



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

FACULTAD DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

ESCUELA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADA EN  
LINGÜÍSTICA APLICADA CON MENCIÓN EN ENSEÑANZA DE LENGUAS

TEMA:

EL LIBRO INFANTIL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL: APLICACIÓN DE  
TEXTOS DE LITERATURA INFANTIL ECUATORIANA EN UNA CLASE DE  
ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS DE NIVEL B1 DE LA PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR, MEDIANTE EL ENFOQUE  
COMUNICATIVO.

AUTORA

NATASHA CAROLINA RUALES ANDRADE

DIRECTOR

MTR. MARIO CONDE

QUITO, ECUADOR

JUNIO 2020

## ÍNDICE GENERAL

RESUMEN .....	6
AGRADECIMIENTOS .....	9
CAPÍTULO I.....	10
1.1.  TEMA .....	10
1.2.  JUSTIFICACIÓN.....	10
1.3.  PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	13
1.4.  OBJETIVOS .....	14
1.4.1.  Objetivo general .....	14
1.4.2.  Objetivos específicos.....	14
CAPÍTULO II .....	15
2.1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL .....	15
2.2. ANTECEDENTES O MARCO REFERENCIAL.....	15
2.3.  MARCO TEÓRICO .....	17
2.3.1.  Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	17
2.3.2.  Niveles comunes de referencia .....	18
2.3.3.  Presentación de los niveles comunes de referencia.....	19
2.3.4.  Descriptores del Nivel B1.....	28
2.3.4.1.  Objetivos Generales del nivel B1.....	28
2.3.4.2.  Destrezas activas .....	29
2.3.4.3.  Destrezas pasivas .....	31
2.3.5.  Contenido de los Cursos de Nivel Intermedio .....	32
CAPÍTULO III.....	39
3.1.  MÉTODOS Y ENFOQUES .....	39
3.1.1.  Método Ecléctico .....	40
3.1.1.1.  Enfoque comunicativo.....	42
3.1.1.2.  Enfoque por tareas.....	43
3.1.1.3.  Enfoque Natural .....	44
3.1.1.4.  Enfoque por contenidos.....	46
3.1.1.5.  Enfoque por competencias .....	47
3.1.2.  Literatura y Lengua .....	47
3.1.2.1.  Literatura infantil .....	49
3.1.2.2.  Literatura infantil ecuatoriana.....	50

<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>53</b>
<b>4.1. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>53</b>
<b>4.2. ELABORACIÓN DE FICHAS DIDÁCTICAS DE ACTIVIDADES .....</b>	<b>55</b>
<b>4.3. GUÍA PARA EL PROFESOR ACERCA DEL USO DE LAS FICHAS DIDÁCTICAS .....</b>	<b>59</b>
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>61</b>
<b>5.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>61</b>
<b>5.1.1. Cuestionario para Profesores .....</b>	<b>62</b>
<b>5.1.2. Análisis de Resultados.....</b>	<b>67</b>
<b>5.2. CONCLUSIONES.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>81</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	18
Tabla 2. Niveles comunes de referencia: Escala Global.....	20
Tabla 3. Componentes de la autoevaluación .....	24
Tabla 4. Contenido funcional del curso de nivel intermedio B1.1 .....	33
Tabla 5. Contenido gramatical del curso de nivel intermedio B1.1 .....	35
Tabla 6. Contenido funcional del curso de nivel intermedio B1.2 .....	36
Tabla 7. Respuestas de la pregunta 9 .....	73
Tabla 8. Respuestas de la pregunta 10-11.....	75
Tabla 9. Respuestas de la pregunta 15 .....	78

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de principio de hipertextos.....	19
Figura 2. Descriptores de comprensión lectora B1 .....	29
Figura 3. Descriptores de comprensión auditiva B1 .....	30
Figura 4. Descriptores de expresión oral B1 .....	31
Figura 5. Descriptores de expresión escrita B1 .....	32
Figura 6. Competencias del enfoque comunicativo .....	43
Figura 7. Aceptación porcentual de textos ecuatorianos .....	67
Figura 8. Aplicación de la Ficha didáctica .....	68
Figura 9. Contenido de los textos .....	69
Figura 10. Operatividad sección I.....	70
Figura 11. Operatividad sección II .....	71
Figura 12. Operatividad sección III .....	71
Figura 13. Operatividad sección IV .....	72
Figura 14. Operatividad sección V .....	72
Figura 15. Nivel de interés del estudiante.....	74
Figura 16. Motivación e interés del estudiante .....	76

Figura 17. Operatividad de la ficha didáctica .....	76
Figura 18. Utilización del material en clase .....	77

## **RESUMEN**

La presente investigación tiene como objetivo la aplicación de textos de literatura infantil ecuatoriana en una clase de español para extranjeros de nivel B1 de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, mediante el enfoque comunicativo.

Para esto, es necesario determinar el contenido adecuado para el nivel B1 de la clase de español para extranjeros.

Mediante un método ecléctico conformado por el enfoque comunicativo, constructivista y enfoque por tareas se busca definir las actividades que incluirá la planificación curricular planteada.

Finalmente se evaluarán los resultados que se derivarán del diseño y de la aplicación de las actividades en base a los textos literarios seleccionados.

Debido a la emergencia sanitaria suscitada durante el tiempo de realización de la presente investigación, las fichas didácticas fueron aplicadas por dos profesores de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en sus clases en modalidad virtual. Otros docentes de la misma universidad analizaron las mismas sin realizar una aplicación real. Para la obtención de resultados los diferentes profesores respondieron a una encuesta basada en su percepción frente a las fichas didácticas propuestas.

**Palabras clave:** nivel B1, español para extranjeros, método ecléctico, enfoque comunicativo, constructivista, enfoque por tareas, modalidad virtual.

## **ABSTRACT**

The main objective of this research is the application of Ecuadorian children's literature texts in a B1 level Spanish class for foreigners in the Pontifical Catholic University of Ecuador through the communicative approach.

To accomplish this, it is necessary to determine the appropriate content for the B1 level of Spanish class for foreigners.

By means of an eclectic method conformed by the communicative approach, constructivism and task-based approach, the aim is to define the activities that the proposed curricular planning will include.

Finally, the results that will be derived from the design and application of these activities will be evaluated and analyzed.

Due to the health emergency arose during the time of carrying out this research, the didactic sheets were applied by two teachers from the Pontifical Catholic University of Ecuador in their virtual classes. Other teachers from the same university analyzed them without making a real application. In order to obtain results, the different teachers responded to a survey based on their perception of the proposed didactic sheets.

**Key words:** B1 level, Spanish class for foreigners, eclectic method, communicative approach, constructivism, task-based approach, virtual classes.

## **DEDICATORIA**

*A Gaby y Carlos por ser los motores de mi vida que jamás permitieron que desmaye en este largo camino*

## **AGRADECIMIENTOS**

*A Dios y a mis padres por darme la fortaleza y sabiduría para alcanzar esta meta.  
A mi familia, a la dirección general de estudiantes de la Pontificia Universidad Católica  
del Ecuador, de manera especial a Lorena y Felipe, al decanato de la Facultad de  
Comunicación, Lingüística y Literatura especialmente a Ceci, Carlos y Verónica.  
Mi infinita admiración e infinito agradecimiento al Mtr. Mario Conde director de la  
presente disertación.*

# CAPÍTULO I

## 1.1. TEMA

El libro infantil en la enseñanza de español: Aplicación de textos de literatura infantil ecuatoriana para una clase de español para extranjeros de nivel B1 de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, mediante el enfoque comunicativo.

## 1.2. JUSTIFICACIÓN

La relevancia social de la presente investigación radica en la iniciativa de implementar cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las clases de español para extranjeros de nivel B1, de la Pontificia Universidad Católica.

Aplicando el enfoque comunicativo, se pretende incluir textos de literatura infantil ecuatoriana como recursos didácticos en las planificaciones de clase, los mismos que serán empleados a lo largo del curso. Se justifica el uso de estos textos dado su contenido argumental sencillo, un nivel de lenguaje comprensible, además de contener elementos lingüísticos necesarios para el aprendizaje de una lengua extranjera.

En principio, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollará a través de planificaciones curriculares, que incluyan como recurso didáctico o mecanismo conductor, el contenido literario infantil en sus diversas tipologías: historias, cuentos cortos o poemas de escritores ecuatorianos reconocidos a nivel nacional e internacional. Estos recursos favorecerán el aprendizaje del español a través de un enfoque comunicacional que permita mejorar las competencias lingüísticas; es decir, las competencias comunicativas.

Lobanova y Shunin (2008) señalan que las competencias comunicativas se definen como un sistema integral compuesto de estrategias verbales y no verbales, determinadas por las habilidades lingüísticas, el conocimiento profesional, las destrezas, la experiencia vital adquirida, las actitudes y las características específicas de cada individuo. Estas particularidades fortalecen la capacidad de comprender de manera mutua y con propósitos comunicativos en situaciones de uso directo e indirecto con relación a la comunicación.

De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (CVC., 1997), el estudiante de una lengua debe utilizar diferentes competencias adquiridas a lo largo de su proceso de aprendizaje, de modo que pueda completar las actividades y tareas requeridas para poder superar las distintas situaciones comunicativas a las que se verá expuesto. Así mismo, mientras mayor participación tenga el alumno en situaciones comunicativas, mayor será el desarrollo de sus competencias.

Existen competencias humanas que aportan a la capacidad comunicativa del aprendiente o usuario de la lengua; estas pueden ser analizadas como aspectos de la competencia comunicativa. Así pues, es posible realizar una distinción entre las competencias generales, que están menos relacionadas con la lengua, y las competencias lingüísticas propiamente. Se describirá este tema de manera más amplia en el marco teórico de la presente investigación (CVC., 1997).

Ahora bien, el enfoque comunicativo, también conocido en inglés como *Communicative Approach*, busca que el estudiante sea capaz de lograr una comunicación real, no sólo de manera oral sino también de manera escrita. Para esto, se focaliza en el uso de grabaciones, textos y material auténtico; además incentiva a los estudiantes a realizar actividades que les permita interactuar de una forma real en diferentes situaciones que puedan experimentar fuera del aula (CVC., 2019).

La importancia de incluir el enfoque comunicativo como eje curricular en el aprendizaje lingüístico del español, nivel B1 para extranjeros, se sustenta en la necesidad de otorgarle relevancia práctica a la adquisición de competencias comunicativas concretas y específicas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) desde la pedagogía constructivista. De esta manera, los estudiantes alcanzan el dominio de una lengua extranjera por medio de un conocimiento amplio de sus características específicas (CVC., 2019).

A su vez, la pedagogía constructivista está basada en el modelo cognitivista, que explica el aprendizaje desde los procesos intelectuales que posee cada individuo. Estos procesos cognitivos son construcciones mentales de la realidad (Saldarriaga, Del Río & Loor, 2016). El uso tanto del enfoque comunicativo como de la pedagogía constructivista implica adoptar un método ecléctico, lo que significa agrupar diferentes métodos pese a su distinta naturaleza

o aplicabilidad; en suma, se enfoca en la selección de los mejores métodos y procedimientos para llegar a obtener un aprendizaje productivo (Bastidas, 1989).

Dentro de este contexto, se propone ciertas actividades diseñadas para incluir la literatura infantil ecuatoriana como un elemento didáctico a fin de que el estudiante pueda alcanzar un mayor desempeño en competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas, textuales, enciclopédicas y pragmáticas. Estas actividades le garantizarán un mejor desempeño comunicacional al alcanzar un amplio dominio y conocimiento de características y funciones de las formas modales y verbales de la lengua objeto de estudio o lengua meta.

De acuerdo con el diccionario del CVC. (2019), la lengua meta —traducción del término en inglés *target language*— hace referencia a la lengua que será el objeto de aprendizaje de una persona. Este aprendizaje puede darse dentro de un contexto formal o en un contexto natural de adquisición de la lengua.

Desde una perspectiva personal, la importancia de esta propuesta pedagógica es facilitar el aprendizaje del español. Tras el análisis de varias investigaciones previas, se puede evidenciar un empleo constante de textos literarios para la enseñanza de una lengua extranjera. Los textos literarios brindan un acercamiento cultural a la lengua meta, lo que aporta favorablemente al aprendizaje de la misma. Si bien es cierto que en la actualidad existe un predominio de lo oral en la enseñanza de lenguas; no obstante, se debe considerar si realmente se puede llegar a dominar una lengua sin poder leerla (Mendoza, 1993).

En base a esto, nace el interés personal y la expectativa por emplear obras literarias infantiles representativas de reconocidos escritores ecuatorianos como María Fernanda Heredia, María Alejandra Almeida Albuja, Edgar Allan García y Alfonso Barrera Valverde. En suma, el objetivo es diseñar una herramienta que facilite el aprendizaje del español desde un enfoque comunicativo, el mismo que incluya el desarrollo de competencias específicas tanto orales como escritas.

Por otra parte, la aplicación de recursos literarios escritos por autores ecuatorianos destacados en el género infantil, no solo facilitará el aprendizaje del español como segunda lengua, sino también motivará a la lectura y, a la par, posicionará en otras latitudes y culturas la riqueza literaria de nuestro país. Al acceder a un recurso con contenido cultural y

vivencial, caracterizado por un lenguaje sencillo e incluso coloquial, el estudiante tendrá la oportunidad de aprender desde una perspectiva de inmersión en la cultura de la lengua meta, lo que en definitiva facilitará su interacción con el entorno social y generará un aprendizaje por relación directa.

Contar con una planificación curricular que incluya el enfoque comunicativo dará lugar también a emplear el aprendizaje constructivista. Este se desarrollará a través de ejercicios prácticos y específicos que permitan el desarrollo exitoso de varias competencias indispensables para alcanzar el dominio de la lengua extranjera. Mediante la incorporación de literatura infantil ecuatoriana, los estudiantes tendrán la oportunidad de manejar contenidos sencillos y reales. Por otra parte, dado que los textos son dirigidos para niños que están desarrollando su conocimiento de la lengua, incluirán aspectos lingüísticos concretos como modismos, expresiones coloquiales y elementos específicos culturales que facilitarán la interacción con el entorno.

### **1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El presente trabajo consiste en diseñar un modelo de planificación curricular que incluya el enfoque comunicativo como eje transversal en el aprendizaje del español como lengua extranjera para el nivel B1, de acuerdo con la pedagogía constructivista. Por otra parte, esta investigación es de carácter teórico-aplicado con un enfoque cualitativo, pues pretende utilizar la literatura infantil ecuatoriana a través de actividades específicas para la adquisición de competencias concretas dentro del campo de la lingüística.

La decisión de elegir literatura infantil ecuatoriana para la construcción de una enseñanza lingüística, que favorecerá el aprendizaje del español como lengua extranjera, obedece a la versatilidad de sus contenidos: una estructura sencilla y adecuada para el nivel, un lenguaje entendible para los estudiantes extranjeros y una temática concreta. A estas características se suman aspectos propios de la lengua meta, que resultan de fácil asimilación pues están diseñados para niños; es decir, lectores en proceso de formación.

En síntesis, esta propuesta de investigación está enfocada a incluir diversas actividades orales y escritas diseñadas a partir de la lectura de literatura infantil ecuatoriana. Así mismo,

como estos textos proporcionan un alto contenido cultural, se puede incentivar el aprendizaje de la lengua desde otro punto de vista. Esto brinda a los estudiantes la oportunidad de experimentar una mayor inmersión en la lengua meta. Por otra parte, si bien el contenido de estos textos literarios es adecuado para el nivel B1, poseen toda la complejidad de la lengua, lo que permite que la adquisición de competencias lingüísticas constituya un desafío para los aprendientes.

## **1.4. OBJETIVOS**

### **1.4.1. Objetivo general**

- Aplicar textos de literatura infantil ecuatoriana en una clase de español para extranjeros de nivel B1 de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, mediante el enfoque comunicativo.

