

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA E INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA**

**ELABORACIÓN DE UNA GUÍA DE ESTRATEGIAS, TENDIENTE AL  
APRENDIZAJE AUTÓNOMO, PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA DE  
TEXTOS AUTÉNTICOS DEL INTERNET Y REDACCIÓN SUBSIGUIENTE,  
DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES DE LOS NIVELES V Y VI DE INGLÉS DE  
LEAI DE LA PUCE**

**AUTOR:**

**Ivonne Cristina Bastidas Dávila**

**TUTOR:**

**Mtr. Milica Dragosavljevich**

**Quito, marzo del 2010**

**DEDICATORIA**

*A mis padres, María Piedad y Jacinto, por su ejemplo de superación en base a sus valores*

*A mi hermana Marcita, por su generoso compartir y sabia guía*

*A mis amigos Mechitas, Fernando y*

*Felipita  
por su autenticidad y grandeza de espíritu.*

*A mis hijas, Johana y Lisette, en quienes me complazco al admirar lo extraordinario de su inteligencia, lo armonioso de su belleza, lo perfecto de su corazón.*

## **AGRADECIMIENTO**

*A Milica Dragosavljevich, Marianita Yépez  
y Elizabeth Crow, admirables referentes  
de la Docencia Universitaria, por su invaluable dirección y apoyo.*

## ÍNDICE

<b>I RESUMEN</b> .....	<b>1</b>
1. Título de la investigación .....	2
<b>II Introducción</b> .....	
.....	<b>3</b>
<b>III Objetivos de la investigación</b> .....	
.....	<b>5</b>
<b>IV Idea que se defenderá</b> .....	<b>6</b>
<b>V Criterios metodológicos</b> .....	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>8</b>
1. Fundamentos Teóricos .....	8
1.1 Tendencias y Métodos .....	8
1.2 Competencia Comunicativa .....	12
1.3 El Discurso y su análisis .....	14
1.4 Nuevos roles para el profesor, el estudiante y el material didáctico .....	15
1.5 Áreas de conocimiento de la lengua que se considerarán .....	16
1.5.1 Gramática .....	16
1.5.2 Vocabulario .....	18
1.6 La cohesión como elemento relacionador dentro del discurso .....	19
1.7 El Proceso de la lectura .....	20
1.8 Estrategias .....	21
1.9 Características gramaticales y del discurso que pueden causar dificultad para la comprensión de la lectura .....	22

1.10 Comprensión de vocabulario desconocido .....	23
1.11 La naturaleza interactiva del proceso de la lectura .....	23
1.12 El Proceso de la escritura .....	25
1.13 Consideraciones a nivel de Macroestructura y a nivel Microdiscursivo .....	26
1.14 Principios que se toman en cuenta en el enfoque discursivo .....	27
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>29</b>
2. Diagnóstico .....	29
2.1 Entrevistas y encuestas .....	30
2.2 Programas de los niveles IV, V y VI de inglés .....	34
2.3 Libros de Texto .....	35
2.4 Exámenes de diagnóstico .....	37
2.4.1 Ingreso a Nivel V .....	37
2.4.2 Ingreso a Nivel VI .....	41
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>46</b>
3. Propuesta .....	46
3.1 Nivel V .....	48
3.1.1 Documento 1 .....	49
3.1.2 Documento 2 .....	52
3.1.3 Documentos 3 y 4 .....	55
3.1.4 Documento 5 .....	58
3.1.5 Documento 6 .....	59
3.1.6 Comentarios sobre la retroalimentación, tanto lingüística como de rendimiento, nivel V .....	62

3.2. Nivel VI	63
3.2.1 Documento 1	63
3.2.2 Documento 2	65
3.2.3 Documento 3	67
3.2.4 Documento 4	68
3.2.5 Documento 5	69
3.2.6 Documento 6	71
3.2.7 Documento 7	73
3.2.8 Comentarios sobre la retroalimentación, tanto lingüística como de rendimiento, nivel VI	75
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>76</b>
4. Validación	76
4.1 Criterio de expertos	76
4.1.1 Conclusiones sobre la encuesta	77
4.2 Criterio de los estudiantes	78
4.2.1 Conclusiones sobre los comentarios de los estudiantes	79
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>80</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>82</b>
<b>SITIOS WEB VISITADOS</b>	<b>85</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>86</b>

## ANEXOS

1. Niveles según Marco Común Europeo	Página 86
2. Lectura: Procesamiento ascendente y descendente	
87	
3. Entrevista a profesores de inglés	88
4. Entrevista a profesores de LEAI	89
5. Encuesta a estudiantes de LEAI	90
6. Programas de los niveles IV,V y VI de inglés	92
7. Cuadros sobre Lectura y Escritura Marco Común Europeo	
95	
8. Exámenes de diagnóstico	99
9. Documento 1: <i>Happiness is a state of mind</i>	106
10. Hoja de ejercicios tipo tradicional	108
11. Guía de trabajo de la propuesta	109
12. Hoja de conectores	112
13. Documento 2: <i>Humor-Can Laughter be the best medicine?</i>	
113	
14. Hoja de ejercicios tipo tradicional	115
15. Guía de trabajo de la propuesta	116
16. Documento 3: <i>Foxglove</i>	119
17. Cuestionario	120
18. Guía de trabajo de la propuesta	121
19. Documento 4: <i>Ilex Guayusa and Ayahuasca</i>	

20. Diagramas	123
21. Documento 5: <i>Diplomats confident South American crisis will be resolved</i>	
127	
22. Guía de trabajo de la propuesta	129
23. Documento 6: <i>Darwin's mockingbirds featured in London exhibit</i>	133
24. Guía de trabajo de la propuesta	135
25. Documento 1: <i>Stolen Picasso Artworks Recovered</i>	137
26. Guía de trabajo de la propuesta	138
27. Tríptico	139
28. Documento 2: <i>Pichincha Volcano</i>	141
29. Guía de trabajo de la propuesta	143
30. Documento 3: <i>Ecuador police bar suspended lawmakers</i>	145
31. Guía de trabajo de la propuesta	146
32. Documento 4: <i>Vilcabamba</i>	147
33. Documento 5: <i>A love-hate relationship with Chávez</i>	
148	
34. Guía de trabajo de la propuesta	149
35. Documento 6: <i>Barack Obama</i>	153
36. Guía de trabajo de la propuesta	154
37. Documento 7: <i>Fulbright Foreign Student Program</i>	156
38. Guía de trabajo de la propuesta	157
39. Encuesta	159

## I RESUMEN

El presente trabajo de investigación, enfocado hacia los estudiantes de los niveles V y VI de inglés, de la carrera Multilingüe en Negocios e Intercambios Internacionales de la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, busca sugerir una guía de estrategias, que consiste en una selección de guías de trabajo, para la comprensión de lectura y pautas para redacción. Se utilizan textos auténticos, es decir, materiales escritos cuya finalidad no es académica.

