publicar artículos. Una estudiante dice: “es un plus en la hoja de vida”.

En el **segundo grupo**, también el 88% contesta cinco (5), 6% contesta cuatro (4) y otro 6% contesta tres (3). Dos estudiantes contestan tres y cuatro. La estudiante que contestó tres dice que es importante para actualizar conocimientos. La alumna que contestó cuatro manifiesta que su deseo es estudiar en Brasil, por lo que no contesta cinco (5) en esta pregunta. Considera que el inglés no va a ser totalmente relevante en sus estudios, sino el portugués.

Los estudiantes que contestaron cinco (5) dan las siguientes razones: el inglés es un idioma universal que abre puertas, hablar otro idioma da más oportunidades de éxito, para estudiar una maestría, doctorado o especialización, para actualizar conocimientos porque los avances científicos se exponen en esta lengua, para divulgar información científica a nivel internacional, para investigar en otros países y poder comunicarse, se lo utiliza en las negociaciones, ya que estamos en un mundo globalizado.

Como conclusión, en los dos grupos la gran mayoría cree que el inglés es muy importante en su carrera o futuro profesional y dan muchas razones muy válidas. Aparentemente, serían grupos muy motivados que se supone reflejarían un alto nivel de aprendizaje y rendimiento académico.

#### **14. ¿Para qué utiliza el inglés en su vida diaria?**

Esta pregunta analizar el factor motivación. Esta pregunta verifica las respuestas cuantitativas y cualitativas obtenidas en la pregunta 11: ¿Utiliza sus conocimientos de inglés en su vida familiar o social? En el **primer grupo**, once de los 17 alumnos dicen que utilizan el inglés para leer publicaciones recientes y artículos científicos. Un menor número de alumnos lo utilizan para ver películas, entender la letra de las canciones y ver series de televisión. Otras respuestas son: para estudiar materias de la carrera (estudiante de

Sociología), para comunicarme con clientes extranjeros, comunicarme con mi familia, comunicarme o socializar con extranjeros, comunicarme al viajar, conversar con amigos extranjeros, comunicarme en redes sociales, ver televisión, leer sobre varios temas, leer ciertos documentos, leer etiquetas de alimentos (estudiante de Química Analítica).

En el **segundo grupo**, la mayoría de estudiantes manifiesta utilizar la lengua para conversar con extranjeros y leer artículos científicos o libros. Las otras razones son las mismas del primer grupo, pero además, encontramos “postularse en programas de *Work and Travel*”. Estos programas ayudan a estudiantes universitarios a encontrar un empleo en un país de habla inglesa, de acuerdo a su competencia lingüística en la L2. Este empleo tiene lugar por un tiempo determinado, generalmente, durante las vacaciones de verano. El interés en participar en este tipo de programas es satisfactorio, pues el alumno que dio esta razón busca integrarse en la cultura de la lengua meta para poder mejorar su competencia. Los alumnos lo consideran un atajo, pues en poco tiempo, generalmente entre dos y tres meses, pueden mejorar de sobremanera su nivel lingüístico. Esto se debe a la gran cantidad de *input* que reciben y a su producción durante todo el día. La inmersión en la cultura produce motivación en el aprendiente, y por ende, su competencia lingüística mejora.

Como se ve en este grupo, muchos alumnos conocen a gente extranjera y utilizan la lengua para socializar, a diferencia del primer grupo en el cual muy pocas personas dan esta razón. Como punto que comparten los dos grupos está el hecho de que la mayoría utiliza el inglés en su vida diaria para leer información científica.

### 15. ¿Cómo le gusta aprender esta lengua?

Esta pregunta analiza los factores estilos de aprendizaje y personalidad. El **primer grupo** señala varias respuestas:

- Hablando, viendo videos, conferencias, escuchando conversaciones
- De manera interactiva, usando *flashcards*, imágenes, videos y que el maestro se interese por temas que provocan confusión en la mayoría de estudiantes
- Escuchando u observando estructuras y significados
- De manera práctica y que la presentación de un tema no sea rápida y que tenga muchos ejemplos

- Escribiendo oraciones, párrafos
- Con videos y canciones
- Escuchando, interactuando con otras personas
- Con actividades interesantes
- Con clases dinámicas
- Viendo series de televisión (estudiante que vivió 11 años en Estados Unidos)
- En grupo
- De manera práctica más que teórica
- Haciendo ejercicios difíciles en clase
- De todas las maneras menos utilizando fórmulas
- Escuchando y conversando
- Haciendo ejercicios escritos, ejercicios de comprensión auditiva y leyendo
- Con música, leyendo la letra y escuchando la pronunciación

Cada estudiante tiene sus preferencias. Sin embargo, podemos nombrar las respuestas compartidas por algunas personas. Cinco alumnos coinciden en que prefieren interactuar con sus compañeros. Tres estudiantes coinciden en que les gusta aprender viendo videos. A dos estudiantes les gusta aprender con música y cantando canciones. Dos discentes manifiestan que prefieren aprender de manera práctica. Como vemos, el aprendizaje de la lengua basado en el **enfoque comunicativo** es el preferido por este grupo de estudiantes, ya que les agrada interactuar con sus pares.

Como dato curioso, la estudiante que vivió 11 años en Estados Unidos no tenía conocimientos de gramática. Sin embargo, su producción oral era muy satisfactoria, muy similar a la nativa, y su producción escrita era muy buena, con pocas faltas de ortografía. Es así que su competencia lingüística era totalmente intuitiva, ya que no pensaba en reglas gramaticales al momento de producir.

El **segundo grupo** también escribe varias respuestas:

- Con audiovisuales (películas, documentales)
- Con explicación de la gramática y práctica
- Con actividades dinámicas
- Escuchando música
- Viendo películas con subtítulos

- Jugando videojuegos
- Viajando
- Escuchando y hablando
- Con canciones
- Leyendo libros
- Con ejercicios de práctica
- Sin estrés, que se disfrute lo que se aprende
- Escuchando y repitiendo
- Leyendo en general
- Hablando
- Con explicación puntual de la gramática
- Hablando y leyendo
- Con juegos, hablando y exponiendo
- Escuchando y escribiendo

En este grupo también cada alumno tiene sus preferencias, pero si agrupamos las respuestas que coinciden, la mayoría de alumnos prefiere en primer lugar las actividades dinámicas y, en segundo lugar, las películas con subtítulos. Podemos decir que en este grupo el enfoque más acertado también sería el **enfoque comunicativo**, debido a la preferencia por actividades dinámicas. Un alumno escribe lo siguiente: “Me gusta aprender de manera dinámica, no monótona, porque solo teoría aburre y hace perder el interés en la materia”. Además, vemos que en los dos grupos, también existe predilección por la música y material audiovisual en general.

#### **16. ¿A qué edad empezó a estudiar inglés? (en general)**

Esta pregunta analiza el factor edad. En el **primer grupo**, el 29% de los estudiantes empezó sus estudios de inglés a los 5 años de edad. Uno de los estudiantes que dio esta respuesta tenía un nivel demasiado bajo y perdió el nivel. Al momento de la encuesta, manifestó que a pesar de haber iniciado a una edad muy temprana, lamentablemente el nivel de enseñanza de inglés en su colegio era muy deficiente. Contó que uno de sus profesores no impartía clases, en su lugar, les permitía jugar “Cuarenta”. El estudiante que manifestó que empezó a los 15 años, dijo que en los anteriores años el nivel de enseñanza en su colegio también era muy deficiente y prefirió señalar esta edad.

En el **segundo grupo**, el porcentaje mayoritario (18%) empezó a los 5 y 7 años. Como conclusión, en ambos grupos la mayoría de estudiantes empezaron sus estudios de inglés a los 5 años<sup>49</sup>. Sin embargo, también hay unos pocos que empezaron mucho más tarde incluso a los 17 y 18 años.

### **17. ¿Está de acuerdo en que el inglés sea una materia obligatoria en la PUCE? ¿por qué?**

Esta pregunta analiza el factor motivación. En el **primer grupo**, el porcentaje más alto (76%) está de acuerdo en que sea una materia obligatoria, ya que el inglés es importante en la vida profesional y brinda oportunidades de trabajo en el exterior. Algunos alumnos comentan lo siguiente:

“Sí, pero el horario es muy cansado y la carrera es muy pesada”.

“Sí, pero no se nos debería restringir materias de la carrera debido al nivel de inglés”.

“Sí, pero la materia de inglés debería estar relacionada con la carrera que estudiamos porque necesitamos aprender vocabulario técnico”.

Los alumnos que responden negativamente (24%) comentan lo siguiente:

“Debería ser optativa, hay quienes les interesa y les sirve y hay quienes que no”.

“Cada uno debería decidir qué idioma desea aprender”.

“Representa un gasto económico”.

“Debería ser opcional. Las personas que necesiten más, deberían seguir cursos aparte, que incluso son más baratos”.

En el **segundo grupo**, el 94% está de acuerdo. Un porcentaje más alto que el del primer grupo. Sus razones principalmente radican en que el inglés constituye una lengua universal que demuestra excelencia académica y ayuda a expandir horizontes, estudiar programas de postgrado, viajar, enterarse de los últimos avances científicos, redactar información

---

<sup>49</sup> Se cree que muchos alumnos no contestaron honestamente esta pregunta, pues se confundieron con la edad en que empezaron a recibir la materia de inglés y la edad en que empezaron a estudiar inglés a conciencia. Algunos dicen que antes de la edad que mencionan en la encuesta, la enseñanza de inglés en su institución era deficiente o en ese tiempo, ellos no tomaban en serio la materia. En todo caso, esta pregunta se refería a la edad en que empezaron a recibir la materia de inglés como tal, que se cree que sería a los 5 años para todos los alumnos. En esta encuesta, solamente el 29% y el 18% de cada grupo dan esta respuesta, que a la vez constituye la mayoría de cada grupo de estudiantes.

académica, desarrollarse en el campo profesional, entender mejor otras culturas y poder comunicarse. Algunos comentarios fueron: “Se debe aprender inglés por la globalización”. “Todos los estudiantes necesitan saber otra lengua para tener éxito en su futuro y carrera”.

Solo una persona contestó negativamente porque “a algunas personas no les gusta ese idioma”. El porcentaje que contestó negativamente fue menor en el primer grupo. Como vemos, la gran mayoría en los dos grupos está de acuerdo con la obligatoriedad de la materia y dan muchas razones muy válidas. Parece que los alumnos sí reconocen en alto grado la importancia del aprendizaje de inglés en el país y en el mundo.

### **18. ¿Está de acuerdo en que como requisito para graduarse deba aprobar seis niveles de inglés? ¿Por qué?**

Esta pregunta analiza el factor motivación. En el **primer grupo**, el porcentaje mayoritario de alumnos (65%) responde esta pregunta afirmativamente debido a las siguientes razones:

- Sí, porque es importante para el desarrollo profesional.
- Sí, porque si no se aplica una normativa, los estudiantes no cursarían inglés
- Sí, pero que se incluya vocabulario técnico de acuerdo a la carrera que estudiamos.
- Sí, pero los horarios y los costos deberían ser flexibles.
- Dos estudiantes dijeron: “Sí, pero nos deberían dejar terminar inglés hasta culminar la carrera”.

Los estudiantes que respondieron negativamente (35%) comentan lo siguiente:

- No, porque necesitamos un inglés técnico, aplicado a nuestra carrera.
- No, porque se invierte mucho tiempo y en algunas carreras les limitan tomar las materias por no terminar el sexto nivel de inglés.
- No, deberían ser 4 niveles, además el horario es complicado y quita tiempo.
- No, porque las clases deberían incluirse en el horario, mas no ser a horas en que el estudiante no rinde de la misma manera.

Una estudiante de Sociología, mención en Relaciones Internacionales respondió: “No, porque deberíamos saber más”. La alumna manifiesta que para culminar su carrera, necesita

aprobar ocho niveles de inglés, pero cree que las demás carreras también deberían establecer este requisito.

En el **segundo grupo**, el 71% contesta afirmativamente. Las razones principales son: “porque con ese nivel puedes "defenderte" y adaptarte a diferentes situaciones laborales y de la vida diaria”, “porque motiva a la excelencia de los estudiantes”, “porque a nivel universitario se necesita manejar al menos 2 idiomas”, “el inglés es importante para obtener cualquier trabajo”.

El 24% contesta negativamente porque “el inglés no es materia de carrera”, porque “hay personas que ya poseen una suficiencia” y porque “deberíamos poder tomar el idioma deseado”. Con respecto a la segunda razón, cabe mencionar que a pesar de que los alumnos ya tengan una suficiencia en inglés otorgada por una universidad, están obligados a rendir un examen de conocimientos en la Sección de Inglés. De acuerdo a este resultado, son ubicados en los distintos niveles a pesar de la suficiencia que hayan obtenido antes.

El alumno que contesta otra razón dice: “Más que aprobar 6 niveles debería haber un control donde se confirme que en realidad estamos listos para comunicarnos en otro país con gente nativa”.

Como conclusión, una gran mayoría en los dos grupos está de acuerdo en cursar seis niveles de inglés para graduarse. El porcentaje en el segundo grupo fue mayor que el del primero. Los estudiantes piensan que al menos deben alcanzar un nivel intermedio de inglés para poder desempeñarse profesionalmente.

### **19. Estudiaría los ocho niveles de inglés que se ofrecen en la Escuela de Lenguas de la PUCE? ¿Por qué?**

Esta pregunta analiza el factor motivación. En el **primer grupo**, los porcentajes están muy cercanos. Sin embargo, la mayoría (53%) contesta afirmativamente debido a las siguientes razones:

- Sí, porque es importante para la formación profesional.
- Sí, porque quisiera especializarme en el extranjero.
- Sí, si al final puedo obtener el TOEFL.

El resto (47%) contesta negativamente por las siguientes razones:

- No por el momento, pero sí después de culminar la carrera.
- Prefiero otras instituciones, en las que hay un interés más individual por los alumnos.

Además, dos estudiantes manifiestan que no estudiarían por falta de tiempo, otros dos dicen que su horario no les permite y dos más dicen que los costos son muy altos.

En el **segundo grupo**, se ven los mismos resultados. La mayoría (53%) estudiaría los ocho niveles de inglés debido a las siguientes razones:

- Es necesario tener bases firmes en el idioma.
- Para reforzar conocimientos y aprender
- Para dominar la lengua, pero económicamente sí representa
- Porque me gustan los idiomas
- Para tener más oportunidades

El resto (47%) no estudiaría los ocho niveles por las siguientes razones:

- Porque ya tengo una suficiencia en inglés en otro instituto
- Porque es un poco costoso y prefiero aprender mediante experiencia con gente extranjera
- Porque no tengo mucho tiempo
- Prefiero estudiar en otro lado para no tener la presión de pasar el nivel
- Porque el inglés aquí es malo
- Porque el inglés aquí no es 100% satisfactorio y el costo tampoco
- Los horarios no son flexibles
- Por cuestiones de tiempo

Finalmente, se puede concluir que en ambos grupos, la mayoría de los alumnos (53%) estudiaría los ocho niveles de inglés que se ofrecen en la Escuela de Lenguas de la PUCE, debido a la importancia de esta lengua en el ámbito profesional.

**20. ¿Ha estado alguna vez en un país de habla inglesa? ¿Cuánto tiempo y qué fue lo que más le gustó?**

Esta pregunta analiza el factor motivación. En el **primer grupo**, la mayoría (65%) no ha viajado a un país de habla inglesa. El 35% sí lo ha hecho:

- Tres semanas y se me hacía muy fácil comunicarme.
- Un mes y lo que más me gustó fue su cultura.
- Viví 11 años y lo que más me gustó fue su cultura.
- Viví 3 años.
- Una semana y lo que más me gustó fue poder comunicarme con los “nativos” [sic].
- Dos meses, lo que más me gustó fue el ambiente y su cultura.

Lo que más les llamó la atención a los aprendientes fue la nueva cultura que conocieron y el hecho de lograr comunicarse fluidamente con nativo hablantes. Cabe mencionar que en este grupo 2 estudiantes vivieron por años en países de habla inglesa.

En el **segundo grupo**, ocurre lo contrario, el 41% no ha viajado, mientras que la mayoría (59%) sí lo ha hecho:

- En Estados Unidos por 3 meses, lo que más me gustó fue la cultura
- En Estados Unidos por 1 semana, los parques de diversiones me gustaron mucho
- En Estados Unidos por 2 meses, lo que más me gustó fue el poder comunicarme con facilidad
- En Israel por 5 meses, utilicé el inglés ya que es una lengua universal
- Sí, lo que más me gustó fueron los avances tecnológicos
- Sí, 1 semana, me gustó poder entender
- En Estados Unidos por 4 meses, me gustó conocer a gente nueva y aprender el idioma
- Sí, 1 mes, me gustó la cultura y su gente
- En Estados Unidos por 1 mes y en Reino Unido por 2 semanas, me gustó conocer gente y probar diferentes tipos de comida

Como se ve, en el segundo grupo un mayor porcentaje ha viajado a un país de habla inglesa, y lo que más les gustó varía desde la cultura, la gente y la facilidad para comunicarse hasta avances tecnológicos, parques de diversiones y comida. Cabe mencionar que ningún estudiante vivió por más de 5 meses en un país donde utilizó el inglés para comunicarse. Sin duda, muchos alumnos de este grupo han experimentado la motivación integradora, pues se

han integrado a la cultura de la lengua meta por cierto tiempo. Como se vio en el capítulo 3, este tipo de motivación es uno de los factores involucrados en el éxito del aprendizaje.

## 21. De no haberlo hecho, ¿le gustaría hacerlo y por qué?

Esta pregunta analiza el factor motivación. En el **primer grupo**, todas las personas que respondieron negativamente la pregunta anterior afirman que les gustaría hacerlo, y los que han viajado responden que quisieran repetir la experiencia. Las razones son las siguientes:

- Porque me encantaría aprender su cultura y sus tradiciones.
- Se practica el inglés real que es más fluido.
- Porque practicaría el idioma y sería más fácil perfeccionarlo.
- Para continuar mis estudios y especializarme.
- Para conocer su cultura.
- Para aprender y obtener una correcta pronunciación.
- Creo que la mejor forma de aprender un idioma es viviendo donde lo hablan.
- Porque me encanta viajar y practicar lo que he aprendido.
- Para mejorar mi inglés y aprendería más rápido.
- Para perfeccionar el inglés.
- Quisiera especializarme en Londres.
- Sería más fácil aprender.

Las principales razones tienen que ver con la formación profesional, la nueva cultura y el perfeccionamiento del inglés en sí. Todos sostienen que aprenderían más fácil y rápidamente el idioma.

En el **segundo grupo**, de los 7 alumnos que no habían viajado hasta el momento, solo 1 alumna, que era la más joven del grupo (19 años) dijo que no le interesaba conocer otro país. A los demás alumnos sí les interesaría visitar un país de habla inglesa. Sus razones son:

- Practicaría más mi inglés
- Es una gran oportunidad para conocer otro país y otra cultura
- Sería una experiencia agradable
- Hablando con personas “nativas” [sic] podría aprender más

Como se ve, la mayoría de los alumnos (86%) de los que contestaron negativamente la pregunta anterior desearía visitar un país de habla inglesa para conocer una nueva cultura y perfeccionar el inglés.

Como conclusión, en el primer grupo el 100% de los alumnos desearía visitar un país de habla inglesa, mientras que en el segundo grupo, el 86% lo haría. Con todo, el porcentaje del segundo grupo también es alto y es importante que los estudiantes tengan por lo menos el deseo de integrarse a otras culturas, con el fin de perfeccionar su inglés y formarse profesionalmente.

## 22. Escriba algún comentario de ser necesario

Los alumnos del **primer grupo** dieron varios comentarios:

- “Los profesores deben incentivar el aprendizaje a través de actividades visuales y también dar flexibilidad en las pruebas, ya que a veces se nos cruzan con exámenes de nuestras materias de carrera que son aún más extensas de estudiar”.
- “Creo que debería aplazarse el tiempo para culminar los seis niveles de inglés, ya que de esta manera, no se volvería pesado y tendría mayor interés”.
- “La Facultad de idiomas debería implementar horarios intensivos los días sábados para las personas que trabajamos. De esta manera, no habría inconvenientes para tomar la materia”.
- “Deberían reducir los costos y alzar el nivel de enseñanza, debido a que me parece que falta más profundidad de conocimientos”.

En el **segundo grupo**, solo una alumna escribió el siguiente comentario: *English is awesome* (El inglés es genial). Parece ser una alumna muy motivada. Dio un puntaje de cinco (5) a las 2 primeras preguntas de esta encuesta. Es así que le agrada el inglés y tiene aptitud para aprender esta lengua. Además, empezó sus estudios de inglés a los 5 años, estuvo en Estados Unidos por 1 semana y lo que más le agradó fue el hecho de poder entender a la gente con facilidad. Esta estudiante de Medicina de tercer semestre tuvo un alto rendimiento a lo largo del nivel. Como se ve, los factores individuales sí influyen en el éxito del aprendizaje.

## 4.2. RESULTADOS DEL TEST DE ESTILOS DE APRENDIZAJE VAK REALIZADO POR LOS ESTUDIANTES

Los estudiantes de los dos grupos contestaron un test en español de estilos de aprendizaje VAK (visual, auditivo, kinestésico) durante los primeros días del curso. Se prefirió utilizar la lengua materna para evitar confusiones en las preguntas y para evitar que la realización de este test tomara demasiado tiempo. Además, se debe recordar que la mayoría de estudiantes del quinto nivel de inglés tiene un nivel intermedio bajo, por lo que todavía no están listos para responder un test de estilos de aprendizaje en inglés. Se escogió un test encontrado en el sitio web de Laia Solé<sup>50</sup>, instructora de técnicas de estudio, técnicas de memoria y entrenamiento mental, en el cual los estudiantes podían escoger varias opciones de respuestas, pues como vimos, los estilos de aprendizaje están combinados; no existe una persona que sea totalmente visual o totalmente auditiva, pero sí una mayor tendencia en algún canal.

En el **primer grupo**, la mayoría de estudiantes (59%) corresponde al grupo kinestésico, con 10 alumnos. Un menor porcentaje (41%) corresponde al grupo visual, con 7 alumnos. Finalmente, 1 alumno que representa el 6% corresponde al grupo auditivo. Además, un estudiante dijo tener el mismo porcentaje tanto en el estilo de aprendizaje visual como kinestésico. (Véase anexo 11)

En el **segundo grupo**, la mayoría de estudiantes (67%) también corresponde al grupo kinestésico, con 10 alumnos. Un menor porcentaje (27%) corresponde al grupo visual, con 4 alumnos. Finalmente, 1 alumno que representa el 7% corresponde al grupo auditivo. Además, un estudiante dijo tener el mismo porcentaje en los tres estilos de aprendizaje. Otro alumno tuvo el mismo porcentaje tanto en el estilo visual como auditivo. (Véase anexo 11)

Como conclusión, en los dos grupos, el canal kinestésico fue predominante.

---

<sup>50</sup> Solé, L. (2015, Agosto 8). Estilos de aprendizaje. Recuperado de <http://desaprendizaje.com/estilos-de-aprendizaje/>. (Véase anexo 10)

### **4.3. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA A DOCENTES DE LOS CURSOS INTENSIVOS DE INGLÉS DE LA PUCE**

La entrevista consta de 7 preguntas abiertas, la última es opcional<sup>51</sup>. Dicha entrevista pretende conocer las opiniones de los docentes sobre las razones del bajo rendimiento de algunos estudiantes que tienen que ver con los factores involucrados en el éxito o fracaso en el aprendizaje de la L2. Adicionalmente, esta entrevista también busca conocer cómo los docentes han tratado de mejorar el aprendizaje de dichos alumnos, que es el objetivo de este trabajo de tesis.

Se entrevistaron a diez profesores que dictaban cursos intensivos en el horario de 18h00 a 20h00. Los docentes impartían diferentes niveles entre el nivel 3 y 6 de inglés, y al momento de la entrevista llevaban trabajando en la Institución entre 1 y 10 años. Esta entrevista se realizó durante el segundo semestre del año lectivo 2015-2016 y el primer semestre del año lectivo 2016-2017. Las preguntas fueron las siguientes<sup>52</sup>:

#### **1. ¿Cuáles cree que son las causas del bajo rendimiento de algunos de sus estudiantes?**

Ocho de diez docentes están de acuerdo en que dichos estudiantes no estudian porque no consideran la materia de inglés tan importante como las materias de su carrera, lo ven como una obligación para graduarse. “Están muy acostumbrados a la ley del mínimo esfuerzo”. “No sienten motivación por aprender el idioma”. “...debido a la falta de compromiso por parte de los estudiantes”.

Tres de los diez entrevistados dicen que otras razones del bajo rendimiento son la falta de bases sólidas y una mala organización de su tiempo. Tres docentes hablan sobre el cansancio de los estudiantes en este horario de clases como una razón de su bajo desempeño. Otras causas que nombran los profesores son: trabajo, miedo a la materia por malas experiencias previas, distracción por aparatos electrónicos, la actitud que los alumnos tienen hacia el inglés y la falta de un programa de inglés a nivel nacional correctamente articulado.

---

<sup>51</sup> Véase anexo 12

<sup>52</sup> Véase los gráficos de este análisis en el anexo 13.

Es importante mencionar que un docente expresa lo siguiente: “A pesar de que se ofrecen tutorías gratuitas, muy pocos estudiantes aprovechan este servicio.”

## **2. ¿De qué manera ha intentado mejorar el aprendizaje de inglés en dichos estudiantes?**

Las respuestas fueron varias, así como existe una variedad de métodos, enfoques y recursos que puede utilizar el docente. Es así que los entrevistados han intentado mejorar el aprendizaje mediante:

- Actividades con enfoque comunicativo, trabajo en parejas o en grupo
- Actividades interesantes e interactivas como: juegos de roles, juegos, películas, debates, etc.
- Ejercicios y trabajos en la plataforma Moodle
- Motivación sobre la importancia de aprender inglés. Además, utilizando el enfoque de enseñanza de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.
- Actividades significativas lo más cercanas posible a la realidad, a fin de que usen el idioma de una forma espontánea.
- Instrucción individualizada, motivación a intentar a pesar de la posibilidad de equivocarse, pues se aprende del error; énfasis en el rol activo que tiene el estudiante en su aprendizaje.
- Temas interesantes, atractivos y actuales para ellos, canciones, videos, juegos en el computador o entre compañeros.
- Variedad de actividades que desarrollen las cuatro destrezas lingüísticas, *feedback* inmediato y detallado, el conocimiento de la rúbrica de evaluación por parte de los estudiantes.
- Tiempo de clases para la instrucción de bases sólidas y actividades que las refuercen, instrucción personalizada.

Definitivamente los docentes emplean una variedad de estrategias para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y mantenerlos atentos y activos en este horario de clase. Cabe recalcar que un docente nombra el desarrollo de la motivación sobre la importancia de aprender inglés (motivación instrumental) como herramienta para mejorar el aprendizaje, que constituye uno de los pilares de este trabajo de tesis.

**3. Explique las razones por las que algún estudiante alguna vez no mejoró su rendimiento a pesar de un adecuado ejercicio docente.**

Cinco de los entrevistados están de acuerdo en que a ciertos estudiantes no les interesa mejorar. Existe una falta de responsabilidad, compromiso, dedicación y objetivos propios. Cuatro profesores dicen que otra razón es el bajo nivel de inglés de dichos estudiantes. Algunos discentes “pasan sin bases suficientes que no pueden corregirse en un solo nivel. Por más que el estudiante y el profesor se esfuercen, a veces no se tiene éxito”. Además, dos de diez profesores manifiestan que otra causa es el número de faltas, pues los estudiantes se sienten “perdidos” al haberse ausentado y no logran igualarse en conocimientos si el número de faltas es excesivo. Otras razones que se nombran son: la falta de gusto por el inglés, problemas de concentración en clase, exceso de deberes de otras materias, cansancio y problemas familiares.

La falta de responsabilidad, compromiso y dedicación demuestra el rol pasivo de los discentes en su aprendizaje, pues piensan que el profesor debe “hacer todo” para que pasen de nivel. También se ven casos en que los estudiantes esperan hasta las últimas semanas o días de clase para empezar a estudiar y mejorar, obviamente con resultados fallidos, ya que pierden el nivel.

Vemos que la mayoría de respuestas dicta que la causa por la que algún estudiante alguna vez no mejoró es debido a que no le interesa, es decir, piensa que la materia de inglés no es importante y que debe dedicarse más a las demás asignaturas. Es así que esta pregunta está relacionada a la primera.

Un docente habló sobre la falta de gusto por la lengua inglesa como causa del bajo de rendimiento, lo cual es un punto muy importante a tomar en cuenta, pues se trata de un problema de falta de motivación.

**4. ¿Cuáles cree que son las razones por las que la mayoría de los estudiantes de la PUCE no cursan los niveles 7 y 8 de inglés (además de no ser un requisito curricular)?**

Seis entrevistados dicen que los estudiantes no son conscientes de la relevancia del manejo del inglés, que al ejercer su profesión en el país “no requerirán del mismo” y prefieren dedicarse a las materias de su carrera. Dos profesores nombran la falta de recursos económicos en su respuesta. Entre otras razones están: “porque aprender inglés es difícil”, “porque creen que al terminar los niveles no recibirán algún título o reconocimiento.”

Una docente manifiesta que “a menos que los estudiantes viajen a un país de habla extranjera, no ven el inglés como necesario”. Por otro lado, algunos estudiantes piensan viajar a otros países como Brasil, Francia, Alemania, Japón, entre otros, y cuestionan la idea de que el inglés deba ser un requisito curricular en la Institución. En su lugar, ellos preferirían estudiar la lengua extranjera que les interesa.

**5. ¿Está de acuerdo en que el nivel de conocimientos sea más profundo en los seis primeros niveles de inglés? Explique.**

Seis de los diez docentes responden afirmativamente debido a varias razones:

“El establecer un rigor académico más exigente desde el inicio hace que el estudiantado se acostumbre a este ritmo de trabajo”.

“Es necesario exigir más conocimientos en los niveles obligatorios, ya que la mayoría no continúan estudiando inglés”.

“Sí porque algunos estudiantes muestran graves problemas de sintaxis”.

“Se necesita llegar a un nivel óptimo considerando que la mayoría no estudiará más”.

“Sí, debido a una reglamentación gubernamental que exige que un estudiante alcance un nivel B2 para poder concluir su carrera. Además, en un mundo globalizado, el saber otro idioma ya no es un plus, sino una necesidad profesional”.

“Los estudiantes deben recibir bases sólidas de conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, y pragmáticos en los primeros niveles, de tal manera que cuando lleguen a niveles superiores la materia no sea compleja”.

Como otra respuesta, un docente comenta: “Creo que un criterio de calificación estándar aseguraría el cumplimiento de requisitos mínimos para que los alumnos pasen de nivel. Los alumnos dicen que cada profesor tiene distinto nivel de exigencia, y el resultado es que algunos estudiantes no aprenden como deberían y aún así pasan de nivel”.

A manera de resumen para contestar esta pregunta una profesora dice: “Cada nivel se debe enseñar de manera eficaz y significativa para los alumnos”. Todo nivel es importante, tanto básico como intermedio y avanzado. Los niveles 7 y 8 también son importantes y merecen un nivel de conocimientos profundo para que el estudiante desarrolle ampliamente las destrezas lingüísticas y corrija sus últimos errores para alcanzar un nivel B2.

**6. ¿Está de acuerdo en que se ofrezcan cursos intensivos/semipresenciales de inglés los días sábados? Explique.**

Seis entrevistados dicen estar de acuerdo debido a las siguientes razones:

“Los estudiantes pueden rendir mejor los sábados en lugar de ir cansados a clases todos los días en horario nocturno”.

“Si hay demanda, estoy de acuerdo”.