### **1.4.2. Objetivos específicos**

- Exponer los enfoques comunicativo, constructivista y por tareas que sustentarán el desarrollo de las etapas que comprenden la investigación.
- Determinar el contenido literario adecuado para ser incluido en la investigación.
- Definir las actividades que incluirá la planificación curricular de acuerdo con el método ecléctico que abarca los enfoques comunicativo, constructivista y por tareas.
- Evaluar los resultados que se derivarán del diseño y aplicación de las actividades en base a los textos literarios.

## **CAPÍTULO II**

### **2.1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL**

### **2.2. ANTECEDENTES O MARCO REFERENCIAL**

En el marco de la presente investigación, denominada “El libro infantil en la enseñanza de español: Aplicación de textos de literatura infantil ecuatoriana en una clase de español para extranjeros de nivel B1 de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, mediante el enfoque comunicativo”, se consideró en principio indagar sobre la existencia de temas similares o que presenten relación con los distintos repositorios de las universidades nacionales e internacionales.

Una vez realizada la indagación bibliográfica en diferentes motores de búsqueda, se halló que no existen trabajos idénticos al propuesto; sin embargo, algunos guardan cierto margen de relación por lo que se convertirán en fuente de consulta para obtener ciertas directrices o bases que sirvan como guía. Entre los principales constan los siguientes:

- “Propuesta de un Curso de Conversación en Inglés para los Alumnos de Cuarto Nivel de Inglés de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador” (Benítez, 2012). Este documento contiene información relevante sobre alternativas diferentes y poco convencionales para el aprendizaje de otro idioma en extranjeros de todas las edades, de manera que el proceso de enseñanza–aprendizaje sea más dinámico e incluya actividades atractivas que faciliten la interacción del estudiante con contenidos significativos.
- “Los textos literarios clásicos españoles en la enseñanza del español para extranjeros” (Palacios, 2011). Este trabajo muestra indicios claros sobre la importancia de incluir textos de autores locales para el aprendizaje de cualquier lengua como una forma de favorecer la adquisición de los dialectos nativos, de modo que convierte el estudio de la lengua en una experiencia práctica, familiar y sobre todo útil al estar relacionada con el entorno.

- “Cuentos simpáticos: a graded reader for intermediate students” (Pfeiffer, 1976). Este libro podría considerarse un manual pues se proponen actividades basadas en una selección de textos. Cada uno posee actividades relacionadas con el contenido; sin embargo, dichas actividades no responden a un enfoque comunicativo, sino más bien a uno de estructura gramatical.
- “Antología de textos latinoamericanos, lengua extranjera” (Pazmiño & Conde, 2005). Esta antología está compuesta por 30 textos de diversos escritores latinoamericanos. Los textos están adaptados y diseñados para una aplicación gramatical; sin embargo, se hallan también ejercicios para adquisición y práctica de léxico. Adicionalmente, la obra cuenta con notas gramaticales al final de los ejercicios planteados para cada texto.
- Finalmente, “Literatura latinoamericana aplicada a la enseñanza de español para extranjeros” (Bastidas, s.f.). Este es un trabajo de titulación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. De manera general, este trabajo se asimila a la propuesta de la presente investigación; sin embargo, difiere pues no está diseñado con un enfoque comunicativo, sino más bien a través de un enfoque por tareas y un enfoque gramatical; se centra además en un énfasis en la adquisición de léxico.

Es evidente que se han realizado varios ensayos exitosos sobre la importancia de incluir la literatura local en el aprendizaje de idiomas, hecho que motiva a los estudiantes a aprender una nueva lengua desde otras perspectivas. En suma, resulta ideal emplear contenidos sencillos y atractivos que sean a la vez de fácil comprensión, atraigan a los estudiantes y propicien el desarrollo de sus competencias lingüísticas.

## **2.3.MARCO TEÓRICO**

### **2.3.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) nace como resultado de un trabajo iniciado en 1991 por decisión del gobierno federal suizo, el que estuvo inspirado en ideas previamente realizadas por lingüistas particulares e instituciones desde 1971. El documento final fue elaborado por el Consejo de Europa y presentado en 2001 durante la celebración del Año Europeo de las Lenguas (CVC., 2002).

El MCER para las lenguas brinda una base común para la elaboración de programas de lenguas, tanto en sus orientaciones curriculares como en los exámenes. Está diseñado para estandarizar las actividades inmersas en el aprendizaje, enseñanza y evaluación de una lengua. Sirve como norma o patrón estándar para analizar el nivel de comprensión y expresión tanto oral y escrita en una lengua determinada, así como también el contexto cultural de la lengua meta. Si bien el MCER es un modelo europeo, es empleado en muchos países a nivel mundial.

Adicionalmente, este marco proporciona niveles de dominio de la lengua que sirven para verificar cómo van progresando los aprendientes en cada de cada nivel y a lo largo de su vida (CVC., 2002).

El CVCV (2002) indica que los contenidos del MCER están inscritos en el *Marco de referencia*, obra que permite que los usuarios, tanto profesores como estudiantes, ingresen a esta base y, empleándola como guía de referencia, obtengan un análisis del progreso relacionado al método de enseñanza-aprendizaje en una lengua extranjera. Adicionalmente, la obra brinda una descripción detallada y específica de cada uno de los niveles de adquisición de la lengua.

### 2.3.2. Niveles comunes de referencia

El *Marco de referencia* tiene como objetivo facilitar a sus usuarios la descripción de los niveles de dominio lingüístico que se requieren, tanto en los programas de evaluación como en los exámenes, a fin de comparar distintos sistemas de certificados de una manera sencilla. De este modo, se puede identificar el Esquema descriptivo y los Niveles comunes de referencia; estos últimos son pertinentes para el tema de la presente investigación (CVC., 2002).

Comúnmente, existen seis niveles que son apropiados y están adaptados para el aprendizaje de lenguas; estos indican y miden el logro que un aprendiente puede llegar a tener respecto a una lengua. Los niveles que identifica el MCER son los siguientes:

Tabla 1. *Niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

<b>Nivel</b>	<b>Componente</b>	<b>Descripción</b>
A1	<b>Acceso</b> ( <i>Breakthrough</i> )	Corresponde con lo que Wilkins denominó en su propuesta de 1978 «Dominio formulario», y Trim, en la misma publicación, «Introductorio».
A2	<b>Plataforma</b> ( <i>Waystage</i> )	Refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
B1	<b>Umbral</b> ( <i>Threshold</i> )	Refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
B2	<b>Avanzado</b> ( <i>Vantage</i> )	Refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa, nivel que Wilkins ha descrito como «Dominio operativo limitado», y Trim, como «la respuesta adecuada a las situaciones normales».
C1	<b>Dominio operativo eficaz</b> ( <i>Effective Operational Proficiency</i> )	Trim denominó «Dominio eficaz», y Wilkins, «Dominio operativo adecuado»; representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.
C2	<b>Maestría</b> ( <i>Mastery</i> )	Trim: «dominio extenso»; Wilkins: «Dominio extenso operativo». Corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE ( <i>Association of Language Testers in Europe</i> ).

Fuente: Centro Virtual Cervantes, 2011

Estos seis niveles son representaciones superiores e inferiores, respectivamente, de la clásica división de Básico, Intermedio y Avanzado. A continuación se propone un esquema que adopta un principio de “hipertextos”, concluyendo con una división inicial de tres amplios niveles:

- Usuario básico (A)
- Usuario independiente (B)
- Usuario competente (C)

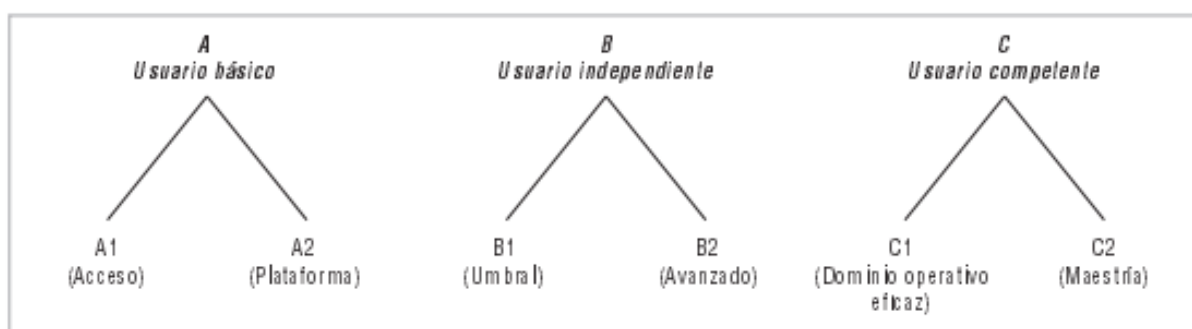


Figura 1. Esquema de principio de hipertextos.

Fuente: Centro Virtual Cervantes, 2011

### 2.3.3. Presentación de los niveles comunes de referencia

Los niveles comunes de referencia serán plasmados de manera que tantos usuarios no especialistas, como profesores a cargo de la planificación, tengan un entendimiento claro y sencillo de dichos niveles.

Tabla 2. Niveles comunes de referencia: Escala Global.

<b>Usuario competente</b>	<b>C2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</li> <li>- 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.</li> <li>- 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.</li> </ul>
	<b>C1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</li> <li>- Sabe expresarse de forma fluida y espontáneas sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</li> <li>- Puede hacer uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</li> <li>- 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.</li> </ul>

---

**Usuario  
independiente**

**B2**

- 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.

---

**B1**

- Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si trata 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.
-

---

**Usuario Básico**

- 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.).
- A2**
- 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.
- 
- A1**
- 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 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.
- 

Fuente: Centro Virtual Cervantes, 2011

Es importante tomar en cuenta que para orientar de una manera más práctica a los alumnos, profesores y demás usuarios del sistema de educación, se requiere una perspectiva más detallada; esta se puede presentar a manera de cuadro, lo que ayuda a evidenciar categorías principales de la utilización de la lengua a lo largo de los seis niveles. Al considerar la perspectiva detallada, los estudiantes tienen la capacidad de identificar sus destrezas y, de tal forma, saber en qué nivel deben consultar la lista de descriptores de manera más específica, lo que facilitará evaluar cuál es su nivel de dominio de la lengua (CVC., 2011).

A continuación se detallan los distintos componentes que se presentan en la autoevaluación que puede realizar un aprendiz para los 6 niveles: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Se especifica el componente Comprensión que abarca la comprensión auditiva y lectora, el componente Hablar; compuesto por la interacción y expresión oral, y finalmente el componente Escribir conformado por la expresión escrita.

Tabla 3. Componentes de la autoevaluación

COMPRENSIÓN						
NIVELES	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Comprensión auditiva</b>	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.	Comprendo discursos y conferencias extensos, e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido; Comprendo casi todas las noticias de 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.
<b>Comprensión de lectura</b>	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 relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	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.

Fuente: Centro Virtual Cervantes, 2011

## HABLAR

NIVELES	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Interacción oral</b>	<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>Sé desenvolverse 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).</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>
<b>Expresión oral</b>	<p>Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. 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 adecuada.</p>	<p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y cuidada, 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>

Fuente: Centro Virtual Cervantes, 2011

## ESCRIBIR

NIVELES	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Expresión escrita</b>	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.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. 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.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	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 recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Fuente: Centro Virtual Cervantes, 2011

Los cuadros presentados están basados en un banco de “descriptores ilustrativos” a fin de ser expuestos. Para esto, el *Marco de referencia* los ha desarrollado y validado bajo un proyecto de investigación. Es importante que estos descriptores sean y sigan siendo globales para brindar una visión de conjunto (CVC., 2011). Estos descriptores hacen referencia a tres categorías de un sistema descriptivo que se presenta a continuación:

- **Actividades comunicativas:** Estos descriptores hacen referencia a lo que el estudiante “puede hacer” tanto en la comprensión, expresión e interacción. Pueden existir subcategorías en cada nivel que no tengan descriptores debido a que algunas actividades no se realizan sino hasta alcanzar un cierto nivel de competencia de la lengua; por el contrario, en los niveles más altos, pueden dejar de ser objetivos (CVC., 2011).
- **Estrategias:** Descriptores de lo que el aprendiente “puede hacer” frente a las estrategias que se emplean en las actividades comunicativas, en la comprensión, interacción y expresión. Estas estrategias unen las competencias o recursos de los aprendientes; es decir, la competencia que los estudiantes poseen respecto a la lengua y lo ellos pueden hacer con las actividades comunicativas (CVC., 2011).
- **Competencias comunicativas:** Descriptores para aspectos de la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística. Algunos aspectos puntuales de la competencia no requieren ser definidos en todos los niveles; se los distingue únicamente donde son significativos (CVC., 2011).

### **2.3.4. Descriptores del Nivel B1**

De acuerdo con León (2006) el nivel B1 hace referencia al Nivel Umbral. Esto indica que una persona que va a un país diferente del suyo tiene la capacidad de interactuar con un interlocutor y puede ser comprendido en situaciones diversas. Como ejemplo de tal capacidad se puede mencionar la comprensión de ideas principales de discursos que traten asuntos de la cotidianeidad, siempre que estos sean claros y se encuentren en un nivel estándar de la lengua. Dentro de los discursos se pueden tomar en cuenta los siguientes contextos: tiempo de ocio, escuela o trabajo. Así mismo, el aprendiente es capaz de comprender la idea principal de programas de radio y televisión que expongan temas de interés personal, profesional o de vigencia actual. Con este nivel un estudiante es capaz de comprender textos escritos de uso habitual de la lengua, en un contexto cotidiano o en relación con su trabajo; además, está en capacidad de comprender sentimientos, deseos personales y descripciones de acontecimientos expresados en cartas.

En definitiva, en este nivel el estudiante es capaz de desenvolverse en prácticamente todas las situaciones que se presenten al momento de viajar a un lugar donde se hable la lengua meta. De igual modo, es capaz de participar en una conversación acerca de temas de interés personal o cotidiano de una manera espontánea. Para describir experiencias y hechos es capaz de enlazar frases de una forma sencilla. Puede justificar sus opiniones y proyectos de un modo breve y eficaz (CVC., 2002).

#### **2.3.4.1. Objetivos Generales del nivel B1**

- Comprender los puntos principales de textos claros que estén en lengua estándar siempre y cuando sean acerca de cuestiones que le resulten conocidas como situaciones de ocio o trabajo.
- Desenvolverse en la mayor parte de situaciones que puedan surgir durante un viaje a lugares donde se utiliza la lengua.
- Producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le resulten familiares o que sean de su interés personal.
- Describir experiencias, acontecimientos, aspiraciones y deseos.

- Justificar de una forma breve sus opiniones.
- Explicar sus planes (Robles et al, 2006)

### 2.3.4.2. Destrezas activas

Las destrezas lingüísticas se refieren a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente, la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión oral y escrita de acuerdo con el papel que desempeñan en la comunicación productiva y receptiva (CVC., 2002).

Cada una de las destrezas incluye a su vez micro-destrezas; entre ellas se definen las siguientes:

#### a. Comprensión lectora

Es una de las destrezas lingüísticas que hace referencia al entendimiento del discurso escrito. Según el CVC (2002), la comprensión lectora se define como el proceso de elaborar un significado al asimilar ideas importantes sobre un texto, además realiza la decodificación de un texto y logra establecer relaciones con los conceptos que ya tiene un significado para el lector.

Es importante para cada persona entender y relacionar el texto con el significado de las palabras. Es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto, sin importar la longitud o brevedad del párrafo.