Se realiza dicha propuesta con el ánimo de responder a los intereses y necesidades específicos de los mencionados estudiantes, fortalecer sus conocimientos de la lengua extranjera, impulsar su espíritu de análisis, propender hacia un aprendizaje autónomo.

Se reflexiona, en primera instancia, sobre la situación de enseñanza - aprendizaje de dichos estudiantes y algunos elementos que influyen sobre ella, para llegar a formular ciertas recomendaciones sobre la base de apropiados fundamentos teóricos, como son el enfoque comunicativo y el análisis del discurso.

La investigación se orienta, finalmente, a contribuir a la sólida formación del futuro profesional de la Escuela de LEAI, en lo que concierne a sus diversas

competencias en la lengua extranjera, en este caso, inglés, específicamente en las habilidades de comprensión lectora y escritura.

## **1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN**

“Elaboración de una guía de estrategias, tendiente al aprendizaje autónomo, para la comprensión de lectura de textos auténticos del Internet y redacción subsiguiente, dirigida a los estudiantes de los niveles V y VI de inglés de LEAI de la PUCE”

### **Responsable de la investigación:**

Ivonne Cristina Bastidas Dávila

### **Tutor:**

Mtr. Milica Dragosavljevich

Directora de la Escuela de LEAI

### **Institución a la cual va orientada la investigación:**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura, Escuela Multilingüe en Negocios e Intercambios Internacionales.

## II INTRODUCCIÓN

En la actual sociedad del conocimiento, la información es un instrumento indispensable que debe ser manejado con espíritu de enriquecimiento, tanto personal como social. Así José Antonio Millán (13) asevera que la información es algo "externo, inerte", mientras que el conocimiento es "interiorizado, estructurado, humano, crece lentamente y conduce a la acción". Si tomamos el caso del uso del Internet, la sociedad está rodeada actualmente de un sin número de informaciones de diversa procedencia, las cuales, además, crecen diariamente en forma exponencial. En el quehacer académico, así como en otras diversas actividades diarias, profesores y estudiantes con frecuencia no se limitan simplemente a buscar o recuperar esa información externa, sino que aspiran a construir un conocimiento, es decir, comprender dicha información, interiorizarla y llevar a cabo alguna acción, como por ejemplo, analizarla, opinar sobre ella.

Más aún, Mario Bunge (2) afirma que la información debe ser evaluada como "pertinente o irrelevante, interesante o tediosa, práctica o impráctica..." para que pueda llegar a ser conocimiento, es decir, el lector se apropia de ella haciéndola personal.

El ser humano está envuelto, en este mundo globalizado actual, en procesos de cambio vertiginoso en diversas áreas, los cuales le exigen, cada vez más, el saber identificar, comprender, analizar, investigar, comparar y evaluar cúmulos de información para acceder, finalmente, al conocimiento. Por lo tanto, la lectura constituye una herramienta indispensable en este proceso de motivante desafío.

Con el advenimiento de las modernas tecnologías de la información y la comunicación o TIC's, las nuevas generaciones usan con entusiasmo el Internet como fuente de información y entretenimiento. Esto podría implicar un proceso de auto-aprendizaje que no siempre es enriquecedor ni positivo.

En el mundo globalizado, al que nos enfrentamos en la actual sociedad del conocimiento, el país necesita de profesionales honestos y altamente competentes. En el caso de la carrera de LEAI (Licenciatura Multilingüe en Negocios e Intercambios Internacionales), sus graduados constituyen representantes del Ecuador ante organismos internacionales de diversa índole. Por tanto, el manejo de la información, así como de lenguas extranjeras, en este caso del inglés, requiere cumplir estándares altamente satisfactorios.

En consecuencia, sería provechoso guiar a los estudiantes de LEAI, específicamente de los niveles V y VI de inglés, en el mencionado proceso de construcción del conocimiento, brindándoles ciertas estrategias de comprensión de lectura de textos auténticos en inglés, tomados del Internet - entendiéndose por auténticos aquellos que no fueron escritos para fines

académicos – así como algunas pautas para una correcta redacción subsiguiente.

Una guía de estrategias al respecto constituiría un aporte, no solamente para el éxito en el proceso académico de los estudiantes, sino también en el de su futura vida profesional.

### **III OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **1. OBJETIVO GENERAL:**

Elaborar una guía de estrategias, a través de la selección de guías de trabajo, que sirva para la comprensión de lectura de textos auténticos, en inglés, tomados del Internet, así como pautas para redacción, para los niveles V y VI de inglés de LEAI que tienda a un aprendizaje autónomo por parte del estudiante.

#### **2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

##### **Primera Etapa: Búsqueda teórica**

- 1) Sistematizar la información teórica sobre métodos de comprensión de lectura de textos auténticos y de redacción.
- 2) Analizar la información teórica sobre el proceso enseñanza – aprendizaje en función del desarrollo de habilidades de lectura y redacción.

##### **Segunda Etapa: Diagnóstico del problema**

- 3) Realizar una encuesta de diagnóstico a los estudiantes

- 4) Realizar una entrevista de diagnóstico a profesores de la Escuela de LEAI y de la Sección de Inglés.
- 5) Diagnosticar las debilidades en cuanto a la comprensión de lectura y a la redacción por parte de los estudiantes.

**Tercera Etapa:** Elaboración de la propuesta

- 6) Escoger material auténtico del Internet y determinar las estrategias de comprensión de lectura, así como las pautas para redacción subsiguiente.
- 7) Elaborar la guía de estrategias tendiente al aprendizaje autónomo.

**Cuarta Etapa:** Validación

- 8) Validar por medio de expertos la guía de estrategias propuesta.

#### **IV IDEA QUE SE DEFENDERÁ**

Si los estudiantes de los niveles V y VI de inglés de LEAI siguen las estrategias propuestas en una guía basada en los postulados del enfoque comunicativo y del análisis del discurso, para comprensión de lectura de textos auténticos en inglés, tomados del Internet, así como ciertas pautas para la redacción coherente y eficiente, potencializarán estas dos habilidades de la lengua extranjera y su espíritu de análisis, enfocado al aprendizaje autónomo.

#### **V CRITERIOS METODOLÓGICOS**

##### **1. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

En un primer momento, la investigación tiene el carácter de exploratoria, con el fin de determinar la situación de enseñanza – aprendizaje dentro de la cual se encuentran los estudiantes de los niveles V y VI de inglés de LEAI.