“No me opongo si hay una buena planificación de clase, trabajo autónomo y mucha responsabilidad de parte del estudiante”.

Cuatro profesores dicen no estar de acuerdo:

“No porque para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo bajo esta modalidad, se requiere del trabajo autónomo de los estudiantes, el cual deja mucho que desear”.

“Es mejor estar expuesto a la lengua la mayor cantidad de tiempo posible. Con una sola vez a la semana no se practica lo suficiente, por lo que es difícil lograr que los alumnos produzcan”.

“No porque la mayoría de estudiantes utilizan este tiempo para otras actividades; también porque terminan la semana cansados y su rendimiento no sería igual”.

“Creo que es necesario estar en contacto directo con la profesora para aprender un idioma. Yo destinaría de las 10 horas semanales, 7 presenciales y 3 (semipresenciales) a distancia para fijar contenidos”.

Se ve que las opiniones están divididas y las respuestas tienen argumentos válidos. Por un lado, es importante el *input* que los estudiantes obtienen del profesor, además de un *feedback* inmediato en la clase presencial. Por otro lado, el cansancio que muestran algunos estudiantes en el horario de 18h00 a 20h00 realmente les impide rendir como lo harían en

horarios matutinos. Otro argumento es que esta modalidad resultaría si los estudiantes trabajaran bien de manera autónoma.

### **7. Escriba algún comentario o sugerencia de ser necesario.**

Esta pregunta es opcional, por lo que solo algunos docentes dan sus comentarios:

“Sugiero enfocar este trabajo desde tres perspectivas diferentes: motivación intrínseca, articulación de contenidos en la malla curricular y la capacidad docente al impartir la cátedra”.

“La docencia es vocación no solo conocimiento”.

“Sería bueno tener más oportunidades de crecimiento profesional (talleres para profesores)”.

“Preparar muchas actividades comunicativas y significativas para ayudar a los discentes a mejorar y al mismo tiempo que disfruten sus clases. Proveerles un ambiente adecuado para que interactúen 90% en inglés con sus compañeros”.

“A los profesores se nos debería proveer de ejemplos/actividades parecidos a los de los exámenes para poder replicarlos en clase y evitar que los exámenes asusten a los alumnos”.

“Se debe tomar en cuenta la influencia del filtro afectivo de Krashen. Al principio del semestre, siempre pregunto a mis estudiantes: ‘En una escala del 1 al 10, ¿cuáles son sus sentimientos hacia el inglés y por qué?’ Personalmente como lingüista, pienso que el filtro afectivo tiene *mucho* que ver con el rendimiento del estudiante”.

“Me parece que el hecho de que yo sea nativa hablante del inglés ayuda bastante. Les gusta preguntarme cosas sobre mi ciudad y mi país. Creo que eso contribuye a que los estudiantes quizás tengan un mejor rendimiento en la clase”.

Sobre esto se puede decir que un docente habló sobre la motivación intrínseca como una de las perspectivas a tomar en cuenta, que constituye uno de los temas a tratar en las estrategias didácticas a proponer.

#### 4.4. ANÁLISIS, COMPARACIÓN Y COMPLEMENTACIÓN DE RESULTADOS

El **análisis de la encuesta** a los dos grupos de estudiantes arroja las siguientes conclusiones:

- El gusto por la lengua extranjera es primordial para lograr el éxito en el aprendizaje. Muchas veces este factor influye en cuán fácil resulta aprender dicha lengua, lo que a su vez, da indicios de la aptitud de una persona por aprender la L2.
- Los resultados indican que la comprensión lectora es la destreza más fácil de dominar para los alumnos, mientras que la expresión oral constituye la más complicada. En menor grado, la comprensión auditiva también resulta complicada, ya que depende en gran manera de la calidad de input recibido y la familiaridad que se tiene con ésta.
- Para estos grupos de alumnos, la relación que tienen con el/la docente afecta su aprendizaje más que la relación con sus compañeros. Se debe recordar que el curso intensivo dura solamente 2 meses, en comparación a un curso regular que dura un semestre.
- El trabajo en equipo es una de las competencias del siglo XXI, según la UNESCO, y es muy importante en el aprendizaje de la L2, pues los discentes aprenden mucho de sus compañeros escuchándolos e interactuando con ellos, a la vez que desarrollan sus destrezas lingüísticas. Al trabajar en equipo, las personas desarrollan la creatividad, un sentido de compromiso, confianza y solidaridad para lograr una buena comunicación, organización y eficiencia. En las entrevistas de trabajo, el trabajo en equipo es una de las competencias más valoradas para seleccionar el personal (García-Allen, s.f.). Así, es deber del docente enfatizar la importancia de esta forma de trabajo, explicando sus beneficios y creando actividades para fomentarlo.
- El trabajo individual también es muy importante en el aprendizaje, pues en condiciones óptimas, muestra resultados genuinos de la competencia de un aprendiente. De esta manera, el docente sabrá con certeza qué aspectos necesita corregir y desarrollar el estudiante.
- Se puede recomendar el trabajo grupal en casos de práctica y el trabajo individual en casos de evaluación. De esta manera, el docente debe equilibrar el empleo de estas dos formas, de acuerdo a los objetivos de la enseñanza y a las preferencias de sus alumnos.

- Según la UNESCO, el aprendizaje a lo largo de la vida es una de las competencias para el siglo XXI. Por lo tanto, el docente debe enfatizar la importancia del aprendizaje autónomo y desarrollar estrategias didácticas para fomentarlo. De esta manera, logrará que sus alumnos se sientan totalmente responsables de su aprendizaje, trabajen arduamente para su propio beneficio y, en algunos casos, dejen de dar toda la responsabilidad al docente en su proceso de aprendizaje.
- El hecho de que los alumnos utilicen la L2 con familia o amigos extranjeros resulta un factor motivante para el aprendizaje, ya que la utilizan para situaciones de comunicación real en las que existe un componente afectivo. Por lo general, estos alumnos reflejan un muy buen rendimiento en expresión oral.
- El uso de inglés en la carrera depende de ésta y del semestre que cursen los estudiantes. Por lo general, el uso del inglés es más frecuente en los últimos niveles de la carrera. El *input* que los estudiantes reciben al leer textos en inglés referentes a temas de su carrera les ayuda a mejorar sobremanera su competencia lingüística en la L2, ya que aprenden un amplio vocabulario, ya sea general o técnico, mejoran su ortografía, redacción y refuerzan la gramática aprendida. Este conocimiento se refleja en su producción oral y escrita. Además, este hecho los motiva a aprender sobre su carrera, utilizando esta herramienta. Por lo tanto, es necesario que el aprendizaje de inglés esté ligado al ámbito profesional de los estudiantes para que se sientan motivados para aprender la L2. Así, es importante que el docente desarrolle estrategias de motivación instrumental para fortalecer el aprendizaje.
- En los dos grupos de estudiantes, la gran mayoría cree que el inglés es muy importante en su carrera o futuro profesional y le permitirá actualizar sus conocimientos profesionales y continuar sus estudios. Lamentablemente, en la práctica, los alumnos no toman en serio el aprendizaje de inglés, pues su rendimiento es mediocre. Es así que es deber del docente recordarles regularmente las razones por las que el inglés es importante para su futuro, creando estrategias motivacionales: instrumentales, integradoras e intrínsecas, las cuales ayudarán a los alumnos a ser profesionales exitosos y, por ende, a fortalecer sus aprendizajes.
- En el primer grupo de alumnos, la mayoría de estudiantes utiliza el inglés en su vida diaria para leer información científica. En el segundo grupo, la mayoría lo utiliza para conversar con amigos extranjeros y leer artículos científicos. Es importante que

el docente conozca el tipo de motivación que tienen sus alumnos para aprender la L2. En este caso, se trata de la motivación instrumental.

- En cuanto a metodología, para los dos grupos de estudiantes, el enfoque comunicativo sería el más adecuado, pues muestran preferencia por actividades dinámicas y en grupo. Además, es importante que el docente combine actividades con diferentes estilos de aprendizaje en sus clases.
- Es necesario que desde los primeros días de clase, el docente tenga conocimiento de cómo les agrada aprender a sus estudiantes con el fin de incluir esta información en su planificación. Además, en los dos grupos, existe predilección por la música y material audiovisual en general. Es así que el docente debe saber lo que les agrada a sus alumnos, en cuanto a géneros musicales, grupos musicales, géneros de películas y temas de su interés para dialogar en clase. Esta información es útil para que el docente escoja varios tipos de actividades que sean del agrado del grupo. De esta forma, se generará motivación en los aprendientes.

Con respecto a la preferencia por películas, está claro que debido al extenso contenido de la materia, no será posible ocupar dos horas de la clase viendo una película, pero se podría destinar los últimos 15 o 20 minutos de los viernes, por ejemplo, a ver una pequeña parte. En ocasiones, esto podría conllevar la realización de una tarea específica, o simplemente el fin sería dar un tiempo de entretenimiento y relajación en la clase.

- Por lo general, empezar con el estudio de la L2 a una edad temprana es importante para lograr un alto nivel de competencia en la L2. En la encuesta realizada, pocos alumnos empezaron su estudio a los 17 y 18 años y mostraron una baja competencia lingüística y baja aptitud, lo que llevó a un bajo rendimiento académico e incluso a la pérdida del nivel. También se dio un caso en que una alumna no empezó tan temprano ni tan tarde, pero debido a su alta aptitud alcanzó un muy buen nivel lingüístico. Parece que en ciertos casos, la aptitud afecta el aprendizaje en mayor grado que la edad de comienzo del aprendizaje.
- La gran mayoría de estudiantes en los dos grupos está de acuerdo con el requisito de inglés en la PUCE, debido a las razones mencionadas anteriormente. Parece que los alumnos sí reconocen la importancia del aprendizaje de inglés en el país y en el mundo.

- Los estudiantes necesitan desarrollar motivación instrumental, pues hay algunos que creen que el inglés es importante solo para quienes piensan estudiar en un país de habla inglesa. Los alumnos deben saber que esta lengua es importante en todos los campos del saber. En todas las universidades, los estudiantes necesitan demostrar su nivel de inglés, así se encuentren en un país donde el inglés no sea la lengua oficial.
- Existe una necesidad en los alumnos por aprender términos técnicos relacionados con sus carreras, por lo que es importante, una vez más, trabajar con estrategias de motivación instrumental. Además, se podría analizar la posibilidad de abrir cursos de inglés para fines específicos (*English for Specific Purposes*). Tal vez la decisión de abrir tal curso o materia dependería ya de cada facultad o carrera y no de la Escuela de Lenguas de la PUCE. Obviamente que estos cursos no reemplazarían a los cursos de inglés general, pues muchas veces los alumnos necesitarán comunicarse sin utilizar tecnicismos.
- La mayoría de alumnos en los dos grupos está de acuerdo en cursar seis niveles de inglés para graduarse. Los estudiantes piensan que al menos deben alcanzar un nivel intermedio de inglés para poder desempeñarse profesionalmente.
- Existen quejas de parte de los alumnos en cuanto a la disponibilidad de horarios. Se cree que para brindar una mayor flexibilidad, es necesario abrir cursos los días sábados e implementar programas semipresenciales<sup>53</sup> y a distancia vía *online*. Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo bajo estas modalidades, se necesita también una planificación de clase muy detallada con objetivos muy claros y asignación de tareas para cada día de la semana por parte del profesor. El monitoreo del profesor es vital al igual que una evaluación formativa, lo cual se puede llevar a cabo en plataformas *online*. Se programa la plataforma para que los estudiantes envíen la tarea cada día de la semana hasta una hora específica, y así, se asegura su aprendizaje. Si esto no es suficiente para ellos, queda en manos de los estudiantes mejorar su aprendizaje.

El estudiar los días sábados puede ser una buena opción para los estudiantes que trabajan bien de manera autónoma y desean estudiar inglés. Se necesitaría demanda

---

<sup>53</sup> En la Escuela de Lenguas de la PUCE, existe un programa de inglés semipresencial ofrecido a alumnos de cursos abiertos, es decir a los alumnos que no son estudiantes regulares de la PUCE, sino que solamente toman clases de lengua extranjera. El programa comprende 6 niveles. Cada nivel dura 15 semanas e incluye 2 horas presenciales por semana. El estudiante debe dedicar al menos una hora diaria al estudio autónomo del idioma a través del aula virtual. El programa ofrece tutorías presenciales o en línea. Se espera ofrecer este programa también a alumnos regulares desde el mes de mayo de 2017.

por parte de los discentes para que la Coordinación de Inglés considere esta alternativa. También se necesitarían los recursos tecnológicos apropiados y, como se dijo antes, una planificación de clase muy detallada. Cabe mencionar que las academias de lenguas, por lo general, ofrecen cursos los días sábados que tienen acogida en el alumnado.

- En ambos grupos, la mayoría de los alumnos (53%) estudiaría los ocho niveles de inglés que se ofrecen en la Escuela de Lenguas de la PUCE, debido a la importancia de la lengua en el ámbito profesional. Finalmente, se sugiere ampliar los horarios de los niveles 7 y 8 de inglés durante la tarde y la noche para incrementar la demanda.
- Algunos estudiantes creen que se desempeñan bien en ciertas destrezas cuando en realidad no es así. Los docentes deben ayudar al estudiante a reconocer sus errores y aprender de ellos, mediante los diversos tipos de corrección.
- Los alumnos con un nivel de competencia por debajo de lo requerido necesitan trabajar de manera autónoma para “igualarse” al nivel del grupo y seguir desarrollando sus destrezas para evitar perder el curso. Una vez más, es relevante que el docente enfatice la importancia del aprendizaje autónomo y lo fomente mediante estrategias en sus clases. Obviamente, los únicos beneficiados serán los propios estudiantes, pues “aprenderán a aprender” por sí mismos. Para algunos alumnos (aquellos que no tienen aptitud para aprender una lengua, por ejemplo), las clases individuales serían la mejor opción<sup>54</sup>. Al respecto, la PUCE no brinda este tipo de clases, sino tutorías individuales una vez por semana a los alumnos que las solicitan.
- La motivación integradora es uno de los factores involucrados en el éxito del aprendizaje de la L2. Por lo tanto, es imprescindible que el docente emplee estrategias de motivación integradora para que los alumnos se involucren más en su aprendizaje y aspiren vivir un tiempo en un país de habla inglesa por razones de estudio, trabajo o simplemente turismo. Uno de los aspectos que más llama la atención a los aprendientes es la cultura de la lengua meta; esta constituye un factor motivacional. Es así que el componente cultural estará siempre incluido en las estrategias de motivación integradora utilizadas para fortalecer el aprendizaje en los estudiantes.

---

<sup>54</sup> Se han conocido casos de estudiantes que toman clases particulares fuera de la Universidad para “igualarse” en conocimientos y no perder el nivel. Cabe recalcar que no sería ético de parte del docente de la PUCE de estos estudiantes el ofrecerles clases particulares. Estos alumnos deben recibir clases particulares con otro profesor.

- Además de las estrategias de motivación instrumental e integradora, se ve necesario crear estrategias que desarrollen motivación intrínseca en los aprendientes, pues también deben recordar que deben trabajar arduamente con responsabilidad, constancia y disciplina para alcanzar una meta que les llevará al éxito, y al sentimiento de dicha y felicidad de haberlo logrado.
- Un porcentaje muy alto en los dos grupos quisiera visitar un país de habla inglesa para perfeccionar su inglés y formarse profesionalmente. La inmersión en la comunidad de habla inglesa permite a las personas desarrollar sus destrezas lingüísticas de una manera potencial. Sin embargo, un alumno puede sentir frustración cuando no está preparado para entender cierto tipo de acento y, por ende, no logra comunicarse satisfactoriamente. Por lo tanto, es necesario que el docente ayude a los alumnos a conocer los diferentes tipos de acentos a los que se van a enfrentar, pues no todos los hablantes utilizan un acento o inglés estándar.
- Con respecto a los comentarios de los estudiantes, dos alumnos se quejan del bajo nivel de la Institución. Las personas que dieron esta opinión tenían un nivel de competencia lingüística que dejaba mucho que desear y una escasa participación en clase; tenían una percepción errónea de su nivel de inglés.
- Con el fin de incrementar el nivel de conocimientos, la Coordinación de Inglés decidió cambiar el texto. Desde el primer semestre del año lectivo 2016-2017, los docentes empezaron a utilizar la serie *Empower* (2015), que además del texto y del libro de trabajo físicos, contiene una plataforma *online* con ejercicios extras, pruebas de unidad, explicaciones de la gramática, libro de calificaciones, entre otros. En esta plataforma, el profesor y los estudiantes pueden verificar su progreso. Este nuevo texto abarca más contenido y ofrece muchos más ejercicios de práctica que el libro anterior. En sí, presenta más ventajas y se cree que, de esta manera, se logrará profundizar el nivel de conocimientos en cada uno de los niveles de inglés. Obviamente, el texto no es todo en la clase de inglés, dependerá mucho aún del docente el desarrollar la clase adecuadamente, con el texto como guía, pero con conocimiento de los factores que influyen en el aprendizaje de sus estudiantes.

El **análisis del test de estilos de aprendizaje VAK** realizado por los estudiantes concluye que en los dos grupos, el canal kinestésico fue predominante. Se cree que este resultado se debe a que en el horario de 18h00 a 20h00, los estudiantes se muestran más inquietos, desean

concluir sus clases y buscan estar “ocupados” en algo para mantener el nivel de atención<sup>55</sup>. Se recomendaría a los docentes de este horario emplear mayormente estrategias kinestésicas que involucren movimiento, interacción y percepción de sensaciones en sus clases. Se podría tomar en cuenta el enfoque comunicativo, por ejemplo, debido a sus actividades de interacción. También el enfoque basado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples podría ayudar, ya que el desarrollo de diferentes tipos de actividades evita la rutina y ayuda a mantener el interés de los alumnos por la materia. Se han visto casos de estudiantes que se quedan dormidos en las clases de este horario por el cansancio de todo el día. Las actividades kinestésicas, entonces, serían una solución, pues gracias a éstas, los aprendientes se mantendrían en estado de alerta. Adicionalmente, los docentes están llamados a utilizar también los otros canales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se puede decir que es necesario que los docentes tengan conocimiento del estilo de aprendizaje predominante en su grupo de alumnos para desarrollar actividades basadas en este estilo y utilizar en menor grado actividades basadas en los otros estilos, pues es importante utilizar todos los canales para lograr un aprendizaje óptimo de la L2.

A continuación, se abordarán las conclusiones del **análisis de la entrevista a los docentes**.

- La mayoría de los docentes entrevistados (8 de 10) atribuye el bajo rendimiento de algunos alumnos al hecho de que los aprendientes desconocen la utilidad del inglés, no están al tanto de la importancia de estudiar esta lengua. Por lo tanto, el docente necesita utilizar estrategias didácticas que desarrollen **motivación instrumental, integradora e intrínseca** en los estudiantes. Al trabajar motivación intrínseca, los discentes recuerdan que deben esforzarse continuamente para lograr un éxito constante en sus estudios, en su trabajo y en su vida en general.
- Otra causa del bajo rendimiento es la falta de bases sólidas de algunos estudiantes. La solución sería realizar una especie de adaptación en el aprendizaje en que se les asigne tareas extras a dichos alumnos para que su nivel de conocimientos “se iguale” al del resto, enfatizar el rol activo que tiene el estudiante en su aprendizaje fomentando el aprendizaje autónomo. Para ello, los estudiantes tienen a la mano

---

<sup>55</sup> Resultaría interesante aplicar este test a estudiantes de cursos intensivos de otros horarios para comprobar si los resultados difieren o si se mantienen.

recursos tecnológicos, como el Internet, juegos interactivos, plataformas online, diccionarios, videos, conferencias, un sinnúmero de sitios web en que podrán desarrollar las destrezas lingüísticas. De igual manera, los alumnos pueden asistir a tutorías gratuitas en la Institución y pedir ayuda a los pares.

- Una causa más del bajo rendimiento es el cansancio que experimentan los alumnos en el horario de 18h00 a 20h00. Como solución, simplemente se les sugiere a los chicos comer algo antes de la clase o tomar un café; también el consumo de azúcar, vitaminas o bebidas energizantes podría ayudar para que su participación en clase no se vea afectada, y con ella, su aprendizaje.
- Una razón del bajo rendimiento, que no está entre las respuestas de los entrevistados, es la falta de aptitud que muestran algunos estudiantes al aprender la L2. Cada persona tiene talentos y habilidades particulares y aprender una lengua también es una habilidad, lo cual es lamentable para algunos discentes pues es requisito curricular en toda institución educativa. Se han visto casos de estudiantes que pasan por muchos problemas durante el aprendizaje de inglés (como interferencia del español, pronunciación deficiente<sup>56</sup>, escaso vocabulario, escaso conocimiento de la gramática del español, entre otros), y tienen que esforzarse mucho más que otros para lograr una competencia aceptable y pasar de nivel. Es por ello que se recomienda que los docentes tomen en cuenta la individualidad de sus estudiantes. Se sugiere que los alumnos hagan un test rápido de estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples al inicio del ciclo, para que los docentes elaboren estrategias didácticas basadas en estos resultados. Así, todos los alumnos se verán beneficiados en el aprendizaje.
- El desarrollo de la motivación instrumental es importante no solo para los jóvenes que piensan estudiar en un país de habla inglesa, sino también para las personas que piensan ejercer su profesión en el país, pues necesitarán actualizar conocimientos profesionales constantemente. Así mismo, para las personas que estudiarán en países extranjeros, donde el inglés no es la lengua oficial, se verán beneficiados al poder tener acceso a programas de estudio en las universidades.

---

<sup>56</sup> Las personas que tienen problemas en el paladar tienen una pronunciación deficiente en la lengua materna y mucho más en la L2. Los estudiantes que usan *brackets*, por lo general, también tienen problemas de pronunciación. A estos alumnos se les puede recomendar que hagan ejercicios de pronunciación (escuchando y repitiendo) y que canten canciones en inglés empezando con canciones lentas e ir avanzando poco a poco a canciones rápidas.

- El desarrollo de la motivación integradora es importante para todos los alumnos, pues se despertará en ellos el deseo de visitar, estudiar o trabajar en un país de habla inglesa, y de esa forma, se sentirán más motivados por aprender inglés.
- El gusto por la lengua extranjera es sumamente importante. Se recomienda que el docente emplee las estrategias y recursos necesarios para acercar al estudiante a la lengua meta y, por ende, a su cultura. Cuando a un estudiante le agrada lo que aprende, aprender será fácil. Si no le agrada, le será difícil. El desarrollo de la motivación instrumental e integradora es una opción para lograrlo. En sí, dependerá de varios factores y de la creatividad del profesor.
- El filtro afectivo<sup>57</sup> juega un papel muy importante en el rendimiento del aprendiente. Es primordial que el estudiante no se encuentre bloqueado mentalmente para tener éxito en la adquisición de la lengua extranjera, por lo que el docente deberá trabajar con estrategias para reducir el nivel de ansiedad en el aula, ofreciendo un ambiente favorable y de apoyo, lo que permitirá que el estudiante logre un aprendizaje significativo, se percate de ello y tenga confianza en su capacidad de aprender.
- Al trabajar los distintos tipos de motivación desde los primeros niveles de inglés, se cree que crecerá la demanda de los estudiantes por los niveles 7 y 8.
- El aprendizaje autónomo es importante en todas las modalidades de estudio: presencial, semipresencial y a distancia. La posibilidad de ofrecer cursos intensivos/semipresenciales de inglés los días sábados no sería muy utópica si los jóvenes desarrollaran aprendizaje autónomo y trabajaran con plataformas *online*, con las que el docente pueda realizar una evaluación formativa. Así, el estudiante revisaría la materia diariamente y lograría un aprendizaje significativo.

---

<sup>57</sup> Según la hipótesis del filtro afectivo de Krashen, la actitud del aprendiente, sus sentimientos, su estado anímico y otros factores emotivos, influyen positiva o negativamente en los procesos de adquisición y aprendizaje. Krashen define “filtro afectivo” como “el bloqueo mental que impide que los aprendices utilicen completamente el input comprensible para la adquisición del lenguaje”. Krashen distingue la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad como los tres tipos de variables afectivas. Los estudiantes poseen un filtro afectivo bajo (y por lo tanto adquieren una segunda lengua con mayor facilidad y mayor eficacia) cuando no se preocupan por no tener éxito en la adquisición de la lengua y cuando se consideran miembros potenciales del grupo que habla la lengua meta. Por otro lado, un estudiante con un filtro afectivo alto (desmotivado, con gran ansiedad y baja autoconfianza), aunque sea expuesto intensamente a la lengua extranjera, no alcanzará un nivel lingüístico semejante al de un hablante nativo. La situación ideal para la adquisición será, entonces, la existencia de un filtro afectivo bajo, que hará que el aprendiz esté tan focalizado en el mensaje que temporalmente olvidará que está oyendo o leyendo otra lengua (Vasques Callegari, 2014, p. 3).

- El *feedback* que confiere el profesor, debe ser lo más pronto y detallado posible, mucho más en cursos intensivos en cuanto a trabajos escritos y pruebas, pues de esta manera el estudiante se percata de sus errores y de cómo corregirlos. Sin embargo, hay docentes que solamente toman en cuenta la nota que reciben en un trabajo escrito y no analizan sus errores. El profesor debe enfatizar en el aula que los estudiantes deben analizar y aprender de sus errores, sólo de esa manera mejorarán su competencia lingüística. Otra manera de lograrlo es promover la autocorrección. El docente solamente señala las oraciones o palabras que son incorrectas y es deber del estudiante corregirlas. También se puede practicar la corrección entre pares, pues los alumnos pueden aprender del trabajo del otro o reforzar las estructuras aprendidas mediante la corrección de errores ajenos. Obviamente, el profesor siempre monitorea y sirve de ayuda en caso de dudas.
- Se recomienda que los docentes se capaciten regularmente para garantizar el desarrollo profesional permanente. El aprendizaje autónomo también se predica con el ejemplo. Es importante decir que la Coordinación de Inglés sí mantiene informado al grupo docente sobre talleres online y presenciales en la Institución y fuera de ella, y está a consideración del docente el inscribirse o no, pues no constituye una obligación.
- Un criterio de calificación estándar para todas las actividades/trabajos a ser evaluados garantizaría un nivel de exigencia homogéneo en los docentes de la Institución, al igual que un nivel muy cercano de competencia lingüística en los estudiantes.
- Es relevante que los estudiantes estén familiarizados con el tipo de ejercicios que tendrán en los exámenes para evitar estrés y sentimientos de frustración o fracaso, los cuales afectarán su aprendizaje.

Una vez presentado el análisis de los resultados de la encuesta, el test y la entrevista, se procederá a **comparar y complementar los resultados** cuantitativos y cualitativos, pues el diseño mixto de esta investigación es de triangulación concurrente.

En primer lugar, al comparar las respuestas y opiniones de los estudiantes con las de los docentes, se ve que los docentes no hablan de todos los factores involucrados en el aprendizaje o, al menos, los que se incluyeron en la encuesta a los estudiantes. Por lo general, los docentes hablan del factor motivación. Una docente habló de la actitud hacia la lengua y

otra sobre el gusto por la lengua extranjera. Lamentablemente, los profesores no comentaron sobre factores como la edad, la aptitud para aprender una lengua, los estilos de aprendizaje o la personalidad.

La gran mayoría de los docentes entrevistados piensa que el bajo rendimiento de algunos estudiantes se debe a que no están motivados para aprender, desconocen la importancia de la lengua y estudian por obligación. Subrayan, además, la falta de compromiso, dedicación y trabajo autónomo.

Al comparar esta conclusión con los resultados de la encuesta a los estudiantes, se aprecia lo contrario. Para sorpresa de los docentes, los alumnos sí reconocen la importancia del inglés en el país y en el mundo y en su futuro profesional. Además, dan muchas razones al respecto. El problema es que no lo llevan a la práctica, pues la mayoría de los alumnos pasan el nivel con notas de 30/50 a 35/50. Es así que los docentes están llamados a recordar con regularidad a sus estudiantes las razones por las que estudian inglés. También se cree imprescindible unir los conocimientos profesionales con los conocimientos de inglés que, de seguro, será un factor motivante en el aprendizaje. Desarrollando estrategias de motivación instrumental, integradora e intrínseca, el docente podrá fortalecer el aprendizaje en sus discentes y se sentirán más comprometidos con su aprendizaje. También, surge la necesidad de llevar a cabo estrategias que desarrollen el aprendizaje autónomo, que es importante en toda modalidad de estudios.

El gusto por la L2 y una actitud positiva hacia la lengua son importantes para lograr el éxito en el aprendizaje. Las opiniones sobre estos factores son las mismas en la encuesta y en la entrevista. Lamentablemente, los docentes no hablaron de otros factores, de tal manera que la información recolectada en la encuesta a los estudiantes complementa la información dada por los docentes y viceversa<sup>58</sup>. De este modo, será más fácil elaborar y recopilar estrategias que fortalezcan el aprendizaje.

Entre las formas para mejorar el aprendizaje, algunos docentes dijeron que era importante tomar en cuenta la individualidad de los estudiantes. Por lo que se cree necesario que los

---

<sup>58</sup> Para un futuro trabajo, se recomendaría realizar una encuesta con preguntas cerradas y abiertas para los docentes, con el fin de tener respuestas más específicas sobre los factores involucrados en el aprendizaje.

alumnos hagan un test rápido de estilos de aprendizaje y, tal vez, de inteligencias múltiples al inicio del curso, para que los docentes elaboren estrategias basadas en estos resultados. Así, todos los alumnos se verán beneficiados en el aprendizaje.

Otro punto a recalcar es el bajo nivel de ansiedad que debe existir en la clase. Para ello, el docente debe crear un ambiente favorable y de apoyo. Para lograrlo, el docente puede hacer uso del sentido del humor, mostrarse abierto y comunicativo, puede utilizar técnicas de relajación en clase, como las sugeridas en el método sugestopédico, por ejemplo, o enfatizar el trabajo en grupo para que los alumnos se sientan apoyados por sus pares, etc. Se podrían utilizar diferentes métodos y enfoques para reducir el nivel de ansiedad en el aula y así lograr un aprendizaje óptimo.

Cabe mencionar que todos los datos recolectados (en la encuesta, entrevista y test de estilos de aprendizaje) ofrecen información relevante para la realización de estrategias que mejoren el aprendizaje en los discentes. Finalmente, es importante que los docentes conozcan cómo los factores individuales afectan el aprendizaje de la L2 de sus alumnos para comprenderlos, tener más paciencia y saber cómo proceder y trabajar con cada uno de ellos. Se cree que las estrategias motivacionales y las estrategias basadas en los métodos y enfoques que más se ajusten a las necesidades de los aprendientes ayudarán a fortalecer el aprendizaje de la L2.

## CAPÍTULO 5

### PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las conclusiones que se presentaron en el capítulo anterior llevan a proponer los siguientes grupos de estrategias didácticas para fortalecer el aprendizaje en los alumnos:

- ✓ Estrategias didácticas que desarrollan motivación instrumental
- ✓ Estrategias didácticas que desarrollan motivación integradora
- ✓ Estrategias didácticas que desarrollan motivación intrínseca
- ✓ Estrategias didácticas basadas en los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas

Las estrategias propuestas se basan en los distintos estilos de aprendizaje y en los tipos de estrategias, enfoques y métodos de enseñanza que se explicaron en el capítulo 2, con el fin de ofrecer variedad en las actividades que realizarán los estudiantes. Dichas estrategias están basadas en el contenido del texto *Empower* (2015), que contiene cinco unidades, y que corresponde al quinto nivel intensivo de inglés de la PUCE. Según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), este curso corresponde al nivel B1 (intermedio). Los docentes podrán hacer uso de este material no solo en el quinto nivel de inglés, sino en niveles superiores o inferiores dependiendo de la competencia lingüística de sus alumnos y de los objetivos de enseñanza.