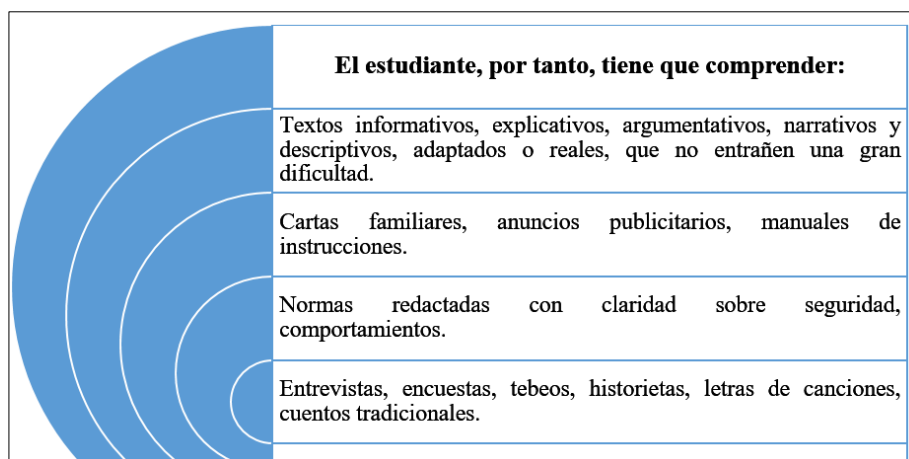


Figura 2. Descriptores de comprensión lectora B1

Fuente: Robles et al, 2006

## b. Comprensión auditiva

Es una destreza lingüística que consiste en la interpretación del discurso oral. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, actitudinales y sociológicos (CVC., 2002).

El CVC. (2002) define la comprensión auditiva como la capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica, como los fonemas, sílabas, palabras, etc., hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente.

La imagen mental que tiene el hablante en el momento de transmitir una determinada información y la que se va formando el oyente, a medida que va procesando el mensaje, puede presentar cierta similitud pero difícilmente llegan a coincidir en la totalidad. La comprensión auditiva está correlacionada con la comprensión lectora; sin embargo, se trata de dos destrezas tan distintas, como distintas son la lengua oral y la lengua escrita (CVC.2002).

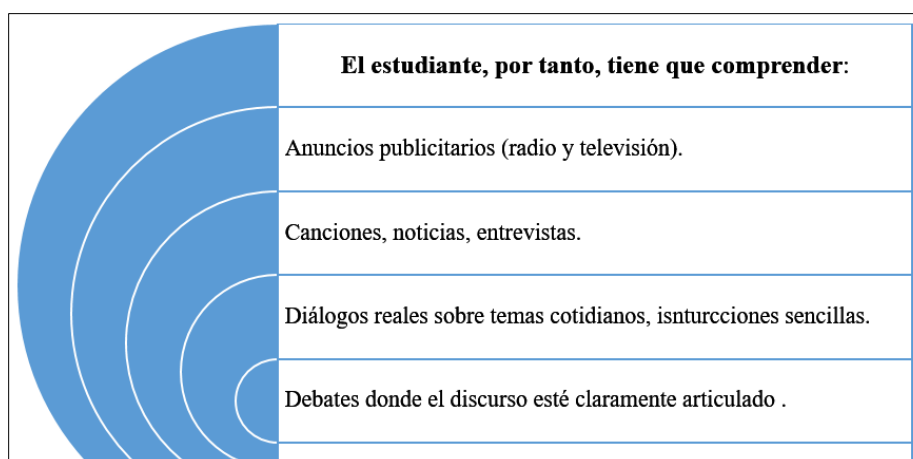


Figura 3. Descriptores de comprensión auditiva B1

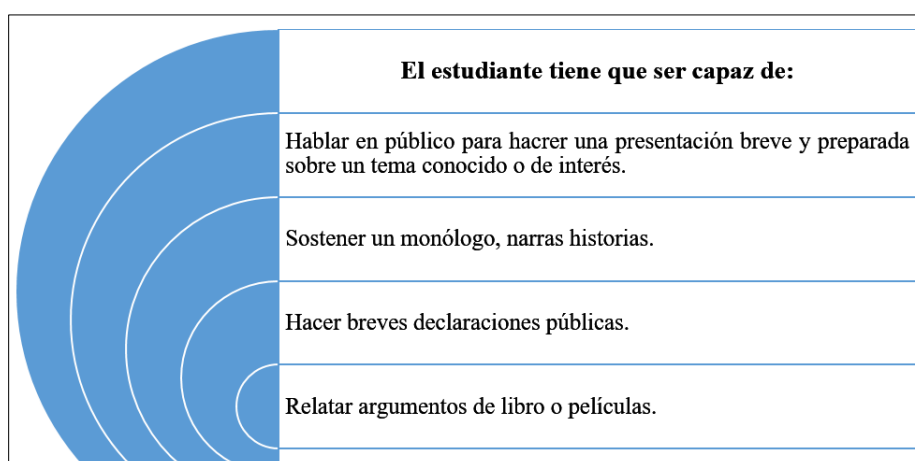
Fuente: Robles et al, 2006

### 2.3.4.3. Destrezas pasivas

#### a. Expresión oral

Se define como un conjunto de varias técnicas que determinan las pautas generales que deben cumplirse para comunicarse con un alto grado de efectividad; en síntesis, es la manera de expresar y dar a conocer el pensamiento sin barreras (CVC., 2002).

Para el CVC (2002) la expresión oral sirve como instrumento para comunicar procesos u objetos externos a ella. Se debe tener en cuenta que la expresión oral en determinadas circunstancias es más amplia que el habla, ya que requiere de elementos paralingüísticos para completar su significado final.



El estudiante tiene que ser capaz de:	
	Hablar en público para hacer una presentación breve y preparada sobre un tema conocido o de interés.
	Sostener un monólogo, narrar historias.
	Hacer breves declaraciones públicas.
	Relatar argumentos de libro o películas.

Figura 4. Descriptores de expresión oral B1

Fuente: Robles et al, 2006

#### b. Expresión escrita

Radica en exponer o dar a conocer, mediante signos convencionales y de forma ordenada, cualquier pensamiento o idea (CVC., 2002).

Según el CVC (2002), la expresión escrita, en conjunto con la expresión oral, la comprensión auditiva y la comprensión lectora, forma parte de las cuatro habilidades lingüísticas básicas necesarias para alcanzar la competencia comunicativa en una lengua.

<b>El estudiante, por tanto, tiene que:</b>	
	Escribir cartas a amigos o familiares, escribir correos electrónicos, resumir un texto.
	Escribir una narración, escribir un anuncio, escribir notas y avisos.
	Redactar el argumento de una película o de una novela.
	Redactar su propio currículum, escribir de forma creativa.

Figura 5. Descriptores de expresión escrita B1

Fuente: Robles et al, 2006

### 2.3.5. Contenido de los Cursos de Nivel Intermedio

La Escuela de Lenguas, de la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, presenta dentro de su plan de estudios el Contenido de los Cursos de la lengua español para los niveles inicial (A1 y A2) e intermedio (B1 y B2).

La presente investigación se basa en el contenido del curso de nivel de español intermedio B1.1 y B1.2, el que será detallado en las siguientes tablas:

Tabla 4. *Contenido funcional del curso de nivel intermedio B1.1*

CONTENIDO FUNCIONAL	HABLAR DEL PASADO	EXPRESAR DESEOS Y PLANES DE FUTURO (SUBJUNTIVO)	HABLAR DE RELACIONES PERSONALES
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar acciones habituales (pasado revisión)</li> <li>- Describir situaciones pasadas.</li> <li>- Expresar una acción ocurrida en una unidad de tiempo terminada.</li> <li>- Hablar de una acción que sucedió una sola vez.</li> <li>- Describir la situación o las circunstancias en las que se produjo un hecho.</li> <li>- Narrar hechos pasados; biografías.</li> <li>- Experiencias personales.</li> <li>- Expresar una acción pasada anterior a otra acción pasada: pluscuamperfecto de indicativo</li> <li>- Expresar la duración de una acción empezada en el pasado y que continúa en el presente</li> <li>- Expresar aptitud: ser + adjetivo para</li> <li>- Expresar la causa de un acontecimiento</li> <li>- Expresar probabilidad</li> <li>- Expresar estados de ánimo: alegría, pena y sorpresa</li> <li>- Dar información de un lugar (RELATIVOS)</li> <li>- Describir</li> <li>- Preguntar y dar información de carácter cultural (RELATIVOS)</li> <li>- Hacer comparaciones: destacar una cosa entre varias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Secuenciar actividades futuras</li> <li>- Expresar un proyecto en el futuro</li> <li>- Felicitaciones y deseos sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesarse por alguien y por su vida.</li> <li>- Expresar la impresión que nos causa una persona</li> </ul>

Fuente: Natasha Ruales Andrade

**TIEMPOS VERBALES**

- Usos de los pasados: pretérito perfecto, imperfecto, indefinido y pluscuamperfecto de indicativo.
- Soy bueno/malo, inútil...
- Perífrasis de probabilidad: - deber (de) / tener que + infinitivo
- Verbos con preposición (alegrarse de, estar harto de...)
- Verbos que expresan cambio de ánimo (ponerse nervioso, dar miedo, enfadarse.)
- Imperativo afirmativo y negativo + pronombres enclíticos.
- Hipótesis: Si + presente - presente, presente - futuro, presente - imperativo
- Futuro (usos)
- Imperativo
- Uso del presente como imperativo: “Te me callas”, “te me vas”.
- Presente de subjuntivo: (usos)
- Presente de subjuntivo: palabras indefinidas: dondequiera que haya seres humanos...
- 

**USOS DE SER**

- Ser + adjetivos de personalidad (cualidades y defectos)

**MARCADORES TEMPORALES**

- Comienzo y duración de una acción (hace, desde hace, desde que)
- Acciones que sucedieron una sola vez (un día, una vez, aquel día...)
- Acciones que sucedieron con cierta frecuencia (normalmente, muchos días, a veces...)
- Expresar un proyecto en el futuro (dentro de...)

**CONECTORES DISCURSIVOS**

- Cuando, luego, después, entonces, aunque, tan pronto como ...
- Porque y como

PREPOSICIONES	FRASES EXCLAMATIVAS	CONSTRUCCIONES ORACIONALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para narrar hechos del pasado (a + artículo determinado + cantidad de tiempo + de + infinitivo)</li> <li>- Por y para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qué + sustantivo</li> <li>- Cuánto/Cómo+ verbo</li> <li>- Ojalá (que)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparaciones: superlativo relativo (de, entre)</li> </ul>

*Tabla 5. Contenido gramatical del curso de nivel intermedio B1.1*

Fuente: Natasha Ruales Andrade

Fuente: Natasha Ruales Andrade

Tabla 6. *Contenido funcional del curso de nivel intermedio B1.2*

**FUNCIONES**

- Pedir, dar consejos y reaccionar
- Transmitir lo dicho por otros
- Expresar ventajas e inconvenientes
- Invitar y Proponer
- Pedir disculpas y reaccionar a una disculpa
- Expresar cortesía
- Pedir y dar permiso
- Referirse a peticiones, órdenes en el pasado
- Hablar por teléfono
- Expresar deseos
- Transmitir las palabras de otros
- Proponer y reaccionar: mostrarse a favor o en contra

**TIEMPOS VERBALES**

- Ser/parecer + adjetivo
- Tener + sustantivo / + un/una + sustantivo + adjetivo
- Llevarse bien mal
- Imperfecto de subjuntivo
- Oraciones sustantivas
- Ojalá + imperfecto de subjuntivo
- Estructuras comparativas
- Estructuras para sugerir o recomendar, lamentarse y proponer planes
- Que + presente de subjuntivo
- Imperativos lexicalizados
- Estilo indirecto
- Soy bueno/malo, inútil...
- Perífrasis de probabilidad: - deber (de) / tener que + infinitivo
- Verbos con preposición (alegrarse de, estar harto de...)
- Verbos que expresan cambio de ánimo (ponerse nervioso, dar miedo, enfadarse.)
- Pretérito perfecto de subjuntivo
- Condicional
- Imperfecto de subjuntivo
- Dondequiera, quienquiera...
- Verbos de cambio

- 
- Perífrasis
  - Conectores:
  - Tildes: diacrítica...
  - Omisión de artículos
  - Se: impersonal, pasivo, accidental...
  - Estilo indirecto: contexto de influencia
  - Adjetivas con el verbo en indicativo, introducidas por los relativos de uso más frecuente (que, donde...)
  - Condicionales: salvo que, excepto que...

---

Fuente: Natasha Ruales Andrade

## **CAPÍTULO III**

### **3.1.MÉTODOS Y ENFOQUES**

El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO, 2010), define que el método es un grupo de procedimientos que se basan partiendo de un enfoque con el fin de determinar un programa o planificación de una clase, el mismo que debe incluir los objetivos, materiales a ser utilizados, técnicas de aprendizaje y enseñanza y los roles tanto de los alumnos como de los profesores en el aula de clase, entre otros.

El método va de la mano con el enfoque, lo que permite establecer las bases teóricas con las que se llega a fundir el método a ser aplicado, de manera que exista una relación entre el sustento teórico, el medio y las herramientas, garantizando así la eficiencia de los resultados y la consecución de los objetivos planteados (CLACSO., 2010).

De acuerdo con Rodríguez (2009) por años se ha buscado el método más indicado para la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas; como resultado, existen un sinnúmero de métodos que pueden ser aplicados de acuerdo con el criterio y los objetivos de cada uno de los profesores. No obstante, en la actualidad la mayoría de métodos se basan en las necesidades de los alumnos a fin de proporcionarles un aprendizaje más productivo.

Para fines pertinentes del presente trabajo de investigación, en primer lugar se definirá lo que es un Método Ecléctico; a continuación se definirán los enfoques que comprenderán tal método, los mismos que serán empleados al momento de diseñar la aplicación didáctica que se plantea como objetivo en esta propuesta.

### **3.1.1. Método Eclético**

El método eclético se refiere al hecho de agrupar diferentes métodos, sin importar su naturaleza o aplicabilidad; es decir, se enfoca en la selección de los mejores métodos y procedimientos para llegar a obtener un aprendizaje productivo. Dicha tendencia ha sido empleada dentro de las clases de enseñanza de lenguas desde finales del siglo XIX (Bastidas, 1989).

Para obtener una mejor comprensión sobre el aprendizaje de lenguas, es necesario diferenciar las nociones de Segunda Lengua (L2) y Lengua Extranjera (LE).

André (2008) menciona que Lengua Extranjera (LE) es aquella que, a nivel de estado, se considera dentro del sistema de educación de cada país pero no desempeña un papel oficial dentro del mismo. Por otro lado, a nivel individual, cuando un niño aprende una nueva lengua después de su Lengua Materna (L1) esta normalmente se convierte en su Segunda Lengua (L2), dependiendo del contexto y la situación en que ha sido adquirida. Existen casos en los que la L2 de un estudiante actúa como LE, así, algunos autores suelen usar los dos términos para referirse a la misma definición.

Sin embargo, en otros casos funcionan como dos realidades diferentes. Una L2 hace referencia a la lengua que es hablada dentro de la comunidad en la cual habita un hablante sin que esta sea su L1; en síntesis, la LE es la que no está presente en el entorno del aprendiente (CVC., 2019).

Cuando en un programa de enseñanza de una L2 se muestra una o varias materias del currículo educativo en una lengua diferente a la L1 del estudiante, se conoce como inmersión lingüística. La meta a la cual apunta la inmersión lingüística es que los estudiantes sean capaces de llegar a un nivel de competencia en las dos lenguas, es decir llegar al bilingüismo (CVC, 2004).

Tipos de programas de inmersión:

- **Al momento de aplicación del programa**

Programa de inmersión temprana o tardía: la primera empieza a desarrollarse desde que se empieza la escolarización; la segunda es introducida en uno de los últimos cursos de la enseñanza primaria (CVC, 2004).

- **Grado de inmersión en la L2**

Se puede definir como una inmersión total cuando la L2 es la lengua de intercomunicación dominante en el currículo; la inmersión parcial se da cuando la L1 y L2 son alternadas como lenguas de comunicación dentro del aula (CVC, 2004).