Tiene también el carácter de descriptiva ya que, por medio de la recolección de datos, se identificarán las debilidades en cuanto a dicho proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés. Será, además, explicativa de los resultados de los análisis pertinentes.

Finalmente, se evidenciará su carácter proyectivo, al proponer la guía de estrategias y pautas, como se afirma en el objetivo general y en la idea que se defenderá.

## **2. POBLACIÓN**

Se toma en cuenta una población de 14 estudiantes de nivel V y 14 de nivel VI de inglés de LEAI, quienes asistían a los cursos de seis profesoras distintas.

## **3. FUENTES**

Las fuentes de información serán bibliográficas, primarias y secundarias; fuentes tomadas del Internet e informantes (estudiantes, docentes de inglés y de la carrera de LEAI).

## CAPÍTULO 1

### 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

#### 1.1 TENDENCIAS Y MÉTODOS

Los métodos para comprensión de lectura en inglés, así como aquellos para aprender a redactar en ese idioma, han mostrado cambios a lo largo de la historia, según han ido surgiendo las diversas tendencias, métodos y enfoques de enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras, muchos basados en corrientes psicológicas de cada época.

Es así como en el método llamado Tradicional se priorizaba la lectura de textos literarios. El ejercicio consistía en leer palabra por palabra y traducir. El estudiante escribía largas listas de vocabulario en los dos idiomas que eran el resultado de su batallar continuo con el diccionario bilingüe.

En la década de los años treinta, con Skinner y la corriente psicológica del Conductismo, aparecen los métodos estructuralistas (Ellis, 8), en los cuales se sigue la fórmula estímulo – respuesta –refuerzo. La lengua se considera un hábito y se afirma que el error es peligroso por su poder de fijación (Grittner, 12), por tanto se hacen intensivas repeticiones de estructuras gramaticales modelo. Se memorizan diálogos basados en dichas estructuras pero se evitan las explicaciones de gramática. La lectura y la escritura aparecen después de lograr perfección en las habilidades orales. Se leen textos prefabricados donde aparecen deliberadamente las estructuras trabajadas. Se escriben respuestas a preguntas sobre el texto, relacionadas directamente con las estructuras mencionadas.

Como respuesta al Conductismo, aparece la corriente psicológica Cognitivista en la década de los 50's. El enfoque Comunicativo (Silva, 17) para el aprendizaje de lenguas es uno de los resultados. Se motiva al estudiante a comunicarse desde el comienzo del proceso de aprendizaje. Se trabajan diálogos, que no son memorizados necesariamente, basados en funciones comunicativas (Parrot, 14). Se da prioridad al contexto y a lo auténtico por lo cual la lectura y la escritura se trabajan desde el comienzo y se buscan primero ideas globales para luego llegar a las específicas en un texto. Así aparecen varias estrategias para la comprensión de la lectura como el escaneo, la formulación de hipótesis, la anticipación, la inferencia, la deducción y otras (Cavalli, 3 y Bartels y otros, 1). El análisis, la reflexión, el comentario son elementos que aparecen en la redacción, donde se busca la producción creativa, propia del estudiante. El enfoque comunicativo, por lo tanto, no debe interpretarse como la aceptación de una producción oral y escrita mediocre que anula la importancia de la corrección.

La tendencia histórica-cultural, originada en la corriente psicológica contemporánea del mismo nombre de Lev S. Vygotsky y seguidores, afirma que la comunicación es una actividad humana, que involucra lo afectivo y lo cognitivo, donde el aprendizaje de una lengua extranjera amplía también el universo cultural, tendiente a una personalidad integral.

Se favorece entonces la utilización de las TIC's para reforzar la independencia cognoscitiva y estratégica del estudiante. Se toma en cuenta la orientación práctica de los objetivos hacia las habilidades lingüísticas y la presentación por temas y situaciones del material didáctico.

La visión metacognitiva, producto de la investigación sobre la lectura en los últimos años, se refiere al control que el lector ejerce sobre su habilidad de comprensión lectora. Mientras se lee, se identifica, por ejemplo, el propósito de la lectura, la estructura del texto y sus características, el propósito del autor, se escoge y se cambia de estrategias de lectura si es el caso, se formulan hipótesis, se infiere, se concluye.

Ante la creciente utilización de las TIC's en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, el autoaprendizaje igualmente toma un valor preponderante. Actualmente se habla del hipertexto que favorece la no linealidad de los textos, la enorme posibilidad de acrecentar, contrastar, deducir la información. Según Verreydt (20), estrategias como la anticipación y la inferencia siguen siendo importantes en la comprensión de la lectura de este tipo de texto. El lector lleva a cabo un trabajo cognitivo impresionante ya que hay que hacer asociaciones, relacionar informaciones, reconstruir significados mientras se navega. Los usuarios de la red priorizan la lectura global al ir de un texto a otro. El hipertexto presenta el obstáculo de la desorientación ante tantas posibilidades de información. Por tanto, el lector - estudiante debe ser guiado y hacer uso de estrategias específicas dentro del proceso de comprensión de lectura de ciertos detalles del texto. De esta manera, el estudiante se esfuerza, va involucrándose, se responsabiliza de su propio aprendizaje, es el centro del proceso de aprender a aprender lo cual recuerda los otros tres Pilares de la Educación de Jacques Delors (6): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con otros y aprender a ser. Según él éstos son aprendizajes fundamentales, sobre los cuales debe estructurarse la educación del ser

humano, de quien, a lo largo de su vida, se constituirán en pilares de su conocimiento.

1. **Aprender a conocer:** Se refiere a la adquisición de los instrumentos del saber que le permitan comprender el mundo, estimulando la curiosidad intelectual y el sentido crítico.
2. **Aprender a hacer:** Implica no solamente habilidades y destrezas para el mundo laboral y profesional sino también competencias que requieren cada vez mayores requerimientos de tipo intelectual, de talento, de iniciativa, de resolución de problemas, de tomar riesgos, de innovación y flexibilidad frente a un mundo donde el cambio y la incertidumbre son característicos.
3. **Aprender a vivir con otros:** Requiere el comprender la diversidad de los seres humanos, la toma de conciencia de las similitudes y la interdependencia, así como de la tolerancia. Esto conlleva a tener objetivos comunes de paz y progreso.
4. **Aprender a ser:** Se refiere al desarrollo integral del ser humano, que implica también su pensamiento, inteligencia, sensibilidad, para que se constituya en una persona responsable, justa, artífice de su propio destino.