Cabe mencionar que las actividades del texto *Empower* están basadas en el Enfoque Comunicativo, pues permiten a los estudiantes hacer uso de la L2 para hablar mucho sobre ellos mismos: sus intereses, aspiraciones, gustos, hobbies, personalidad, etc. Además, los temas y lecturas del libro resultan interesantes para los estudiantes.

Las estrategias que se presentan a continuación integran las destrezas lingüísticas. Las estrategias de motivación instrumental, integradora e intrínseca fueron creadas por la autora de este trabajo. Algunas estrategias basadas en los enfoques y métodos de enseñanza también fueron creadas por la autora, otras muestran su fuente de autoría. Para finalizar el capítulo, se presenta una descripción de las estrategias propuestas según los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas y según las estrategias de enseñanza-aprendizaje vistos en este trabajo de tesis.

## **5.1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE DESARROLLAN MOTIVACIÓN INSTRUMENTAL**

Las actividades que se presentan a continuación desarrollan la motivación instrumental en los estudiantes, debido a que se ven motivados a aprender inglés, leyendo textos o artículos relacionados con sus carreras en esta lengua. Por medio de estas actividades, con respecto al ámbito lingüístico, los estudiantes aprenden vocabulario general y especializado, refuerzan las estructuras gramaticales aprendidas y desarrollan fluidez verbal. Además, actualizan sus conocimientos y aprenden a compartir con sus compañeros lo que han aprendido, al realizar su trabajo.

### **Instrumental Motivation in English Activities**

These activities allow students to improve their reading skills in specialized texts related to their careers, learn general vocabulary and technical terms and improve speaking fluency. Students also learn to share what they have learned with their classmates.

#### **1. Reading/Speaking Strategy: Individual and Pair Work**

##### **Instructions:**

1. Find and print an article in English related to your career. (The teacher can establish a minimum number of pages)
2. Read the article, underline the most important ideas and look up the meanings of the words you do not know.
3. Make a glossary (English/Spanish) of technical terms.
4. Pair Work: tell your partner a summary about your article.
5. Share the glossary with your classmates.

#### **2. Reading/Speaking Strategy: Individual Work**

The teacher can include this activity as a part of an oral exam.

##### **Instructions:**

1. Find and print an article in English related to your career. (The teacher can establish a minimum number of pages)
2. Read the article, underline the most important ideas and look for the meanings of the words you do not know.
3. Make a glossary (English/Spanish) of technical terms.
4. Tell your teacher a summary about your article.
5. Students will hand-in the printed article with the most important ideas underlined and a glossary (English/Spanish) of technical terms.

### **3. Reading/Speaking Strategy: Group Work (Oral Presentation)**

#### **Instructions:**

1. Make groups of students that study the same career.
2. Choose an article in English related to your field of study.
3. Read the article, underline the most important ideas and look for the meanings of the words you do not know.
4. Make a glossary (English/Spanish) of technical terms.
5. Use Power Point or Prezi to make slides about the content of the article. Include key words and pictures mostly (depending on the topic).
6. Before starting the presentation, give one copy of the glossary to all your classmates. Students read the glossary, so that they can understand the presentation.
7. Students present the article to the class. Each person must talk about a part of the article using the Power Point or Prezi presentation. Each person must speak between 2 and 3 minutes.

Estas tres estrategias también pueden ser consideradas proyectos, ya que cada estudiante o grupo de estudiantes elegirá un artículo de acuerdo a sus necesidades e intereses y deberá trabajarlo. El/la docente no les impone un tema en particular y los estudiantes mismos se encargan de organizar su trabajo. De esta forma, los aprendientes toman sus propias decisiones y desarrollan su autonomía e independencia.

### **4. Reading/Speaking Strategy: Individual and Pair Work**

#### **Instructions:**

1. Read the article "Why Should I Learn English? – 10 Compelling Reasons for EFL Learners" (taken from <https://www.oxford-royale.co.uk/articles/reasons-learn-english.html>).
2. Look up the meanings of the words you do not know.
3. Underline the most important ideas
4. Talk about your own reasons for learning English with your classmate. Your reasons may be stated in the article or may not.
5. The teacher elicits answers from students.
6. This activity can also be done in large groups.

## **5.2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE DESARROLLAN MOTIVACIÓN INTEGRADORA**

La siguiente actividad tiene como propósito desarrollar motivación integradora en los estudiantes, pues tendrán que preparar una presentación oral sobre los paisajes naturales y atractivos turísticos de países de habla inglesa. Este tema consta en el programa microcurricular del quinto nivel de inglés: *The Natural World (Unit 5)*. Esta actividad tiene como objetivo que los estudiantes se sientan atraídos por estos países para visitarlos o vivir en ellos, ya sea por razones de estudio o trabajo, para que de esta manera logren integrarse a la comunidad angloparlante.

### **Integrative Motivation in English Activities**

The following activity develops integrative motivation in students, since they will give an oral presentation about the natural wonders and touristic places in English speaking countries. This topic is included in the syllabus of the level 5 of English: *The Natural World (Unit 5)*. The purpose of this activity is to get the students attracted by these countries, so that they visit them or live in an English speaking country to study or work. In this way, they become part of the English speaking community.

### **5. Tourism. Oral presentation. All skills: Group Work**

#### **Instructions:**

1. Make groups of 4-5 students.

2. Teacher assigns each group an English speaking country.
3. Students have to do research about this country and make slides in Power Point or Prezi to talk about its natural wonders and touristic places. They can only include key words and pictures mostly. Whole sentences or paragraphs cannot be included in the slides because students will not be allowed to read them. If students do so, they will lose points.
4. Each student must talk for 2 - 3 minutes.

### **6. Foreign Life. Oral Presentation. All skills: Group Work**

#### **Instructions:**

1. Make groups of 4-5 students.
2. Teacher assigns each group an English speaking country.
3. Students have to do research about this country and make slides in Power Point or Prezi to talk about polite and impolite behavior, typical food and touristic places. They can only include key words and pictures mostly. Whole sentences or paragraphs cannot be included in the slides because students will not be allowed to read them. If students do so, they will lose points.
4. Each student must talk for 2 - 3 minutes.

The following rubric can be used for these oral presentations:

Grammatical sentences /3

Pronunciation /3

Fluency /3

Slides /2 (how slides were made according to the teacher's guidelines)

Timing /2 (2-3 minutes)

### **7. Exposure to Englishes<sup>59</sup>. All skills: Pair/Group Work**

The objective of this strategy is to increase students' awareness and comprehension of different varieties of English. Students will need computers with Internet access and software that can play media programs such as Windows Media Player.

---

<sup>59</sup> Taken from Farrell, T. & Martin, S. (2009). To teach standard English or world Englishes? A balanced approach to instruction. *English Teaching Forum*, volume 47 (number 2), pp. 2-7.

As a warmer, the teacher can ask students if they have ever noticed or been exposed to different varieties of English. Could they hear a difference? Could they understand the different varieties? What do they think about different varieties? How did the varieties make them feel?

**Instructions:**

1. Put students in pairs or small groups. Assign two countries to each group.
2. Have students watch news reports from their assigned countries via the Internet. The students can listen to each report several times, noting down vocabulary and pronunciation differences between the reports. Students can listen to two reports on the same topic or they can listen to news reports on two completely different topics.
3. Students will then present a brief synopsis of the news reports to the class. They should present the content of the report as well as the differences that they found in the varieties of English.

**Follow-up Discussion:** Ask students about their experiences listening to the different varieties of English. Which did they find more difficult to understand? If they were speaking to people from that country, what could they do or say to help their comprehension?<sup>60</sup>

Esta actividad también les ayuda a los alumnos a desarrollar su inteligencia musical, ya que deben escuchar con atención para distinguir las diferencias fonológicas.

### **5.3. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE DESARROLLAN MOTIVACIÓN INTRÍNSECA**

Las siguientes actividades desarrollan motivación intrínseca en los estudiantes, debido a que se ven motivados a aprender para ser mejores, a esforzarse para tener éxito en la vida. Se escogieron videos motivacionales y una película en inglés para lograr que los estudiantes busquen dar lo mejor de sí mismos en toda situación, sea académica, laboral o familiar para alcanzar el éxito. En el aspecto lingüístico, estas actividades desarrollan la capacidad

---

<sup>60</sup> Note: The teacher should find the reports before class in order to save time during the lesson. The reports should include interviews of regular people so that students can hear common language use of the different varieties, not just the reporters' language use. Possible websites to use for this activity are: [www.ndtv.com](http://www.ndtv.com) (India); [www.rte.ie/live/index.html](http://www.rte.ie/live/index.html) (Ireland); <http://tvnz.co.nz> (New Zealand); [www.channelnewsasia.com](http://www.channelnewsasia.com) (Singapore).

auditiva, la fluidez verbal y la redacción, a la vez que los estudiantes aprenden vocabulario y refuerzan las estructuras gramaticales aprendidas.

### **Intrinsic Motivation in English Activities**

These activities allow students to develop intrinsic motivation, since they feel motivated to learn to be better, to make an effort to be successful. Motivational videos and songs and a movie in English were chosen to inspire students to do their best in any situation. These activities allow students to improve their listening, speaking and writing skills. Moreover, they learn vocabulary and reinforce grammar.

#### **8. Listening/Writing Strategy: Individual Work**



#### **Instructions:**

1. Watch the video “The Secrets to Success” by Will Smith, taken from <https://www.youtube.com/watch?v=24AOsgniY1o>. Length: 7:20 minutes. The video does not include subtitles.
2. Answer the following questions on a piece of paper:
  - What is the video about?
  - What is the difference between a talented person and a skilled person?
  - Write some of Will’s ideas you consider important for your life.
  - Write some of Will’s ideas you disagree with and explain why.
3. Once the individual work is done, the teacher elicits answers from students or s/he can make them talk about their answers in pairs/groups.

## 9. Listening/Writing/Speaking Strategy: Individual and Group Work



### Instructions:

1. Watch the video “Success is a continuous journey” by Richard St. John, taken from [http://www.ted.com/talks/richard\\_st\\_john\\_success\\_is\\_a\\_continuous\\_journey](http://www.ted.com/talks/richard_st_john_success_is_a_continuous_journey). Length: 3:47 minutes.
2. The students are given a worksheet with the script of the video. They have to fill in the blanks with the words missing<sup>61</sup>.
3. After two or three times of watching the video, the teacher can elicit answers and later check them allowing students to watch the video with subtitles.
4. Students talk about the most important ideas in the video in groups.

## 10. Listening/Speaking Strategy: Individual and Pair Work



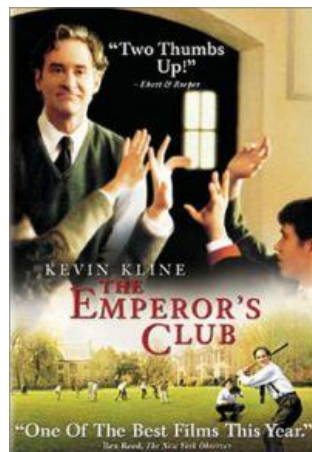
### Instructions:

<sup>61</sup> See appendix 14.

1. Watch the video “Secrets of Success in 8 words” by Richard St. John, taken from <https://www.youtube.com/watch?v=Y6bbMQXQ180>. Length: 3:46 minutes.
2. Talk with your classmate about each one of the eight secrets that lead to success. Do you agree with them, why? Would you add another secret or omit one of them, why?
3. Which is the most important secret for you to reach success, why? Tell your classmate.

### **11. Listening/Writing/Speaking Strategy: Individual Work**

#### **Movie: “The Emperor’s Club”**



When a teacher sees acts of plagiarism in the classroom, s/he can use this movie to teach students some morals about how to live rightly. Values such as honesty, truth, responsibility, determination and gratefulness are highlighted in the movie. It is necessary for students to know that values are as important as their hard work in their way to success.

#### **Instructions:**

In order to do this activity, the teacher can manage his/her time allowing students to watch the film in two days of class (expecting the class to last two hours). In that way, the whole class is not spent on watching the whole movie. Another possibility is to let students watch the first part or hour of the movie in class and send them as homework to finish watching it to answer the following questions on a piece of paper.

1. Discuss the following quote, “The end depends upon the beginning”.

2. Do you agree with Mr. Bell's father when he said, "You (Mr. Hundert) won't mold my son, I will mold him"? Do you think he accomplished his goal?
3. Talk about the following quote, "A man's character is his fate".
4. "A lost opportunity is lost forever". How is this quote related to the last scene of the movie?
5. Explain Mr. Hundert's moral conflict related to Martyn Blythe.
6. If you were Mr. Hundert, would you tell Martyn the truth?
7. Describe a scene you liked or the one you consider important in the movie.
8. From your point of view, what is/are the moral(s) of the movie? Use your notes.
9. Write another ending for the movie.

Finally, teacher elicits answers from students. As a group work, students can talk about their answers especially in questions 6 – 9.

## 12. Songs. Listening/Reading Strategy: Pair/Group and Individual Work

### Instructions:

1. Watch the cast of Glee<sup>62</sup> singing "Dream on" by Aerosmith:  
<https://www.youtube.com/watch?v=3Uy5oGcLQaY>




---

<sup>62</sup> Glee is an American musical comedy-drama television series that aired on the Fox network in the United States from 2009 to 2015. It focuses on the fictitious William McKinley High School glee club, New Directions, which competes on the show choir competition circuit while its members deal with social issues. (Taken from Glee (TV series). (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado el 4 de enero de 2017 de [https://en.wikipedia.org/wiki/Glee\\_\(TV\\_series\)\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Glee_(TV_series)))

2. Then read the lyrics of the song and with a partner or in groups look up the meaning of the unknown words.
3. Listen again to the song reading the lyrics
4. Sing the song trying to imitate the singer's pronunciation.

The same strategy can be developed using other songs. For example: "Firework" by Katy Perry (<https://www.youtube.com/watch?v=QGJuMBdaqIw>) and "We are the Champions" by Queen (<https://www.youtube.com/watch?v=04854XqcfCY>). To see the lyrics of these three songs, see appendix 14<sup>63</sup>.

In "Firework" the teacher can also explain how informal language is expressed in writing and pronunciation. For example: 'cause (because), 'em (them), fallin' (falling), gonna (going to), gotta (have to). In "We are the Champions" the examples are: 'til (until), ain't (is not/ are not/ am not), I ain't gonna lose (I am not going to lose). This song can be sung in the middle or at the end of the English course.

Es importante decir que trabajar con canciones en la clase de lengua extranjera ofrece muchos beneficios. En primer lugar, las canciones citadas ayudan a desarrollar motivación intrínseca gracias al significado de la letra. En segundo lugar, el uso de canciones ayuda a desarrollar la inteligencia musical. Con ello, los estudiantes aprenden a reconocer distintas características de los sonidos del inglés, la entonación, sílabas acentuadas y no acentuadas, etc. Una vez que reconocen estas diferencias, pueden imitar estos sonidos. De esta manera, mejoran su pronunciación.

Otro aspecto a tomar en cuenta es que cuando los alumnos pueden cantar canciones con fluidez, sienten que también podrán producir oralmente con fluidez. Otro beneficio es que los alumnos expanden su conocimiento de vocabulario. Finalmente, las actividades mencionadas están basadas no solo en los estilos de aprendizaje visual y auditivo, sino también en el kinestésico, pues los alumnos tendrán que cantar o compartir la tarea de vocabulario con sus compañeros.

---

<sup>63</sup> Para leer las letras de estas tres canciones, véase anexo 14.

Cabe decir que las canciones y la película que se presentan en esta propuesta son solo ejemplos que se pueden considerar al desarrollar las clases. Está claro que el docente debe tomar en cuenta las preferencias de los estudiantes para llevar a cabo el procedimiento de estas estrategias.

Las estrategias que desarrollan motivación instrumental, integradora e intrínseca propuestas en este trabajo pueden desarrollarse en cualquier momento del curso de inglés: al inicio, en la mitad o al final, pues no toman en cuenta una unidad específica del libro, mas desarrollan de manera significativa las destrezas lingüísticas. Se recomienda que el docente desarrolle estos tipos de estrategias motivacionales regularmente a lo largo del curso de inglés para lograr mejorar continuamente el aprendizaje en todos los estudiantes. Si bien las estrategias de motivación instrumental pueden desarrollarse no necesariamente durante los primeros días del curso, mientras los alumnos recuerdan lo aprendido y aprenden vocabulario, se recomienda que las estrategias de motivación intrínseca e integradora se desarrollen desde el mismo comienzo del curso.

#### **5.4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS BASADAS EN LOS MÉTODOS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LENGUAS**

A diferencia de las estrategias motivacionales, estas estrategias están basadas en el contenido de las unidades del texto *Empower*<sup>64</sup>. Es importante mencionar que el texto es bastante completo, ofrece actividades muy pertinentes basadas en el Enfoque Comunicativo para desarrollar el contenido y, además, la explicación de la gramática es muy detallada. Es por ello que se tomarán algunos contenidos de las unidades, no todos ellos, con el fin de ofrecer actividades que complementen la metodología. Es decisión del docente tomarlas en cuenta o no, o modificarlas de acuerdo a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Unit 1: Talk**

#### **Lesson 1A: Subject and Object Questions**

---

<sup>64</sup> Véase el programa microcurricular del quinto nivel intensivo de inglés de la PUCE en el anexo 15.

Question formation is one of the challenges of English learning that students must face. Spanish interference seems to be the cause of difficulty. The following activities will help students to practice and master question formation.

### **13. Interview. Writing/Speaking Strategy: Pair Work**

#### **Instructions:**

1. Choose a famous person and pretend to be her/him.
2. Write 10 questions to interview the famous person your partner chose.
3. Ask these questions and listen carefully. Do not write answers.
4. Now it is your partner's turn to ask you questions. Answer the questions.
5. Exchange questions with your partner, correct any mistakes if necessary and explain the right question formation.

### **14. Research survey. All skills: Group Work Project<sup>65</sup>**

Make groups of 3-5 students. After students decide on a topic and have it approved by the teacher, they make a questionnaire. They will interview several PUCE students (not during class hours) to gather information. An oral or written report summarizing the information is then prepared. The report must include the following information:

- Introduction: Reasons for doing the survey, what they hoped to find out.
- Procedure: When, where, how, and from whom the data were collected.
- Results: Questionnaire results
- Discussion: Interpretation of the results.

Some examples of topics are attitudes towards English among female and male students, sleeping habits, opening of English online courses at PUCE, among others.

### **Lesson 1B: Present simple and continuous**

### **15. Song. Listening/Reading Strategy: Pair Work**

---

<sup>65</sup> Taken from: Malcolm, D. & Rindfleisch, W. (2003) Individualizing learning through self-directed projects. *English Teaching Forum*, volume 41 (number 3), pp. 10-14.

**Instructions:**

1. Listen to the song “Eternal Flame” by The Bangles while reading the lyrics<sup>66</sup>.
2. In pairs identify the simple present and present continuous forms. Analyze the uses of these forms in the song.
3. In pairs look up the meaning of the unknown words.
4. Sing the song imitating the singer’s pronunciation.

In this song, there are also questions in these tenses, so students can also practice question formation.

**Lesson 1D. Skills for Writing: Different ways of learning.**

In this lesson, there is a text about the visual, auditory and kinesthetic learning styles. After reading the text, students can do the following:

**16. Sharing learning experiences. Speaking /Listening Activity: Pair Work**

Tell your partner what kind of learner you are. How do you like learning vocabulary, grammar, pronunciation?

**Writing Skills: Introducing a Purpose**

The following words that introduce purpose are explained here: in order to, so, the infinitive.

**17. Sharing personal experiences. Speaking/Listening Activity: Group Work****Instructions:**

1. Make groups of 3-4 students
2. Each student uses words/phrases that introduce purpose to answer the following question: What do you study English for?

**Unit 2: Modern Life**


---

<sup>66</sup> See appendix 14.

**Lesson 2A: They gave me the job.**

Textbook page 21. What do managers look for when they employ someone new? Choose the four qualities that you think are most important: creative thinking, good grades, work experience, self-confidence, good problem-solving skills, a friendly personality, the ability to work in a team, a positive attitude to work, practical skills.

**18. Job Interview. Speaking/ Listening Strategy: Pair Work****Instructions:**

1. Make a dialogue about a job interview. Students choose the type of job. Student A is the interviewer and student B is the interviewee. Interviewer looks for four qualities in a good employee (among the ones above mentioned) and makes questions related to them. Interviewee tries to convince the employer s/he is the best for the job and gives suitable answers that include four qualities s/he has.
2. Teacher monitors the activity and then calls for volunteers to role play the situation for the whole group of students.

**19. Language exchange using Whatsapp. All skills: Individual Work**

In order to do this activity, students and teacher must have a Whatsapp group. To encourage everybody to speak or write, teacher asks a question every day and all students must answer it during the day. Students are not allowed to use a single word to answer. As Whatsapp has a recording function, students can record their speaking if they do not want to write anything. Questions depend on teacher's creativity. Examples of such questions are: How was your day? What are you planning to do tomorrow? What did you do on the weekend? What did you do yesterday? What are you doing right now? What have you done recently? What do you think about ...? Describe your family. Describe your pet, etc.

Teacher can use the tenses or vocabulary studied in class while making questions to reinforce the content. Through this technological means, the teacher can also remind students about test or homework dates. Students can also use Whatsapp to include comic strips or interesting news in English.

Esta estrategia no solo ayuda a los alumnos a desarrollar las destrezas lingüísticas, sino que también les hace sentir una parte importante de un todo. Ellos deben saber que lo que cada uno tiene que decir es crucial. Mientras se conocen más entre ellos, desarrollan destrezas sociales y pueden llegar a ser amigos. Este componente socio-afectivo es muy importante para tener una actitud positiva hacia el inglés.

### **20. A commercial. All skills: Group Work Project.<sup>67</sup>**

Make groups of 4-5 students. Students can make a commercial by adapting an idea from an existing commercial or by making up one of their own. In the commercial, they persuade the audience to buy something used in modern life by talking about the selling points and advantages of it. They write the text in English, rehearse it, and then act out the commercial while filming the production with a mobile phone. Finally, the whole class watches the commercials<sup>68</sup>.

Of course students will enjoy the videos and laughter will arise, which creates a pleasant environment in the English class.

## **Unit 3: Relationships**

### **Lesson 3A. Vocabulary. Relationships.**

### **21. Sharing personal experiences. All skills: Pair Work<sup>69</sup>**

Students individually write a short paragraph (110 to 140 words) explaining why they have chosen their careers, why they are attending this particular university, what they would like to do after graduation, and how English will help them in their future career. Then, in pairs,

---

<sup>67</sup> Taken from Nihat Sad, S. (2008). Using mobile phone technology in EFL classes. *English Teaching Forum*, volume 46 (number 4), pp. 34-38.

<sup>68</sup> This activity can be modified by making students invent something. Then they try to sell their new invention in the commercial. While writing the text, they must use the expressions that add new information (Lesson 2D Writing Skills p. 29): in addition, besides, apart from. Finally, they act out the commercial and film the production.

<sup>69</sup> Taken from Lytovchenko, I. (2009). How to make upper-level university English classes more interactive. *English Teaching Forum*, volume 47 (number 2), pp. 24-29.

they read their paragraphs to their partner. Finally, students exchange papers and report their partners' information to the class.

### **Lesson 3B. We used to get together every year.**

#### **22. Who is your dearest relative? Speaking/Listening Activity: Pair Work<sup>70</sup>.**

Say what he or she does, whether you see him or her frequently, and what sort of things you share, have in common, or do together.

**Vocabulary. Multi-word verbs:** grow up, get together, grow apart, cut off, hang out with, ring up, bring up, take after.

#### **23. Match<sup>71</sup>. Reading/Writing Strategy: Individual and Pair Work**

##### **Instructions:**

1. Match the verbs with their corresponding particle.
2. Write down their synonyms or English/Spanish definitions.
3. Write sentences with the multi-word verbs.
4. In pairs, exchange sentences. Partner checks sentences and corrects any mistakes.
5. Teacher elicits examples from students.

**Grammar. Narrative tenses: past simple, past continuous, past perfect**

### **Lesson 3D. Writing skills: Describing time**

#### **24. Story. All skills: Group Work**

##### **Instructions:**

1. Make groups of 3 students.
2. Write a story using the narrative tenses learned in class. You can tell a personal experience or you can make up a story in the past. Use expressions of time:  
*from...until, while, during, for, meanwhile, over.*

---

<sup>70</sup> Taken from Méndez, E. (2010). How to set up oral homework: a case of limited technology. *English Teaching Forum, volume 48* (number 3), pp. 10-17.

<sup>71</sup> Activity available in <https://www.educaplay.com/>

3. Once finished, exchange your story with other group. Read the story and check if there are any mistakes. Correct them. Give the story back.
4. Teacher answers any question related to mistake correction. Then s/he calls for volunteers to read the story.

**25. Story telling through Whatsapp. Reading/Writing Strategy: Individual/Group Work**

The teacher explains that the whole group will create a story in the past using narrative tenses and expressions of time. Everyone must participate. The teacher starts the story by writing the first sentence. During the day, each student must write minimum one sentence in order to continue. The last student that participates must finish the story. In class, each student reads the sentence(s) s/he wrote to tell the whole story. Students themselves correct any mistakes while reading and teacher monitors and helps if needed.

**Unit 4: Personality**

**26. Birth Order and Personality<sup>72</sup>. All skills: Group, Individual and Pair Work.**

**Instructions:**

1. Find and write the names of 2 classmates who are: the first born (the oldest) in their family, the middle child, the last born (the youngest), an only child.
2. Read about your birth order<sup>73</sup>. What does it show about your personality?
3. Talk to a classmate with the same birth order as you. What kind of person are you? Do you agree with your personality description? Do you think the other descriptions are accurate for people you know?

**Lesson 4A. Ability.**

In this part, students read the text “What happens to talented children when they grow up?” (Textbook p. 44). Then they listen to a radio programme about age, talent and success (p. 45).

---

<sup>72</sup> Taken from Richards, J. & Bohlke, D. (2012). *Four Corners Level 4 Student's Book A*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

<sup>73</sup> See appendix 16.

## **27. Debate about talented children and success. All skills: Group Work**

Textbook part d page 45. Do you agree with these statements?

1. Talented children don't succeed as adults because they don't develop good social skills.
2. It's better to be successful when you are young – you can enjoy it more.
3. If you want success in a creative job, hard work is more important than talent.

### **Instructions:**

1. Students that agree with the first statement make a group. The ones that disagree with it make another group.
2. Each team gives reasons to support the statement. Students can make notes.
3. Once they get a final conclusion about the first statement, the same procedure is followed with the second and third statements. Different groups will be made according to how many students agree or disagree with the following statements.
4. Every student must participate. Students must get final conclusions to finish the activity.

## **Lesson 4B. Grammar: Modals of Ability**

### **28. Game. Past and Present Abilities. Reading/Speaking Activity: Group Work**<sup>74</sup>

In this enjoyable activity, students ask and answer questions about past and present abilities. Students are divided into groups of four and each group is given a set of cards. Students take it in turns to take a card. The student with the card then decides if they are going to ask about the past or present. They then ask the other students in their group about their abilities, using the prompt on the card. The other students can either lie or tell the truth. The student who asked the question must then ask follow-up questions to work out if the other students are lying or telling the truth. Students win one point for each correct guess. Each group plays until all the cards have been used. The student with the highest number of points at the end of the game is the winner.

---

<sup>74</sup> Taken from <https://www.teach-this.com/resources/activities/modal-verbs-ability>

## Lesson 4B. Vocabulary: -ed/-ing adjectives

### **29. Grammar meets conversation<sup>75</sup>. All skills: Individual and Pair Work**

#### **Instructions:**

1. Complete the questions with the correct questions word.
2. Interview a friend using your questions. Record the answers.
3. Tell the class some things about the person you interviewed.
4. Write a few things about the person you interviewed.

See worksheet in appendix 17.

#### **Grammar: Articles: a/an, the, Ø**

### **30. Game. Climbing Grammar Mountain<sup>76</sup>. All skills: Group Work**

This activity is easy to prepare and can be adapted to the unique needs of different classrooms.

**Preparation:** Draw 4 vertical climbing lines (for a class size of approximately 20 students) on the board. Leave space on the bottom to write one sentence at a time. Divide each line into 10 segments to represent vertical feet. Mark the segments 10, 20, 30, 40, etc. Prepare a series of sentences. Some should be correct, and about three quarters should contain one grammatical error per sentence. Choose these sentences from the students' work, or develop sentences to correspond to the particular grammar point or points. Conversely, the game could be a culminating or review activity and could include one error each from a wide variety of grammatical issues. Write one sentence at a time on the board's bottom. Divide students in 4 teams of 4 or 5 students each. (Organize the number of mountain climbing tracks and teams accordingly.)<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> Taken from

[https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets\\_doc\\_docx/grammar\\_meets\\_conversation\\_ing\\_vs\\_ed\\_adjectives\\_5\\_-\\_asking\\_about\\_experiences\\_and\\_opinions/adjectives-grammar-meets/3003](https://en.islcollective.com/resources/printables/worksheets_doc_docx/grammar_meets_conversation_ing_vs_ed_adjectives_5_-_asking_about_experiences_and_opinions/adjectives-grammar-meets/3003)

<sup>76</sup> Taken from Gunn, C. & McCallum, A. (2005). Climbing Grammar Mountain: an interactive learning experience. *English Teaching Forum*, volume 43 (number 4), pp. 38–41.

<sup>77</sup> See graph in appendix 18.

**Instructions to students:** You are going to race to the top of Grammar Mountain. In this activity, you are going to compete against other mountaineering groups to get to the highest point on the mountain before our class time is up. In order to climb the mountain, you will need energy and equipment. These things are available in the form of sentences. When it is your team's turn, you will be given a sentence. You will need to determine if the sentence is grammatically correct or not. If you believe the sentence is correct, you can assign 5, 10, or up to 20 vertical feet to the sentence. If it is indeed correct, you will advance that far up the mountain. If the sentence is incorrect, your team will fall down the mountain the number of feet you assigned to the flawed sentence. Teams can win 5 bonus feet for correcting a flawed sentence. The team whose turn it is gets the first chance to correct the sentence; then other teams may try to earn the five bonus feet. The game continues until the teacher has used all the sentences.

## **Unit 5: The Natural World**

### **Lesson 5A. Vocabulary: Environmental Issues**

The following words are presented in this lesson: pollution, prevent, wildlife, endangered, protect, save, damaged, environment, environmentally friendly, recycle.

### **31. Alphabet Soup<sup>78</sup>. All skills: Individual and Pair Work.**

#### **Instructions:**

- Individually find the words listed below. When you find a word in the puzzle, circle it. Words can appear vertically, horizontally, diagonally, or even backwards.
- Identify the part of speech each word belongs to.
- Write a sentence with each word or group of words.
- Check your answers with a partner.

**Grammar: Future Forms: will, be going to, be + Ving**

### **32. Creative Task and Project<sup>79</sup>. Writing/Reading Strategy: Individual Work**

---

<sup>78</sup> Activity available in <https://www.educaplay.com//>

<sup>79</sup> Taken from Lytovchenko, I. (2009). How to make upper-level university English classes more interactive. *English Teaching Forum*, volume 47 (number 2), pp. 24-29.

Students are directed to write a paragraph (140 to 160 words) about new things that they think will happen over the next fifty years. These paragraphs are then displayed in the classroom so that all the students can read them.