Establecida una distinción entre LE y L2, se puede entender de mejor manera la naturaleza híbrida del método ecléctico dentro de la enseñanza de lenguas, que a su vez emplea diversos enfoques para la consecución de los objetivos enseñanza-aprendizaje. Existen diversas definiciones al respecto; a continuación se citarán dos directamente relacionadas con los fines pertinentes de esta disertación:

- Bastidas (1989) cita: “[...] it refers to the practice by teachers of picking and choosing materials and techniques for use in the classroom from a variety of methods”<sup>1</sup>.
- Otra definición de este método expresa: “[...] to select among a variety of approaches, methods, and techniques those elements best fitted to the needs of a given class at a given time”<sup>2</sup> (Maati, 2013).

La aplicación del método ecléctico presenta una gran utilidad en una clase de L2; este sería el caso, por ejemplo, de una persona hispanohablante que reside en Estados Unidos y está

---

<sup>1</sup> Se refiere a la práctica realizada por los profesores al momento de escoger, desde una variedad de métodos, el material y técnicas que serán empleados en una clase (Traducción propia).

<sup>2</sup> Seleccionar de entre una variedad de enfoques, métodos y técnicas, aquellos elementos que mejor se adapten a las necesidades de una clase establecida en un determinado tiempo (Traducción propia).

aprendiendo inglés: a través de este método podrá llegar a un nivel alto de dominio y fluidez de la lengua que está aprendiendo. Por el contrario, esto no sucede en el caso de la enseñanza de español en relación de lengua extranjera, ya que disminuye los rasgos favorables antes mencionados (Bastidas, 1989).

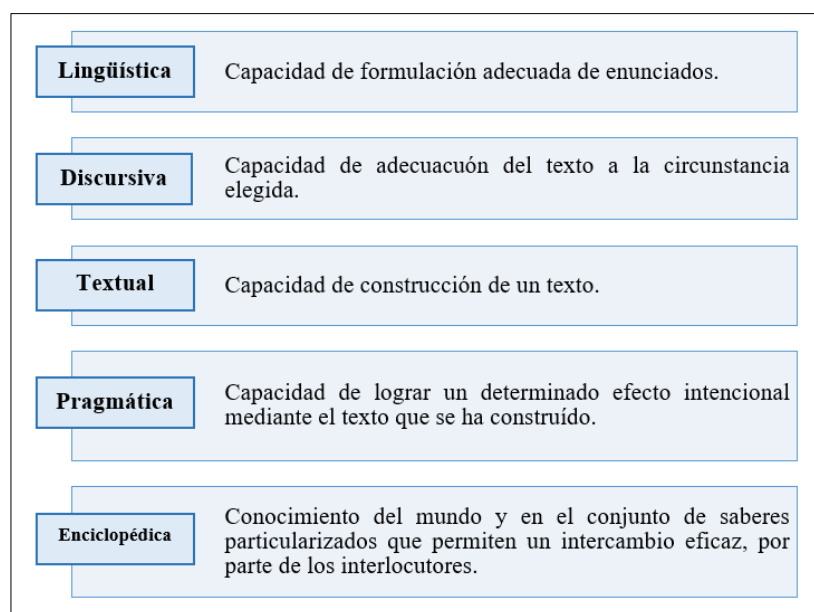
#### **3.1.1.1. Enfoque comunicativo**

Este enfoque, también conocido como enseñanza comunicativa de la lengua, busca brindar al estudiante una capacitación a fin de lograr una comunicación real, tanto de manera oral como escrita, con diferentes hablantes de una lengua. Para obtener una mayor efectividad de este enfoque, se utilizan grabaciones y material auténtico y se busca ofrecer en clases actividades lo más semejantes posibles al mundo real que se encuentra fuera del aula de clase (CVC., 2019).

Es importante recalcar que la comunicación es un proceso que se desarrolla teniendo en mente un propósito concreto, entre interlocutores y una situación concreta.

Bérard (1995), mencionado por Maati (2013), señala que el enfoque comunicativo tiene como punto de inicio una crítica de las metodologías audio orales y audiovisuales para la enseñanza de lenguas. El objetivo principal del enfoque es definir una comunicación, que tenga en cuenta las necesidades del estudiante con relación a las aptitudes que él desea desarrollar; como la comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita, mediante la aplicación de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y rápida adquisición de la lengua. Una vez adquirido el conocimiento, será utilizado en casos reales de acuerdo con los códigos socio-culturales.

García, Martínez y Matellanes (2003) señalan que el enfoque comunicativo postula la comunicación verbal a través de unidades de significación como los textos, incluyendo dentro de la misma competencia comunicativa otras competencias que le subyacen:



*Figura 6.* Competencias del enfoque comunicativo

Fuente: Natasha Ruales Andrade

### 3.1.1.2. Enfoque por tareas

García, Martínez y Matellanes (2013) indican que el enfoque por tareas tiene su origen en los años 90 como una evolución del enfoque comunicativo. Establece un planteamiento centrado más en los procesos de comunicación que en el producto o resultado final. En este enfoque la lengua es considerada como un medio para aprender la comunicación, y no en dirección contraria; es decir, no utiliza la comunicación como un medio de aprendizaje de la lengua.

La enseñanza por tareas incide específicamente en el proceso de aprendizaje y resulta muy apropiada en los casos de inmersión lingüística, donde presenta gran importancia del uso de la lengua en escenarios reales de comunicación (García, Martínez & Matellanes, 2013).

El CVC. (2019) menciona que la base del modelo proviene de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de lenguas; en esta fase se postula que los mecanismo encaminados a la capacidad de uso de la lengua radican necesariamente en el ejercicio de tal uso.

### 3.1.1.3. Enfoque Natural

Esta es una propuesta para la enseñanza de lenguas que incluye principios naturalistas, identificados en estudios acerca de la adquisición de segundas lenguas. Para que el proceso de aprendizaje tenga lugar, no se utiliza la lengua nativa del estudiante ni se realiza análisis gramaticales en situaciones comunicativas; por el contrario, se emplea la lengua meta (CVC., 2019).

Este enfoque se concentra principalmente en la comprensión y la comunicación del significado de las expresiones, y hace hincapié en el hecho de crear un ambiente adecuado y cómodo para el aprendizaje dentro del aula. Según los planteamientos del CVC. (2019), se logrará así una adquisición satisfactoria de una segunda lengua.

Para Rodríguez (2013), el enfoque natural se concentra en enseñar las habilidades comunicativas de una lengua. La gramática pasa a formar parte de un plano posterior debido a que el foco de atención es el significado. El vocabulario cumple un papel preponderante dentro de este enfoque puesto que el léxico es un punto clave en la construcción e interpretación de expresiones o enunciados.

El enfoque natural aplica actividades tomadas de otros métodos de enseñanza tales como el método de respuesta física total, método directo y el enfoque comunicativo. Una de las principales ventajas de la aplicación de actividades variadas, es el hecho de proporcionar al estudiante de un input relevante y comprensible que hace del aprendizaje un proceso más fácil y motivador para el aprendiente (Rodríguez, 2013).

Esta teoría de aprendizaje se basa en las cinco hipótesis de Stephen Krashen acerca de la adquisición de segundas lenguas:

- **Hipótesis de adquisición/aprendizaje:** Distingue dos sistemas independientes en el proceso de asimilación de una segunda lengua. El primer sistema es la adquisición, que consiste en un proceso automático que se fomenta en el nivel del subconsciente y ocurre gracias a la necesidad de comunicación. El segundo es el aprendizaje, considerado un proceso consciente debido a que presenta un conocimiento formal de la lengua por adquirir. Mediante este sistema el individuo tiene la capacidad de explicar las reglas gramaticales en la lengua meta (Contreras, 2013).

- **Hipótesis del monitor:** Consiste en la relación existente entre adquisición y aprendizaje. Esta hipótesis señala que la habilidad que un hablante posee para producir frases o enunciados en una lengua extranjera se basa en la competencia que alcanza en el proceso de adquisición; por otra parte, el sistema de aprendizaje toma el papel del monitor, que se considera de menor importancia ya que es utilizado únicamente para realizar correcciones sobre desviaciones del habla y para producir un discurso con mayor fluidez. Existen dos condiciones básicas que deben estar presentes para que el monitor entre en acción: Primero, el hablante necesita querer corregirse y, segundo, el hablante debe conocer las reglas. Respecto al tema, el Portal de lingüística hispana señala que la hipótesis del monitor determina que cuando el aprendiz usa el sistema de aprendizaje de su segunda lengua, se activa un monitor que corrige y edita los enunciados (Muñoz, 2019).
  
- **Hipótesis del orden natural:** Establece que hay un orden de adquisición sobre las estructuras y las reglas gramaticales; este orden puede ser predecible. Así, las personas que están aprendiendo una segunda lengua adquieren elementos lingüísticos en un determinado orden; estos pueden ser reglas, formas, entre otros. Dado que los errores que se cometen dentro del proceso de adquisición de una lengua son muy parecidos en todos los aprendientes sin importar su lengua materna, se puede manifestar que existen procesos naturales de desarrollo similares. Gracias a investigaciones acerca de la adquisición de primeras lenguas, se ha llegado a demostrar que ciertas estructuras gramaticales pueden ser asimiladas o aprovechadas de manera rápida y eficaz. Estas investigaciones muestran resultados positivos en cuanto a la existencia de un orden natural con características similares en la adquisición de segundas lenguas (Contreras, 2013).
  
- **Hipótesis del input comprensible:** Establece que, a fin de aprender las estructuras de una segunda lengua en un orden natural, una persona debe recibir un caudal lingüístico comprensible al que se denomina input (i). Ahora bien, el input que recibe un aprendiente debería estar en un nivel superior al de su conocimiento actual (+1), pero no debe tener un alto grado de complejidad. Se conoce este caudal lingüístico como **i+1** (Muñoz, 2019). Dicho caudal llega a ser comprensible debido a la

información recibida por el contexto, la situación, el conocimiento del mundo, entre otros. La hipótesis de input comprensible afecta a los procesos y a los resultados de la adquisición de la segunda lengua, los cuales son distintos a los procesos y resultados de aprendizaje (CVC., 2019).

- **Hipótesis del filtro afectivo:** Establece que la actitud, el estado de ánimo y varios factores emocionales del estudiante de una segunda lengua juegan un papel importante dentro del proceso de adquisición y aprendizaje; este papel puede ser tanto positivo como negativo. La influencia que estos factores ejercen en forma de filtro, bloqueando, impidiendo o facilitando el ingreso de datos en el caudal lingüístico; es el elemento que da inicio a los procesos anteriormente mencionados. Este postulado señala que la ansiedad, la motivación y la confianza en uno mismo son los tres tipos de variables afectivas (Contreras, 2013).

#### **3.1.1.4. Enfoque por contenidos**

Tiene como prioridad enfatizar el contenido de un texto utilizado para la enseñanza, mas no en la manera en la cual está expresado este contenido; es decir, no toma en cuenta ciertos aspectos formales de la lengua como la gramática, la estructura, entre otros. El contenido que se analiza en este enfoque se relaciona a temas académicos, aplicando como base fundamental las fuentes bibliográficas (Rodríguez, Lira, Morales & Flores, 2019).

Dentro de este enfoque se pueden proponer dos tipos de actividades; una primera que consiste en la inmersión del alumno en el texto y en el contenido; y una segunda, que radica en la recolección, análisis y esquematización de las ideas obtenidas en el texto para que el estudiante sea capaz de preparar y organizar las ideas acerca de este (Rodríguez, Lira, Morales & Flores, 2019).

### **3.1.1.5. Enfoque por competencias**

Se basa en que el estudiante debe adquirir sus conocimientos a través de dos medios: la experimentación y la práctica. Este enfoque es lo suficientemente dinámico para que los participantes no sean únicamente esponjas que absorben información. Existen dos puntos importantes que determinan el enfoque por competencias: la funcionalidad y un aprendizaje significativo. Para lograr los objetivos de este enfoque, los estudiantes deben fortalecer sus valores, destrezas y habilidades (Rodríguez, 2018).

### **3.1.2. Literatura y Lengua**

Según Cantillo (2016), la literatura es una herramienta de suma importancia para la adquisición de una lengua ya que puede ser utilizada de varias maneras, lo que facilita en el estudiante la adquisición de una L2. A través de la literatura se pueden crear diferentes conciencias y despertar el interés sobre el aprendizaje de una lengua desde distintos enfoques.

Con esta introducción, resulta útil exponer diferentes razones por las que se debe aplicar literatura en una clase de lengua. Lazar (1993) presenta las siguientes razones:

- Es una herramienta motivadora.
- Podemos encontrar material auténtico dentro de la literatura.
- Tiene un valor educacional general.
- Es muy útil para que los estudiantes entiendan culturas diferentes a las suyas (debido a que no siempre se puede tener contacto con hablantes nativos, la literatura es lo que más nos acerca a la realidad de cada cultura).
- Sirve como estímulo para la adquisición y aprendizaje de una lengua.
- Ayuda al estudiante a desarrollar habilidades interpretativas.
- Es un material que los estudiantes pueden encontrar divertido y del cual pueden sacar provecho y disfrutar.
- La literatura posee un alto estatus dentro de la sociedad.
- Aumenta la conciencia de los estudiantes acerca de la lengua.

En la siguiente sección se ampliarán algunas de estas razones.

#### **a. Material motivador**

Para Lazar (2013) al ser la literatura muy valorada alrededor del mundo, los estudiantes pueden llegar a experimentar una sensación de logro personal cuando abordan textos literarios dentro de su clase; la lectura, sobre todo, les incentiva a realizar comparaciones y contrastes entre su lengua nativa y la segunda lengua que están adquiriendo.

Se pueden utilizar diferentes herramientas literarias tales como libros, poemas, historias cortas, entre otras, dependiendo de la conciencia o el incentivo que se busque desarrollar en el estudiante. Es importante resaltar la importancia de una adecuada selección del material así como su implementación; si se lo aprovecha de una manera eficiente dentro del aula, los estudiantes sentirán que las actividades que están realizando dentro de la clase son relevantes y pueden ser útiles para su vida diaria (Lazar, 1993).

#### **b. Enfoques del uso de la literatura en el aula**

Existen tres tipos de enfoques básicos:

- Enfoque basado en la lengua;
- Enfoque basado en el contenido;
- Enfoque que usa la literatura para el enriquecimiento personal.

En el enfoque que se basa en la lengua, el material es seleccionado en base a las características estilísticas de las obras y también en su mérito literario. En este enfoque se integran dos tipos de currículums, el de la literatura y el de la lengua. A través de un análisis detallado de la lengua, se facilita que el estudiante infiera interpretaciones llenas de significado, y de este modo se genera una mayor conciencia y entendimiento de la L2 (Siders, 2016).

Por otro lado, el enfoque de contenido se basa en seleccionar el texto por su importancia en sí, como parte de una tradición literaria. Se centra en la historia, en las características de los movimientos literarios, en los antecedentes políticos y sociales, entre otros (Lazar, 1993).

Para Lazar (1933), el enfoque que usa la literatura para el enriquecimiento personal considera de manera preponderante los intereses personales que tiene el estudiante, basado en los mencionados, se realiza la selección de textos literarios. Desde este punto, la literatura es vista como una herramienta que incentiva a los estudiantes a sacar provecho de sus opiniones, sentimientos y hasta de sus experiencias personales.

### **c. Análisis de un texto para ser utilizado en el aula de clase**

El objetivo de este proceso es diseñar actividades direccionadas a los estudiantes a fin que realicen un análisis estilístico. Para llevar a cabo este tipo de análisis se requiere de distintos procedimientos y estrategias. A continuación, se presenta un posible procedimiento de análisis de texto, el mismo que toma en consideración dos pasos importantes:

1. Observar un determinado texto, tomar notas de las características lingüísticas que pueden ser evidenciadas particularmente.
2. Desarrollar algunas preguntas que permitan al estudiante permanecer siempre atento y alerta. De esta manera la interpretación del texto resultará una verdadera herramienta de perfeccionamiento del aprendizaje de cualquier idioma (Lazar, 1993).