Y es tomando en cuenta estos Pilares de la Educación de Delors que el Consejo de Europa ha delineado su Marco Común de Referencia Europeo (5). El Marco responde a la realidad de multilingüismo de ese continente tomándola desde una perspectiva social.

El documento resultante identifica tres niveles generales de uso de la lengua (A, B y C), con dos subniveles cada uno. El A representa al usuario básico de la lengua. El B, al usuario llamado independiente, aquel que, a pesar de sus limitaciones de conocimiento y uso de la lengua extranjera, logra comunicarse en ciertas situaciones y el C representa al hablante nativo o a quien use el idioma en cuestión como si lo fuera. **(Ver Anexo 1, p.86).**

El Marco de Referencia Europeo ofrece una base común, por ejemplo, para la elaboración de programas de enseñanza – aprendizaje de lenguas, definiendo los niveles de competencia a los cuales debe llegar progresivamente el estudiante.

Dichas competencias se basan en los pilares o saberes de Delors antes mencionados. Por otro lado, se refieren a las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática, componentes que se engloban en la llamada competencia comunicativa.

## **1.2 COMPETENCIA COMUNICATIVA**

Dentro del enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas, Dell Hymes (citado en Celce-Murcia 4) junto con colegas sociolingüistas, fue de los primeros en hablar de ‘competencia comunicativa’ argumentando que la competencia de la lengua no sólo consiste en la de tipo gramatical de Chomsky (citado en Celce-Murcia 4) sino también en la que se refiere a la pragmática o sociolingüística. Es así como Canale (citado en Celce-Murcia 4) describe cuatro componentes primordiales de dicha competencia:

1. **Competencia Lingüística o gramatical** la cual se refiere a los elementos básicos de la comunicación como son los sistemas sintáctico, morfológico, léxico, fonológico y ortográfico.
2. **Competencia Sociolingüística** la cual consiste en el conocimiento social y cultural que se requiere para el uso apropiado de la lengua según dichos contextos.
3. **Competencia Discursiva** la cual implica la selección y ordenamiento de palabras y cláusulas en unidades coherentes y significativas de acuerdo con el tipo de mensaje y contexto.
4. **Competencia Estratégica** que incluye procedimientos y estrategias relevantes para los procesos de aprendizaje y producción de la lengua. Dicha competencia activa los conocimientos dados por las otras competencias y ayuda al hablante a compensar sus debilidades al tratar de comunicarse.

Según los autores Celce-Murcia y Olshtain (4) la competencia principal es la discursiva ya que a través de ella todas las demás se manifiestan, lo cual favorece su observación, investigación y evaluación.

En igual forma, Yule (22) asevera que en el campo del análisis del discurso, los lingüistas pueden hacer contribuciones interesantes al explicar cómo se usan las formas lingüísticas en la comunicación, colocando al hablante/oyente/lector/escritor en el centro del proceso, puesto que él es quien comunica, interpreta, presupone, infiere.

### 1.3 EL DISCURSO Y SU ANÁLISIS

Cuando el ser humano se comunica, ya sea en forma oral o escrita, no hace uso únicamente de su competencia lingüística, los elementos de la lengua: fonológicos, morfológicos, léxicos, sintácticos y semánticos, sino también y primordialmente, el elemento pragmático, es decir, el uso apropiado de dichos elementos de acuerdo con un contexto determinado, con la intención del locutor y la relación entre él y su interlocutor.

Toda esta complejidad de componentes es lo que se conoce como competencia comunicativa como lo habíamos anotado anteriormente. Y es dicha complejidad la que debemos tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, inglés.

Con el propósito de comprender lo que implica específicamente dicha competencia, es necesario referirnos al análisis del discurso.

El discurso está constituido por las formas lingüísticas que un hablante produce e interpreta, es decir, el aspecto textual del mensaje, la lengua en uso, la forma como la usamos en el contexto.

La pragmática se refiere al contexto físico, social, cultural de la situación en la que el hablante hace uso del discurso, es decir, el aspecto situacional del mensaje, así como las creencias, interpretaciones, propósitos, intenciones de quien comunica.

El discurso, sea oral o escrito, presenta, entonces, relación entre forma y significado. Más aún, dicha relación se concatena en forma coherente con un propósito comunicativo y un cierto interlocutor.

El análisis del discurso es, por tanto, el estudio de la lengua en uso. Constituye una perspectiva cognitiva y social del interaccionar comunicativo, sea oral o escrito.

En consecuencia, el objetivo de la enseñanza de una lengua no debería centrarse simplemente en el análisis de la gramática o de la forma, sino en la enseñanza de dicha lengua para la comunicación.

#### **1.4 NUEVOS ROLES PARA EL PROFESOR, LOS ESTUDIANTES Y EL MATERIAL DIDÁCTICO**

Una perspectiva discursiva dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera redefine los roles del profesor, los estudiantes y el material didáctico.

En el caso del profesor, él debe ser un ente motivador y guía hacia la autonomía de sus estudiantes, un inductor y formador (Silva 18). Debe ser también un curioso y reflexivo investigador de nuevas tendencias, enfoques, actitudes, así como un serio evaluador de los resultados de su enseñanza.

En lo concerniente a los estudiantes, ellos ya no pueden ser entes pasivos, sino más independientes, responsables de su propio aprendizaje. Esto implica un trabajo constante y dedicado, pero también exigente con su profesor.

Implica, además, el aprender a auto-evaluarse en forma seria, justa y consciente.

Los materiales que se utilicen en este nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje deben permitir y también propender hacia la autonomía, tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, constituir un reto motivador que ayude a lograr el enriquecimiento de conocimientos positivos.

### **1.5 ÁREAS DE CONOCIMIENTO DE LA LENGUA QUE SE CONSIDERARÁN**

Puesto que el presente trabajo de investigación se centra en la lectura y escritura, las áreas que se considerarán serán la gramática y el vocabulario.

#### **1.5.1 GRAMÁTICA**

Una visión de la gramática, es decir, de la morfología y sintaxis, basada solamente en la oración, dejando de lado el contexto, es inconsistente con la noción de competencia comunicativa, ya que existe una relación dinámica entre la gramática y el discurso.

Según Yule (23), el análisis gramatical involucra tres aspectos interrelacionados que son la forma, el significado y el uso. Por tanto, la interpretación de acuerdo con el contexto juega un rol primordial, indispensable, para explicar las diferencias, en cuanto a la forma, del conjunto de construcciones que constituye la gramática.

Para Fromkin y Rodman (10), la gramática representa nuestra competencia lingüística, es decir, está conformada por los sonidos, las palabras o unidades

básicas de significado, así como las reglas que combinan estos elementos, con el fin de formar nuevas oraciones.