## **Lesson 5B. Grammar: First Conditional.**

### **33. Song. All skills: Pair Work**

#### **Instructions:**

- Read “Count on me”<sup>80</sup> by Bruno Mars while listening to the song.
- In pairs, identify the first conditional sentences in the song.
- Look up the meaning of the words you do not know.
- Sing the song imitating the singer’s pronunciation.
- Did you think of someone while singing this song? Tell your partner.
- Continue writing the lyrics of the song making sentences using the first conditional. Keep in mind the person you thought of while singing. Ex. *If you need a hand, you will always find mine. If you are in trouble, I will be there.*

At the end of this strategy, the teacher elicits examples of first conditional sentences found in the original song. The lyrics of the song emphasize the value of friendship and this activity encourages students to talk about their nice experiences with their best friends and/or relatives. Finally, the teacher elicits examples of first conditional sentences that would continue the lyrics of the song. Teacher and students correct any mistakes.

#### **Speaking. Textbook p. 61. Pair Work.**

“You are going to recommend the best place to experience the natural beauty of your country”.

### **34. Natural Beauty. All skills: Pair Work**

This activity is adequate for all students. However, when a very high number of students has travelled overseas, they can change the purpose of the activity to: “You are going to

---

<sup>80</sup> See lyrics in appendix 19.

recommend the best place to experience the natural beauty of the country you visited”. In this case, students can choose whether they write about a foreign country or their own country.

In order to talk about this, make notes on these topics: beautiful places, what can you see there (rivers, forests, beaches, etc.), animals or plants you can see, what you can do, the best time of year to go.

### **35. Nature Project<sup>81</sup>. Writing Strategy: Individual Work**

This is a beautiful activity for those who love nature. This can be done in a park, garden or any other green and natural location. In this activity, students are given specific instructions regarding what to observe and afterwards they work on their journals to write down all the information. Depending on what you are working on in class, they could simply describe what they see (objects and colors) or maybe what is happening in the garden (for example, “I see birds feeding their babies, ants marching in a line”, etc.). This activity involves spending time with nature and also working quietly alone. Therefore, it is a good choice for people who have a naturalist and intrapersonal intelligence.

### **36. Project: Green Fair<sup>82</sup>. All skills: Group Work**

In order to share your students’ learning, organize a “Green Fair”. This will help raise awareness of environmental conservation beyond just your classroom. It also gives students the opportunity to interact with their schoolmates around their learning.

1. Ask teams of students to take one aspect of environmental conservation and explore it deeply. They should use the resources available to them through books, magazines and the Internet.
2. Each team will set up a display table to illustrate the aspects of their chosen topic. The table can include informational handouts, samples from nature, interactive activities and games, and discussion topics for those visiting the table.

---

<sup>81</sup> Pesce, A. (s.f.) *Multiple Intelligences. 5 Great Activities that involve a combination of intelligences*. Recuperado de <http://busyteacher.org/17672-multiple-intelligences-5-great-activities-how-to.html>

<sup>82</sup> Adapted from Santos, T. (2007). Going Green. *English Teaching Forum*, volume 45 (number 4), p. 56.

3. The green fair could possibly happen at lunchtime. Set up the tables around a public area at the university. Then have the teams staff the tables and talk to other students about the topics they researched.

Las estrategias presentadas se basan en los métodos y enfoques explicados en este trabajo de tesis. Se cree que es relevante lograr un bajo nivel de ansiedad en los estudiantes para que logren obtener un aprendizaje significativo. Es por ello que a continuación se presentan dos estrategias que, si bien no se basan totalmente en el método sugestopédico, tienen el propósito de bajar el nivel de ansiedad haciendo uso de varios recursos.

### **37. Video. Listening/Speaking Strategy: Pair work**



#### **Instructions:**

1. Watch the short film “Micro-Phonies” by The Three Stooges, taken from <https://www.youtube.com/watch?v=x0CH3ptfW4g>. Length: 16:45 minutes.
2. In pairs, answer the following questions: Did you enjoy the short film? Why?
3. Which was the funniest scene for you?
4. Who is your favorite stooge? Why?
5. Can you think of a moral in this short film?
6. Do you think laughter can make you get relaxed? Which other ways make you get relaxed?
7. Can you include the English language in one or some of your techniques to get relaxed? Explain

### **38. Relaxing creatively<sup>83</sup>. All skills: Pair and Group Work**

#### **Instructions:**

- Look at the ways that some people relax. Which do you think would work for you? Which wouldn't? Why not?

Watching fish	painting
Baking	shopping
Cleaning the house	singing in the shower
Dancing	watching a horror movie
Keeping a journal	watching the stars
Keeping a pet	writing poetry
Listening to rock music	yelling alone in a forest

- Brainstorm other creative ways to relax. Share them with the class.

Estas estrategias pueden llevarse a cabo en cualquier momento del curso de inglés. También el uso de canciones y fragmentos de películas<sup>84</sup> ofrece a los estudiantes momentos de entretenimiento y relajación. Por lo tanto, el uso de estos recursos ayuda a crear un ambiente favorable en el aprendizaje.

Un consejo que se puede dar para bajar el nivel de ansiedad en los alumnos es el siguiente. Mientras escriben los párrafos de la sección de *Writing* en cada unidad, el docente puede hacerles escuchar música instrumental clásica, jazz o New Age. No se recomienda música en inglés porque resulta un elemento distractor, pues están produciendo en esa misma lengua. Es importante decir que hay pocos alumnos que no pueden trabajar escuchando música. En ese caso, lamentablemente, el docente no podrá hacer uso de este recurso mientras los alumnos escriban, pues si lo hace, el rendimiento de estos pocos alumnos se verá afectado.

---

<sup>83</sup> Taken from Richards, J. & Bohlke, D. (2012). *Four Corners Level 4 Student's Book A*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

<sup>84</sup> Por ejemplo, se podría destinar los últimos 15 o 20 minutos de clase los días viernes para ver fragmentos de películas de elección del docente o de los estudiantes. Se podría también planificar una tarea o actividad sobre este fragmento o no. Al presentar actividades de especial agrado de los estudiantes en este día de clase, se podría asegurar su asistencia, pues se ha visto que algunos alumnos prefieren ausentarse el último día de la semana para realizar otras actividades.

Las estrategias mencionadas integran las destrezas lingüísticas y los distintos estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico). Cabe mencionar que para realizar actividades kinestésicas que involucren movimiento y desplazamiento (como concursos en el pizarrón, imitación de pasos de baile, desfile de modas o trabajos en grupo), es muy importante contar con un espacio físico adecuado en donde exista suficiente ventilación. Las condiciones físicas del aula de clase son relevantes en el momento de planificar y desarrollar actividades que sean de agrado de los estudiantes y que les permita desarrollar sus destrezas.

Con el fin de desarrollar el aprendizaje autónomo, se presentaron ideas de proyectos en varias estrategias. Se recomienda también que los estudiantes trabajen con técnicas de autocorrección en clase y en casa.

Las estrategias motivacionales y las estrategias basadas en los métodos y enfoques de aprendizaje de lenguas presentadas en este trabajo de tesis fortalecerán el aprendizaje de los estudiantes de los cursos intensivos de la PUCE, pues los llevarán a comprometerse más con su propio aprendizaje. Los docentes pueden hacer uso de este material o modificarlo según los objetivos y necesidades de sus estudiantes.

A continuación, las tablas 6 y 7 describen las estrategias propuestas. Cabe mencionar que todas las estrategias incluyen el desarrollo de la inteligencia lingüística, por lo que no se la incluye en el cuadro de Inteligencia Múltiples. Los cuadros en celeste y las anotaciones describen cada una de las estrategias.



Tabla 7. Descripción de las estrategias propuestas según las estrategias de enseñanza-aprendizaje											
Estrategia	Estrategias de enseñanza				Estrategias de aprendizaje						
	De comprensión lectora	De Comprensión auditiva	De expresión oral	De expresión escrita	De negociación	Cognitivas	Metacognitivas	De memorización	De compensación	Afectivas	Sociales
1	Anticipación, inferencia de significado, parafraseo	Estrategia descendente	Exposición								
2	Anticipación, inferencia de significado, parafraseo		Exposición								
3	Anticipación, inferencia de significado, parafraseo	Estrategia descendente	Exposicion, ejercicios de repetición								
4	Anticipación, inferencia de significado, parafraseo	Estrategia descendente	Exposición								
5	Anticipación, inferencia de significado, parafraseo	Estrategia descendente	Exposicion, ejercicios de repetición								
6	Anticipación, inferencia de significado, parafraseo	Estrategia descendente	Exposicion, ejercicios de repetición								
7		Ascendente y Descendente	Exposición								
8		Descendente	Diálogo	Lluvia de ideas/práctica libre							
9		Ascendente y Descendente	Diálogo								
10		Descendente	Diálogo								
11	Inferencia de significado	Descendente	Diálogo	Lluvia de ideas/práctica libre							
12	Anticipación, inferencia de significado	Ascendente y Descendente	Ejercicios de repetición								
13		Ascendente y Descendente	Entrevista								
14		Descendente	Entrevista/Exposición								
15	Anticipación, inferencia de significado	Ascendente y Descendente	Ejercicios de repetición								
16		Descendente	Diálogo								
17		Descendente	Diálogo								
18		Descendente	Juego de roles								
19	Inferencia de significado	Descendente									
20		Descendente	Diálogo	Lluvia de ideas/práctica libre							
21	Inferencia de significado	Descendente	Parafraseo	Lluvia de ideas/práctica libre							
22		Descendente	Diálogo								
23	Inferencia de significado										
24		Descendente		Lluvia de ideas/práctica libre							
25	Inferencia de significado			Lluvia de ideas/práctica libre							
26	Inferencia de significado	Descendente	Entrevista/diálogo								
27		Descendente	Debate								
28	Inferencia de significado	Descendente	Diálogo								
29	Inferencia de significado	Descendente	Entrevista/parafraseo								
30	Inferencia de significado										
31											
32	Lectura rápida, inferencia de significado			Lluvia de ideas/práctica libre							
33	Anticipación, inferencia de significado	Ascendente y Descendente	Diálogo								
34		Descendente	Exposición	Lluvia de ideas/práctica libre							
35				Lluvia de ideas/práctica libre							
36	Anticipación, inferencia de significado, parafraseo	Descendente	Exposición	Lluvia de ideas/práctica libre							
37	Inferencia de significado	Descendente	Diálogo								
38		Descendente	Diálogo/exposición	Lluvia de ideas/práctica libre							

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este trabajo ha presentado un marco teórico y un marco metodológico para la creación y recopilación de estrategias didácticas que ayuden a fortalecer el aprendizaje de inglés en los alumnos del quinto nivel intensivo de la PUCE. En el marco teórico, se analizaron varias bases teóricas relevantes para mejorar el desempeño docente, y en el marco metodológico se presentó una investigación profunda sobre los factores individuales que afectan el aprendizaje de inglés de dos grupos de estudiantes. Fue necesario recoger respuestas y opiniones de alumnos y docentes para tener un panorama amplio del fenómeno. Los resultados de la investigación dieron lugar a las estrategias presentadas a manera de propuesta. En esta parte final del trabajo, se abordarán las conclusiones junto con las recomendaciones a tomar en cuenta para mejorar la enseñanza.

- ✓ Para lograr un ejercicio docente óptimo, el/la profesor/a debe comprender en detalle el proceso de adquisición de una L2, los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los factores individuales que afectan el aprendizaje de la L2 de su grupo de estudiantes, entre otros aspectos, con el fin de utilizar esta información para desarrollar sus clases y mejorar el aprendizaje en los discentes.
- ✓ Para fortalecer el aprendizaje del grupo de estudiantes, es necesario que el/la docente tome en cuenta su individualidad. Los/las docentes deben conocer cómo los factores individuales afectan el aprendizaje de la L2 de sus alumnos para comprenderlos, tener más paciencia y saber cómo proceder y trabajar con cada uno de ellos. Para ello, se recomienda que los alumnos respondan una encuesta como la sugerida en este trabajo durante los primeros días del curso, o que se elaboren actividades que les permitan a los alumnos responder preguntas parecidas a las de la encuesta utilizando la L2. Además, es importante que los docentes basen sus actividades en los diversos tipos de inteligencia y en los distintos estilos de aprendizaje para lograr un aprendizaje significativo en todos los aprendientes. Para ello, se recomienda que los estudiantes realicen un pequeño test de estilos de aprendizaje durante los primeros días del curso. También es necesario que desde los primeros días de clase, el/la docente tenga conocimiento de cómo les agrada aprender a sus estudiantes, con el fin de incluir esta información en su planificación. Además, debe saber lo que les gusta a sus alumnos, en cuanto a géneros musicales, grupos musicales, géneros de

películas y temas de su interés para dialogar en clase. Esta información es útil para escoger actividades. De esta forma, se generará motivación en los aprendientes.

- ✓ Una vez analizados los factores individuales involucrados en el aprendizaje, se recomienda que se utilice un método ecléctico que combine los métodos y enfoques que más se ajusten a las necesidades y objetivos de los aprendientes.
- ✓ De acuerdo a la investigación realizada, los factores más influyentes en el éxito en el aprendizaje de la L2 son: la edad de comienzo del aprendizaje<sup>85</sup>, la aptitud y la motivación. Empezar el estudio de la L2 a una edad temprana brinda, sin duda, muchas ventajas; sin embargo, también se da el caso de personas que, a pesar de haber empezado “tarde”, han logrado una alta competencia lingüística gracias a su gran aptitud. Finalmente, aún en casos de problemas de aptitud, si la persona está altamente motivada en aprender la L2, puede alcanzar un alto nivel de dominio lingüístico.
- ✓ Es relevante que el/la docente desarrolle el factor motivación en sus estudiantes. Para ello, en primer lugar, el/la docente debe conocer los tipos de motivación que tienen sus alumnos para aprender la L2. En segundo lugar, debe llevar a cabo estrategias que desarrollen motivación instrumental, integradora e intrínseca en la clase de inglés, y por qué no, en la clase de cualquier otra lengua extranjera. Se podrían seguir los mismos pasos de las estrategias mencionadas, pero se deberían escoger adecuadamente los materiales de apoyo como: videos, lecturas y películas, de acuerdo al nivel de competencia lingüística y a los intereses del grupo de estudiantes.
- ✓ Tanto el trabajo en equipo como el trabajo autónomo son importantes en el aprendizaje de la L2. El/la docente debe saber equilibrar su empleo de acuerdo a los objetivos de la enseñanza. Se puede recomendar el trabajo grupal en casos de práctica y el trabajo individual en casos de evaluación. Adicionalmente, es necesario tomar en cuenta las preferencias de los alumnos por una u otra forma de trabajo.
- ✓ Es imprescindible crear un ambiente favorable y de apoyo en el aula de clase. Para ello, la actitud positiva y solidaria del/de la docente es vital. Se recomienda que los docentes den un *feedback* inmediato y detallado a los alumnos. Así mismo, el desarrollo de estrategias de trabajo en equipo y aquellas que ayuden a bajar el nivel

---

<sup>85</sup>La autora comparte la opinión de Ellis (1987), DeKeyser y Larson-Hall (2005, citado por Gass y Selinker, 2008) y Gass y Selinker (2008).

de ansiedad en los estudiantes ayudarán a cumplir este propósito. La corrección entre pares también ayuda a crear un ambiente solidario en clase.

- ✓ Los alumnos encuestados demostraron deseo de aprender términos técnicos relacionados con sus carreras. El *input* que los estudiantes reciben al leer textos en inglés referentes a temas de su especialización les ayuda a mejorar sobremanera su competencia lingüística en la L2 y los motiva a aprender sobre su carrera, utilizando esta lengua. Por lo tanto, es necesario que el aprendizaje de inglés esté ligado al ámbito profesional de los estudiantes para que se sientan motivados para aprender la L2. Se recomienda a los docentes aplicar estrategias que utilicen textos especializados de acuerdo al grupo de estudiantes. Además, queda a cargo de la Escuela de Lenguas analizar la posibilidad de abrir cursos de inglés para fines específicos (*English for Specific Purposes*). Obviamente que estos cursos no reemplazarían a los cursos de inglés general, pues los alumnos necesitarán comunicarse sin utilizar tecnicismos en muchas ocasiones.
- ✓ Para profundizar el tema de la motivación, se recomienda analizar las estrategias motivacionales propuestas por Zoltán Dornyei. Lamentablemente, en este trabajo no se mencionaron todas ellas. También es necesario hablar sobre la motivación para profesores, tema de importancia para coordinadores, directores y administradores educativos.
- ✓ El aprendizaje a lo largo de la vida es una de las competencias para el siglo XXI. Por lo tanto, el docente debe enfatizar la importancia del aprendizaje autónomo y desarrollar estrategias didácticas para fomentarlo. Se recomienda tomar en cuenta un aprendizaje basado en proyectos y ejecutar técnicas de autocorrección de textos por parte de los estudiantes. De esta manera, se logrará que los alumnos se sientan totalmente responsables de su aprendizaje y trabajen arduamente para su propio beneficio. Como se debe predicar con el ejemplo, se recomienda a los docentes que se capaciten regularmente para garantizar el desarrollo profesional permanente.
- ✓ Es relevante que los estudiantes estén familiarizados con el tipo de ejercicios que tendrán en los exámenes para evitar estrés y sentimientos de frustración o fracaso, los cuales afectarán su aprendizaje. Se recomienda que la Comisión de Exámenes comparta el tipo de ejercicios, no los ejercicios específicos, con los/las docentes para que a su vez, los estudiantes puedan practicar y lograr buenos resultados en los exámenes de medio nivel y finales.

- ✓ Para brindar una mayor flexibilidad de horarios, se recomienda que la Coordinación de Inglés analice la posibilidad de abrir cursos de inglés los días sábados e implementar programas semipresenciales y a distancia vía *online*.
- ✓ En cuanto a las aulas de clase, es muy importante contar con un espacio físico adecuado en el cual exista suficiente ventilación. Las condiciones del aula son relevantes para planificar y desarrollar actividades que sean de agrado de los estudiantes y que les permita desarrollar sus destrezas.
- ✓ Para la realización de un estudio futuro, se recomienda realizar una encuesta con preguntas cerradas y abiertas a los/las docentes para obtener respuestas más específicas sobre los factores involucrados en el aprendizaje.
- ✓ De la misma manera, se recomienda aplicar las estrategias mencionadas en este trabajo en estudios de caso en cursos intensivos y regulares y en diferentes horarios para medir su efectividad.
- ✓ Los/las docentes podrán hacer uso de las estrategias presentadas total o parcialmente no solo en el quinto nivel de inglés de la PUCE, sino en otros niveles superiores o inferiores, tomando en cuenta el nivel lingüístico de los estudiantes y los objetivos de la enseñanza.

Para concluir este trabajo, tomemos una idea de Larsen Freeman y Anderson (2011): Aprender a enseñar es un proceso en desarrollo, ya que el aprendizaje es un proceso a lo largo de la vida. La lengua, el aprendizaje y la enseñanza son procesos dinámicos y cambiantes. Es por ello que los docentes están llamados a reflexionar continuamente sobre su quehacer y ver su manera de enseñar como una fuente de renovación profesional. En una sociedad cambiante, la enseñanza también debe cambiar, y los docentes deben tener una mente abierta a las nuevas prácticas e investigaciones de sus colegas y otros profesionales. Esta renovación nace del querer enseñar cada vez mejor para poder llegar a más estudiantes de una manera más eficaz y más comprensiva.

## REFERENCIAS

- aulaPlaneta. (2015, Febrero 4). Cómo aplicar el aprendizaje basado en proyectos en diez pasos. Recuperado de <http://www.aulaplaneta.com/2015/02/04/recursos-tic/como-aplicar-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-en-diez-pasos/index.html#comment-118134>
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (2002). *The Primary Teacher's Guide*. Harmondsworth, England: Pearson Education.
- Cambridge English. (s.f.). *Explicación de los estándares lingüísticos internacionales*. Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/es/exams/cefr/>
- Campbell, L. (1997). How teachers interpret MI theory. *Educational Leadership*, 15-19.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/sugestopedi.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/sugestopedi.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/prosodia.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/prosodia.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/dependencia.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/dependencia.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. (2002). Recuperado de [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)
- Christison, M. (1998). An introduction to multiple intelligences theory and second language learning. En J. Reid, *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom* (págs. 1-14). Upper Saddle River, USA: Prentice Hall/Regents.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1987). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Estrella, N. (2016, Septiembre 29). Inteligencias Múltiples. Recuperado de <http://inteligenciasmultiplenilson.blogspot.com/p/criticas.html>
- Farrell, T. & Martin, S. (2009). To teach standard English or world Englishes? A balanced approach to instruction. *English Teaching Forum*, volume 47 (number 2), pp. 2-7.

- Foppoli, J. (2006, Enero 31). Language Acquisition vs. Language Learning. Recuperado de <http://ezinearticles.com/?Language-Acquisition-vs-Language-Learning&id=137148>
- Gabarda, V. (s.f.) *La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/314353490/eBook-Teoria-Inteligencias-Multiples>
- García-Allen, J. (s.f.). Los 5 beneficios del trabajo en equipo. Recuperado de <https://psicologiamente.net/organizaciones/beneficios-trabajo-en-equipo#!>
- Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An introductory course*. London, England: Lawrence Erlbaum.
- Glee (TV series). (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado el 4 de enero de 2017 de [https://en.wikipedia.org/wiki/Glee\\_\(TV\\_series\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Glee_(TV_series))
- Gottfredson, L. (1998). The General Intelligence Factor. *Scientific American*, 24-29.
- Guastalegnanne, H. (s.f.). *Métodos y Enfoques en la Enseñanza de Lenguas*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/70794385/Resumen-General-Metodos-y-Enfoques>
- Gunn, C. & McCallum, A. (2005). Climbing Grammar Mountain: an interactive learning experience. *English Teaching Forum*, volume 43 (number 4), pp. 38–41.
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la Investigación. Quinta Edición*. México: McGraw-Hill.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in Language Teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York, USA: Gordon and Breach.
- Lytovchenko, I. (2009). How to make upper-level university English classes more interactive. *English Teaching Forum*, volume 47 (number 2), pp. 24-29.
- Malcolm, D. & Rindfleisch, W. (2003) Individualizing learning through self-directed projects. *English Teaching Forum*, volume 41 (number 3), pp. 10-14.
- Malouff, J., Rooke, S., Schutte, N. (2016). *Simple Strategies Academics can Use to Help Students Improve their Writing Skills*. Recuperado de <https://www.une.edu.au/about-une/academic-schools/bcss/news-and-events/psychology-community-activities/simple-strategies-academics-can-use-to-help-students-improve-their-writing-skills>
- Martí, J. (2014, Abril 2). Una aproximación crítica a las inteligencias múltiples. Recuperado de <http://www.xarxatic.com/una-aproximacion-critica-a-las-inteligencias-multiples/>
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER) (2002). Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Martínez, E. (2013). *El factor de la motivación en el aprendizaje del inglés como segunda lengua*. Recuperado de

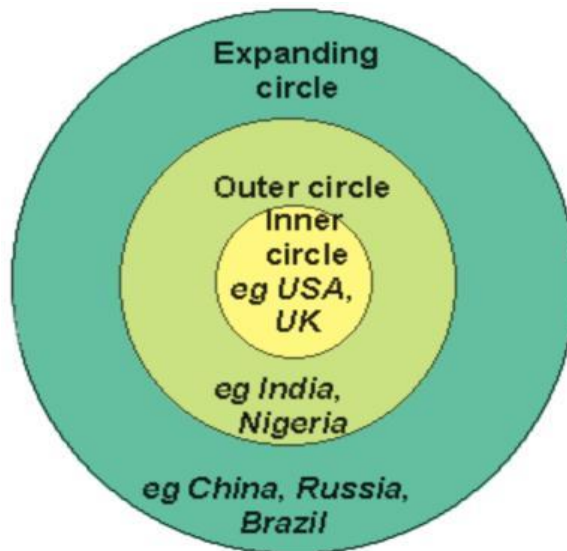
- [http://www.academia.edu/10458531/El\\_factor\\_de\\_la\\_motivaci%C3%B3n\\_en\\_el\\_aprendizaje\\_del\\_Ingl%C3%A9s\\_como\\_segunda\\_lengua](http://www.academia.edu/10458531/El_factor_de_la_motivaci%C3%B3n_en_el_aprendizaje_del_Ingl%C3%A9s_como_segunda_lengua)
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12309.pdf&area=E>
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London, England: Edward Arnold.
- Méndez, E. (2010). How to set up oral homework: a case of limited technology. *English Teaching Forum, volume 48* (number 3), pp. 10-17.
- National Capital Language Resource Center (NCLRC). (2007). *The Essentials of Language Teaching*. Recuperado de <http://www.nclrc.org/essentials/reading/reindex.htm>
- National Capital Language Resource Center (NCLRC). (2007). *The Essentials of Language Teaching*. Recuperado de <http://www.nclrc.org/essentials/listening/stratlisten.htm>
- National Capital Language Resource Center (NCLRC). (2007). *The Essentials of Language Teaching*. Recuperado de <http://www.nclrc.org/essentials/speaking/stratspeak.htm>
- Navarro, B. (2009). *Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta*. Recuperado de <http://www.ual.es/revistas/PhilUr/pdf/PhilUr2.2010.Navarro.pdf>
- Nihat Sad, S. (2008). Using mobile phone technology in EFL classes. *English Teaching Forum, volume 46* (number 4), pp. 34-38.
- Núñez, J. C. (s. f). *Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico*. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Oxford, R. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Desktop/Oxford%20Learning%20strategies.html>
- Palacios, I. (s.f). *La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados?* Recuperado de <http://www.spertus.es/Publications/Ignacio/La%20motivaci%C3%B3n%20en%20el%20aprendizaje%20de%20una%20lengua%20extranjera.pdf>
- Pesce, A. (s.f.) *Multiple Intelligences. 5 Great Activities that involve a combination of intelligences*. Recuperado de <http://busyteacher.org/17672-multiple-intelligences-5-great-activities-how-to.html>
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://www.rae.es/>
- Richards, P. (s.f.). *Negotiating Skills for Teachers*. Recuperado de <http://work.chron.com/negotiating-skills-teachers-12677.html>
- Richards, J. & Rodgers, T. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Santos, T. (2007). Going Green. *English Teaching Forum, volume 45* (number 4), p. 56.

- Sardinero, A. (2015, Mayo 13). Memoria de trabajo o memoria operativa: modelo de Alan Baddeley. Recuperado de <http://www.rehabilitamemoria.es/memoria-de-trabajo-o-memoria-operativa-modelo-de-alan-baddeley/>
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. New York, USA: Cambridge University Press.
- SkillsYouNeed. (2016). *Writing Skills*. Recuperado de <http://www.skillsyouneed.com/writing-skills.html>
- Solé, L. (2015, Agosto 8). Estilos de aprendizaje. Recuperado de <http://desaprendizaje.com/estilos-de-aprendizaje/>.
- Teaching ESL to Adults. ESL Acronyms and Abbreviations* (s.f.). Recuperado de <http://www.teaching-esl-to-adults.com/esl-acronyms.html>
- Unesco. (s.f.). *Competencias para el siglo XXI*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/lifelong-learning/21st-century-skills/>
- Unesco. (s.f.). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/browse/1/>
- Vasques Callegari, M. (2014, Junio 21). El filtro afectivo y la adquisición de una segunda lengua. Recuperado de <http://www.espaciosantillanaespanol.com.br/el-filtro-afectivo-y-la-adquisicion-de-una-segunda-lengua/>
- Zemach, D. & Islam, C. (2011). *Writing Paragraphs*. Oxford, England: Macmillan Education.
- Zunni, J. (2011). El maestro abre la puerta pero debes entrar por ti mismo (proverbio chino). Recuperado de <http://www.media-tics.com/noticia/6140/prefiero-entender-un-por-que/el-maestro-abre-la-puerta-pero-debes-entrar-por-ti-mismoproverbio-chino.html>

# ANEXOS

## ANEXO 1

### *The Three 'circles' of English (Los tres círculos del inglés)*



Fuente: Crystal, 2003, p. 61.

## ANEXO 2

## Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
Usuario independiente	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

**ANEXO 3****Tipos de evaluación**

1	Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
2	Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
3	Maestría RC	Continuum RC
4	Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
5	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
6	Evaluación directa	Evaluación indirecta
7	Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
8	Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
9	Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
10	Impresión	Valoración guiada
11	Evaluación global	Evaluación analítica
12	Evaluación en serie	Evaluación por categorías
13	Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

## ANEXO 4

Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación

		A1	A2	B1
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.

**Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación (continuación)**

ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.			Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.			Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.		
		B2	C1	C2						
		Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo discursos extensos incluso, cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.						
		Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.						
		Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo mis puntos de vista.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción, que los demás apenas se dan cuenta.						

**Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación (continuación)**

	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.</p> <p>Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>	<p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.</p>
	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.</p> <p>Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p>	<p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión.</p> <p>Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayude al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.</p> <p>Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.</p>

**Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada**

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ
C2	<p>Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.</p>	<p>Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).</p>	<p>Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</p>
C1	<p>Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre diversos temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.</p>	<p>Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen.</p>	<p>Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.</p>
B2+			

**Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada (continuación)**

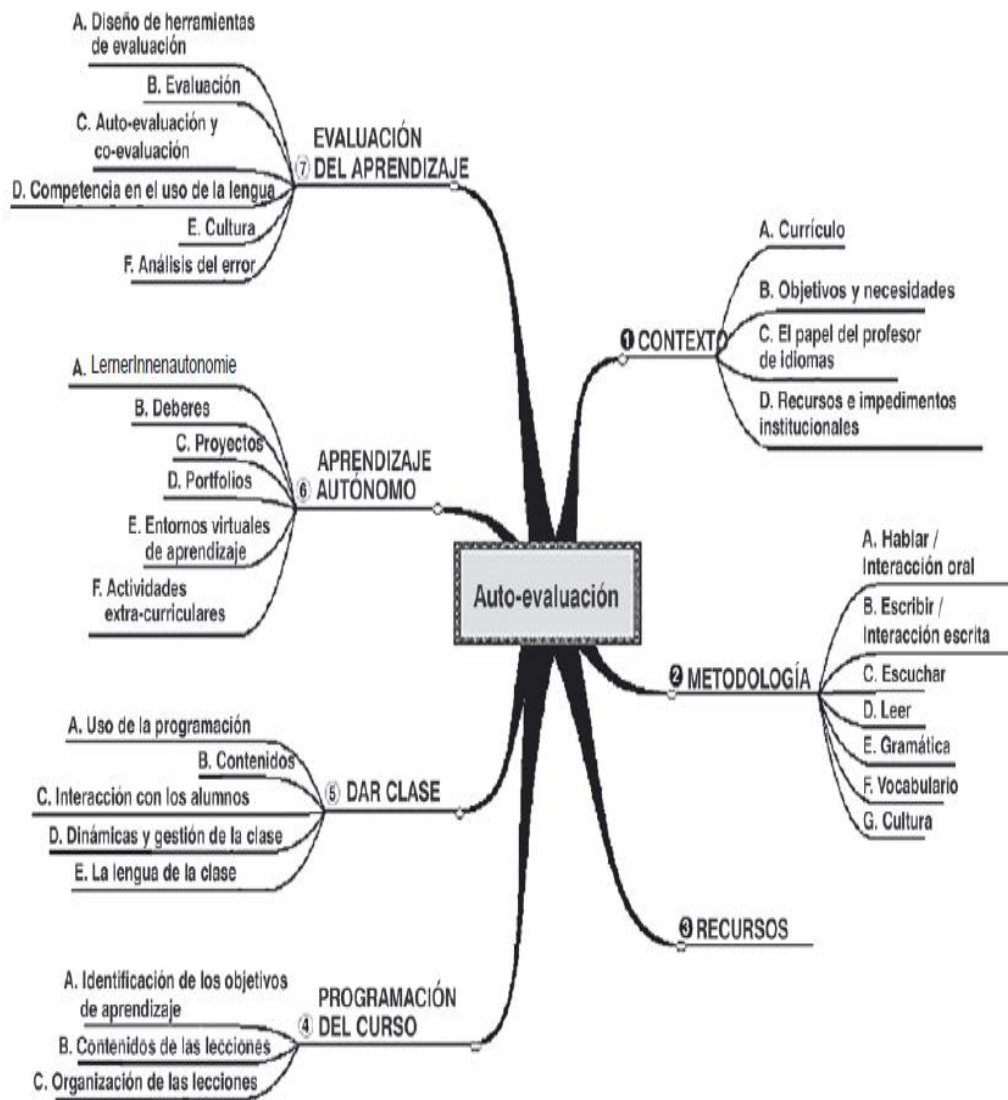
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.
B1+			
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.
A2+			
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.
	<b>INTERACCIÓN</b>		<b>COHERENCIA</b>
	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.		Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión.

### Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada (continuación)

<p>Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.</p>	<p>Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.</p>
<p>Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.</p>	<p>Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.</p>
<p>Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.</p>	<p>Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.</p>
<p>Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.</p>	<p>Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».</p>
<p>Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.</p>	<p>Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces».</p>

## ANEXO 5

## Categorización de los descriptores de autoevaluación docente



## ANEXO 6

**Taxonomy of language-learning activities for multiple intelligences**

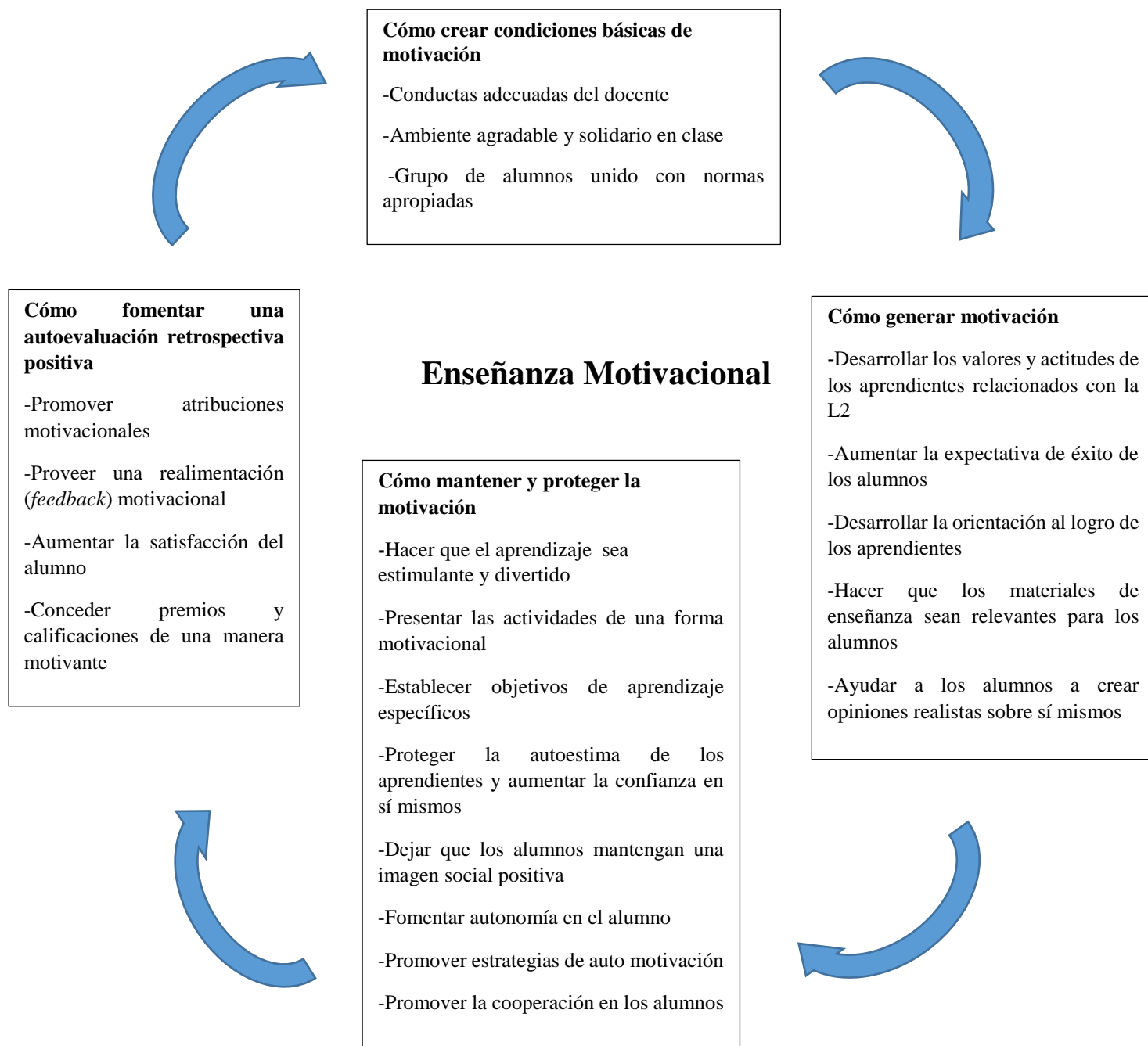

---

Linguistic Intelligence	
lectures	student speeches
small- and large-group discussions	storytelling
books	debates
worksheets	journal keeping
word games	memorizing
listening to cassettes or talking books	using word processors
publishing (creating class newspapers or collections of writing)	
Logical/Mathematical Intelligence	
scientific demonstrations	creating codes
logic problems and puzzles	story problems
science thinking	calculations
logical-sequential presentation of subject matter	
Spatial Intelligence	
charts, maps, diagrams	visualization
videos, slides, movies	photography
art and other pictures	using mind maps
imaginative storytelling	painting or collage
graphic organizers	optical illusions
telescopes, microscopes	student drawings
visual awareness activities	
Bodily/Kinesthetic Intelligence	
creative movement	hands-on activities
Mother-may-I?	field trips
cooking and other "mess" activities	mime
role plays	
Musical Intelligence	
playing recorded music	singing
playing live music (piano, guitar)	group singing
music appreciation	mood music
student-made instruments	Jazz Chants
Interpersonal Intelligence	
cooperative groups	conflict mediation
peer teaching	board games
group brainstorming	pair work
Intrapersonal Intelligence	
independent student work	reflective learning
individualized projects	journal keeping
options for homework	interest centers
inventories and checklists	self-esteem journals
personal journal keeping	goal setting
self-teaching/programmed instruction	

---

## ANEXO 7

## Los Componentes de una Enseñanza Motivacional en el Aula de Lenguas



Fuente: Dornyei, 2001, p. 29. Traducido por la autora.

**ANEXO 8****Encuesta a estudiantes de los cursos intensivos de inglés de la PUCE****Carrera:****Semestre:****Edad:**

**Señale el número correspondiente a su respuesta en una escala del 0 al 5. Siendo 0 el más bajo y 5 el más alto.**

1. ¿Le gusta el inglés?

0    1    2    3    4    5

2. ¿En qué medida le resulta fácil aprender esta lengua?

0    1    2    3    4    5

3. ¿Qué aspecto del inglés le resulta fácil?

---

---

4. ¿Qué aspecto del inglés le resulta difícil?

---

---

5. ¿Hasta qué punto cree que su relación con el/la profesor/a afecta su aprendizaje?

0    1    2    3    4    5

6. ¿Hasta qué punto cree que la relación con sus compañeros afecta su aprendizaje?

0    1    2    3    4    5

7. ¿En qué medida prefiere trabajar en grupo?

0    1    2    3    4    5

8. ¿En qué medida prefiere trabajar solo?

0    1    2    3    4    5

9. ¿Hasta qué punto cree que el/la profesor/a es responsable de su aprendizaje?

0    1    2    3    4    5

10. ¿Hasta qué punto cree que el estudiante es responsable de su aprendizaje?

0    1    2    3    4    5

11. ¿Utiliza sus conocimientos de inglés en su vida familiar o social?

0    1    2    3    4    5

12. ¿Utiliza actualmente sus conocimientos de inglés en su carrera?

0      1      2      3      4      5

Explique \_\_\_\_\_

13. ¿Qué importancia cree usted que tiene esta lengua en su carrera o futuro profesional?

0      1      2      3      4      5

Explique \_\_\_\_\_

14. ¿Para qué utiliza el inglés en su vida diaria?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. ¿Cómo le gusta aprender esta lengua?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. ¿A qué edad empezó a estudiar inglés? (en general)

\_\_\_\_\_

17. ¿Está de acuerdo en que el inglés sea una materia obligatoria en la PUCE? ¿por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

18. ¿Está de acuerdo en que como requisito para graduarse deba aprobar seis niveles de inglés? ¿por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

19. ¿Estudiaría los ocho niveles de inglés que se ofrecen en la Escuela de Lenguas de la PUCE? ¿por qué?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

20. ¿Ha estado alguna vez en un país de habla inglesa? ¿cuánto tiempo y qué fue lo que más le gustó?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

21. De no haberlo hecho, ¿le gustaría hacerlo y por qué?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

22. Escriba algún comentario de ser necesario

---

---

---

Thank you!

**ANEXO 9****Resultados de la Encuesta a Estudiantes****Primer Grupo**

Carrera	Número de estudiantes	Porcentajes
Medicina	6	35%
Terapia Física	4	24%
Química Analítica	2	12%
Administración Empresas	2	12%
Microbiología	1	6%
Sociología	1	6%
Nutrición	1	6%
Total general	17	100%

Edad	Número de Estudiantes	Porcentajes
18	1	6%
19	1	6%
20	7	41%
21	2	12%
22	1	6%
23	2	12%
25	1	6%
26	2	12%
Total general	17	100%

Semestre	Número de Estudiantes	Porcentajes
2	1	6%
4	2	12%
5	3	18%
6	8	47%
8	2	12%
9	1	6%
Total general	17	100%

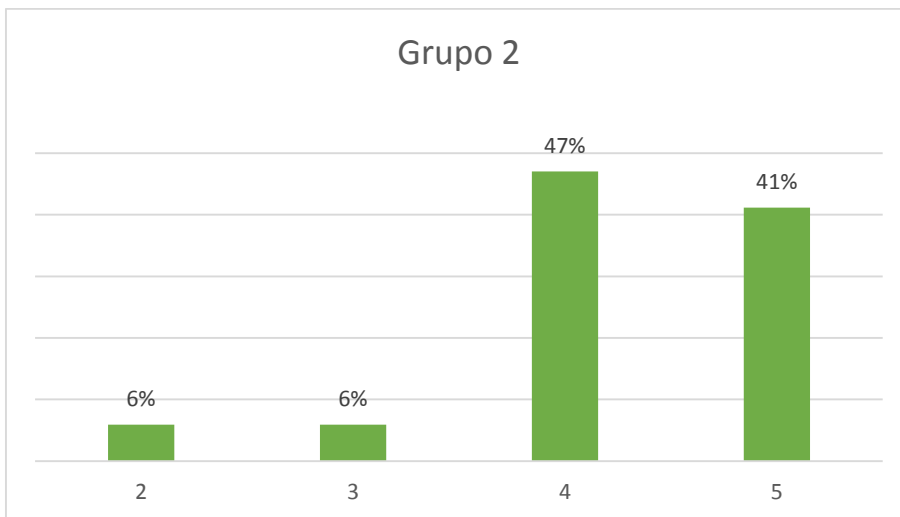
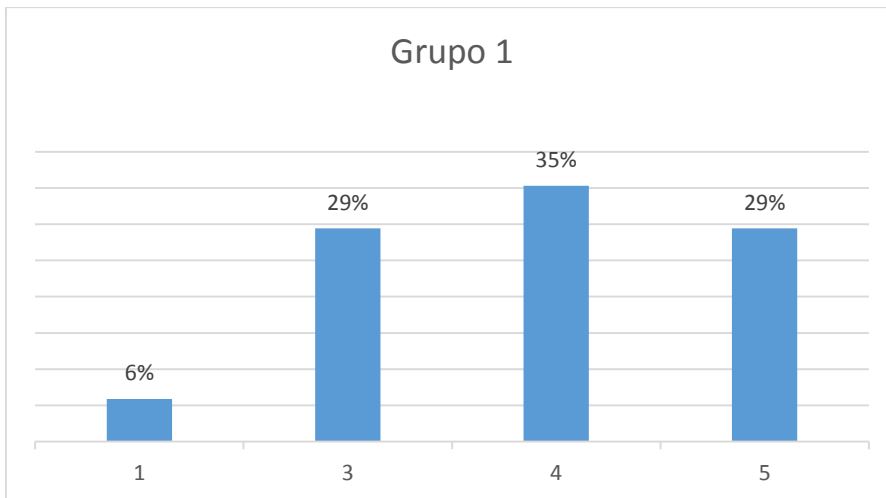
**Segundo Grupo**

Carrera	Número de estudiantes	Porcentajes
Medicina	5	29%
Terapia Física	1	6%
Química Analítica	2	12%
Administración Empresas	3	18%
Microbiología	1	6%
Psicología	4	24%
Nutrición	1	6%
Total general	17	100%

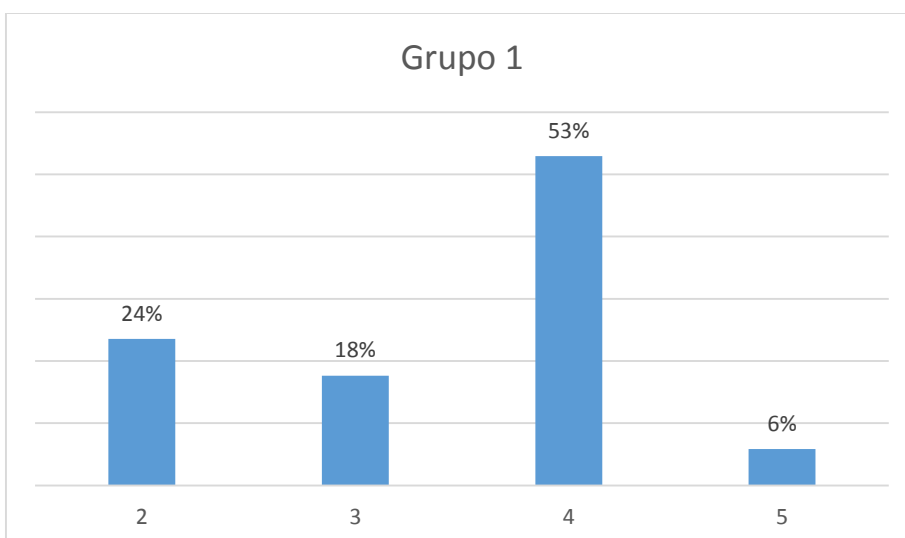
Edad	Número de Estudiantes	Porcentajes
19	1	6%
20	6	35%
21	1	6%
22	5	29%
23	2	12%
24	1	6%
26	1	6%
	17	100%

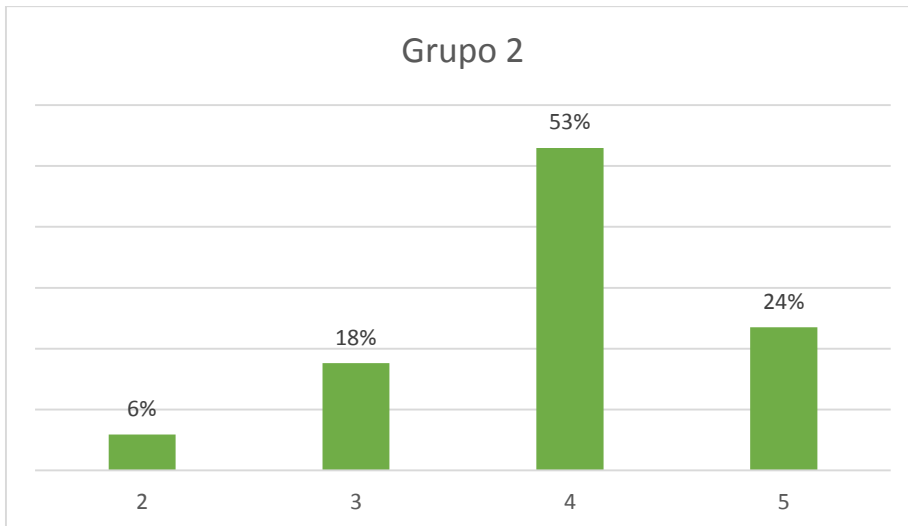
Semestre	Número de Estudiantes	Porcentajes
2	2	12%
3	4	24%
4	2	12%
5	1	6%
6	3	18%
7	1	6%
8	3	18%
9	1	6%
	17	100%

## 1. ¿Le gusta el inglés?

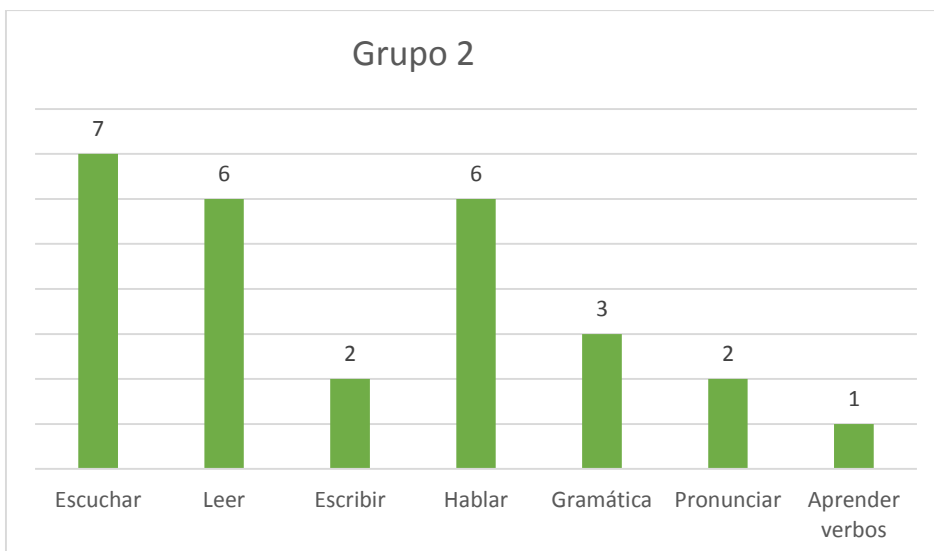
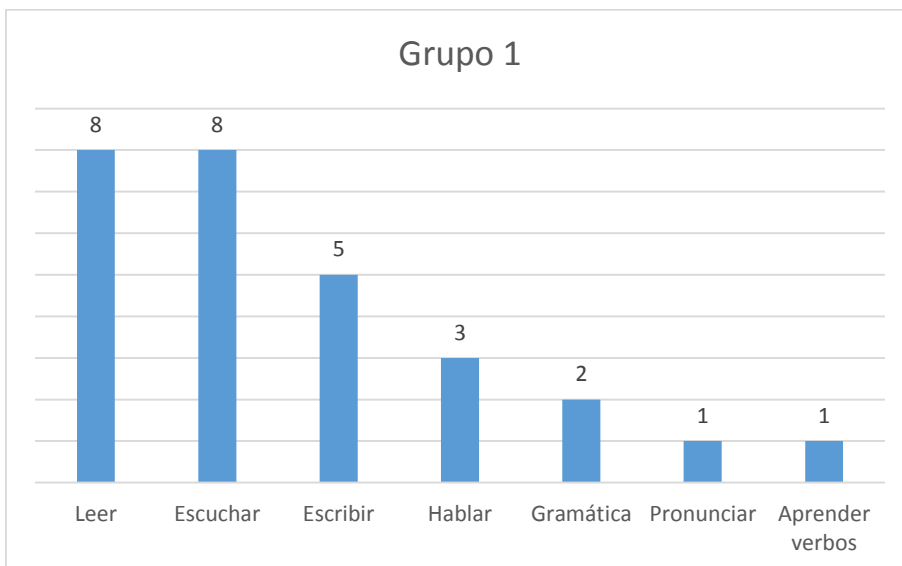


## 2. ¿En qué medida le resulta fácil aprender esta lengua?

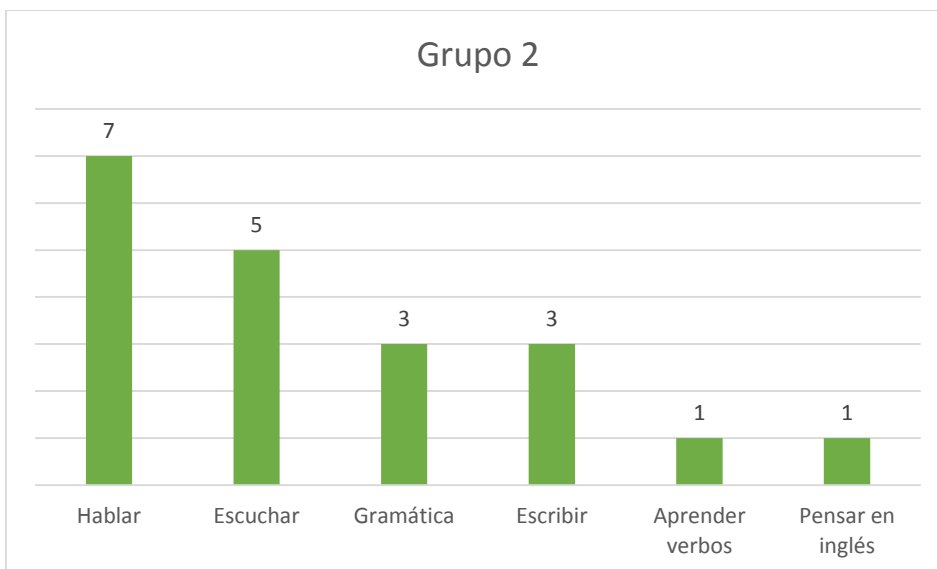
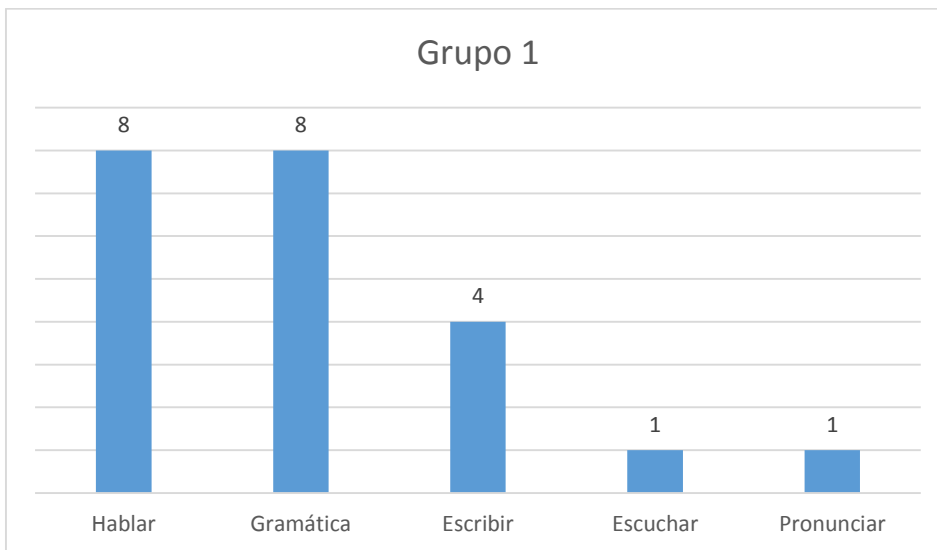




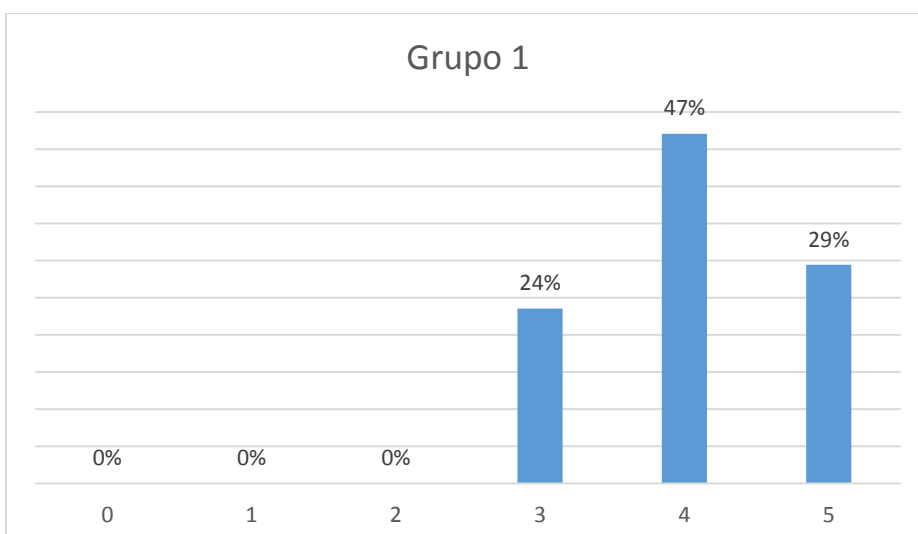
### 3. ¿Qué aspecto del inglés le resulta fácil?

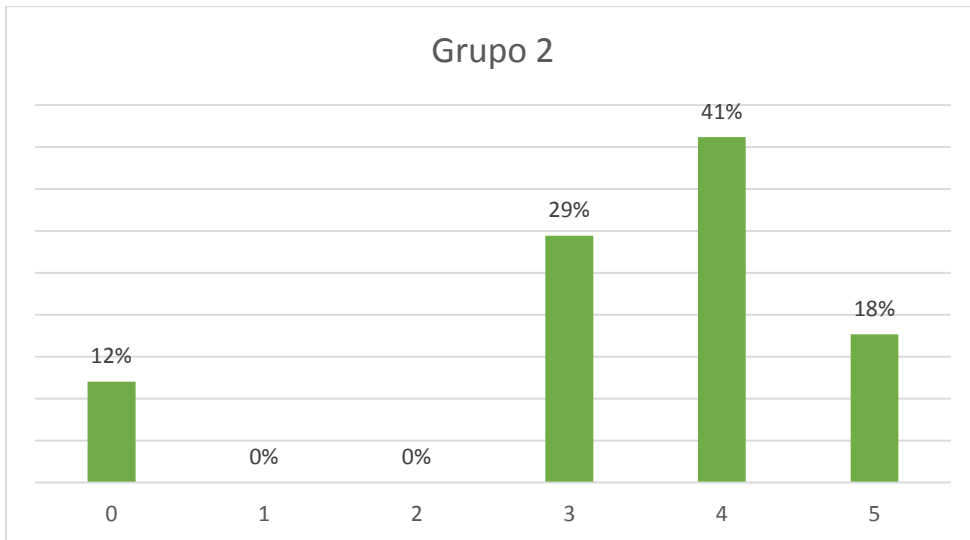


#### 4. ¿Qué aspecto del inglés le resulta difícil?

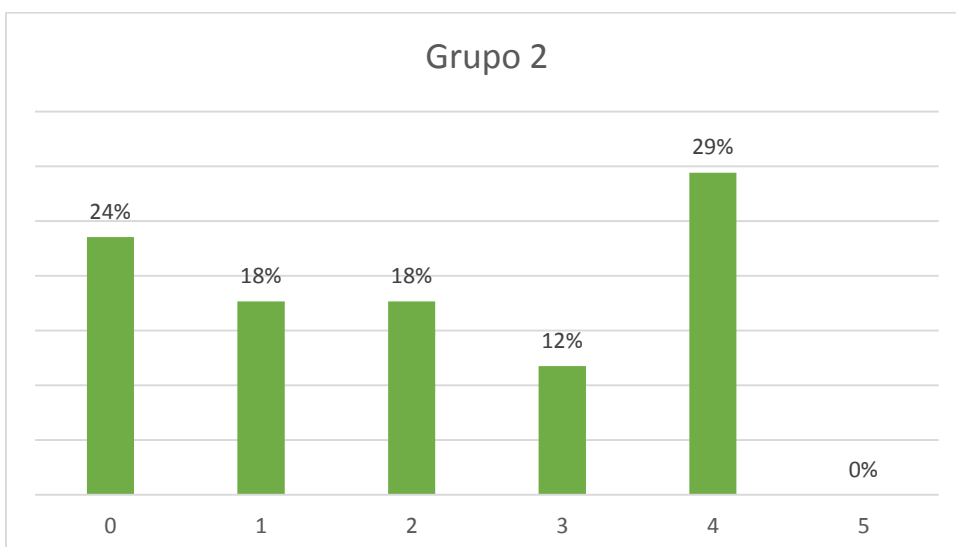
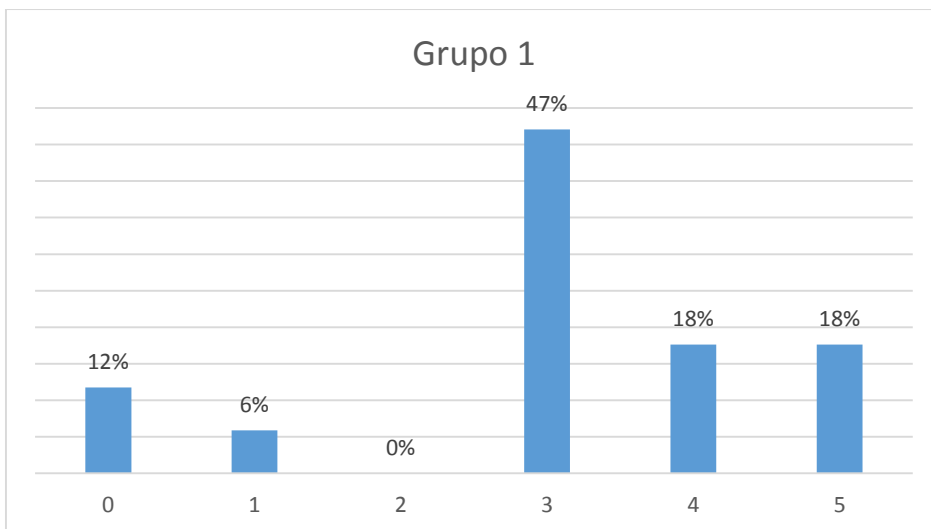


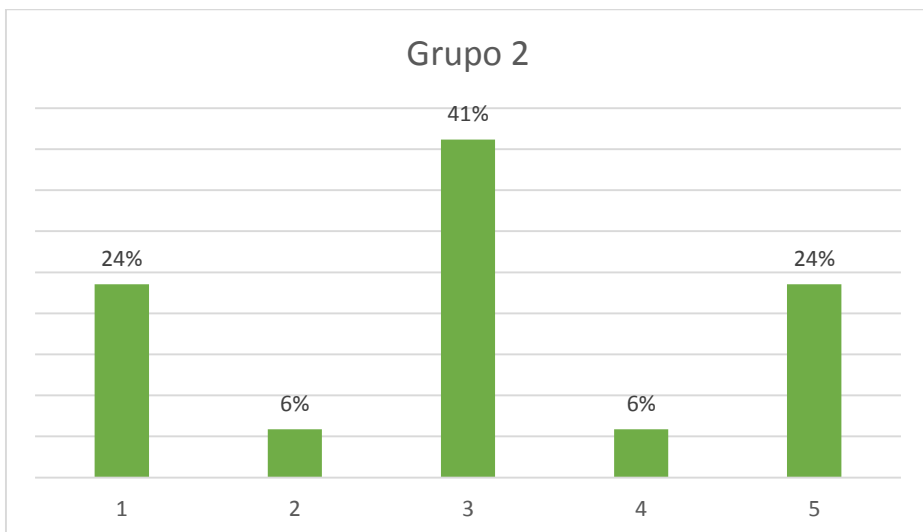
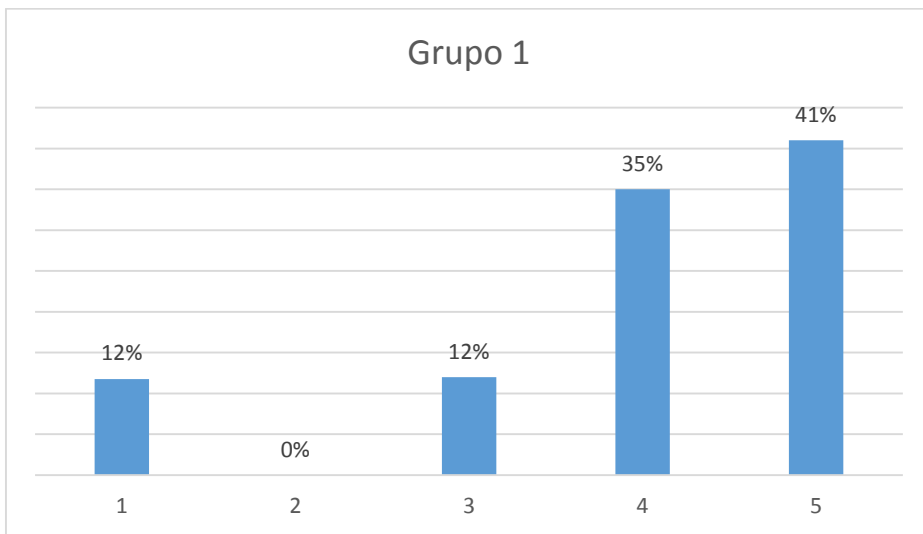
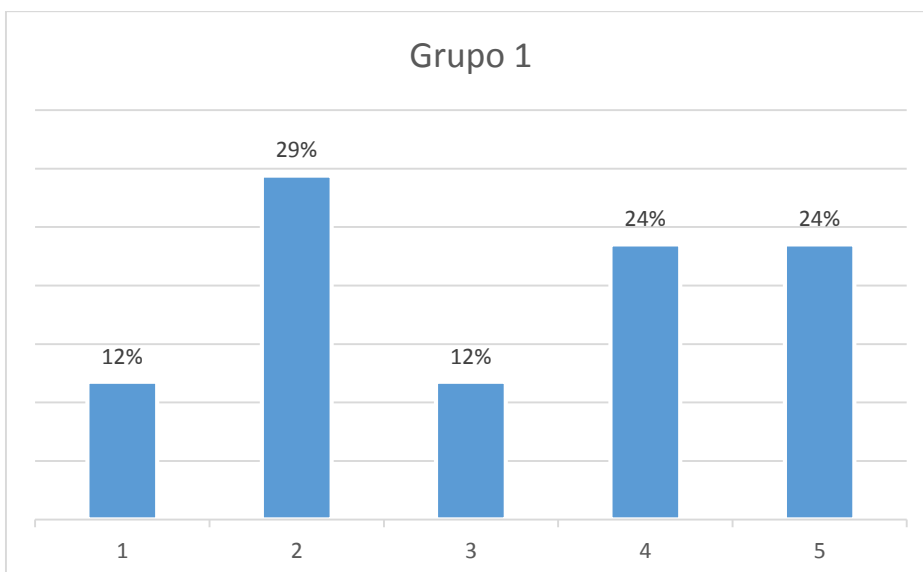
#### 5. ¿Hasta qué punto cree que su relación con el/la profesor/a afecta su aprendizaje?