#### **3.1.2.1. Literatura infantil**

Para Troncoso (2016), la literatura infantil es un arte que recrea contenidos humanos profundos y esenciales; emociones y afectos primarios; capacidades y talentos que abarcan percepciones, sentimientos, memoria, fantasía y la exploración de mundos. Es un arte que asume la realidad, decanta la vida, recorre y traspasa la fantasía, toca y se introduce en lo eterno.

Sin duda la literatura infantil es un género que despierta en los lectores la fantasía y la imaginación, permitiendo desarrollar los sentidos, fortaleciendo la expresión y transformando el alma.

Se puede abordar la literatura infantil desde muchas perspectivas. Una donde predomina lo lúdico, otra en la que se despliega lo fantástico, otra más donde bulle lo humano en su dimensión social. Hay una literatura infantil que se complace en el ritmo del lenguaje, otra

que se interesa más bien por el ámbito de las formas, una distinta que se sumerge en la materia de los sueños, y otra que se compromete con los problemas y dolores del mundo (Sánchez, 2008).

Para los niños, la literatura infantil se convierte en un medio para descubrir nuevos mundos; un medio que emplea la alegría, la diversión y la curiosidad. Al relacionar historias fantásticas con el mundo real, desarrolla en el lector la capacidad de ser más resolutivo, de tener perspectivas amplias, nuevas vivencias, entre otras experiencias. Por tal motivo la selección de un texto infantil debe ser de calidad, garantizando las necesidades del lector.

### **3.1.2.2. Literatura infantil ecuatoriana**

Tomando como referencia lo antes mencionado, desde el punto de vista de la autora de la presente investigación, en el Ecuador la literatura infantil es un género en crecimiento en el que varios literatos, jóvenes soñadores en su mayoría, han decidido incursionar. Muchos han ganado varios premios importantes y se han hecho acreedores al reconocimiento de la comunidad literaria internacional; este es el caso de María Fernanda Heredia, con su libro más reconocido y popular *Amigo se escribe con H*, a continuación el libro *Cupido es un murciélago*; María Alejandra Almeida Albuja con su obra *La esfera dorada*, libro que será utilizado en la presente investigación.

Para Bravo (2013), la literatura infantil ecuatoriana es mestiza; es decir, utiliza la riqueza cultural del país para desarrollar los textos literarios. Recopila mitos, leyendas, tradición oral y temas relacionados con la historia de las diferentes culturas del Ecuador. Dentro de los escenarios más predominantes de esta literatura se enmarcan los fantásticos y mágicos paisajes del país, que utilizan grandes íconos como los volcanes, los páramos, la selva y el mar.

El Ecuador, al ser un país pluricultural, guarda una infinita riqueza cultural puesto que sus pueblos y nacionalidades se caracterizan por su particular tradición. Cada uno muestra historias y hechos fantásticos, dejando volar la imaginación de quienes las escuchan o leen.

Muchos de los autores ecuatorianos producen sus propias obras, realizando una fusión excepcional con ilustraciones que tienen por autor pintores destacados y con una gran trayectoria artística. Sin embargo, este arduo trabajo es muchas veces desvalorizado; no existe un apoyo por parte del Estado, lo que genera una escasa lectura del género infantil y juvenil en escuelas públicas. Por ende, los ejemplares son insuficientes en las bibliotecas y, como consecuencia, prima un desconocimiento de la riqueza literaria del Ecuador.

Según Gonzales y Rodríguez (2000), la literatura infantil ecuatoriana muestra un nivel bajo de desarrollo comparado con países latinoamericanos como Argentina, Chile y Brasil. Las pocas obras que se publican, lastimosamente no llegan al lector esperado, que son los niños. Una de las causas principales es el problema socioeconómico del País, que se constata en la deficiencia de bibliotecas públicas, el poco conocimiento del género por parte de los maestros, el trabajo infantil, la falta de conocimiento por parte de los padres, que no contribuyen con el modelo de enseñanza de sus hijos, etc. En definitiva, la pobreza extrema en el país, especialmente en los sectores rurales, dificulta el acceso a la literatura y limita al lector el descubrir y deleitarse de un gran texto literario infantil con firma ecuatoriana.

Es importante retomar el hábito de la lectura en los niños; más aún si este hábito es incentivado por los padres, considerados como los primeros maestros y guías de los infantes. En los centros educativos, la lectura infantil ecuatoriana debe ser trascendental pues en estos espacios los lectores se enriquecen tanto en el léxico recurrente en el país, como en el conocimiento de la cultura y tradición que cada uno de los textos literarios posee.

Al aplicar este género dentro de las clases de español para extranjeros, nivel B1, se genera en primera instancia el conocimiento del léxico coloquial, lo que permite que el estudiante se entregue de mejor manera y se involucre de una manera real y eficaz en el entorno y en la cultura ecuatoriana. Finalmente, se da a conocer la riqueza literaria del país; es decir, constituye una forma de transmitir el arduo trabajo de los autores ecuatorianos que, en cada una de sus obras, muestran la gran riqueza cultural y tradicional que posee el Ecuador.

A continuación, una breve lista de los autores o escritores ecuatorianos más reconocidos, nacional e internacionalmente, en este género literario:

- Hans Behr (Guayaquil, 31 de octubre de 1962)
- Verónica Bonilla (Quito D.M, 11 de junio de 1962)
- Leonor Bravo Velásquez (Quito, 8 de enero de 1953)
- Teresa Crespo (Cuenca, 30 de octubre de 1928)
- Jorge Dávila Vázquez (Cuenca, 14 de febrero de 1947)
- Edgar Allan García (Guayaquil, 17 de diciembre de 1958)
- María Alejandra Almeida Albuja (Ibarra, 16 de febrero de 1992)
- Edna Iturralde (Quito, 10 de mayo de 1948)
- Lucrecia Maldonado (Quito, 24 de mayo de 1962)
- Juana Neira (Cuenca, 29 de mayo de 1963)
- Santiago Páez (Quito, 1958)
- María Fernanda Heredia (Quito, 1 de marzo de 1970)

## CAPÍTULO IV

### 4.1. MARCO METODOLÓGICO

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) imparte cursos en diferentes lenguas: inglés, español, francés, portugués, alemán, kichwa, entre otros; tanto para estudiantes nacionales como para extranjeros.

La presente investigación tiene como objetivo de estudio el curso de español para extranjeros como segunda lengua, debido a que los estudiantes aprenden *in situ*; es decir, en un espacio geográfico donde se habla la lengua meta. Estos cursos se dividen en seis niveles basados en los contenidos específicos de enseñanza de la lengua (Conde, s.f.).

Tomando como punto de estudio estos cursos, la presente investigación propuso cuatro fichas didácticas de actividades basadas en la literatura infantil ecuatoriana. De manera específica, se aplicó un fragmento de novela y tres cuentos, los que se detallan a continuación:

El primer texto, un capítulo denominado “La hacienda Andrade”, fue tomado de la novela *La esfera dorada* de la escritora María Alejandra Almeida Albuja, nacida en la ciudad de Ibarra, provincia de Imbabura. Esta autora empezó a escribir sus historias a los 11 años. Fue ganadora del “XV Concurso Terminemos el Cuento” en el año 2010 y ha publicado libros y cuentos no solo para niños, sino también para jóvenes y adultos (Almeida, 2020).

El capítulo “La hacienda Andrade” está contextualizado en la ciudad de Cotacachi, en la provincia de Imbabura. Trata sobre Lorena, una niña de aproximadamente 10 años que pasa vacaciones de verano en la hacienda de sus abuelos. Este tiempo se aleja de toda la tecnología que la ciudad le ofrece, para vivir nuevas experiencias. En el pueblo, Lorena conoce a dos hermanos contemporáneos a ella y forman una hermosa amistad llena de complicidad. Juntos descubren la magia que guarda celosamente el lugar y experimentan aventuras míticas del lugar.

El segundo texto, el cuento “El alma de Cantuña”, fue escrito por Edgar Allan García, autor nacido el 17 de diciembre de 1958 en la ciudad de Guayaquil, provincia del Guayas. Ha

publicado 67 libros en diferentes géneros: cuento, novela, poesía, ensayo y literatura infantil-juvenil. Ha sido parte de diversas antologías a nivel mundial tanto de poesía como de cuento; en el año 2010 fue tomado en cuenta en el “Gran Diccionario de Autores Latinoamericanos de Literatura Infantil y Juvenil”, de Jaime García Padrino (García E. , 2020).

El cuento se remonta en la época colonial en la que un indígena, Francisco Cantuña, se comprometió con los sacerdotes de la iglesia de San Francisco de Quito a terminar el atrio de la iglesia en un corto plazo. Al verse imposibilitado de cumplir con el compromiso, Cantuña hace un pacto con satanás y le entrega su alma a fin de que este le ayude a terminar el atrio a tiempo. El trato fue pactado con la condición de que si el atrio no estaba terminado, aunque fuera solo por una piedra, este quedaría anulado.

El tercer texto, el cuento “VI concurso del pájaro de mar con el de tela” es de autoría de Alfonso Barrera Valverde, ambateño, Ministro de Relaciones Exteriores en 1980 durante el período de gobierno del presidente Jaime Roldós. Poeta, narrador, ensayista. Algunas de sus obras más conocidas son *Latitud unánime* (poesía, 1953), *Testimonio* (poesía, 1956), *El país de Manuelito*, (novela infantil, 1984).

El cuento “VI concurso del pájaro de mar con el de tela” toma como escenario principal las lagunas de la provincia de Imbabura. En la historia, dos agradables pájaros deciden poner a prueba las habilidades y cualidades que cada uno de ellos posee. Para esto, deciden crear un concurso en el cual ellos son juez y parte. Cada uno deja volar su creatividad con tal de demostrar absolutamente todo lo que son capaces de hacer. Al final, los dos se convierten en grandes amigos que se conocen a fondo.

El cuarto y último texto seleccionado fue “El niño de la casa 566” de María Fernanda Heredia, quien es escritora, ensayista, ilustradora y diseñadora gráfica. Esta reconocida autora ecuatoriana nació en Quito, provincia de Pichincha en 1970. A sus 22 años inició su carrera como escritora con relatos cortos para niños; su especialidad son los cuentos y novelas dirigidas al público tanto infantil como juvenil (Heredia, 2019).

El cuento trata sobre Ariel, el nuevo niño del barrio. Un grupo de niños del lugar, el Cuy y sus amigos, al ver la apariencia de Ariel asumen que es alguien raro y diferente a ellos. Un día, los niños acuden a la casa de Ariel para recuperar la pelota que por error fue a dar a este

lugar. Una vez allí, todo atemorizados, se llevan una sorpresa cuando la madre de Ariel muy amablemente les invita a pasar, a lo cual ellos no pueden negarse. Dentro de la casa, aún con temor, empiezan a conocer un poco a Ariel y a jugar con él. Al final del día, los niños disfrutaban mucho de los momentos compartidos y aprenden una gran lección: no se debe juzgar a alguien por su apariencia.

Estas cuatro obras fueron seleccionadas dado que, en primera instancia, provienen de escritores muy reconocidos del Ecuador; todos ellos ganadores de distintos premios a nivel nacional e internacional como reconocimiento a su gran trabajo y aporte para la literatura infantil-juvenil ecuatoriana. Adicionalmente, al ser obras dirigidas a un público joven, la manera en la que están redactadas y el vocabulario son de gran utilidad para la enseñanza de español a extranjeros de nivel B1. A la par, en estas obras se destaca un gran contenido cultural, lo que vuelve aún más enriquecedor el aprendizaje del español en nuestro país. En suma, los estudiantes de español para extranjeros pueden llegar a crear una conexión real entre la lengua, la cultura y el entorno de aprendizaje.

## **4.2. ELABORACIÓN DE FICHAS DIDÁCTICAS DE ACTIVIDADES**

A partir de los cuatro textos seleccionados se procedió a la realización de las fichas de actividades para cada una de las lecturas. Las actividades propuestas cumplían las siguientes características:

1. Que sean viables en su realización;
2. Que estén relacionadas a los temas estudiados en los textos literarios;
3. Que tengan un nivel de complejidad que represente un reto para los estudiantes al momento de realizarlas, pero que tampoco sean altamente complejas como para convertirse en un peso o una carga.
4. Que sean atractivas para los estudiantes.
5. Que sean lo más apegadas a la realidad para de este modo cumplir con lo planteado en el método comunicativo.

La estructura de las fichas es la siguiente:

**Parte 1. Información general de fichas didácticas:** En esta sección consta el nombre del texto y del autor, el tipo de actividad, el nivel, las destrezas a desarrollarse, los contenidos funcionales que se aplican y un tiempo aproximado de duración de la actividad; sobre este último punto, el tiempo queda a disposición de los docentes de acuerdo con las características particulares de cada grupo.

**Parte 2. Información sobre el/la autor/a y Actividades antes de leer:** Esta sección consta de dos partes. En la primera, la información general acerca del autor o la autora y, además, una breve descripción y ambientación del texto que se va a trabajar con los estudiantes.

La segunda, **Actividades antes de leer**, está compuesta por varias preguntas cuya finalidad es introducir al desarrollo de la actividad y situar al estudiante en el contexto de la lectura. Por tal razón, estas preguntas están relacionadas con el espacio geográfico ecuatoriano donde se desarrolla la lectura y con el tema que se va a tratar.

Adicionalmente, en esta sección consta un ejercicio de búsqueda de léxico. Dada la relevancia de este elemento, en cada uno de los textos se subrayan palabras o expresiones que pueden resultar de difícil asimilación para un hablante no nativo del español; el objetivo es que los estudiantes busquen el significado de estas palabras a fin de tener un mejor y más fácil entendimiento de la lectura, al tiempo que incrementan y enriquecen su léxico.

**Parte 3. Texto de lectura:** Esta sección contiene la lectura con palabras subrayadas, las que se analizan y trabajan en la parte anterior. Así mismo, se resaltarán diversas palabras con una circunferencia en superíndice y su correspondiente definición o sinónimo en la parte derecha del cuadro del texto. Estas palabras resaltadas se diferencian de las subrayadas porque tienen un significado metafórico o cultural que en ocasiones requiere de una explicación adicional a la de un diccionario.

Esta sección está diseñada para trabajar la lectura fonológica, desarrollando así la expresión oral. De la misma manera, esta sección permite fortalecer la comprensión escrita, ya que a partir de esta lectura los estudiantes desarrollan las actividades propuestas en la ficha.

**Parte 4. Aproximación al léxico:** Esta sección está diseñada para que los estudiantes puedan tener una mayor adquisición y práctica sobre el léxico. En la actividad se aplican diferentes modelos de tareas sobre el léxico en las fichas propuestas, dependiendo de la

necesidad que cada una de ellas presenta. De estos ejercicios se señalan cajas de palabras para completar frases, preguntas de opción múltiple, palabras para completar y emparejar en base a su definición y significado, respetivamente, entre otras.

**Parte 5. Comprensión lectora:** Dentro de esta sección se registran diversos ejercicios que permiten medir y verificar el nivel de comprensión que los estudiantes obtuvieron frente a la lectura. Para ello se presentan diferentes modelos de ejercicios diseñados como interrogantes enfocadas directamente en la lectura analizada. Así, se aplican preguntas de opción múltiple donde los estudiantes deben señalar la respuesta correcta; por otra parte se aplican preguntas de análisis y redacción corta. Esta sección permite desarrollar las destrezas de comprensión y expresión escrita de los estudiantes.

**Parte 6. Discusión y trabajo en grupos:** En esta sección se plantea diferentes actividades enfocadas principalmente a desarrollar una discusión; de esta manera los estudiantes fortalecen su pensamiento crítico y ponen en práctica la destreza de expresión tanto oral como escrita.