Si se toma el caso de la comprensión de la lectura, se apoya fuerte y simultáneamente en diversos elementos para la interpretación de un texto, como, por ejemplo, el léxico, el contenido, la información situacional y contextual, el conocimiento de la realidad y la información previa sobre el tema. La gramática tiende entonces a subordinarse a todos ellos y no es, por tanto, un recurso absolutamente primario y único.

Por otro lado, existen un número limitado de reglas que funcionan libres del contexto y, por lo tanto, pueden ser consideradas simplemente a nivel de oración, siendo algunas de ellas las siguientes, según Celse-Murcia y Olshtain (4):

- a) Concordancia entre determinante y sustantivo
- b) Uso de gerundios después de ciertas preposiciones
- c) Uso de los reflexivos

Sin embargo, múltiples reglas gramaticales del inglés se flexibilizan dependiendo de la escogencia del escritor, es decir, el discurso y contexto.

Algunos ejemplos serían:

- a) El tiempo, aspecto y modalidad del verbo
- b) Uso del pasivo en lugar del activo
- c) Escogencia de conectores
- d) Alternabilidad del objeto indirecto
- e) Concordancia del verbo con el sustantivo colectivo como sujeto

- f) Variación en el orden de las palabras que conforman frases verbales

### **1.5.2 VOCABULARIO**

Es necesario tomar en consideración varias nociones referentes al léxico, como son, la diferencia entre vocabulario receptivo versus el productivo, palabras de contenido versus palabras de función, la diferencia de requerimiento léxico dependiendo de las habilidades del lenguaje, en este caso, la lectura y la escritura.

Cualquier hablante, nativo o no, de una lengua tiene un mayor vocabulario de tipo receptivo que productivo. Es así como el lector puede comprender palabras en un texto que no es capaz de usar en forma oral o escrita. Igualmente, se necesita el conocimiento de un número mucho menor de palabras para sostener una conversación informal que para entender una lectura de tipo académico. Estos hechos son importantes en lo que se refiere a la comprensión de lectura ya que sería, por tanto, primordial que los estudiantes sean expuestos a vocabulario de tipo receptivo, en textos auténticos, con el fin de potencializar su eficiencia como lectores.

De igual manera, sería más conveniente la exposición a este tipo de textos para sensibilizarlos en el uso de palabras de contenido y palabras de función, en vez de hacer dicha distinción por medio de listas de vocabulario separadas.

En lo concerniente al vocabulario y la escritura, varios otros elementos tienen que ser considerados, como son la ortografía de las palabras, las restricciones sintácticas, diversas funciones de una misma palabra en distintos contextos, irregularidades morfológicas, colocaciones comunes, es decir, palabras de

común ocurrencia según el contexto, vocabulario formal e informal, variaciones socioculturales, palabras compuestas, afijos como prefijos y sufijos, sinónimos, antónimos, entre otros. Con el objeto de sensibilizar y reforzar el conocimiento del estudiante acerca de estos diversos elementos, trabajar con textos auténticos nuevamente sería provechoso al constatar su uso real.

Si se toman en consideración ciertas similitudes de vocabulario de una lengua a otra, los cognados o palabras que tienen igual o muy similar ortografía, constituyen elementos léxicos que motivan y facilitan al estudiante la tarea de comprensión lectora, cuando tienen significado equivalente. Existen muchos en inglés. Sin embargo, el profesor debe sensibilizar al estudiante que algunos de estos cognados pueden cambiar de categoría gramatical o que algunos pueden ser realmente falsos cognados, de origen etimológico igual pero con significado diferente, lo cual puede obstaculizar su interpretación del texto.

#### **1.6 LA COHESIÓN COMO ELEMENTO RELACIONADOR DENTRO DEL DISCURSO**

De acuerdo con Celce-Murcia y Olshtain (4) la cohesión es el uso de diversos elementos explícitos que sirven para relacionar unas cláusulas con otras en un texto. Dichos vínculos pueden ser gramaticales:

- a) Referencia: anáforas que corresponden a algo ya mencionado anteriormente, como son los pronombres, ya sea personales, posesivos o demostrativos.
- b) Elipsis: supresión de una o más palabras o cláusula que se sobreentiende
- c) Sustitución: pronombre *one*, auxiliares en respuestas

- d) Conjunción: el uso de *but* para expresar oposición o contradicción, por ejemplo.

Con el objeto de evidenciar el uso de este tipo de opciones dentro de un contexto, por parte del escritor, sería absolutamente conveniente el trabajo con textos auténticos. Más aún, se sensibilizaría al estudiante sobre todos estos elementos que demuestran que la gramática no es un sistema totalmente autónomo y rígido, sino que debe ser considerado dentro de la complejidad del discurso.

### **1.7 EI PROCESO DE LA LECTURA**

El proceso de comprensión de la lectura constituye una actividad interactiva entre el escritor, el texto y el lector. El escritor, al producir el texto, tiene la intención de transmitir un mensaje a un lector potencial, quien, a su vez, debe decodificar el mensaje, interpretarlo otorgándole un significado, comprender la intención del autor.

Más aún, un lector eficiente adapta sus estrategias de comprensión lectora de acuerdo con su propósito al leer, el tipo de texto, lo que sabe sobre el autor, lo que conoce sobre el tema. Formulará hipótesis sobre lo que va entendiendo del texto y a medida que continúa en su lectura, las irá completando, descartando o reformulando.

## 1.8 ESTRATEGIAS

Según Grabe (11) estrategia es un proceso de tipo cognitivo que puede llegar a ser habilidad. Este mismo autor afirma que en el área específica de la enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera, diversas estrategias han probado su efectividad, por ejemplo, en la comprensión de lectura, aplicándolas en combinaciones y no aisladas, así como a través de la interacción con el texto. Dichas estrategias pueden ser:

- a) **Pre-lectura:** con el fin de activar los conocimientos previos del estudiante, se llama su atención sobre fotos o ilustraciones que aparecen en el texto.
- b) **Lectura global:** se pide un barrido rápido del texto para la búsqueda de información general.
- c) **Escaneo:** A diferencia del barrido global del texto, el escaneo se concentra en buscar palabras claves, cifras, nombres propios, es decir, información específica.
- d) **Predicción:** se pide hipótesis sobre el posible contenido utilizando los títulos y subtítulos.
- e) **Anticipación:** mientras lee, hace hipótesis sobre lo que sigue, anticipa información.
- f) **Inferencia:** se refiere a “leer entre líneas”, inducir, deducir.