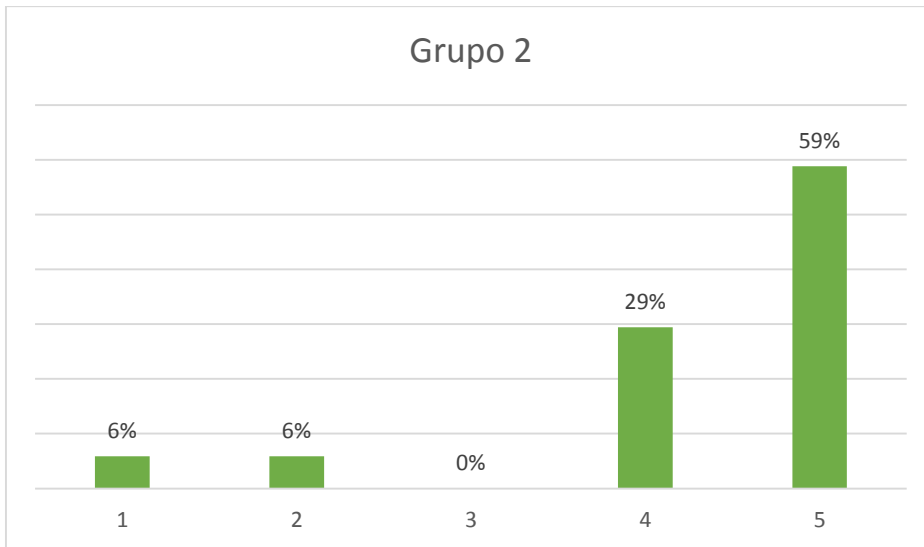




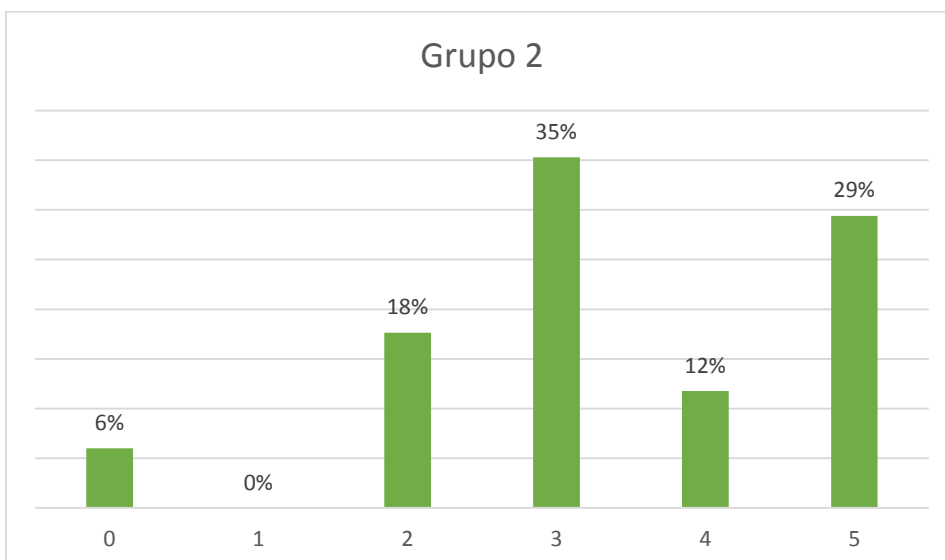
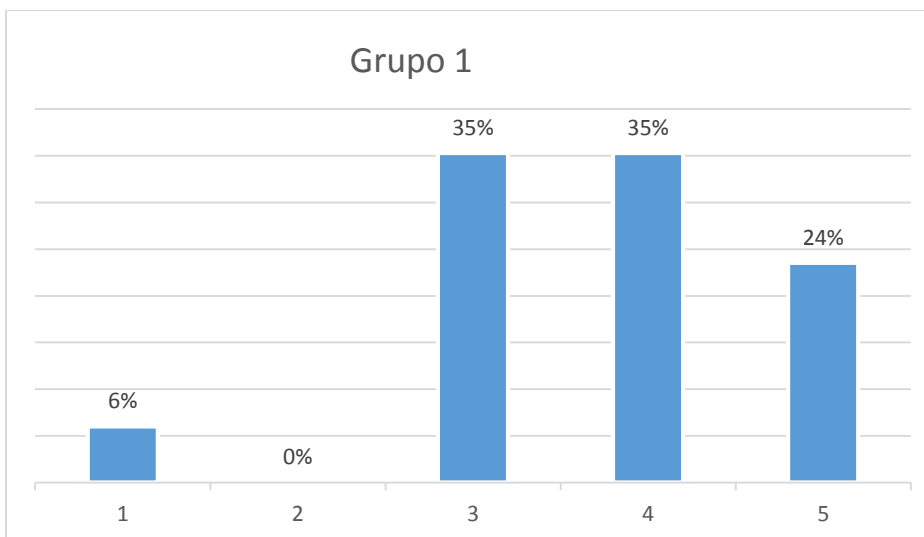
**6. ¿Hasta qué punto cree que la relación con sus compañeros afecta su aprendizaje?**



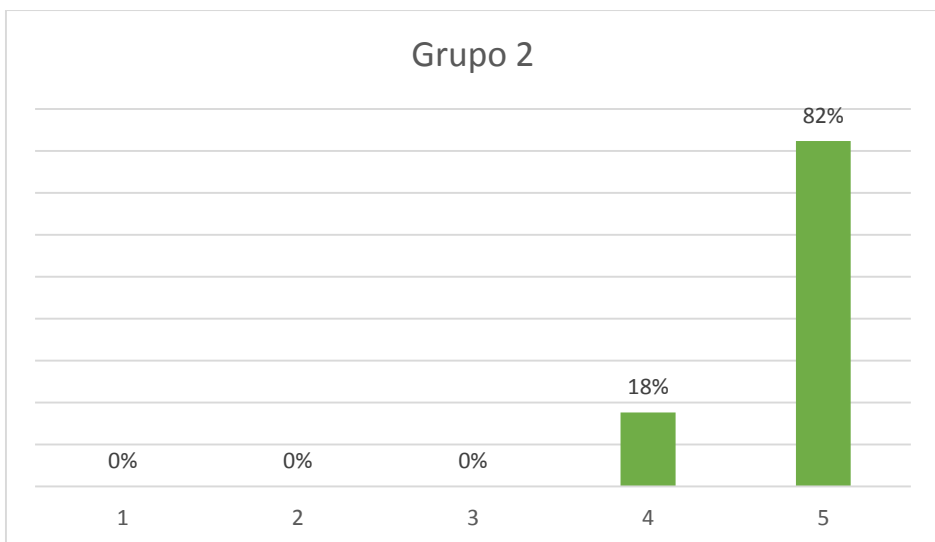
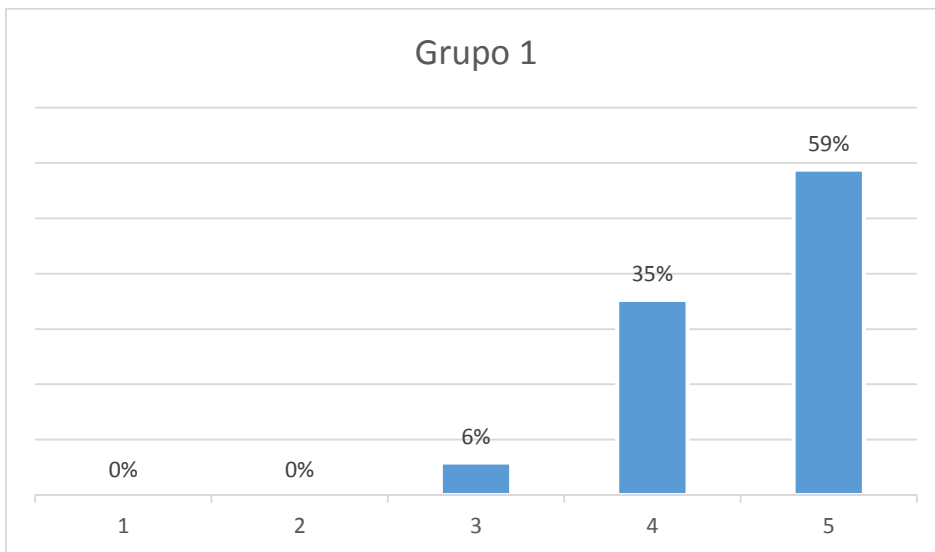
**7. ¿En qué medida prefiere trabajar en grupo?****8. ¿En qué medida prefiere trabajar solo?**



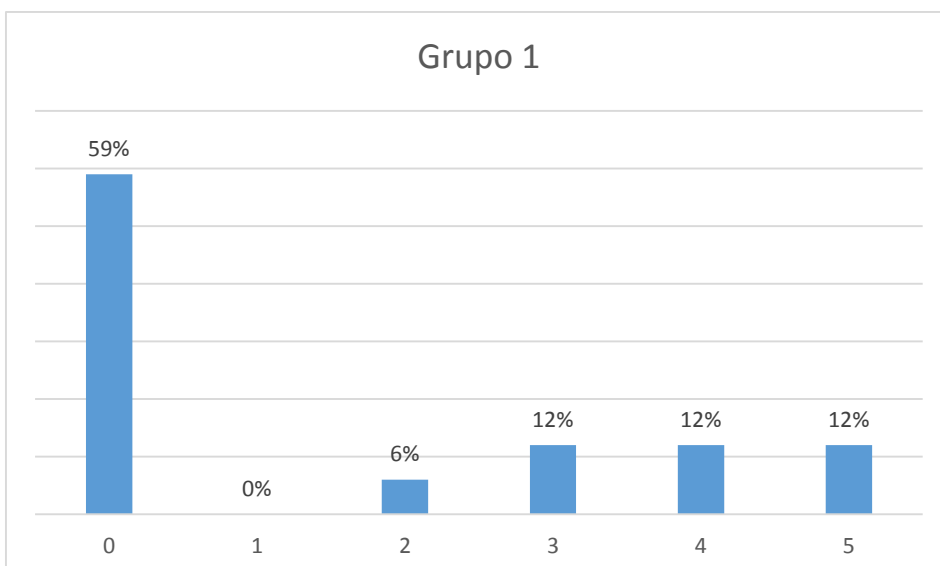
**9. ¿Hasta qué punto cree que el/la profesor/a es responsable de su aprendizaje?**

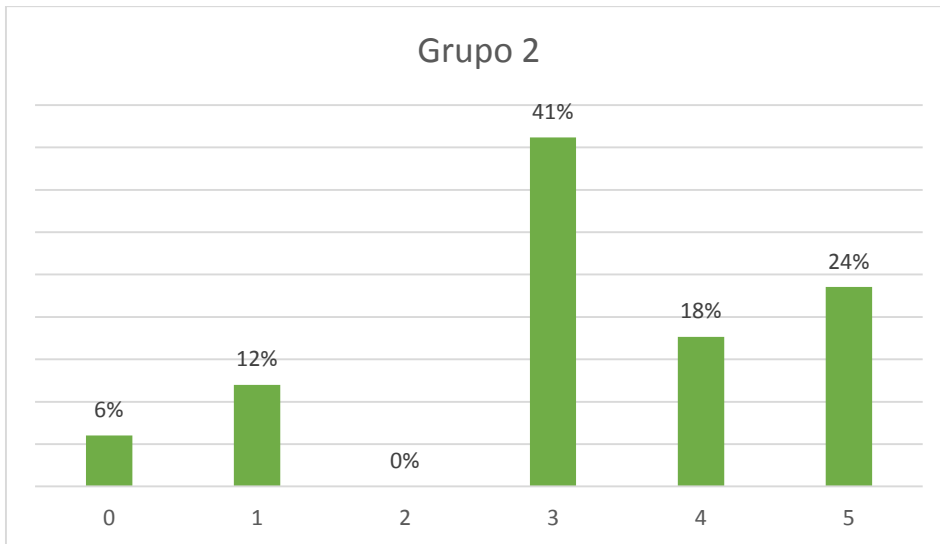


**10. ¿Hasta qué punto cree que el estudiante es responsable de su aprendizaje?**

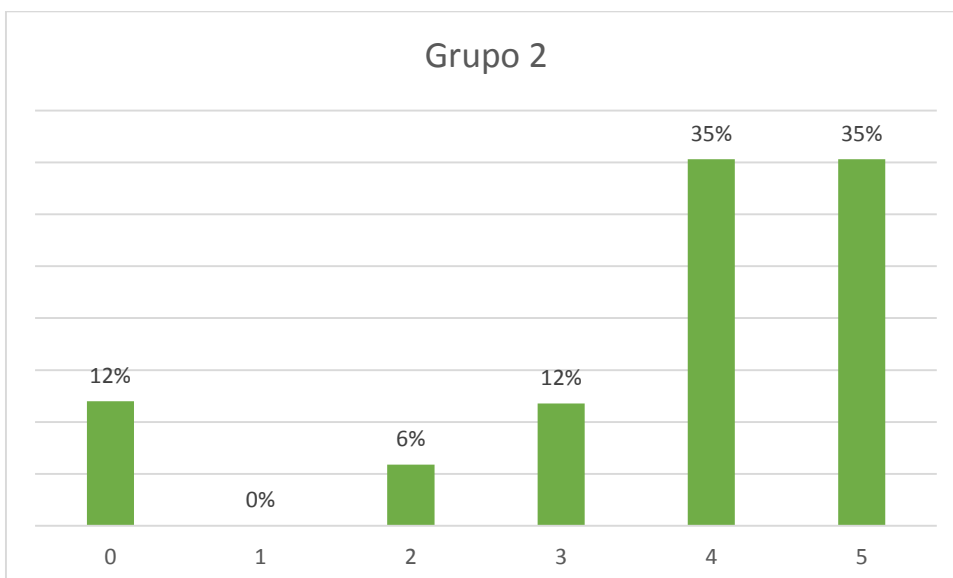
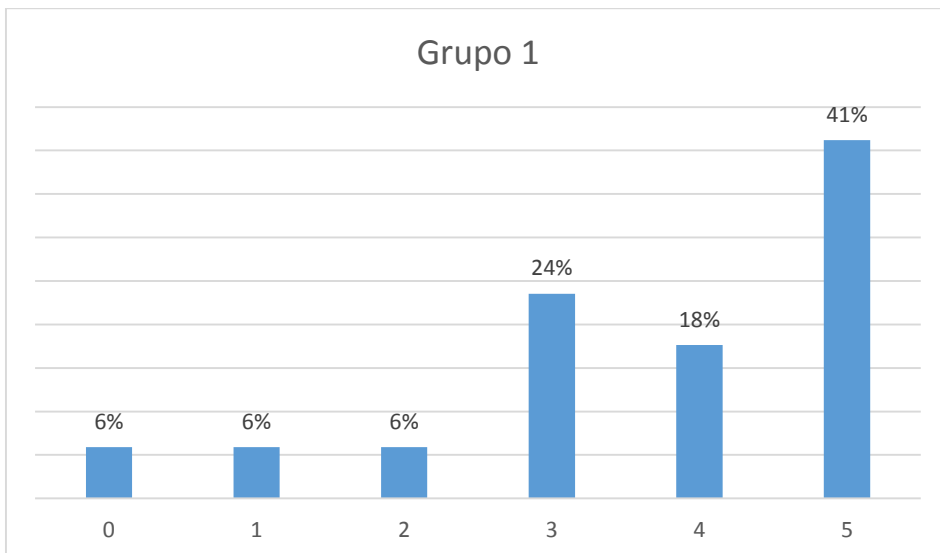


**11. ¿Utiliza sus conocimientos de inglés en su vida familiar o social?**

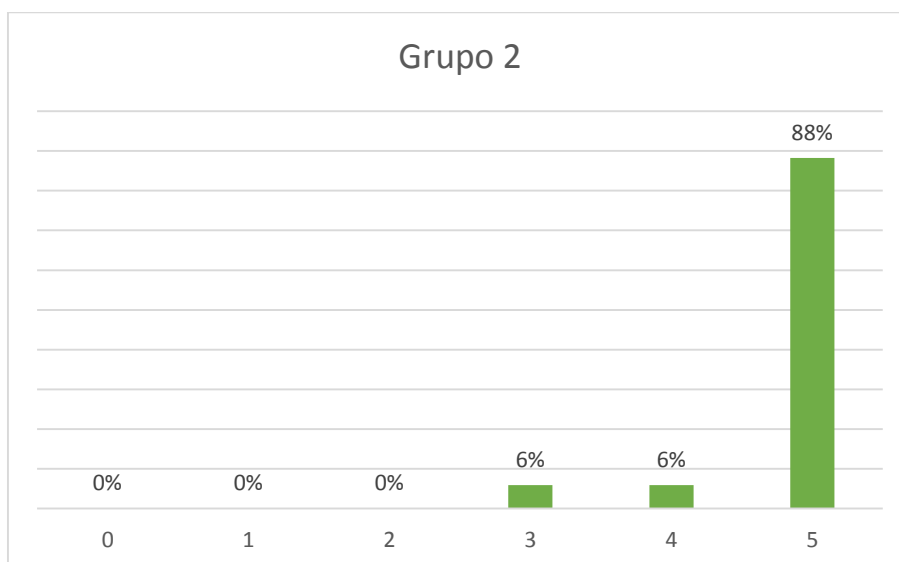
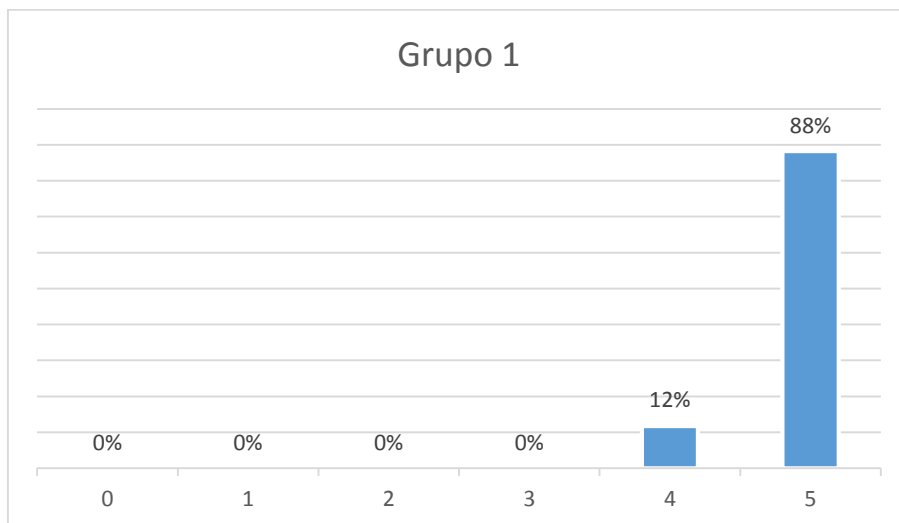




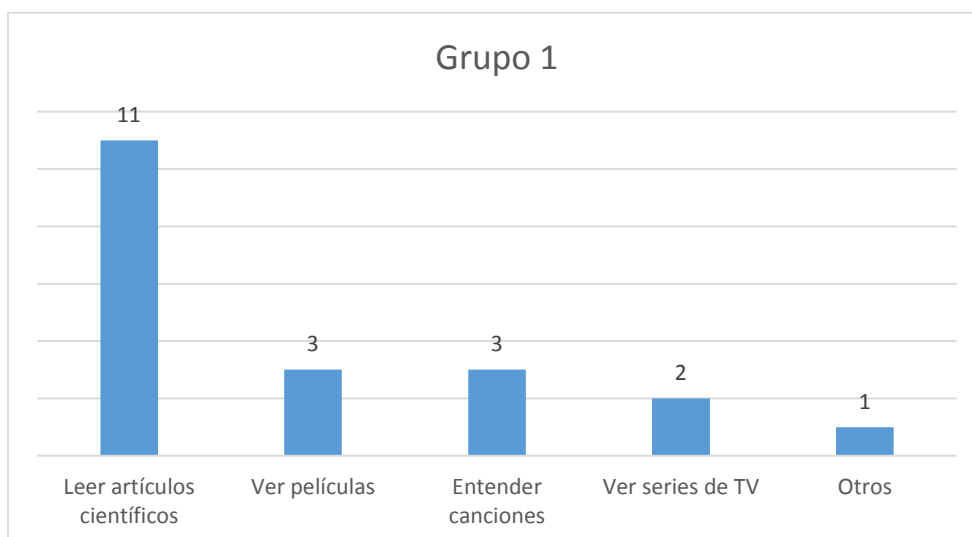
**12. ¿Utiliza actualmente sus conocimientos de inglés en su carrera? Explique.**

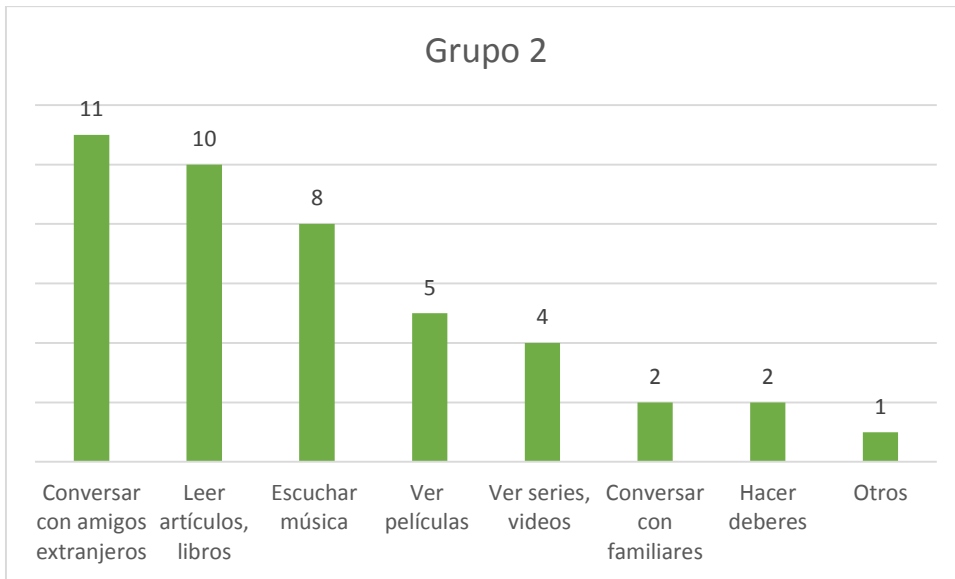


**13. ¿Qué importancia cree usted que tiene esta lengua en su carrera o futuro profesional? Explique.**

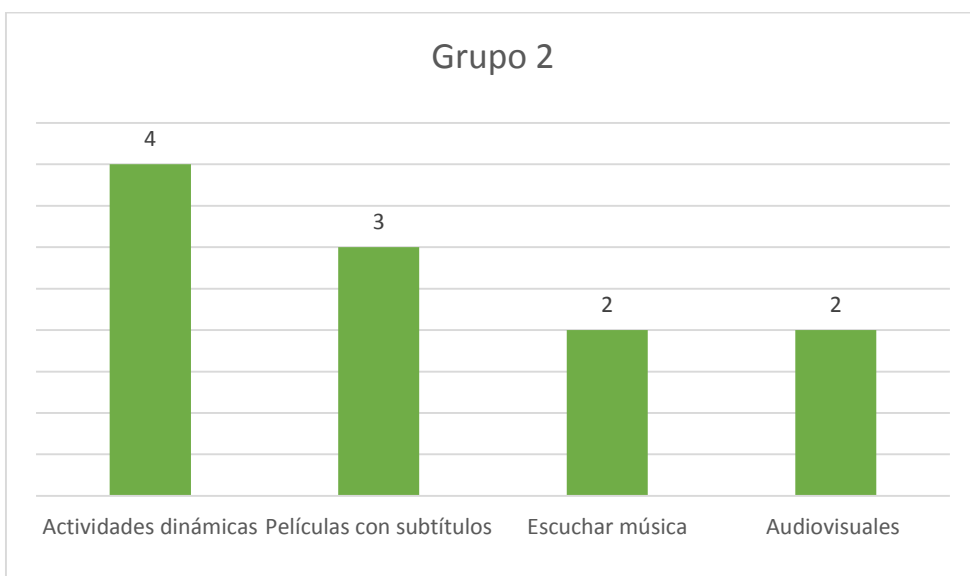
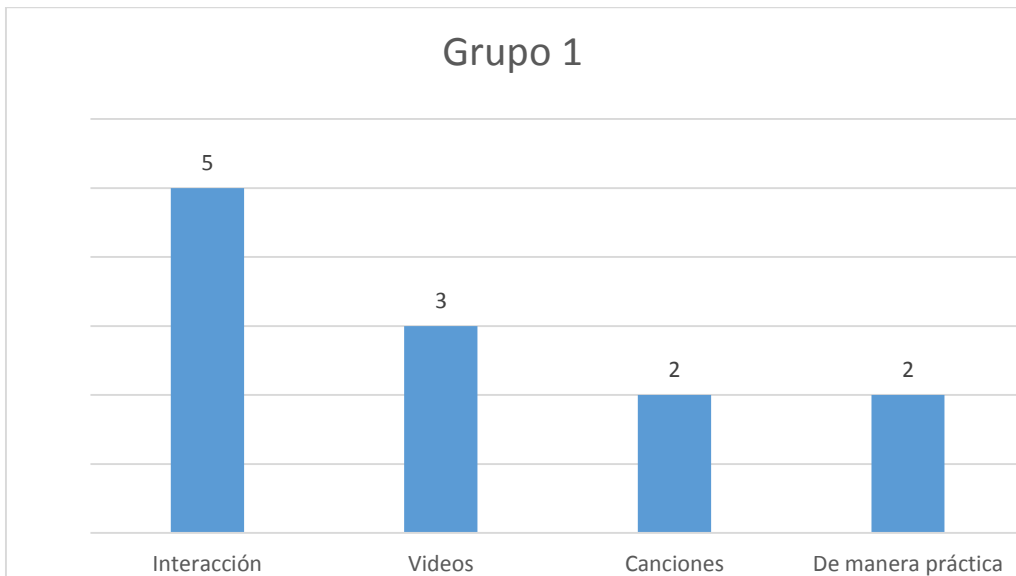


**14. ¿Para qué utiliza el inglés en su vida diaria?**

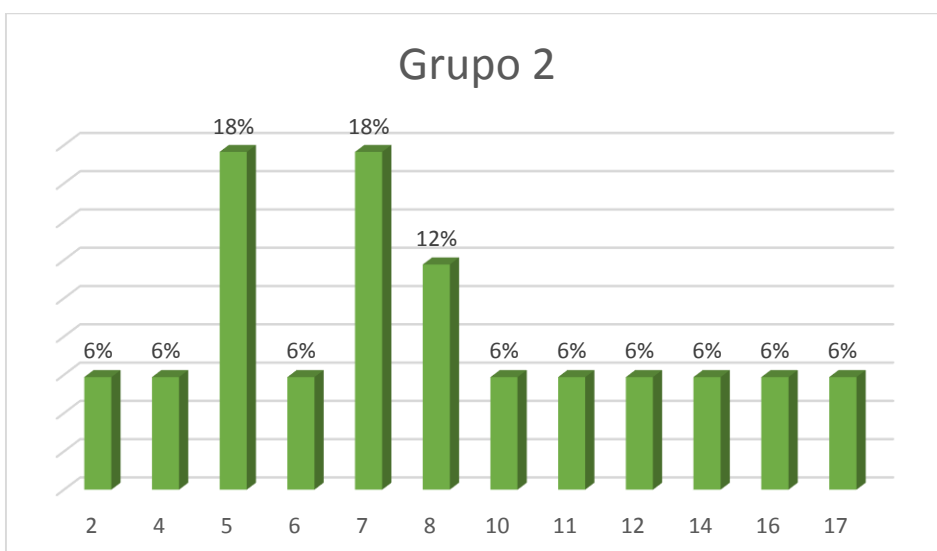
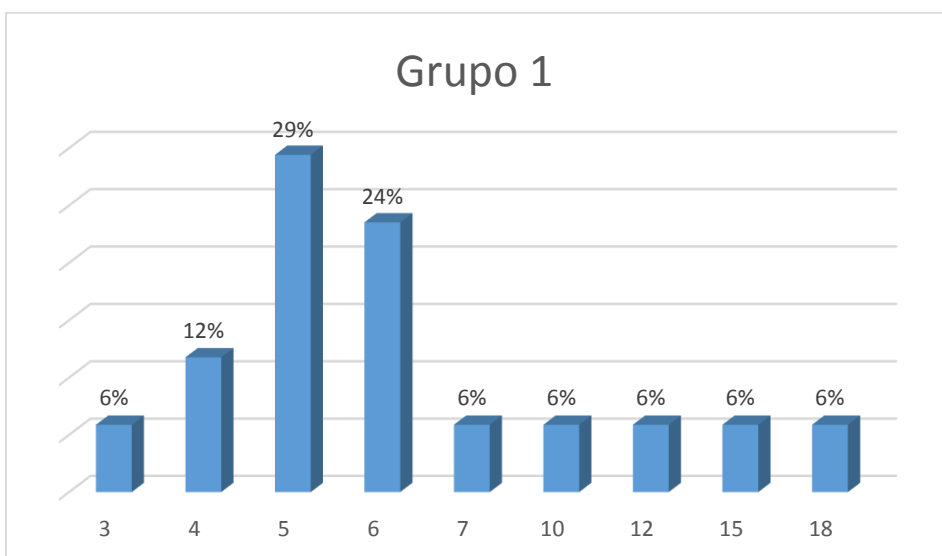