Debido al contenido cultural de los textos, esta sección se enfoca en que los estudiantes puedan no solo expresar, sino también escribir acerca de su cultura y relacionarla con la cultura ecuatoriana.

**Parte 7. Aplicación:** La última sección tiene como objetivo que los estudiantes apliquen en las actividades propuestas lo aprendido a lo largo del análisis de la ficha. Para desarrollar las actividades se trabaja en grupo o equipos; esto permite crear una mayor interacción entre los estudiantes al poner en juego su imaginación, creatividad y todo lo aprendido con anterioridad.

Dentro de las actividades propuestas, se presenta la realización de dramatizaciones, escritura de pequeñas composiciones y cartas, elaboración de un folleto digital y finalmente un juego de roles, respetivamente en cada una de las fichas. La realización de estas actividades de aplicación permite a los estudiantes reforzar sus cuatro destrezas: comprensión-expresión escrita y comprensión-expresión oral.

**Parte 8. Ficha de evaluación y ficha de autoevaluación:** Para esta sección los estudiantes responden algunas preguntas respecto al trabajo realizado en cada una de las fichas

didácticas. Estas respuestas permiten conocer el alcance de los objetivos establecidos para cada ficha.

**Parte 9. Evaluación de la metodología:** Este trabajo de investigación cuenta con una encuesta dirigida a profesores de español, creada y socializada mediante Google Forms; la encuesta tiene como objetivo obtener una apreciación y medición de las fichas didácticas. Además se evalúa la estructura, contenido y operatividad de las fichas aplicadas, el grado de interés y motivación por parte de los estudiantes en cuanto al uso del contenido cultural.

Después de haber realizado estas fichas, se procedió a la aplicación de las mismas en dos cursos de español para extranjeros de nivel B1 de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; tal aplicación fue realizada por medio de la plataforma Zoom. La actividad se llevó a cabo como un proyecto piloto, por tal manera los datos empleados para realizar las conclusiones y recomendaciones se obtuvieron tras la aplicación de una encuesta a los docentes.

La encuesta se conformó por 15 preguntas de carácter mixto; es decir, se definieron preguntas cerradas donde la respuesta se elige de una selección múltiple y preguntas abiertas en las cuales los encuestados escribieron sus propias respuestas de evaluación, justificación, sugerencias y recomendaciones.

Para la Unidades de Apoyo para el Aprendizaje (2016), este tipo de encuesta tiene un modelo reactivo pues se presentan preguntas para elegir. Los reactivos empleados en la encuesta aplicada se encargan de seleccionar la información relevante para los resultados que se obtendrán de la presente investigación; así mismo, son breves, claros y las respuestas están libres de incertidumbre o error.

### **4.3. GUÍA PARA EL PROFESOR ACERCA DEL USO DE LAS FICHAS DIDÁCTICAS**

A continuación se presenta una guía de cómo el profesor de español para extranjeros debe aplicar en su clase las fichas didácticas planteadas:

- 1) El profesor realiza una socialización con los estudiantes acerca de la información general de la ficha; de esta forma los estudiantes tienen conocimiento sobre el autor de la obra, el tipo de actividad a llevar a cabo, las destrezas que se van a desarrollar y los contenidos funcionales que aprenderán después de trabajar en cada una de las fichas. Finalmente el profesor se encarga de establecer el tiempo que se necesita para el desarrollo de cada una de las fichas. Para ello se toma en cuenta el tipo de actividades y ejercicios a realizarse en cada ficha.
- 2) El profesor da una breve introducción y descripción sobre el texto que se va a leer; de este modo los estudiantes se sitúan poco a poco en el contexto de la lectura y de las actividades.
- 3) Dos o tres días antes de la clase de la aplicación de la ficha de actividades, el profesor envía como tarea la investigación del léxico subrayado en el texto a trabajar. Para esto, el docente emplea la numeración de las líneas del texto a fin de dividirlo en secciones y que los estudiantes se focalicen, en grupos o individualmente, en el léxico de determinadas secciones. Tal operatividad permite que el estudiante se familiarice con el léxico que va a tratar a lo largo del texto y de las actividades. El día de la aplicación de la ficha en clases, el profesor hace una revisión y despeja las dudas sobre el vocabulario previamente investigado por los estudiantes. Resueltas las dudas léxicas, se inicia el trabajo con las actividades establecidas en la ficha didáctica.
- 4) Al iniciar las actividades con las fichas, el profesor propone en primera instancia una lectura silenciosa de los estudiantes. Culminada esta actividad, se procede a realizar una lectura fonológica a fin de practicar la pronunciación y realizar las correcciones pertinentes.

- 5) Al presentarse alguna duda en cuanto a vocabulario, el profesor realiza las aclaraciones o explicaciones pertinentes a través del método que juzgue más oportuno.
- 6) El profesor se convierte en un guía mientras los estudiantes desarrollan las actividades propuestas. Se llevan a cabo de manera autónoma, buscando apoyo en ellos mismos.
- 7) El profesor determina a su criterio y conveniencia el tiempo en que los estudiantes realizarán las actividades propuestas en las fichas.
- 8) Una vez finalizadas las actividades, se procede a la revisión y corrección. Esto se realiza después de cada una de las actividades o al finalizar toda la ficha, dependiendo del criterio del profesor.
- 9) Finalmente los estudiantes completan las fichas de evaluación y autoevaluación para que el profesor analice los resultados del desarrollo de actividades de las fichas didácticas.
- 10) Una vez obtenidos los resultados, el profesor define el alcance de los objetivos planteados para cada una de las fichas. Esto permite al docente tener una idea clara de la funcionalidad de las fichas.

## **CAPÍTULO V**

### **5.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En Marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud declara la pandemia a nivel mundial por Covid-19. En el mismo mes, el presidente de la República del Ecuador establece Emergencia Sanitaria en el país, con Estado de Excepción. Estos hechos llevaron a que todos los ecuatorianos realicen una cuarentena en casa, modificando las actividades que comúnmente se realizaban a diario, una de ellas la educación.

Dado este contexto, durante el primer ciclo del primer semestre 2020 en la PUCE se abrieron solamente dos cursos correspondientes al nivel B1. Por tal motivo y a fin de continuar con la presente investigación, se solicitó a los docentes de la Escuela de Lenguas con experiencia en la enseñanza de español para extranjeros que realizaran el análisis y/o aplicación de las fichas propuestas. Los docentes que aplicaron las fichas didácticas, una en cada clase, realizaron la actividad mediante el uso de la plataforma virtual Zoom, de acuerdo con la modalidad en línea que estableció la universidad debido a la emergencia sanitaria. Los resultados que se presentan son tanto de docentes que leyeron las fichas y de los que las aplicaron en sus correspondientes cursos.

A continuación, consta la estructura de la evaluación conformada por 15 preguntas y se analiza sus respectivos resultados:

### 5.1.1. Cuestionario para Profesores

Objetivo: Obtener una apreciación y medición de las fichas didácticas.

#### 1. Marque qué textos y fichas usted analizó:

*Seleccione todos los que correspondan.*

- La hacienda Andrade
- El alma de Cantuña
- VI concurso del pájaro de mar con el de tela
- El niño de la casa 566

#### 2. ¿Considera usted que la estructura de la ficha aplicada es adecuada para la clase de español nivel B1?

*Marque solo un óvalo.*

- Adecuada
- Medianamente adecuada
- No adecuada
- Otro:

#### 3. ¿Considera usted que el contenido de los textos (cuentos) es adecuado para el nivel B1?

*Marque solo un óvalo.*

- Adecuado
- Medianamente adecuado
- Poco adecuado
- Otros

**4. Califique la operatividad de la sección I: Actividades antes de leer**

*Marque solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nada operativa			Operativa		

**5. Califique la operatividad de la sección II: Aproximación al léxico.**

*Marque solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nada operativa			Operativa		

**6. Califique la operatividad de la sección III: Comprensión lectora.**

*Marque solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nada operativa			Operativa		

**7. Califque la operatividad de la sección IV: Discusión y trabajo en grupos.**

*Marque solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nada operativa			Operativa		

**8. Califque la operatividad de la sección V: Aplicación.**

*Marque solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nada operativa			Operativa		

**9. Explique cuál de las secciones es más operativa para usted. ¿Por qué?**

10. **¿Cuál cree usted que puede ser el nivel de interés de los estudiantes hacia las actividades?**

*Marque solo un óvalo.*

0            1            2            3            4            5

Nada de interés

Mucho interés

11. **¿Qué recomendaría usted en base a la respuesta anterior?**

12. **¿Cree usted que al presentar contenido cultural los estudiantes se mostrarían más motivados e interesados por los contenidos funcionales que proponen las fichas?**

*Marque solo un óvalo.*

0            1            2            3            4            5

Nada motivados

Muy motivados

13. **¿Considera usted que las fichas didácticas son operativas para enseñar los contenidos funcionales que proponen?**

*Marque solo un óvalo.*

- Sí
- No
- Otro

14. **A futuro, ¿utilizaría usted este material para sus clases?**

*Marque solo un óvalo.*

- Sí
- No
- Tal vez

15. **¿Qué sugerencias podría aportar en cuanto al uso y operatividad de este material?**

### 5.1.2. Análisis de Resultados

#### Pregunta 1: Marque qué textos y fichas usted analizó

Esta pregunta inicial se enfoca en la identificación del texto y ficha que el docente aplicó en la clase de español para extranjeros, nivel B1. Los resultados muestran que existió un 63.6% de aceptación hacia el texto *La hacienda Andrade* y *El niño de la casa 566*. Seguido por el 45.5% para el texto *El alma de Cantuña*. Finalmente, el texto *VI concurso del pájaro del mar con el de tela* registra un 27.3%.

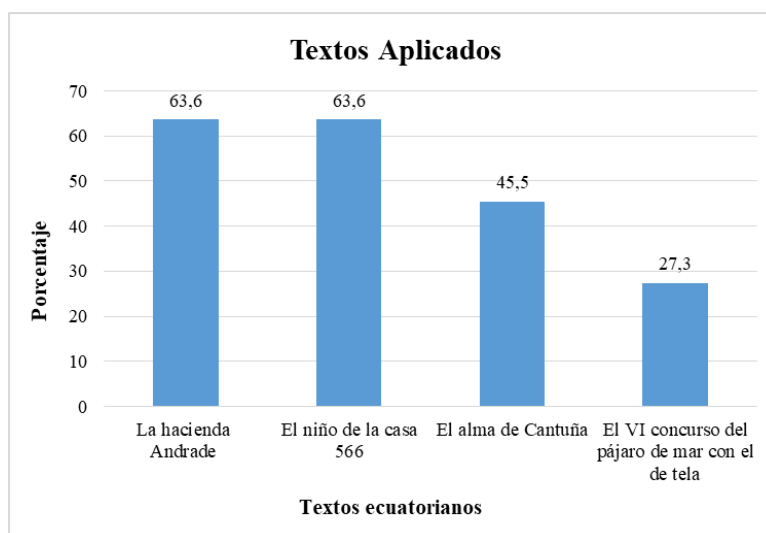


Figura 7. Aceptación porcentual de textos ecuatorianos

Fuente: Natasha Ruales Andrad

**Pregunta 2: ¿Considera usted que la estructura de la ficha aplicada es adecuada para la clase de español nivel B1?**

El objetivo de esta pregunta es analizar la estructura de la ficha didáctica aplicada. Para ello, se plantearon 3 parámetros: Adecuada, Medianamente adecuada y No adecuada. El 81.8% de los docentes señala que la aplicación de la ficha didáctica para el aprendizaje de la lengua español nivel B1 en estudiantes extranjeros es Adecuada y el 18.2% menciona que su aplicación es Medianamente adecuada.

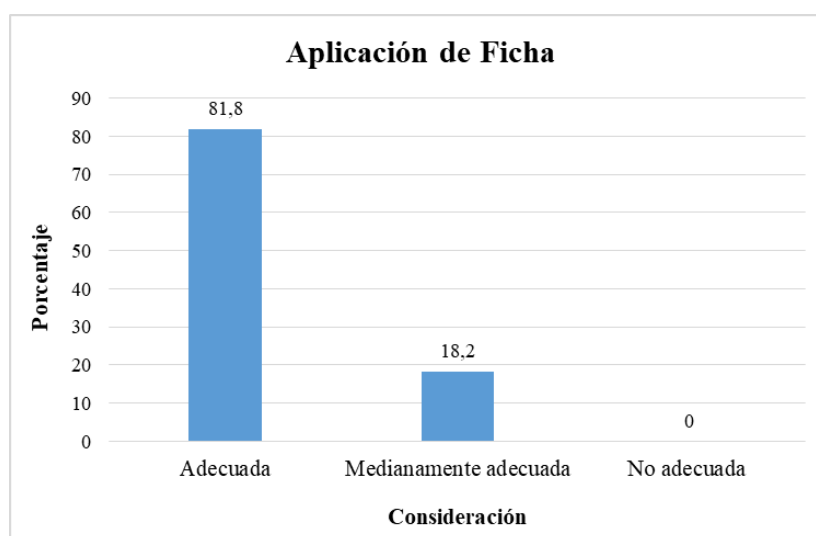
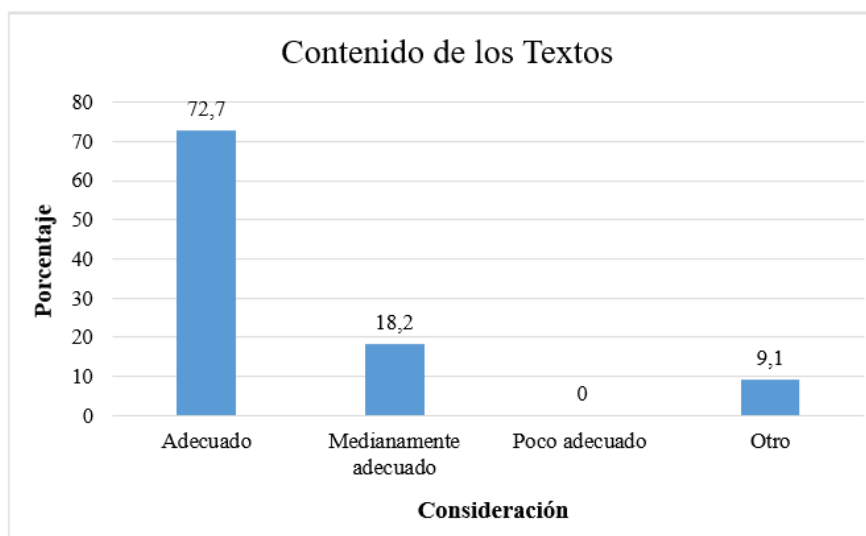


Figura 8. Aplicación de la Ficha didáctica  
Fuente: Natasha Ruales Andrade

**Pregunta 3: ¿Considera usted que el contenido de los textos (cuentos) es adecuado para el nivel B1?**

Los profesores calificaron esta pregunta a través de 4 parámetros: Adecuado, Medianamente adecuado, Poco adecuado y Otra. En general, la opinión es que los cuatro textos presentan un contenido complejo para el nivel B1. Así, se obtiene que el 72.7% de los profesores consideraron el contenido Adecuado, el 18,2% Medianamente adecuado y el 9,1% calificó al contenido con la categoría Otra. En este último se menciona que los textos elegidos por

cada docente son complejos para el nivel B1, sin embargo los que han escogido son los menos complejos.