- g) **Identificación de anáforas:** se refiere a reconocer palabras o expresiones co-referenciales, es decir, sustituciones, como el uso de pronombres y sus antecedentes.
- h) **Uso de sinónimos y antónimos** para ayudar en la comprensión de vocabulario desconocido.
- i) **Identificación de afijos:** se pide separar los morfemas para favorecer la comprensión.
- j) **Identificación de cognados o “palabras transparentes”**, así llamadas por su gran similitud con el español.
- k) **El uso de flujogramas:** pedir que los completen y/o que los hagan, lo cual repercute positivamente en una buena organización de ideas.

A través de la práctica de dichas estrategias, el lector puede ser cada vez más eficiente.

### **1.9 CARACTERÍSTICAS GRAMATICALES Y DEL DISCURSO QUE PUEDEN CAUSAR DIFICULTAD PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA**

Ciertas características lingüísticas a nivel de la oración pueden causar dificultad al lector. Es el caso de la nominalización en inglés. Esta permite al escritor incluir una cantidad de información en una frase nominal, por medio del uso de modificadores compuestos, cláusulas relativas sin pronombres relativos explícitos, varios adjetivos calificativos juntos, que resultan en estructuras

complejas. Dichas estructuras son bastante comunes en inglés y causan dificultad en el reconocimiento del sustantivo principal.

En cuanto a características del discurso que podrían revertir complejidad, está el caso del uso de referentes o anáforas, como ciertos pronombres posesivos y clíticos, que si bien brindan coherencia al texto, pueden no ser fácilmente reconocidos especialmente cuando no existen señaladores de género.

### **1.10 COMPRENSIÓN DE VOCABULARIO DESCONOCIDO**

Una de las estrategias que se sugiere practicar con el fin de comprender palabras desconocidas es intuir su significado por medio de ciertas claves del texto, minimizando así el uso del diccionario. Sin embargo, Haynes (citado en Celce-Murcia y Olshtain (4) afirma que esto es posible sólo cuando el contexto provee de suficientes claves inmediatas, es decir, que haya un buen apoyo textual. De otra manera, se recomienda brindar al estudiante el glosario correspondiente en inglés, ya que el profesor debe haber previsto este tipo de dificultad.

### **1.11 LA NATURALEZA INTERACTIVA DEL PROCESO DE LA LECTURA**

El lector debe realizar diferentes tareas, en forma simultánea, con el fin de entender lo que lee: decodificar el mensaje, interpretarlo al asignarle un significado, comprender la intención del autor, entre otras. En este proceso hay tres elementos básicos que interactúan: el escritor, el texto y el lector. Celce-Murcia y Olshtain (4) **(Ver Anexo 2, p.87)** proponen un diagrama que muestra el proceso de la lectura como la combinación, la integración, de dos tipos de procesamiento: uno ascendente y otro descendente.

El ascendente se refiere a la movilización de los conocimientos lingüísticos (vocabulario, gramática, puntuación, ortografía, cohesión) y a las estrategias de lectura que se utilizan para interpretar el texto.

El procesamiento descendente, en cambio, moviliza los conocimientos previos que tiene el lector acerca del contenido de la lectura, así como de las convenciones de la escritura, es decir, aquellas que se refieren a cómo se organiza el discurso escrito de acuerdo a los diferentes géneros, registros, tópicos y propósitos del texto.

Todos estos elementos se filtran a través del conocimiento pragmático, es decir, el que relaciona los elementos lingüísticos con los contextuales.

La metacognición, según Grabe (11), se refiere al conocimiento y control que tiene el lector eficiente de sus propias estrategias, que le permiten estar consciente de los diferentes elementos del proceso de la lectura y que le hacen capaz de: tener una perspectiva general del texto, monitorear sus aciertos y desaciertos de comprensión al comprobar sus hipótesis, hacer reajustes, cambiar de estrategias, autoevaluar su éxito en cada momento del proceso de la lectura.

Esta actividad metacognitiva enlaza los procesamientos ascendente y descendente para resolver deficiencias en uno u otro, con el fin de lograr una eficiente comprensión lectora.

## 1.12 EL PROCESO DE LA ESCRITURA

Así como el proceso de comprensión de la lectura es interactivo, lo es también el proceso de redacción, ya que usualmente se escribe con la intención de que un lector potencial comprenda el mensaje. Es así como la comprensión lectora es de tipo receptivo y la escritura es de tipo productivo. Es primordial, entonces, motivar al estudiante, en primer lugar, para que lea y, en segundo lugar, para que escriba, puesto que los dos procesos están sumamente relacionados.

Además, un buen lector aprovecha la oportunidad de estar expuesto a diversos modelos de escritura de textos, lo cual puede facilitar más tarde un proceso de redacción eficiente.

Por otra parte, habilidades en la escritura en la lengua materna pueden transferirse a la lengua extranjera. Cada individuo utiliza diferentes alternativas en el proceso de redacción. Según el enfoque cognitivista, se considera a la escritura como una actividad que se asemeja a la resolución de un problema. Enfatiza los términos 'pensamiento' y 'proceso' (Hayes and Flowers, citado en Celce-Murcia,4). El escritor considera el contexto, hace un planeamiento, genera argumentos, concluye.

Celce-Murcia y Olshtain (4) consideran que el escritor debe ser recursivo, escribir una primera versión, revisar, hacer cambios, reformular, teniendo en cuenta los elementos discursivos, pragmáticos, así como los lingüísticos.

### **1.13 CONSIDERACIONES A NIVEL DE MACROESTRUCTURA Y A NIVEL MICRODISCURSIVO**

Con el objeto de dar coherencia a un texto al escribir, es importante primeramente organizar ideas en una secuencia lógica, utilizando un bosquejo, por ejemplo. A nivel de macroestructura del texto, se debe tomar en cuenta la retórica contrastiva (Celce-Murcia y Olshtain, 4) que se refiere a las diferencias en convenciones en la escritura según diversas culturas. Es así como en inglés una característica del patrón retórico es que se explicita el tema o tópico que se va a tratar, en forma clara y precisa, ya en el párrafo introductorio. Esto no es necesariamente característico en otras lenguas y culturas. Así, en español, como en japonés, se puede iniciar utilizando una frase célebre o una anécdota y posponer la presentación del tópico para un siguiente párrafo. Debido a estas diferencias, la coherencia y unidad de un texto escrito pueden ser evaluadas negativamente dependiendo de la cultura.

Un texto se considera bien escrito cuando guía al lector hacia una interpretación eficiente. Esto no solamente implica unidad, coherencia entre cláusulas y párrafos, sino también escogencia de vocabulario y estructuras sintácticas apropiados. Ortografía y puntuación adecuadas son igualmente importantes. En cuanto a los elementos de cohesión, deben llevar una clara secuencia con el fin de mantener al lector centrado en el tema pero interesándolo en la distribución consecutiva de nueva información y creando anticipación de lo que sigue en el discurso escrito. Todos estos elementos conforman el nivel microdiscursivo.