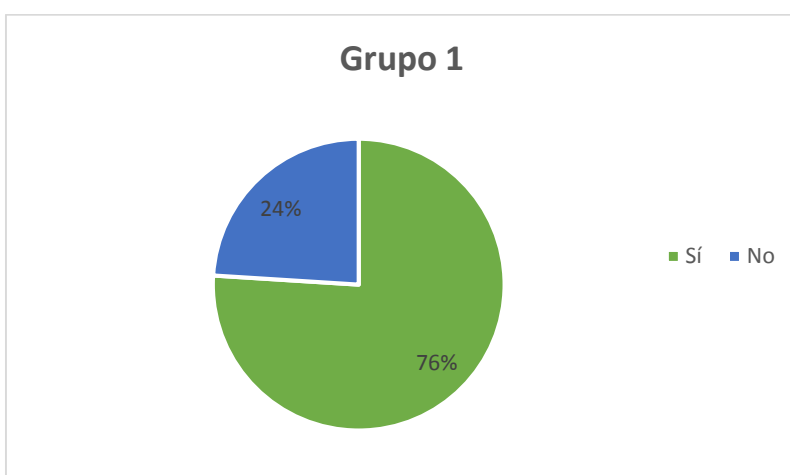
**15. ¿Cómo le gusta aprender esta lengua?**

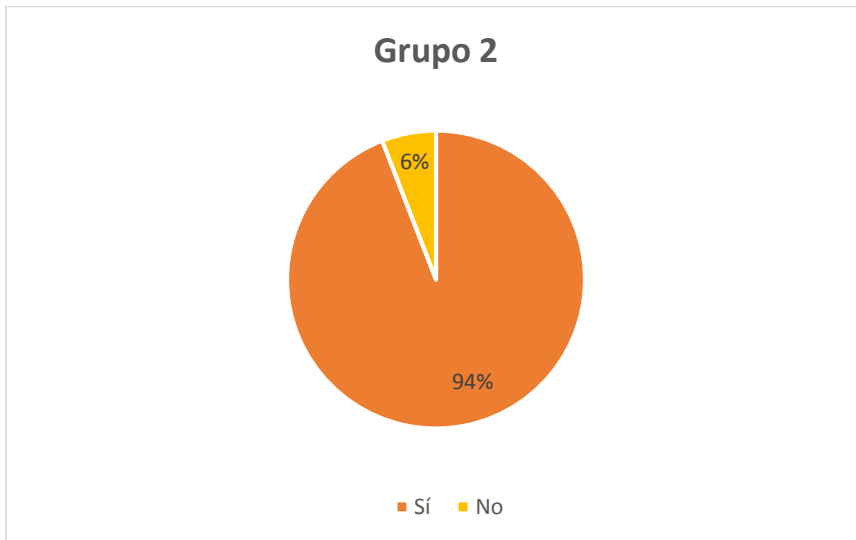


**16. ¿A qué edad empezó a estudiar inglés? (en general)**

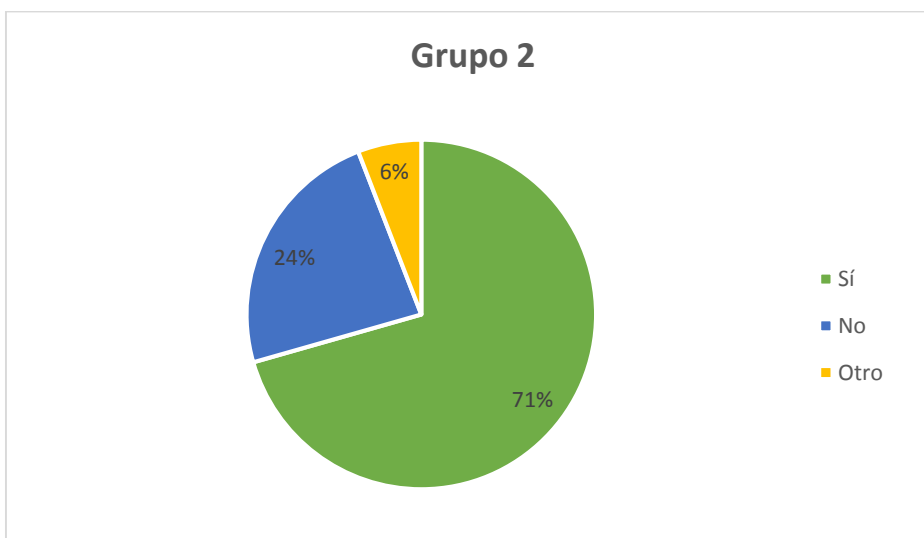
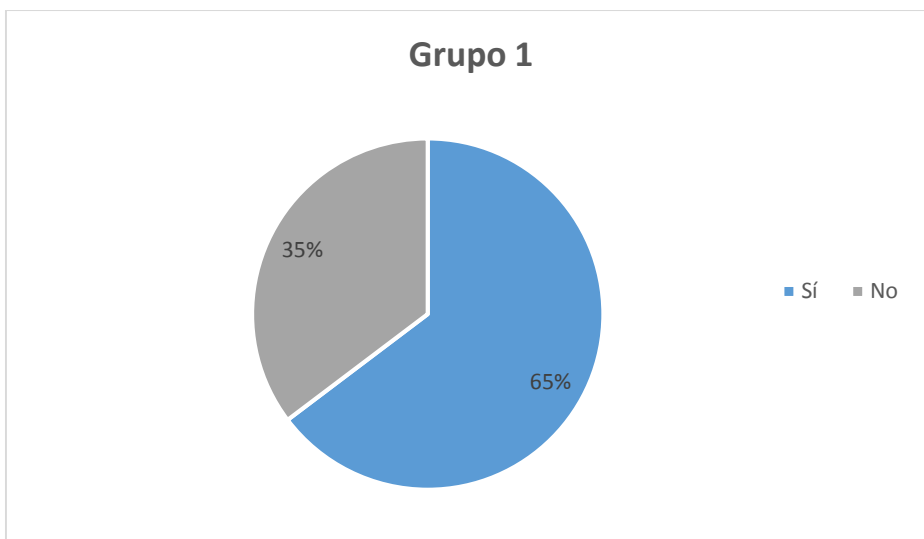


**17. ¿Está de acuerdo en que el inglés sea una materia obligatoria en la PUCE? ¿por qué?**

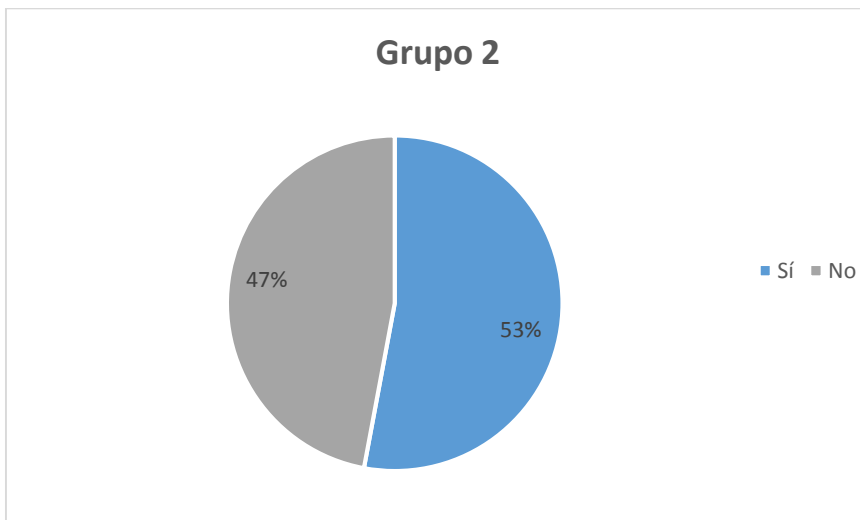
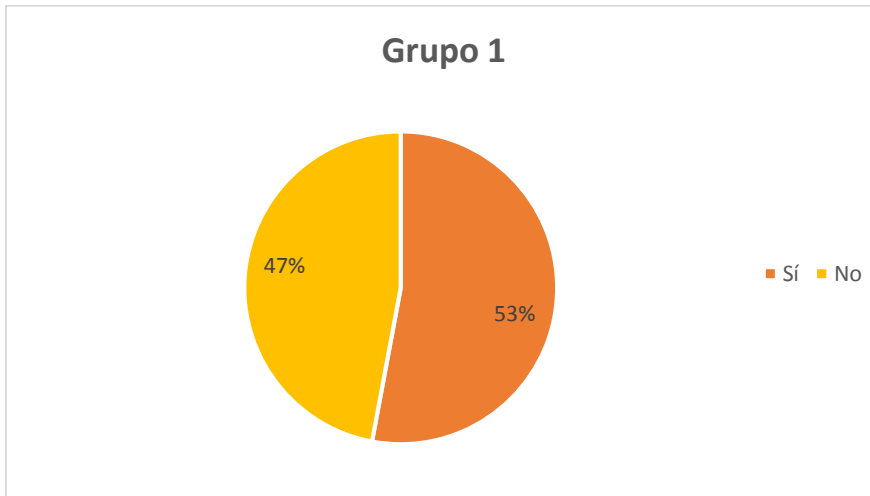




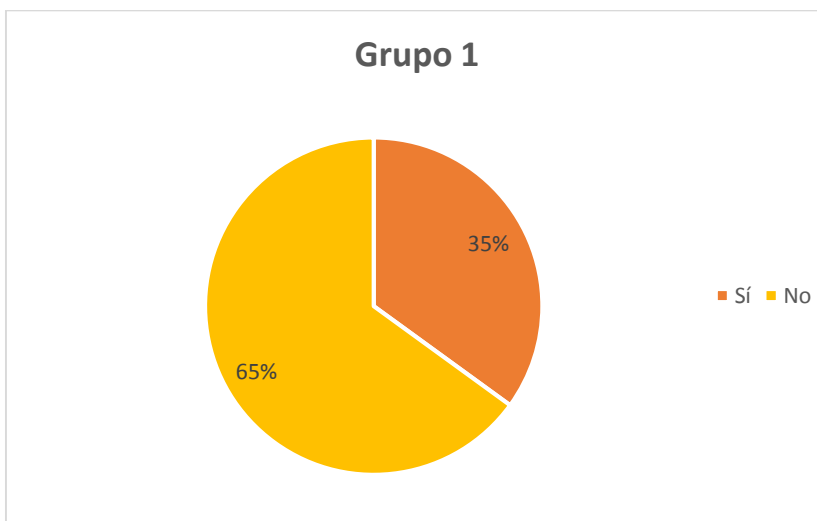
**18. ¿Está de acuerdo en que como requisito para graduarse deba aprobar seis niveles de inglés? ¿por qué?**

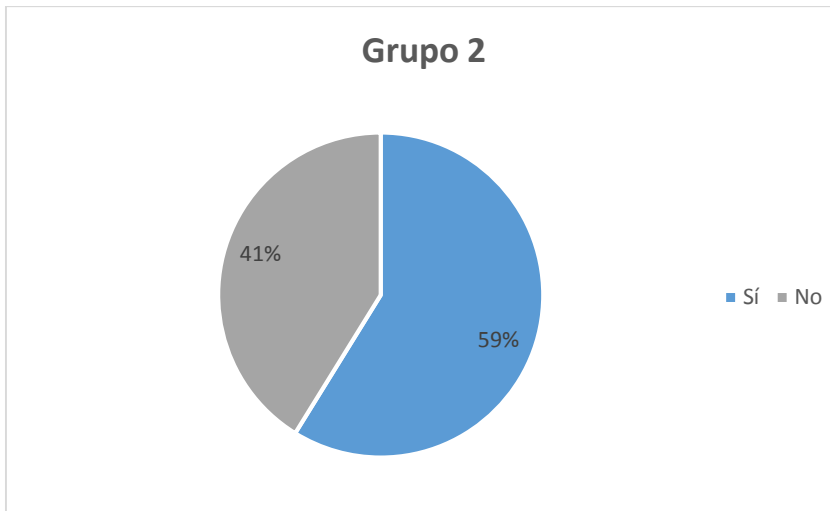


**19. Estudiaría los ocho niveles de inglés que se ofrecen en la Escuela de Lenguas de la PUCE? ¿Por qué?**

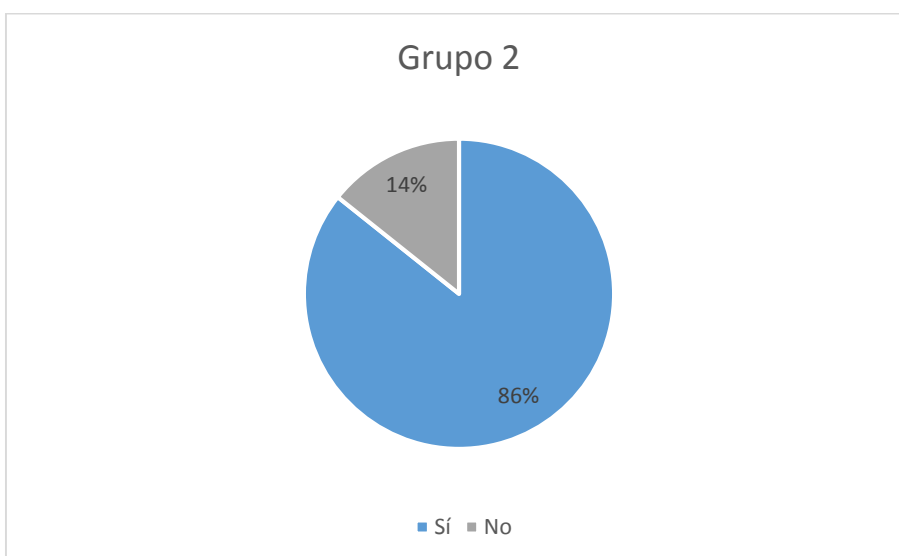
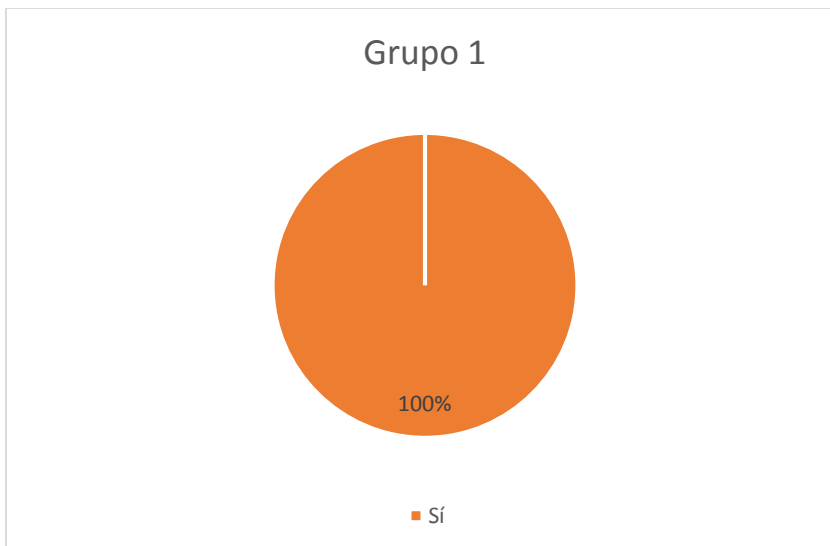


**20. ¿Ha estado alguna vez en un país de habla inglesa? ¿Cuánto tiempo y qué fue lo que más le gustó?**





**21. De no haberlo hecho, ¿le gustaría hacerlo y por qué?**



**ANEXO 10****Test de Estilos de Aprendizaje****Carrera:****Semestre:**

**1. Recuerdas alguna ocasión en la que hayas aprendido a hacer algo nuevo para ti, como por ejemplo un juego de sobremesa. ¿Cómo aprendiste mejor?**

- V) con indicaciones visuales: imágenes, diagramas o instrucciones escritas.
- A) escuchando las explicaciones de alguien.
- K) probándolo tú mismo.

**2. No encuentras una dirección en una ciudad donde sólo llevas unos pocos días. ¿Qué haces?**

- K) Sigo andando en busca de alguna referencia conocida.
- A) pregunto a alguien.
- V) miro un mapa.

**3. Tienes que aprender un nuevo programa informático. ¿Qué haces?**

- K) le pido a un amigo que me ayude.
- V) miro el manual que viene con el programa.
- A) llamo a un amigo y le pregunto.

**4. No estás muy seguro de si se escribe “haber” o “a ver”. ¿Qué haces?**

- V) me imagino las dos versiones mentalmente y elijo la que me parece correcta.
- A) las escucho mentalmente.
- K) las escribo y elijo la que me parece mejor.

**5. Prefieres a los profesores que utilizan:**

- V) esquemas, apuntes, power points.
- K) salidas al campo, laboratorios, sesiones prácticas.
- A) debates, invitados que nos hagan una charla.

**6. Has comprado un juego que tienes que montar tú mismo. ¿Qué te ayudará más?**

- A) escuchar un audio que explique los pasos a seguir.
- K) comenzar a montarlo y aprender sobre la marcha.
- V) ver un tutorial en Youtube o las instrucciones impresas.

**7. Tienes que cuidar la casa de un amigo que se marcha de vacaciones. Necesitas aprender rápidamente a cuidar de su jardín y de sus animales de compañía. Lo mejor será:**

- V) ver cómo lo hace otra persona.

- A) que alguien me dé instrucciones y aclararlas a fondo.
- K) que alguien te acompañe mientras lo haces.

**8. Alguien te da un número secreto que debes recordar, como por ejemplo el PIN de un teléfono o algún código. Para estar seguro de no olvidarlo, lo mejor será:**

- A) repetírtelo a ti mismo o a otra persona.
- V) hacerte una imagen mental de ese número.
- K) escribirlo o teclearlo varias veces.

**9. Tienes que realizar una exposición oral ante un pequeño grupo de personas. Para sentirte cómodo prefieres:**

- A) Tener claro el tono de voz y las palabras que vas a decir.
- V) tener a mano esquemas y notas que puedas mirar durante la presentación.
- K) haber ensayado la presentación varias veces.

**10. ¿Con qué disfrutas más?**

- K) pasear / cuidar del jardín / bailar.
- V) dibujar / pintar / ver paisajes / sacar fotografías.
- A) música / cantar / contar historias.

**11. Para aprender una nueva habilidad prefieres:**

- A) escuchar una descripción y hacer preguntas.
- V) ver gráficos y presentaciones.
- K) hacer ejercicios.

**12. Cuando quieres enseñar algo a alguien:**

- V) creas una imagen para esa persona.
- A) se lo explicas lógicamente.
- K) le acompañas físicamente mientras lo hace.

Resultados:

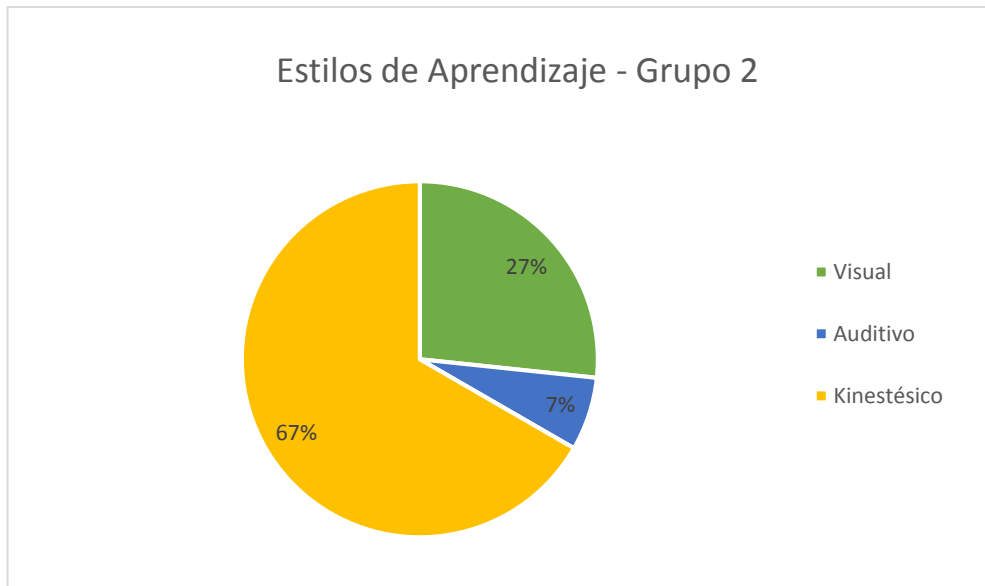
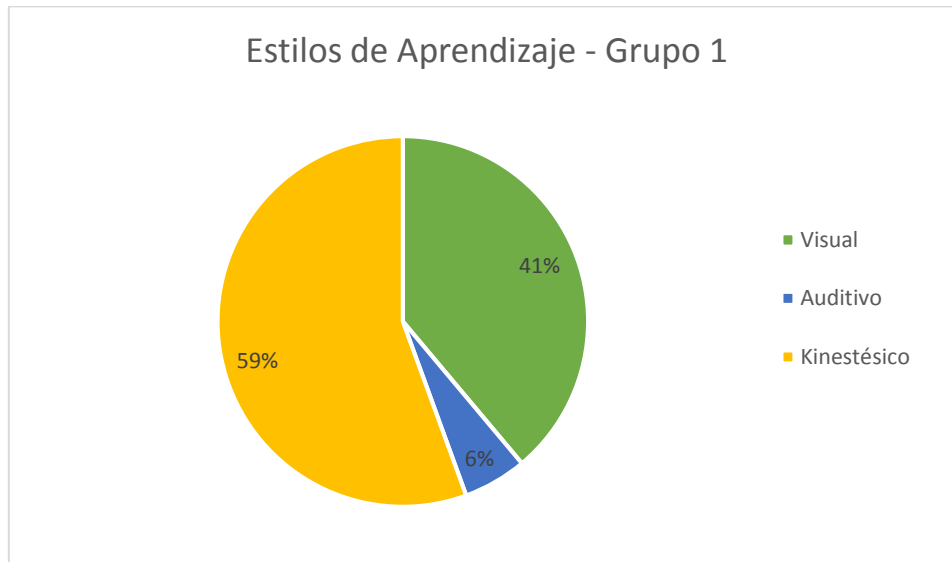
Cada letra (V, A, K) indica el canal por el cual **recibes la información más fácilmente**. Cuenta el número de V's, de A's y de K's y sabrás tu estilo de aprendizaje predominante.

Si tienes mayoría de V, eres predominantemente **visual**.

Si tienes mayoría de A, eres predominantemente **auditivo**.

Si tienes mayoría de K, eres predominantemente **kinestésico**.

De modo que ahora que ya sabes cuál es tu canal predominante, a ti te corresponde sacarle el máximo partido: **cuando estudies**, intenta **utilizar todos los canales**, independientemente de cuál sea tu predominante: visual (lee el texto), auditivo (recítalo en voz alta o mentalmente) y el kinestésico (escribe un resumen o mapa mental).

**ANEXO 11****Resultados del test de estilos de aprendizaje VAK realizado por los estudiantes**

## ANEXO 12

### Entrevista a Docentes de los Cursos Intensivos de Inglés de la PUCE

Nivel que imparte:

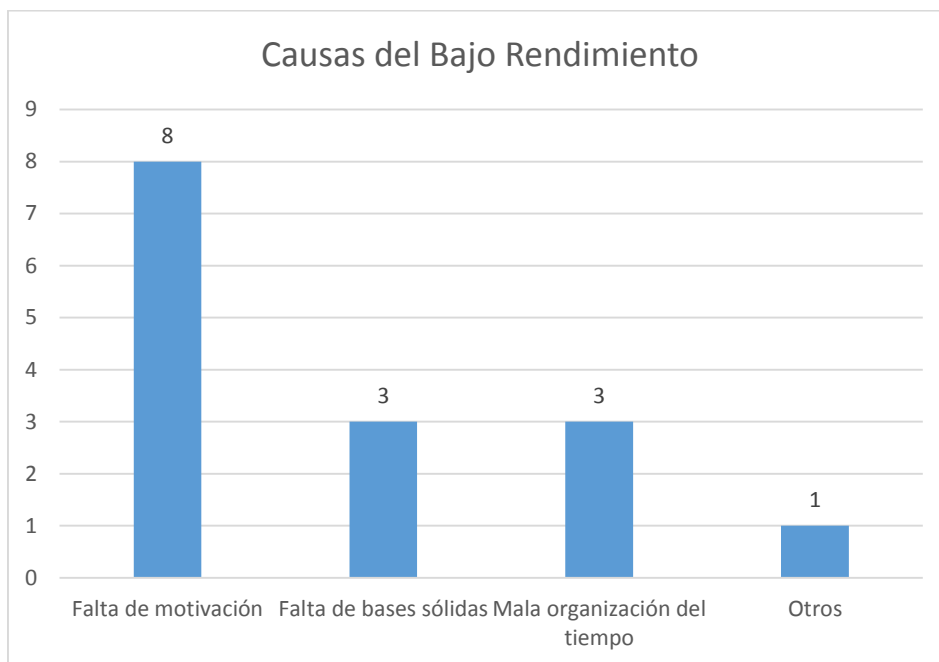
Tiempo que labora en la PUCE:

1. ¿Cuáles cree que son las causas del bajo rendimiento de algunos de sus estudiantes?
2. ¿De qué manera ha intentado mejorar el aprendizaje de inglés en dichos estudiantes?
3. Explique las razones por las que algún estudiante alguna vez no mejoró su rendimiento a pesar de un adecuado ejercicio docente.
4. ¿Cuáles cree que son las razones por las que la mayoría de los estudiantes de la PUCE no cursa los niveles 7 y 8 de inglés (además de no ser un requisito curricular)?
5. ¿Está de acuerdo en que el nivel de conocimientos sea más profundo en los seis primeros niveles de inglés? Explique.
6. ¿Está de acuerdo en que se ofrezcan cursos intensivos/semipresenciales de inglés los días sábados? Explique.
7. Dé algún comentario o sugerencia de ser necesario.

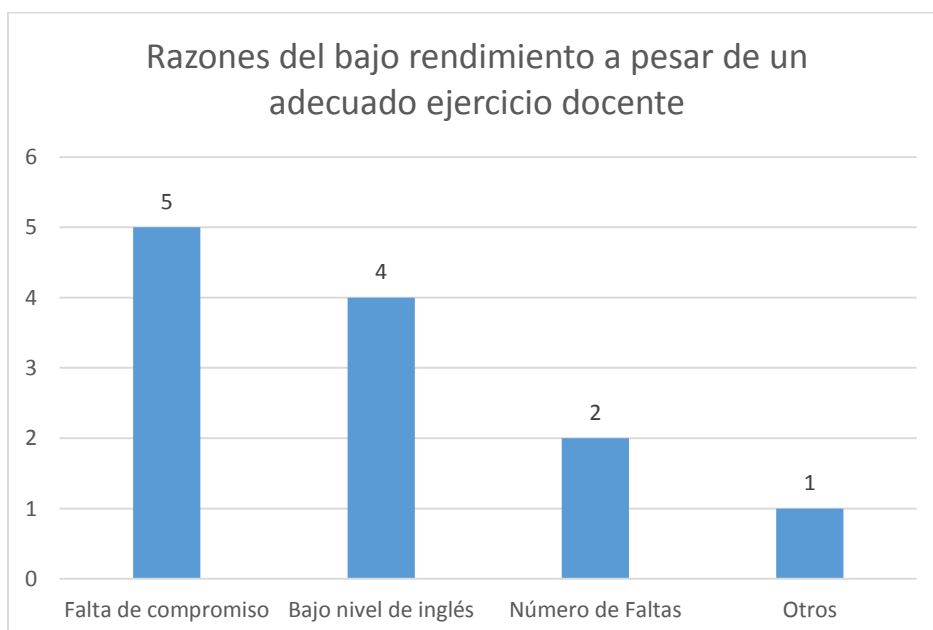
## ANEXO 13

**Resultados de la Entrevista a Docentes de los Cursos Intensivos de Inglés de la PUCE**

1. ¿Cuáles cree que son las causas del bajo rendimiento de algunos de sus estudiantes?



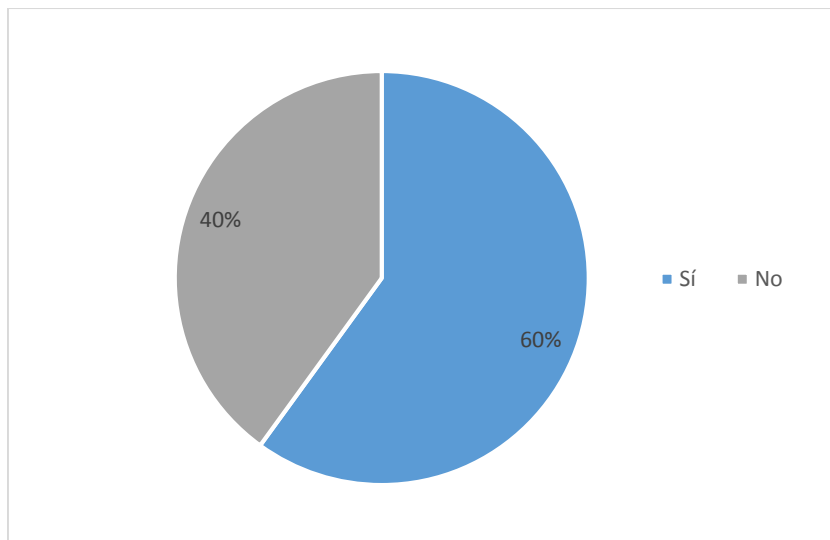
3. Explique las razones por las que algún estudiante alguna vez no mejoró su rendimiento a pesar de un adecuado ejercicio docente.



4. **¿Cuáles cree que son las razones por las que la mayoría de los estudiantes de la PUCE no cursan los niveles 7 y 8 de inglés (además de no ser un requisito curricular)?**



6. **¿Está de acuerdo en que se ofrezcan cursos intensivos/semipresenciales de inglés los días sábados? Explique.**



## APPENDIX/ANEXO 14

### Video Activity

#### Success is a Continuous Journey

#### Ted Talk

Why do so many people reach success and then fail? One of the big reasons is, we think success is a one-way \_\_\_\_\_. So we do everything that \_\_\_\_\_ up to success, but then we get there. We figure we've made it, we sit back in our comfort zone, and we actually stop doing everything that made us successful and it doesn't take long to go \_\_\_\_\_. And I can tell you this happens, because it happened to me.

0:36 Reaching success, I worked hard, I pushed myself. But then I stopped, because I figured, "Oh, you know, I made it. \_\_\_\_\_."

0:44 Reaching success, I always tried to improve and do good work. But then I stopped because I figured, "Hey, I'm good enough. \_\_\_\_\_."

0:53 Reaching success, I was pretty good at coming up with good ideas. Because I did all these simple things that led to ideas. But then I stopped, because I figured I was this hot-shot guy and I shouldn't have to work at ideas, they should just come like magic. And the only thing that came was creative block. I couldn't come up with any ideas.

1:11 Reaching success, I always focused on clients and projects, and ignored the money. Then all this money started pouring in. And I got distracted by it. And suddenly I was on the phone to my stockbroker and my real estate agent, when I should have been talking to my clients.

1:25 And reaching success, \_\_\_\_\_. But then I got into stuff that I didn't love, like management. I am the world's \_\_\_\_\_ manager, but I figured I should be doing it, because I was, after all, the president of the company.