*Figura 9.* Contenido de los textos  
Fuente: Natasha Ruales Andrade

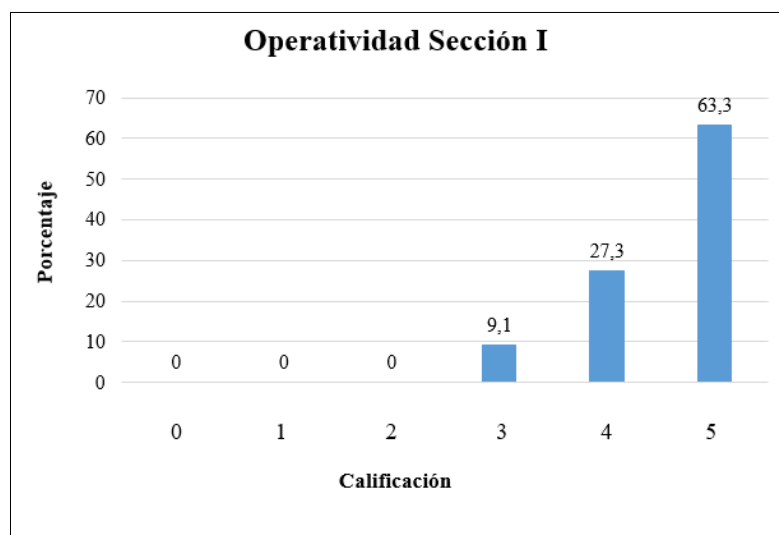
#### **Preguntas 4-8: Califique la operatividad de la sección**

La estructura de las fichas didácticas consta de 5 secciones:

- I. Actividades antes de leer
- II. Aproximación al léxico
- III. Comprensión lectora
- IV. Discusión y trabajo en grupos
- V. Aplicación

Cada sección fue calificada en base a su operatividad en una escala de 0 (nada operativa) a 5 (operativa). Los resultados fueron los siguientes:

La sección I, Actividades antes de leer, el 9,1% de los profesores calificaron la operatividad de la sección con 3, el 27,3% con una operatividad de 4 y finalmente el 63,3% de los docentes establecieron la operatividad con calificación 5.



*Figura 10.* Operatividad sección I  
Fuente: Natasha Ruales Andrade

En la sección II, Aproximación al léxico, el 9,1% de los docentes calificaron la operatividad de la sección con 3 y 4, mientras que el 81,8% puntuaron la operatividad con una calificación de 5.

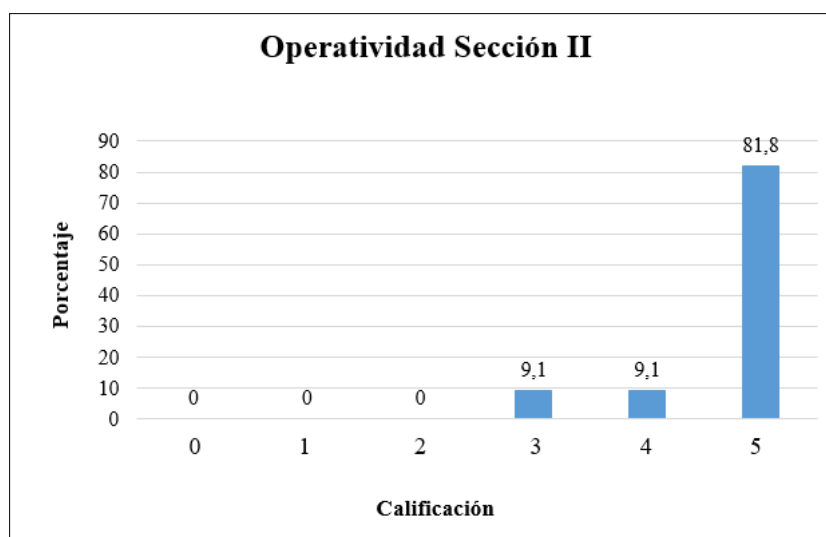


Figura 11. Operatividad sección II

Fuente: Natasha Ruales Andrade

La Sección III, Comprensión lectora, arroja los siguientes resultados. El 9.1% del los docentes califica la operatividad con 3, el 18,2% con 4 y finalmente el 72,7% con 5.

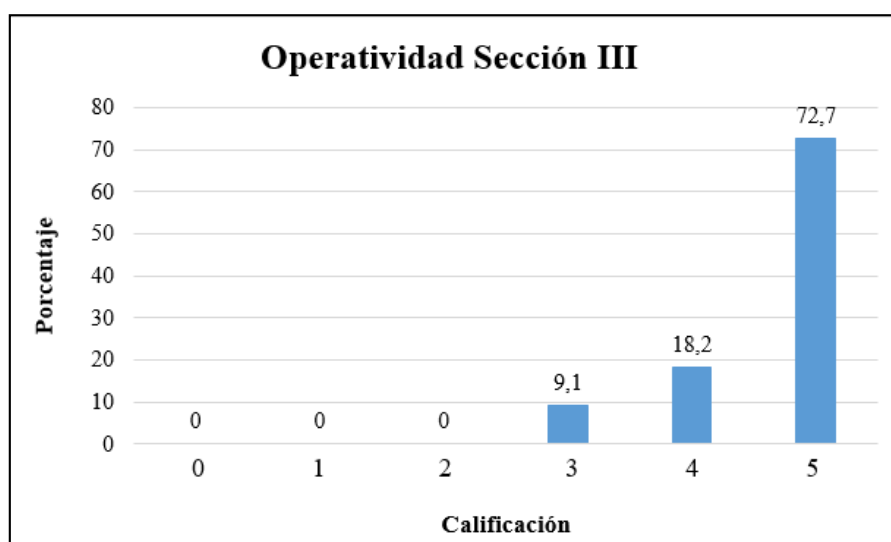


Figura 12. Operatividad sección III

Fuente: Natasha Ruales Andrade

La Sección IV, Discusión y trabajo en grupos, presenta el siguiente resultado. En la sección el 27,3% de los profesores calificaron a la operatividad con 4 mientras que el 72,7% indicó una operatividad de 5.

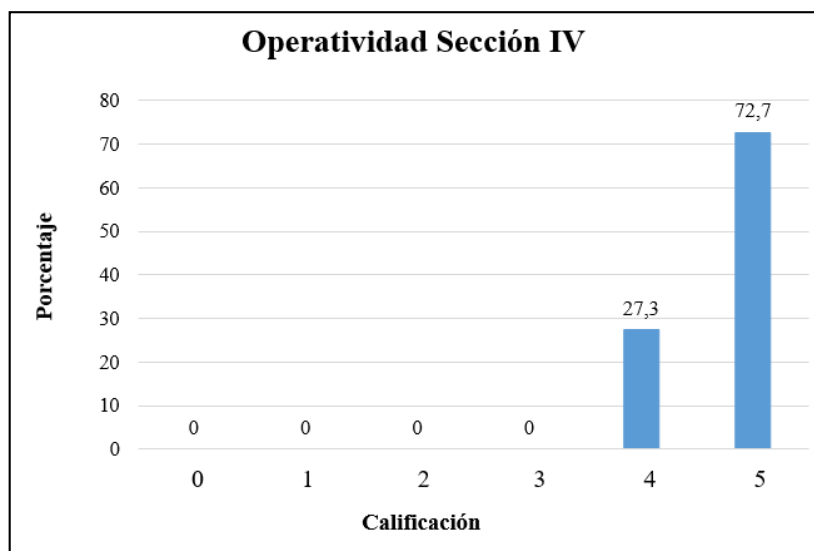


Figura 13. Operatividad sección IV  
Fuente: Natasha Ruales Andrade

Finalmente la Sección V, Aplicación, muestra que el 18,2% calificó la operatividad con 4 y el 81,8% con 5.

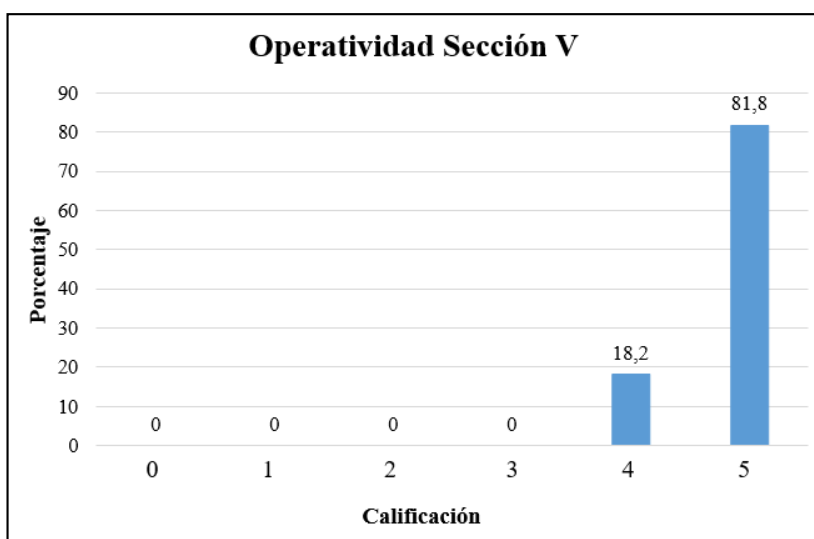


Figura 14. Operatividad sección V  
Fuente: Natasha Ruales Andrade

**Preguntas 9: Explique cuál de las secciones es más operativa para usted. ¿Por qué?**

Los docentes participantes expresaron que las secciones II y III presentan propuestas creativas, pues llevan a los estudiantes a una reflexión profunda de los temas abordados en las lecturas. Así mismo, opinan que las secciones de creación resultan operativas ya que permiten medir y observar la comprensión de los estudiantes, el conocimiento y el nivel de uso de la lengua. Finalmente, como se puede apreciar, la sección de aplicación obtuvo una puntuación alta dado que permite que los estudiantes relacionen el contenido aprendido en la clase con su vida cotidiana.

Tabla 7. *Respuestas de la pregunta 9*

---

Sección II y III actividades más creativas.	Todas están bien diseñadas y cumplen el objetivo.
Las actividades están diseñadas para ser analizadas, lo que lleva a que las actividades de producción escrita y oral sean las más operativas.	Las secciones de creación porque se puede observar la pauta que han entendido y hasta qué punto usa el nuevo idioma. El nivel de conocimiento y manejo de la lengua.
Aproximación al léxico - En B1.1 la mayoría de estudiantes aún no han adquirido recursos léxicos, sintácticos o semánticos para elaborar a cabalidad el resto de las secciones propuestas.	La sección "aplicación" ya que los estudiantes pueden relacionar el contenido aprendido en clase con su vida cotidiana ya que muchas veces es difícil que los estudiantes incorporen nueva gramática en sus repertorios

---

Fuente: Natasha Ruales Andrade

### Preguntas 10-11: Nivel de interés de los estudiantes hacia las actividades

Los parámetros de evaluación para esta pregunta fueron desde 0 = Nada de interés hasta 5 = Mucho interés. Los resultados fueron los siguientes: el 9,1% de los docentes calificó el interés con 3, el 36,4% con 4 y finalmente el 54,5% con 5.

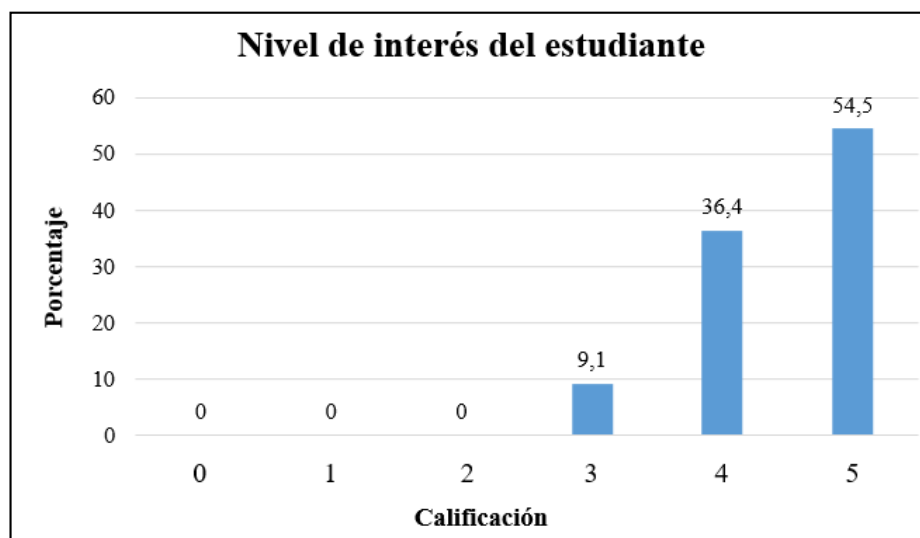


Figura 15. Nivel de interés del estudiante

Fuente: Natasha Ruales Andrade

A fin de aumentar el nivel de motivación de los estudiantes, los profesores sugieren que se podría incluir material audiovisual; de este modo, los estudiantes tendrían un mejor entendimiento sobre el contexto de las lecturas. Por otra parte, sugieren que se aborde de una mejor manera el tiempo de aplicación de las fichas ya que los estudiantes se pueden sentir abrumados debido a la cantidad de ejercicios a trabajar.

Tabla 8. *Respuestas de la pregunta 10-11*

---

Quizá incluiría un video en las actividades de lectura para que los estudiantes entiendan mejor el contexto de los cuentos.	Los estudiantes pueden sentirse abrumados por la cantidad de ejercicios. Se podría trabajar el folleto en partes para evitar esto.
Pienso que estudiantes con ganas de aprender van a disfrutar mucho de las lecturas y de la mayoría de actividades.	Simplificar un poco las consignas. Elaborar ejercicios en los que ellos: 1. Apliquen las palabras y las formas que adquieren, y 2. Produzcan lengua (opiniones, argumentos, ideas, discusiones, debates) para los cuales se vean impelidos a usar las palabras y las formas específicas que adquieren.
Hay numerosas actividades disponibles para variar. La experiencia universal acumulada en enseñanza de lenguas es enorme.	Adaptar los textos. Hay mucho vocabulario nuevo y difícil.

---

Fuente: Natasha Ruales Andrade

**Pregunta 12: ¿Cree usted que al presentar contenido cultural los estudiantes se mostrarían más motivados e interesados por los contenidos funcionales que proponen las fichas?**

Esta pregunta fue evaluada en la misma escala de 0 (nada motivados) a 5 (muy motivados) y se obtuvo la siguiente puntuación: El 18.2% de los profesores calificaron la motivación y el interés con una puntuación de 4 y el 81,1% con una calificación de 5. Esto indica que, en efecto, al presentar contenido cultural los estudiantes se sentirían mayormente motivados e interesados por los contenidos funcionales a aprender.

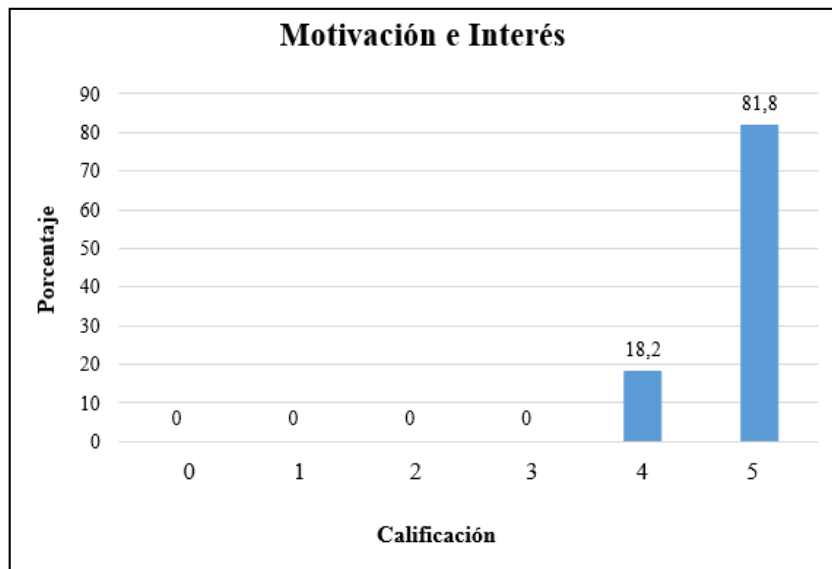


Figura 16. Motivación e interés del estudiante  
Fuente: Natasha Ruales Andrade

**Pregunta 13: ¿Considera usted que las fichas didácticas son operativas para enseñar los contenidos funcionales que proponen?**

Esta pregunta fue evaluada con las opciones Sí y No. El resultado es el siguiente: El 90% opina que son operativas mientras que el 9,1% sugiere revisar el contenido, especialmente en lo referente al léxico pues consideran que existen demasiadas palabras nuevas.