Por otra parte, la actitud del profesor es trascendental al evaluar el trabajo escrito de sus estudiantes ya que debe comprender que la redacción es un proceso complejo que involucra diversos elementos y que es posible de perfeccionar con la debida retroalimentación y motivación.

#### **1.14 PRINCIPIOS QUE SE TOMAN EN CUENTA EN EL ENFOQUE DISCURSIVO**

Según Celce-Murcia (4) éstos serían:

1. **Contextualización:** Se refiere a la presentación del contenido lingüístico dentro de contextos situacionales y temáticos que reflejen el uso natural y real de la lengua. Las estructuras gramaticales, por ejemplo, deben ser trabajadas desde la base de cómo son usadas por un hablante nativo en un acto real de comunicación. De esta manera se concilia la forma gramatical con un contexto sociocultural significativo.
2. **Autenticidad:** El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas prioriza el uso de textos, ya sea genuinamente auténticos y/o adaptados a imitación de lo auténtico, como reacción a aquellos artificiales que priorizaban la forma en detrimento del significado y el contexto.
3. **Principios relacionados al proceso de adquisición de la lengua desde la perspectiva del que aprende:** a) El aprendizaje es más exitoso cuando se estimula al estudiante a que experimente con la lengua en uso y cuando se aceptan riesgos. b) Se aprende mejor cuando, por una parte, las metas son alcanzables y, por otra parte, las tareas que se van a realizar constituyen un reto, un desafío. c) Se es un adquirente efectivo de la

lengua cuando se tiene conciencia de las estrategias de aprendizaje y se hacen escogencias individuales sobre diversas opciones en el momento de comprender un texto o escribirlo.

4. **Principios relacionados al proceso de enseñanza desde la perspectiva del profesor:** Se refieren a las mejores técnicas de enseñanza que facilitan el aprendizaje de la lengua y transforman el aula de clase en un ambiente propicio y útil para el aprendizaje de dicha lengua. a) Estar conscientes de los intereses y necesidades de los estudiantes. b) Maximizar las oportunidades para el uso significativo de la lengua en el aula, involucrando a los estudiantes en tareas auténticas, cercanas lo más posible a la realidad del uso de esa lengua.
5. **Orientación metacognitiva:** Se refiere al uso de la lengua entendida como un proceso que tiende hacia la autonomía del estudiante, ya que él debe ir aprendiendo a reconocer, monitorear, manejar diversas estrategias para constituirse en hablante, lector, escritor eficiente.
6. **Retroalimentación lingüística:** es la reacción a la producción del estudiante que puede ser de aceptación o de corrección.
7. **Retroalimentación sobre su rendimiento:** es una evaluación sobre el trabajo global del estudiante y cómo él mismo se autoevalúa.

## CAPÍTULO 2

### 2. DIAGNÓSTICO

La mayor parte de los estudiantes de la PUCE deben cumplir con el requisito de haber aprobado seis niveles de inglés, para que les sea posible optar por el correspondiente título de pregrado. Ciertas facultades y escuelas se rigen por diferentes requerimientos al respecto. Algunas de ellas exigen la aprobación de ocho niveles de ese mismo idioma extranjero, como es el caso de la Escuela de Comunicación, la de Ingeniería de Sistemas y la Facultad de Ciencias Humanas, y otras, flexibilizan la opción para que los estudiantes puedan escoger cualquier idioma extranjero.

La obligatoriedad en cuanto a la aprobación de los niveles de inglés para la mayoría de los alumnos crea, en general, un sentimiento de rechazo hacia dicho idioma extranjero, el cual se traduce en una actitud un tanto negativa y de poca motivación en algunos estudiantes, situación poco favorable que debe enfrentar el educador.

Por otra parte, existe una alta heterogeneidad de nivel de conocimientos y uso del idioma extranjero en cuestión, en las clases, debido a diversos factores, tales como proveniencia de distintos colegios e institutos, tanto dentro como fuera del país en algunos casos, así como diferentes áreas de estudio, facultades y escuelas en la PUCE. A esto se suma el que estos cursos están abiertos a una diversidad de personas que no son estudiantes de la universidad, pero que también contribuyen, cada uno con su respectivo y único bagaje de conocimientos y experiencias diferentes, a la compleja pero

interesante y enriquecedora heterogeneidad de los cursos de lenguas extranjeras.

Los estudiantes de LEAI reciben sus clases de inglés conjuntamente con todos ellos, añadiendo al panorama otros elementos positivos y de reto también para el profesor.

## 2.1 ENTREVISTAS Y ENCUESTAS

Con el fin de dar comienzo a este trabajo investigativo, se inició la recolección de información por medio de la realización de una entrevista a profesores de la Sección de inglés (**Ver Anexo 3, p.88**), otra a profesores de LEAI (**Ver Anexo 4,p.89**) y una encuesta a alumnos también de LEAI (**Ver Anexo 5,p.90-91**).

De acuerdo con la entrevista realizada a cuatro profesores de los niveles V, VI, VII y VIII de inglés, la situación de heterogeneidad dentro de las aulas de clase, descrita anteriormente, presenta ciertos inconvenientes para los estudiantes de LEAI, ya que éstos usualmente demuestran una mayor motivación y facilidad hacia el aprendizaje del idioma extranjero por ser primordial para su carrera. La evidencia está en que se esfuerzan y trabajan más, su actitud es más positiva, muestran mayor curiosidad y entusiasmo, sus calificaciones son frecuentemente más altas que la mayoría de sus compañeros.

Sin embargo, a pesar de la alta heterogeneidad de nivel de conocimientos, así como la mejor actitud de los estudiantes de LEAI, cabe anotar que existen alumnos que no pertenecen a dicha escuela pero que demuestran, igualmente, una gran motivación y deseo de aprender, realidad que se puede constatar a

través de sus buenas calificaciones y de su convencimiento de que el inglés es y será una herramienta muy útil en su quehacer académico y laboral.

Por otro lado, los temas que se tratan en las clases de inglés son de tipo general y diverso y no incluyen necesariamente tópicos específicos que podrían interesar, en particular, a los estudiantes de LEAI, al estar directamente relacionados con sus áreas de estudio como son Realidad Nacional, Realidad Internacional, Economía, Medio Ambiente y demás.