1:37 Well, soon \_\_\_\_\_ formed over my head and here I was, outwardly very successful, but inwardly very depressed. But I'm a guy; I knew how to fix it. I bought a fast car. (Laughter) It didn't help. I was faster but just as depressed.

1:57 So I went to my doctor. I said, "Doc, I can buy anything I want. But I'm not happy. I'm depressed. It's true what they say, and I didn't believe it until it happened to me. \_\_\_\_\_." He said, "No. But it can buy Prozac." And he put me on anti-depressants. And yeah, the black cloud faded a little bit, but so did all the work, because I was just floating along. I couldn't care less if \_\_\_\_\_ ever called. (Laughter)

2:26 And clients didn't call. (Laughter) Because they \_\_\_\_\_ I was no longer serving them, I was only serving myself. So they took their money and their projects to others who would serve them better.

2:36 Well, it didn't take long for business to \_\_\_\_\_. My partner and I, Thom, we had to let all our employees go. It was down to just the two of us, and we were about to go under. And that was great. Because with no employees, there was \_\_\_\_\_ for me to manage.

2:52 So I went back to doing the projects I loved. I had fun again, I worked harder and, to cut a long story short, did all the things that took me back up to success. \_\_\_\_\_. It took seven years.

3:06 But in the end, business grew bigger than ever. And when I went back to following these eight principles, the black cloud over my head disappeared altogether. And I woke up one day and I said, "I don't need Prozac anymore." And I threw it away and haven't needed it since.

3:21 I learned that success isn't a one-way street. It doesn't look like this; it really looks more like this. It's a continuous journey. And if we want to \_\_\_\_\_ "success-to-failure-syndrome," we just keep following these eight principles, because that is not only how we achieve success, it's how we sustain it. So here is to your continued success. Thank you very much. (Applause)

## LYRICS

### "Dream On" by Aerosmith

Every time when I look in the mirror  
 All these lines on my face getting clearer  
 The past is gone  
 It went by, like dusk to dawn  
 Isn't that the way  
 Everybody's got the dues in life to pay

I know nobody knows  
 Where it comes and where it goes  
 I know it's everybody sin  
 You got to lose to know how to win

Half my life  
 Is books written pages  
 Live and learn from fools and  
 From sages  
 You know it's true, oh  
 All these things you do come back to you

Sing with me, sing for the years  
 Sing for the laughter, sing for the tears

Sing with me, just for today  
 Maybe tomorrow, the good lord will take you away

Yeah, sing with me, sing for the year  
 Sing for the laughter, sing for the tear  
 Sing with me, just for today  
 Maybe tomorrow, the good Lord will take you away

Dream on  
 Dream on  
 Dream on  
 Dream until your dreams come true  
 Dream on

**“Firework” by Katy Perry**

Do you ever feel like a plastic bag  
 Drifting thought the wind  
 Wanting to start again

Do you ever feel, feel so paper thin  
 Like a house of cards  
 One blow from caving in

Do you ever feel already buried deep  
 Six feet under scream  
 But no one seems to hear a thing

Do you know that there's still a chance for you  
 'Cause there's a spark in you

You just gotta ignite the light  
 And let it shine  
 Just own the night  
 Like the Fourth of July

'Cause baby you're a firework  
 Come on show 'em what your worth  
 Make 'em go "Oh, oh, oh!"  
 As you shoot across the sky-y-y

Baby you're a firework  
 Come on let your colors burst  
 Make 'em go "Oh, oh, oh!"  
 You're gonna leave 'em fallin' down down down

You don't have to feel like a waste of space  
 You're original, cannot be replaced  
 If you only knew what the future holds  
 After a hurricane comes a rainbow

Maybe a reason why all the doors are closed  
 So you can open one that leads you to the perfect road  
 Like a lightning bolt, your heart will glow  
 And when it's time, you'll know

You just gotta ignite the light  
 And let it shine  
 Just own the night  
 Like the Fourth of July

'Cause baby you're a firework  
 Come on show 'em what your worth  
 Make 'em go "Oh, oh, oh!"  
 As you shoot across the sky-y-y

Baby you're a firework  
 Come on let your colors burst  
 Make 'em go "Oh, oh, oh!"  
 You're gonna leave 'em fallin' down down down

**“We are the Champions” by Queen**

I've paid my dues  
 Time after time.  
 I've done my sentence  
 But committed no crime.  
 And bad mistakes –  
 I've made a few.  
 I've had my share of sand kicked in my face  
 But I've come through.  
 (And I need just go on and on, and on, and on)

We are the champions, my friends,  
 And we'll keep on fighting 'til the end.  
 We are the champions.  
 We are the champions.  
 No time for losers  
 'Cause we are the champions of the world.

I've taken my bows  
 And my curtain calls.  
 You brought me fame and fortune, and everything that goes with it.  
 I thank you all.  
 But it's been no bed of roses,  
 No pleasure cruise.  
 I consider it a challenge before the whole human race,  
 And I ain't gonna lose.

(And I need just go on and on, and on, and on)

We are the champions, my friends,  
 And we'll keep on fighting 'til the end.  
 We are the champions.  
 We are the champions.  
 No time for losers  
 'Cause we are the champions of the world.

We are the champions, my friends,  
 And we'll keep on fighting 'til the end.

We are the champions.  
 We are the champions.  
 No time for losers  
 'Cause we are the champions.

**“Eternal Flame” by The Bangles**

Close your eyes, give me your hand, darlin'  
 Do you feel my heart beating  
 Do you understand  
 Do you feel the same  
 Am I only dreaming  
 Is this burning an eternal flame

I believe it's meant to be, darlin'  
 I watch you when you are sleeping  
 You belong with me  
 Do you feel the same  
 Am I only dreaming  
 Or is this burning an eternal flame

Say my name  
 Sun shines through the rain  
 A whole life so lonely  
 And then come and ease the pain  
 I don't want to lose this feeling, oh

Say my name  
 Sun shines through the rain  
 A whole life so lonely  
 And then come and ease the pain  
 I don't want to lose this feeling, oh

Close your eyes, give me your hand  
 Do you feel my heart beating  
 Do you understand  
 Do you feel the same  
 Am I only dreaming  
 Or is this burning an eternal flame

## ANEXO 15

PROGRAMA MICROCURRICULAR QUINTO NIVEL INTENSIVO DE INGLÉS  
PUCE1. DATOS INFORMATIVOS

<b>FACULTAD:</b> Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura	
<b>CARRERA:</b> Lenguas	
<b>Asignatura/Módulo:</b> INGLÉS	<b>Código:</b> 12551
<b>Plan de estudios:</b>	<b>Nivel:</b> QUINTO (intensivo)
<b>Prerrequisitos:</b> Nivel 4	
<b>Co-requisitos:</b>	
<b>Período académico:</b> Primer semestre 2017 - 2018	<b>N° Créditos:</b> CINCO
<b>DOCENTE:</b>	
<b>Nombre:</b>	<b>Grado académico o título profesional:</b>
<b>Breve reseña de la actividad académica y/o profesional:</b>	
<b>Indicación de horario de atención al estudiante:</b>	
<b>Teléfono:</b>	

2. DESCRIPCIÓN DEL CURSO

En este curso el estudiante va a familiarizarse con temas que tratan sobre eventos presentes, pasados y situaciones hipotéticas. El alumno se familiarizará con temas tales como: la noticias, la comunicación, la comida, el comportamiento, el turismo, la vida actual y el mundo natural. Además, este curso pretende desarrollar el lenguaje meta (tanto en forma escrita como oral) para que el estudiante pueda llevar a cabo con solvencia diversas actividades diarias por medio del uso de estructuras y vocabulario en interacciones comunicativas a un nivel pre-intermedio. El curso propone una gran variedad de actividades orales que involucran al alumno en situaciones similares a las que encontrará en la vida real. También recibirá información sobre aspectos culturales necesarios para interactuar en un ambiente de habla inglesa, o en contextos multiculturales diversos. El curso propone también el uso de diferentes herramientas tecnológicas tales como el pizarrón interactivo, y actividades de desarrollo autónomo en CD-ROM, permitiendo de este modo asegurar el alcance de los objetivos planteados en el curso.

### 3. OBJETIVO GENERAL

El estudiante dominará a un nivel pre-intermedio las cuatro habilidades del lenguaje (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral) a través del uso de estrategias comunicativas; además se familiarizará con aspectos culturales del idioma.

### 4. RESULTADO(S) DE APRENDIZAJE DE LA CARRERA AL / A LOS QUE LA ASIGNATURA APORTA

N.º de resultado(s) de aprendizaje de la carrera	Resultado(s) de aprendizaje de la carrera
	NO APLICA

### 5. LEARNING RESULTS ( B1- )

At the end of the level the student will be able to	Level of Development of the Learning Results
Listening <ul style="list-style-type: none"> <li>Listen in order to practice and confirm comprehension of the functional language presented in work and school interactions, radio or TV programs on current affairs or topics of personal and professional interest</li> </ul>	Pre-intermediate
Reading: <ul style="list-style-type: none"> <li>Make students familiar with real world readings so that they can feel confident to read outside the classroom. The readings are mainly of high frequency or job-related language</li> </ul>	Pre-intermediate
Speaking: <ul style="list-style-type: none"> <li>Practice communication in a real world context; using new grammar, vocabulary and functional language learnt in every unit accurately. The student can connect phrases in a simple way in order to describe events, dreams, hopes and ambitions</li> </ul>	Pre-intermediate
Writing: Write simple, connected text on topics that are familiar or of personal interest	Pre-intermediate
Interaction:	Pre-intermediate

<p>Use the functional language to interact in a variety of contexts similar to the ones they may find in the real world.</p>	
--	--

- Engage in conversations to share information About research solutions to problems, planning and collaboration.

## 6. CONTENT DESCRIPTION, DIDACTIC STRATEGIES, AND LEARNING RESULTS

CONTENTS (UNITS AND TOPICS)	WEEK	N° HOURS			STUDENT'S AUTONOMOUS WORK		TEACHING - LEARNING STRATEGIES	LEARNING RESULTS	EVIDENCE	
		CLASSES		Tutoring	Activities	N° of hours			Description	Valoración
		THEORY	PRACTIC E							
<b>Unit 1: Talk</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forms of communication</li> <li>- Subject and object questions</li> <li>- Present simple and continuous.</li> <li>- Gradable and extreme adjectives</li> <li>- Articles</li> </ul>	1-2	14			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describe photos</li> <li>- Discuss questions about forms of communication.</li> <li>- Generation quotes analyzes.</li> <li>- Identify subject or object questions</li> <li>- Generate questions from prompts</li> <li>- Listen to problems people might face when communicating with people from different generations</li> <li>- Discuss question about app preferences when learning English</li> <li>- Read an article on learning a language and answer the questions</li> <li>- Talk about learning a foreign language.</li> <li>- Listen to people giving and responding to opinions and complete texts</li> <li>- Read about what kind of learner people are and write a guide.</li> </ul>	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teacher's explanation. Brainstorming</li> <li>- Discussion about problems with generations and different types of learning styles.</li> <li>- Pair work to act out short dialogues</li> <li>- Listen for details</li> <li>- Guessing meaning from context: Watch a video to discuss ways of meeting people</li> <li>- Pair work to talk about partner's written production</li> </ul>	<p><b>Listening</b> Listen in order to practice and confirm comprehension of the functional language presented in work and school interactions, radio or TV programs on current affairs or topics of personal and professional interest.</p> <p><b>Reading</b> Make students familiar with real world readings so that they can feel confident to read outside the classroom. The readings are mainly of high frequency or job-related language.</p> <p><b>Speaking</b> Practice communication in a real world context; using new grammar, vocabulary and functional language learnt in every unit accurately. The student can connect phrases in a simple way in order to describe events, dreams, hopes and ambitions.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opinions about generations</li> <li>- A guide on the kind of learner they think they are.</li> <li>- Underline and use gradable and extreme adjectives</li> <li>- Listening on problems people might have at the moment of communicating with people of different generations</li> <li>- Video worksheet</li> <li>- workbook</li> <li>- Test Unit 1</li> </ul>	
<b>Unit 2: Modern Life</b>	2-3	14			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discuss questions about photos of jobs</li> </ul>	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teacher's explanation. Brainstorming</li> </ul>	<p><b>Listening:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oral production about jobs.</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Present perfect simple</li> <li>- Work / Technology</li> <li>- Present Perfect simple</li> <li>- Present perfect continuous.</li> <li>- Ways to make and respond to suggestions</li> <li>- Being sympathetic and Being pleased</li> <li>- Ways to add new information</li> <li>- An email giving news</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Making predictions about ideal workplace.</li> <li>- Talk about experiences of work and training.</li> <li>- Match words related to work and their definitions</li> <li>- Read and match</li> <li>- Read and share experiences related to the reading.</li> <li>- Talk about the qualities required for a job.</li> <li>- Read about favorite app in class and find it out in an interview.</li> <li>- Complete sentences with the grammar.</li> <li>- Listen to complete sentences.</li> <li>- Listen to the beginning of a radio interview and answer questions.</li> <li>- Ask and answer to find information about students' experiences on job and training.</li> <li>- Identify sympathetic or pleased phrases from listening to a conversation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discuss about problems when choosing an employee.</li> <li>- Pair work act out short dialogues</li> <li>- Group work to talk about the students' experience on jobs and using of technology</li> <li>- Listen for details Guessing meaning from context:</li> </ul>	<p>Listen in order to practice and confirm comprehension of the functional language presented in work and school interactions, radio or TV programs on current affairs or topics of personal and professional interest.</p> <p><b>Reading</b> Make students familiar with real world readings so that they can feel confident to read outside the classroom. The readings are mainly of high frequency or job-related language.</p> <p><b>Speaking:</b> Practice communication in a real world context; using new grammar, vocabulary and functional language learnt in every unit accurately. The student can connect phrases in a simple way in order to describe events, dreams, hopes and ambitions.</p> <p><b>Writing:</b> Write simple, connected text on topics that are familiar or of personal interest</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matching and choosing exercises on Technology/jobs</li> <li>- Underline and use perfect tenses</li> <li>- Listening for problems people might have when deciding the right person for a job.</li> <li>- A biography</li> <li>- Video worksheet</li> <li>- Test Unit Plus rubric</li> <li>- A conversation about their written production</li> <li>- Video worksheet</li> <li>- Test Unit 2</li> </ul>	
<p><b>Unit 3 A: Relationships</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Past progressive</li> <li>- Friendship</li> <li>- Film facts</li> </ul>	4	4		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discuss questions about a photo</li> <li>- Talk about friends and friendship.</li> <li>- Identify linking sounds.</li> </ul>	4 <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pair work act out short dialogues</li> <li>- Watch a video to discuss about ways of making suggestions</li> <li>- Group work to compare</li> </ul>	<p><b>Listening</b> Listen in order to practice and confirm comprehension of the functional language presented in work and school interactions, radio or TV programs on current</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oral production about relationships.</li> <li>- Underline and use narrative tenses</li> <li>- Read the "Untouchable" to find facts about the film.</li> <li>- Video worksheet</li> <li>- Test on unit part A vocabulary</li> </ul>	

- Past Perfect					<ul style="list-style-type: none"> <li>- Match words related to friendship and their definition</li> <li>- Guess before reading</li> <li>- Read "Film Facts" and answer the questions share your experiences related to the reading.</li> <li>- Use narrative tenses properly.</li> </ul>	partner's ideas in their written production (an email)	<p>affairs or topics of personal and professional interest.</p> <p><b>Reading</b> Make students familiar with real world readings so that they can feel confident to read outside the classroom. The readings are mainly of high frequency or job-related language.</p> <p><b>Speaking</b> Practice communication in a real world context; using new grammar, vocabulary and functional language learnt in every unit accurately. The student can connect phrases in a simple way in order to describe events, dreams, hopes and ambitions.</p> <p><b>Writing:</b> Write simple, connected text on topics that are familiar or of personal interest.</p>	- Reading control  PARTIAL ONE GRADE	10	
<b>Units 1- 3 Exams review</b>	4	5			- Practice structures and vocabulary studied in the first part of the course	5	- Midterm written and oral exams	- Written exam /5 - Oral exam /5 - Plus, rubrics.	10	
<b>Unit 3 B, C, D: Relationships</b>					<ul style="list-style-type: none"> <li>- Match pictures with sentences that use the vocabulary related to family.</li> <li>- Guess the relationship between people when looking some pictures.</li> <li>- Listen to two twins talking about their lives and answer the questions.</li> <li>- Complete the rules on how to use multi-word verbs.</li> <li>- Complete the rules about <i>used to</i> and <i>usually</i>.</li> <li>- Talk about a tradition in the family.</li> </ul>	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oral interaction: Discussion the different relationships in the family.</li> <li>- Classwork to find out advantages and disadvantages of being a twin.</li> <li>- Note taking from interchanging ideas about a tradition in the family.</li> </ul>	<p><b>Listening</b> Listen in order to practice and confirm comprehension of the functional language presented in work and school interactions, radio or TV programs on current affairs or topics of personal and professional interest.</p> <p><b>Reading</b> Make students familiar with real world readings so that they can feel confident to read outside the classroom. The readings are mainly of high frequency or job-related language.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oral production about family.</li> <li>- Matching and choosing exercises on family and telling stories</li> <li>- Underline and use narrative tenses</li> <li>- Listening for problems people might face when they are twins.</li> <li>- A biography</li> <li>- Video worksheet</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reacting to what people say</li> <li>- Describing time</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Use phrases to react to what people say.</li> <li>- After watching a video, identify ways to show surprise.</li> <li>- Talk about an interesting thing that happened recently.</li> <li>- Discuss about past generations in the family.</li> <li>- Write a biography of someone known.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identify and apply the process of telling a story.</li> <li>- Teacher's explanations</li> <li>- Work on their workbooks and extensions to check vocabulary learned</li> </ul>	<p><b>Speaking</b> Practice communication in a real world context; using new grammar, vocabulary and functional language learnt in every unit accurately. The student can connect phrases in a simple way in order to describe events, dreams, hopes and ambitions.</p> <p><b>Writing:</b> Write simple, connected text on topics that are familiar or of personal interest.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Test Unit Plus rubric</li> <li>- A conversation about their written production</li> <li>- Video worksheet</li> <li>- Test Unit 3</li> </ul>	
<p><b>Unit 4: The way we are</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personality</li> <li>- What is he like?</li> <li>- Abilities. Prepositions</li> <li>- Talented Children</li> <li>- Modals</li> <li>- Phrases of ability</li> <li>- Articles</li> <li>- Adjectives: -ed, -ing</li> <li>- Personality adjectives</li> <li>- Question tags Intonation of question tags.</li> <li>- So and such</li> </ul>	6-7	14		<ul style="list-style-type: none"> <li>- From a text on talented children use the vocabulary related to character traits focus on abilities</li> <li>- Complete sentences with the right preposition to refer to abilities.</li> <li>- Listen to agree or disagree with given statements.</li> <li>- Match words with their meaning</li> <li>- Classwork to talk about success</li> <li>- Make opinions on people's personalities: an introvert</li> <li>- Analyze and discuss about introverts. Focus on use of articles</li> <li>- Listen to match and complete (tag questions)</li> <li>- Listen to identify ways of offering and asking for help. Have conversations.</li> <li>- Use different websites to find a variety of adverts.</li> <li>- Write an informal online advert. read someone else's advert and practice replying it.</li> <li>- Describe the ways people have in order to relax and enjoy life</li> </ul>	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oral interaction: Discussion on how different personalities could be and how you can get along with other people</li> <li>- Pair work to practice personalities and abilities</li> <li>- Discuss about talented people from listening material</li> <li>- Read another student paragraph to review grammar points in the unit</li> <li>- Teacher's explanations</li> <li>- Work on their workbooks and extensions to check</li> </ul> <p><b>Listening</b> Listen in order to practice and confirm comprehension of the functional language presented in work and school interactions, radio or TV programs on current affairs or topics of personal and professional interest.</p> <p><b>Reading</b> Make students familiar with real world readings so that they can feel confident to read outside the classroom. The readings are mainly of high frequency or job-related language.</p> <p><b>Speaking</b> Practice communication in a real world context; using new grammar, vocabulary and functional language learnt in every unit accurately. The student can connect phrases in a simple way in order to describe events, dreams, hopes and ambitions.</p> <p><b>Writing:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Group work discussions: talking about abilities. Plus rubric.</li> <li>- A written and oral response to a student advert.</li> <li>- Word power so and such match statements and questions.</li> <li>- Reports from a visit to a web site</li> <li>- Identifying between offering and asking for help</li> <li>- Identifying kinds of intonation in tag questions</li> <li>- Write an informal advert Plus rubric</li> <li>- Test Unit 4</li> </ul>	10

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Offering and asking for help</li> <li>- The language of adverts</li> <li>- An online advert</li> </ul>						vocabulary learned	Write simple, connected text on topics that are familiar or of personal interest.		
<p>Unit: 5 The Natural World</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Future</li> <li>- If and When</li> <li>- Environmental issues</li> <li>- My blog</li> <li>- Nature knows best</li> <li>- Zero and first conditionals</li> <li>- Animals adaptation</li> <li>- Giving reasons, giving results, giving example</li> <li>- Looking after the sea</li> <li>- Giving yourself time to think</li> <li>- An essay on an</li> </ul>	7-8	14		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A discussion about the environment and endangered animals.</li> <li>- Matching word on the environment with their descriptions.</li> <li>- Answer questions from a reading</li> <li>- Listen to decide true statements.</li> <li>- Match words with their meaning</li> <li>- Pair work to make predictions about the environment.</li> <li>- Complete a summary from a reading about the way animals inspire scientists</li> <li>- Recommend place to enjoy admiring nature.</li> <li>- Listen to complete statements about being a florist</li> <li>- Pair work to talk about reasons for quitting jobs. Have a conversation.</li> <li>- Complete suggestions for saving whales.</li> <li>- How to organize an essay? Write an opinion essay.</li> <li>- Describe the ways people have in order to relax and enjoy life</li> </ul>	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oral interaction: Discussion on how to take care of the environment.</li> <li>- Pair work to practice vocabulary about animals and the they inspire science.</li> <li>- Discuss endangered animals from listening material</li> <li>- Read another student paragraph to review grammar points in the unit</li> <li>- Teacher's explanations</li> <li>- Work on their workbooks and extensions to check vocabulary learned</li> </ul>	<p><b>Listening</b> Listen in order to practice and confirm comprehension of the functional language presented in work and school interactions, radio or TV programs on current affairs or topics of personal and professional interest.</p> <p><b>Reading</b> Make students familiar with real world readings so that they can feel confident to read outside the classroom. The readings are mainly of high frequency or job-related language.</p> <p><b>Speaking</b> Practice communication in a real world context; using new grammar, vocabulary and functional language learnt in every unit accurately. The student can connect phrases in a simple way in order to describe events, dreams, hopes and ambitions.</p> <p><b>Writing:</b> Write simple, connected text on topics that are familiar or of personal interest.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Group work discussions: talking about foundations and their work for the environment.</li> <li>- A written and oral response to a student advert.</li> <li>- Word power so and such match statements and questions.</li> <li>- Reports from a visit to a web site</li> <li>- Identifying why animals can be amazing</li> <li>- Identifying kinds of essays</li> <li>- Write an opinion essay Plus rubric</li> <li>- Test Unit 4</li> </ul>	

environmental issue.										
<b>Units 3 - 5 Exams review</b>	8	5			- Practice structures and vocabulary studied in the first part of the course	5	- Final written and oral exams		- Written exam /10 - Oral exam /10 - Plus, rubrics.	20

## APPENDIX/ANEXO 16

### Birth Order and Personality

Birth order	Personality	Careers	Fun fact
First-born children	First-born children are often ambitious, confident, logical, studious, and very organized.	First-born children are often people who become lawyers, doctors, and scientists.	Of the first 23 astronauts, 21 were first-born children.
Middle-born children	Rebellious, competitive, independent, loyal, and imaginative are traits that often describe middle-born children.	Diplomats, artists, and designers are jobs that middle-born children are good at.	Middle-born children often make opposite decisions from first-borns.
Last-born children	Last-born children like to take risks. They are often hardworking, idealistic, outgoing, and very confident.	Firefighters, inventors, and actors are jobs that often attract last-born children.	Last-born children are often "the life of the party."
Only children	Only children are good problem-solvers. They're mature, responsible, energetic, and often very ambitious.	Similar to first-borns, only children are often lawyers, doctors, and scientists.	Elvis Presley, Indira Gandhi, and Frank Sinatra were all only children.

APPENDIX/ANEXO 17

# Grammar Meets Conversation: -ing vs -ed (5)

- Step 1 : Complete the questions with the correct question words.
- Step 2 : Interview a friend using your questions. Record the answers.
- Step 3 : Tell the class some things about the person you interviewed.
- Step 4 : Write a few things about the person you interviewed.



1. What's the most ..... thing you have ever done?

- a. excited
- b. exciting



2. When was the last time you were really .....?

- a. bored
- b. boring



3. Have you ever been .....? Talk about it.

- a. disappointed
- b. disappointing



4. Manuals can be ..... don't you think?

- a. confused
- b. confusing



5. Who's the most ..... teacher in school?

- a. bored
- b. boring



6. When was the last time you were really .....?

- a. surprised
- b. surprising



7. Do you think learning English is .....?

- a. tired
- b. tiring



8. What's the most ..... thing that ever happened to you?

- a. embarrassed
- b. embarrassing



9. When was the last time you were .....? Why?

- a. frustrated
- b. frustrating



10. What do you think is the most ..... sport or activity?

- a. exhausted
- b. exhausting



11. What gets you .....? Explain why.

- a. excited
- b. exciting



12. What do you find .....? Give some examples.

- a. amused
- b. amusing



13. What is the most ..... creature in the world?

- a. fascinated
- b. fascinating



14. What's has been your most ..... experience so far? Explain.

- a. frightened
- b. frightening



15. Would you be ..... if you found out Lady Di was murdered?

- a. shocked
- b. shocking



16. When or why could people feel .....?

- a. terrified
- b. terrifying



17. Are you still ..... when you get up in the morning? Why (not)?

- a. tired
- b. tiring



18. What the most ..... news you've heard this year?

- a. depressed
- b. depressing



19. What's the most ..... thing you've ever eaten? Describe it.

- a. disgusted
- b. disgusting



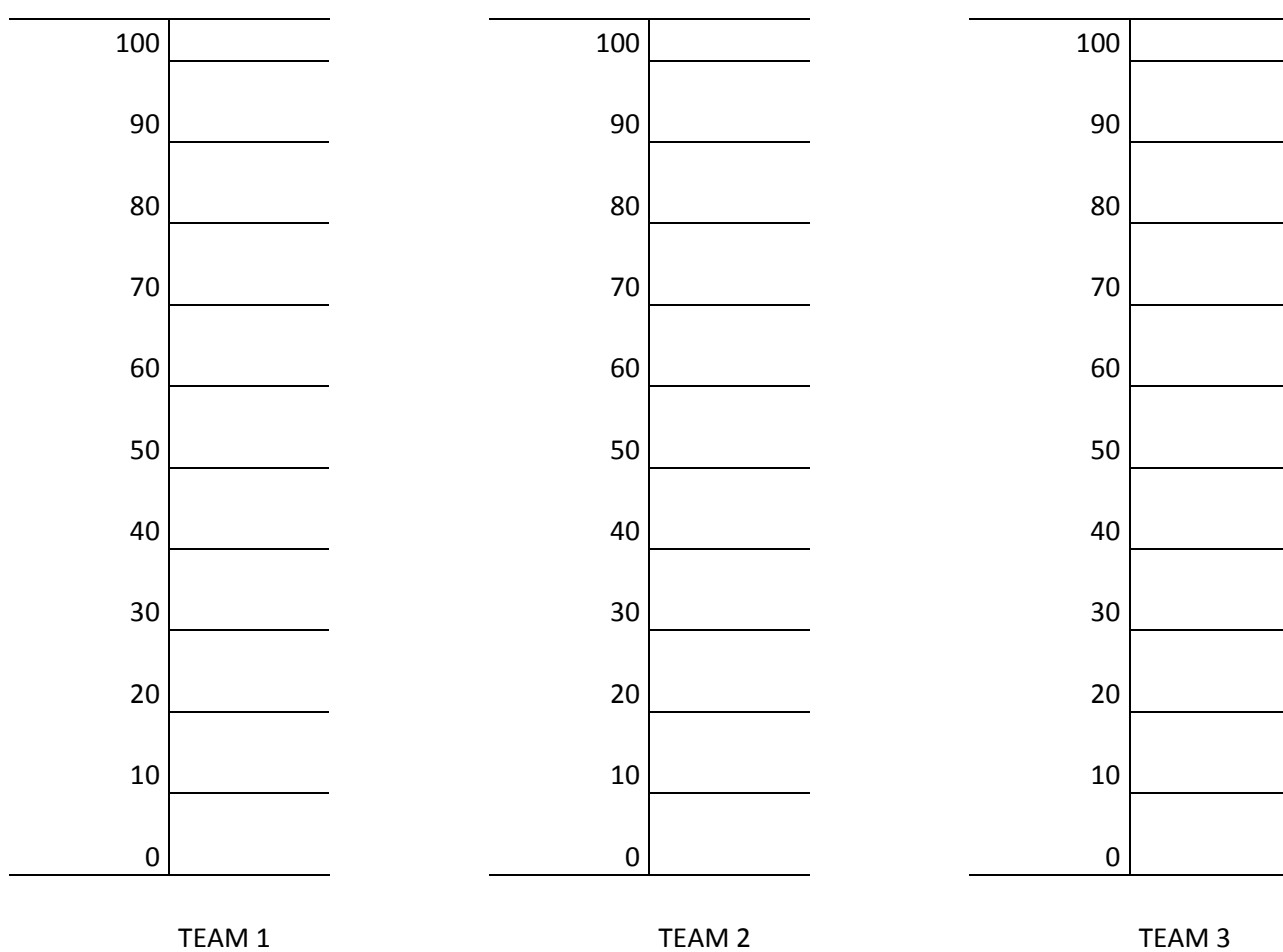
20. Have you ever been ..... by a decision? What was it?

- a. puzzled
- b. puzzling



## APPENDIX/ANEXO 18

## CLIMBING GRAMMAR MOUNTAIN



**Source:** Gunn, C. & McCallum, A. (2005). Climbing Grammar Mountain: an interactive learning experience. *English Teaching Forum*, volume 43 (number 4), pp. 38–41.

## APPENDIX/ANEXO 19

### "Count on Me" by Bruno Mars

If you ever find yourself stuck in the middle of the sea  
 I'll sail the world to find you  
 If you ever find yourself lost in the dark and you can't see  
 I'll be the light to guide you

We find out what we're made of  
 When we are called to help our friends in need

You can count on me like 1, 2, 3  
 I'll be there  
 And I know when I need it  
 I can count on you like 4, 3, 2  
 You'll be there

'Cause that's what friends are supposed to do, oh yeah  
 Oh, oh yeah, yeah

If you're tossin' and you're turnin'  
 And you just can't fall asleep  
 I'll sing a song beside you  
 And if you ever forget how much you really mean to me  
 Every day I will remind you

Oh

We find out what we're made of  
 When we are called to help our friends in need

You can count on me like 1, 2, 3  
 I'll be there  
 And I know when I need it  
 I can count on you like 4, 3, 2  
 You'll be there

'Cause that's what friends are supposed to do, oh yeah  
 Oh, oh yeah, yeah

You'll always have my shoulder when you cry  
 I'll never let go, never say goodbye  
 You know...

You can count on me like 1, 2, 3  
 I'll be there  
 And I know when I need it  
 I can count on you like 4, 3, 2  
 You'll be there

'Cause that's what friends are supposed to do, oh yeah  
 Oh, oh

You can count on me 'cause I can count on you