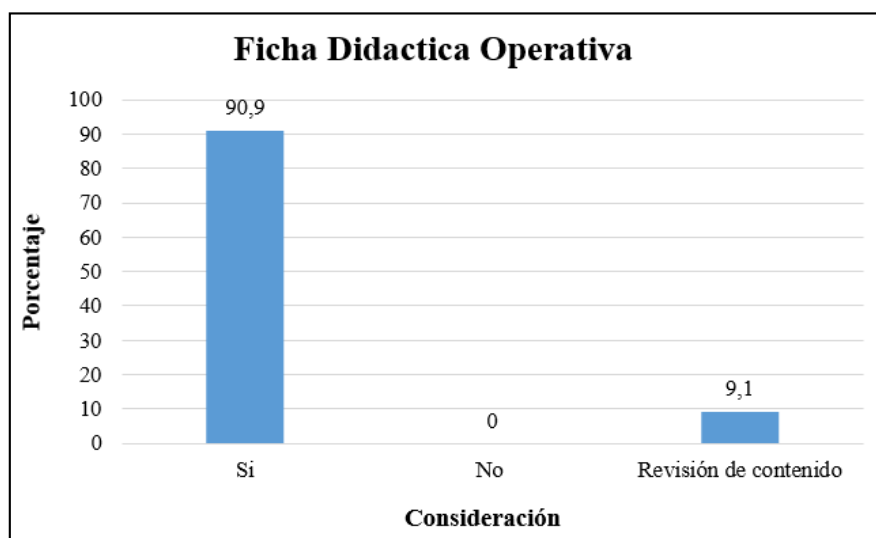
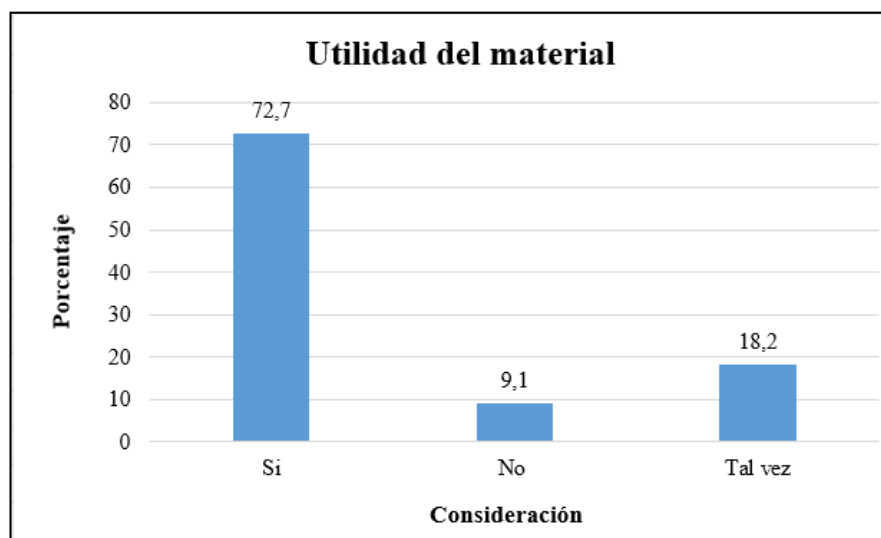


Figura 17. Operatividad de la ficha didáctica  
Fuente: Natasha Ruales Andrade

**Pregunta 14: A futuro, ¿utilizaría usted este material para sus clases?**

Para evaluar esta pregunta se consideraron las opciones Sí, No y Tal vez. De los docentes encuestados, el 72,7% menciona que Sí utilizaría las fichas, el 9,1% que No y el 18,2% responden que Tal vez.



*Figura 18.* Utilización del material en clase  
Fuente: Natasha Ruales Andrade

**Pregunta 15: ¿Qué sugerencias podría aportar en cuanto al uso y operatividad de este material?**

Como sugerencia general, los docentes encuestados proponen que se planteen actividades más vinculadas con los temas gramaticales del nivel B1.1, tales como el uso del imperativo y del subjuntivo. Así mismo, plantean las siguientes sugerencias específicas:

- Incluir materiales audiovisuales como vídeos o canciones que guarden relación y armonía con los textos;
- Simplificar en cierta forma la complejidad de las actividades;
- Tomar en cuenta la cantidad de léxico complejo ya que esto puede llegar a frustrar al estudiante o, en su defecto, elegir textos menos complejos.

Tabla 9. *Respuestas de la pregunta 15*

---

Pienso que todas las actividades están muy bien distribuidas y su operatividad es apta para este nivel.	Un poco más de imágenes.
Escoger textos menos complejos. Personalmente, cuando estudié el nivel B2.2 de inglés los textos utilizados por el profesor eran más sencillos. Por lo demás, las actividades diseñadas están muy bien.	Simplificar un poco la complejidad de las actividades. Enfocar específicamente el léxico adquirido con ejercicios simples (rellena huecos, etc.) pero también complejos (producción de lengua)
La lectura no debería tener tantas palabras desconocidas ya que puede provocar frustración en los estudiantes e incluso podrían perder su motivación. Sin embargo, el orden de las secciones me parece adecuado y la variedad de ejercicios contribuye a dinamizar el material.	Tomar en cuenta que les va a tomar más tiempo del indicado. Son actividades complejas que necesitarán de más tiempo y análisis.

---

Fuente: Natasha Ruales Andrade

Para concluir, los docentes expresan que en general las actividades están diseñadas de una manera operativa.

## 5.2. CONCLUSIONES

A partir de los datos obtenidos en la presente investigación, se pueden extraer las siguientes conclusiones.

1. Mediante las actividades formuladas en las fichas didácticas, divididas en 5 secciones, se pudo exponer los diferentes enfoques que forman parte de los objetivos planteados en el presente trabajo de investigación: enfoque comunicativo, enfoque constructivista y enfoque por tareas.
2. La investigación sobre los textos de literatura infantil ecuatoriana fue de suma importancia, pues permitió seleccionar los ejemplares adecuados y aptos que cumplen con los lineamientos requeridos para la enseñanza de español para extranjeros de nivel B1. A través de este procedimiento se llegó a la selección de las 4 obras empleadas.
3. A partir del contenido literario seleccionado, conjuntamente con los contenidos gramaticales que deben ser impartidos en la clase de español para extranjeros de nivel B1, se realizó actividades acordes a las necesidades de enseñanza que requiere este nivel. Las 5 secciones establecidas las fichas permiten que los estudiantes trabajen en una diversidad de ejercicios mediante la aplicación del enfoque comunicativo, constructivista y por tareas. Con esto se llega a determinar que las fichas son adecuadas y operativas para los requerimientos del nivel B1.
4. Los resultados que se derivan del diseño, en base a las actividades, evidencian que la motivación de los estudiantes representa un aspecto positivo frente al hecho de presentar materiales relacionados con la cultura del lugar geográfico en el cual están aprendiendo la lengua meta, en este caso la cultura ecuatoriana. Adicional a esto, los docentes que utilizaron las fichas de actividades sugieren incluir más contenidos gramaticales con el fin de lograr así un enfoque de enseñanza híbrido entre las estructuras y la comunicación.
5. La opinión de los docentes, en cuanto a la extensa cantidad de ejercicios planteados en las fichas didácticas, demuestra que en el sistema de enseñanza de español para extranjeros en la PUCE un texto es utilizado de forma complementaria, no como un material central a través del cual se pueden aplicar varios métodos y enfoques, como se demuestra en esta investigación.

6. Algunos docentes opinan que los textos pueden resultar complejos para los estudiantes extranjeros debido a la cantidad de vocabulario nuevo para ellos. Tal opinión, reedita el tradicional debate acerca de la preferencia de los docentes en aplicar en sus clases material auténtico o material adaptado de acuerdo con el nivel de los estudiantes.
7. Finalmente, gracias al nivel de aceptación de los docentes y su apertura a utilizar las fichas didácticas en sus clases a futuro, se concluye que se requieren materiales relacionados directamente con la cultura ecuatoriana para una enseñanza más efectiva y dinámica de español para extranjeros en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. A. (2020). *María Alejandra Almeida*. Obtenido de <https://www.mariaalejandraalmeida.com/>
- André, M. (2008). *Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): Factores e Incidencias de Enseñanza/Aprendizaje*. Obtenido de <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>
- Barrera, A. (2015). *Alfonso Barrera Valverde*. Obtenido de [https://autoresecuatorianos.utpl.edu.ec/autores\\_ecuatorianos/alfonso-barrera-valverde/](https://autoresecuatorianos.utpl.edu.ec/autores_ecuatorianos/alfonso-barrera-valverde/)
- Bastidas, J. (1989). *El Método Eclético*. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/281164144\\_El\\_Metodo\\_Eclectico](https://www.researchgate.net/publication/281164144_El_Metodo_Eclectico)
- Bastidas, R. (s.f.). *Literatura latinoamericana aplicada a la enseñanza de español para extranjeros*.
- Benítez, S. (2012). *Propuesta de un Curso de Conversación en Inglés para los Alumnos de Cuarto Nivel de Inglés de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra*. Obtenido de <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/8231/10.C04.000312.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Bravo, L. (2013). *Panorama Actual de la Literatura Infantil Ecuatoriana*. Obtenido de <https://www.ablij.com/articulos/panorama-actual-de-la-literatura-infantil-ecuatoriana>
- Cantillo, M. (2016). *El uso de la literatura como herramienta para enseñar el español*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5874707>
- Centro Virtual Cervantes . (2002). *Antologías didácticas*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/kumaravadivelu07.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu07.htm)
- CVC . (2002). *El aprendizaje y la enseñanza de la lengua*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_06.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_06.htm)

- CVC . (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* . Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- CVC . (2004). *Inmersión lingüística*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/inmersionlinguistica.htm)
- CVC . (2019). *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)
- CVC . (2019). *Enfoque comunicativo* . Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm)
- CVC . (1997). *Las competencias del usuario o alumno*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_05.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm)
- CVC . (2002). *El carácter taxonómico del Marco de referencia supone, inevitablemente, el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_01.htm)
- CVC . (2011). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Obtenido de <https://www.ebcdiomas.com/travelclub/mcer.html>
- CVC . (2019). *Enfoque Natural*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquenatural.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquenatural.htm)
- CVC . (2019). *Enfoque por Tareas*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)
- Conde, M. (s.f.). *Desarrollo de la Expresión Escrita en la Clase E/El*. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/431614244/Desarrollo-de-la-expresio-n-escrita-paper-final>
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales . (2010). *Estrategias de enseñanza : investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>

- Contreras, O. (2013). *Stephen Krashen: His contributions to bilingual education*. Obtenido de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r7SxfGtf7u8J:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6515551.pdf+&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=ec>
- García, E. (2020). *Edgar Alan García*. Obtenido de <http://www.escritoredgarallangarcia.com/index.php/sample-page/>
- García, M., Martínez, A., & Matellanes, C. (2003). *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria. Pamplona: Gobierno de Navarra*. Obtenido de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf>
- García, M., Martínez, A., & Matellanes, C. (2013). *Enfoque por Tareas*. Obtenido de [http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/EspanolAdultos/zips/Modulo\\_3/enfoque\\_por\\_tareas.html](http://aularagon.catedu.es/materialesaularagon2013/EspanolAdultos/zips/Modulo_3/enfoque_por_tareas.html)
- Gonzales, A., & Rodríguez, K. (2000). *Literatura infantil del Ecuador, una visión histórica*. Obtenido de [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/118607/EB12\\_N110\\_P40-44.pdf;jsessionid=3F5A3E2626CC2E305A59B50F0F759BA9?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/118607/EB12_N110_P40-44.pdf;jsessionid=3F5A3E2626CC2E305A59B50F0F759BA9?sequence=1)
- Heredia, M. F. (2019). *María Fernanda Heredia*. Obtenido de <https://www.escritores.org/biografias/28309-heredia-maria-fernanda>
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- León, C. (2006). *Importancia de Dominio del Idioma Inglés en el Desempeño del Profesional en Áreas Administrativas, Contables y Ecoómicas de Bogotá*. Obtenido de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/37602.pdf>
- Lobanova, T., & Shunin, Y. (2008). *Competence based education- a common European strategy. Computer Modelling and New technologies*. Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/1618/774a471adf2b39a0afc1745faa144e05d2.pdf>
- Maati, H. (2013). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Obtenido de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2013/16\\_beghadid.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf)

- Mendoza, A. (1993). *Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera*. Obtenido de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-cultura-intercultural-reflexiones-didacticas-para-la-ensenanza-de-espanol-lengua-extranjera--0/html/a41b0aab-b550-4929-b9af-facfee4bc019\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-cultura-intercultural-reflexiones-didacticas-para-la-ensenanza-de-espanol-lengua-extranjera--0/html/a41b0aab-b550-4929-b9af-facfee4bc019_2.html)
- Muñoz, J. (2019). *Glosario bilingüe de términos lingüísticos*. Obtenido de <http://hispaniclinguistics.com/glosario/>
- Palacios, S. (2011). *Los textos literarios clásicos españoles en la enseñanza del español para extranjeros (E/LE)*. Obtenido de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/7081>
- Pazmiño, G., & Conde, M. (2005). *Antología de textos latinoamericanos, lengua extranjera*. Obtenido de <https://isbn.cloud/9789978431726/antologia-de-textos-latinoamericanos-lengua-extranjera/>
- Pfeiffer, R. (1976). *Cuentos simpáticos a graded reader for intermediate students*. National Textbook Co.
- Robles, S., Cárdenas, F., García, R., García, B., Peláez, S., & Zurita, P. (2006). *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a la Luz del Marco Común Europeo de Referencia*. Málaga: Area de Innovación [sic] Educativa.
- Rodríguez, A. (2013). *Enfoque Natural*. Obtenido de <https://es.linkedin.com/in/enfoque-natural-s-l-alicia-rodriguez-baena-50512a77>
- Rodríguez, L. (2018). *La Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Obtenido de [https://issuu.com/mirnaethel/docs/la\\_gestion\\_de\\_recursos\\_humanos\\_porc](https://issuu.com/mirnaethel/docs/la_gestion_de_recursos_humanos_porc)
- Rodríguez, M., Lira, J., Morales, G., & Flores, J. (2019). *Enfoque Basado en Contenidos*. Obtenido de <https://es.calameo.com/read/005770571f2e4398db90a>
- Rodríguez, S. (2009). *Current Trends In The Foreign Languages Learning-Acquisition: The French Foreign Language Didactics*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544587012.pdf>
- Saldarriaga, P., Del Río, G., & Loor, M. (2016). *Jean Piaget's Constructivist Theory and its Significance for Contemporary Pedagogy*. Obtenido de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tKRGstw6VNQJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802932.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=ec>

- Sánchez, D. (2008). *Literatura Infantil*. Obtenido de [http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/sanchez\\_lihon\\_danilo/que\\_es\\_literatura\\_infantil.htm](http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/sanchez_lihon_danilo/que_es_literatura_infantil.htm)
- Siders, T. (2016). *Enfoques en la Enseñanza de la Lengua* . Obtenido de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PW4EFAop8ZwJ:editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/descargas/category/18-cuadernillos%3Fdownload%3D363:cuadernillo-3-estudiante+%amp;cd=24&hl=es&ct=clnk&gl=ec>
- Troncoso, X. (2016). *Discovering Children's Literature*. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-04622016000200247](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622016000200247)
- Unidades de Apoyo para el Aprendizaje . (2016). *Encuestas. Análisis de reactivos*. Obtenido de [http://uapas1.bunam.unam.mx/matematicas/analisis\\_reactivos/](http://uapas1.bunam.unam.mx/matematicas/analisis_reactivos/)