En cuanto a la pregunta sobre el uso de textos auténticos, dos se mostraron escépticos al respecto, lo que evidenciaron con respuestas como: “uy, no, muy difícil!”, “eso sería ful diccionario”, “no entenderían nada”, “no creo que puedan entender”. Una profesora respondió que tal vez sería posible el uso de tiras cómicas y dos mencionaron que para los exámenes orales de medio semestre y finales, algunas veces les hacen leer a los estudiantes artículos de periódicos en inglés y evalúan su comprensión global al respecto. Nótese que durante los cursos no se trabaja este tipo de textos.

En cuanto a la entrevista realizada a dos profesores de la carrera de LEAI, los resultados más significativos se refieren a la necesidad de fortalecer los conocimientos relacionados a:

- a) la realidad nacional
- b) vocabulario de sus áreas de estudio

En lo que concierne a la pregunta sobre la lectura de artículos de revistas, la respuesta fue entusiasta.

En lo que se refiere a la encuesta realizada a 42 estudiantes de niveles V, VI, VII y VIII de inglés de LEAI, el 83% concuerda en que es importante el estar informado sobre lo que acontece en el país y fuera de él y mencionan diversas finalidades, como por ejemplo:

- a) “saber cómo actuar en la realidad, no evadirla, enfrentarla”
- b) “enfrentar la globalización”
- c) “tener visión de las amenazas, la incertidumbre del futuro”
- d) “para obtener criterio y opinión propia”

El 46% de los estudiantes se informan de las noticias, en español, por televisión. El 22%, por los periódicos. El 17% por la radio y el 12% por el Internet.

Leen principalmente las secciones de política, cultura, deportes, economía y editoriales.

La frecuencia con que leen la mayoría de estudiantes de los niveles V y VI es “de vez en cuando”, mientras que de los niveles VII y VIII, es “todos los días”. Se especula que, en los niveles altos, una de las razones por las que se lee con mayor frecuencia obedece a que necesitan información para sus clases de la carrera. Por una parte, resultaría provechoso para ellos leer en inglés y por otra parte, los estudiantes de los niveles V y VI deben ser motivados a leer más y en inglés, igualmente.

La razón primordial por la que leen es “por interés personal” y en algunos casos, “porque la familia lee”. Es evidente la importancia de la motivación, por un lado y del entorno, por el otro, como estimuladores para la lectura.

La mayoría “comenta” y “analiza” lo que ha leído. Se ve, entonces, la importancia de hacer algo con la información para apropiarse de ella.

Más de la mitad admitieron que hacen *copy paste* de lo que leen “con frecuencia” y otorga el crédito al autor “a veces”. Es primordial, en consecuencia, tratar de remediar esta situación tan negativa.

Además de leer los textos que aparecen en los libros que se utilizan en las clases, la mayoría de estudiantes afirman que buscan en Internet lo que “les interesa” (82%), como son: noticias de E.U.A., Economía, Medio Ambiente y aquellos que trabajan, sobre comercio exterior y negocios.

Al 95% les gustaría leer noticias en inglés, especialmente sobre lo que acontece en el mundo y sobre el Ecuador porque ellos afirman, “sería más interesante”, “practicaría el idioma”, “aumentaría el léxico”, “tendría nueva información”, “el inglés de los niveles no es suficiente para la carrera”. Estas respuestas tan significativas concuerdan con el ánimo de la propuesta que es el resultado de la presente investigación.

## 2.2 PROGRAMAS DE LOS NIVELES IV, V Y VI DE INGLÉS

**(Ver Anexo 6, p.92-94)**

Puesto que se procederá más adelante con el análisis de los exámenes de diagnóstico de los 28 estudiantes, correspondientes al ingreso a los niveles V y VI, es pertinente mencionar que en los programas de curso de los niveles IV, V y VI de inglés, en la parte que corresponde a los objetivos específicos en cuanto a la lectura, se afirma que el estudiante, al final del curso, será capaz de comprender material relacionado con temas trabajados en clase para identificar ideas principales, detalles, responder preguntas de información, usar estrategias de comprensión de texto (predicción apoyándose en el léxico, para el nivel IV, escaneo del texto e inferencia del significado con ayuda del contexto, para V y VI).

En lo concerniente a la redacción, en nivel IV, se busca que los estudiantes sean capaces de escribir, de manera coherente, 2 ó 3 párrafos cortos de tipo descriptivo o narrativo sobre un tópico que sea familiar para los estudiantes, utilizando conectores para establecer similitudes, diferencias, comparaciones y expresar opiniones. Para el nivel V, 2 ó 3 párrafos cortos de tipo narrativo, descriptivo o expositivo acerca de tópicos específicos con oraciones apropiadas de introducción, apoyo y conclusión. En cuanto al nivel VI, el estudiante deberá ser capaz de escribir de 3 a 4 párrafos comprensibles, unificados y coherentes, de tipo descriptivo, narrativo o expositivo, de 6 a 8 oraciones cada uno. Él deberá emplear, además, una variedad de conectores. Los tópicos se basarán en temas tratados en clase y en algo de investigación.

El estudiante deberá dar crédito a las fuentes que consulte, como bibliografías y páginas web.

### **2.3 LIBROS DE TEXTO**

Esta información plasmada en los programas de curso contrasta, en cierta forma, con lo que se encuentra en los libros de texto. Las lecturas son prefabricadas y persiguen fines primordialmente gramaticales, como identificar estructuras y vocabulario específico, así como responder a preguntas sobre el texto. No hay mucho espacio para la inferencia o el análisis. La redacción se limita a escribir respuestas sacadas, la mayoría de las veces, literalmente, del texto.

En el cuaderno de trabajo, que acompaña al libro de texto, existen, sin embargo, ciertos ejercicios que exigen un poco más de esfuerzo y creatividad por parte del estudiante, específicamente en lo que se refiere a redacción. Sin embargo, las lecturas continúan siendo prefabricadas y no auténticas.

Por otro lado, las lecturas que aparecen en los exámenes de medio semestre y finales, cuya comprensión de lectura es evaluada, son, generalmente, sacadas de páginas web sobre enseñanza de inglés como lengua segunda y/o extranjera o de tipo auténtico pero que usualmente algo se cambian o adaptan, con el deseo de disminuir su dificultad en el nivel de la lengua.

Cabe anotar que la serie *Face to Face* de los libros de texto, que se utiliza en los cursos de inglés al momento, han sido concebidos, según afirman sus autores en la guía del profesor, de acuerdo con los lineamientos del Marco Común de Referencia Europeo, mencionado anteriormente. El libro de texto

para los niveles V y VI, designado como nivel intermedio, completa el nivel B1 y lleva a los estudiantes hacia el nivel B2. Lo cual significa, de acuerdo con el Marco, que los estudiantes, al final del nivel V, deben ser capaces de:

**(Ver Anexo 7, p.95-98)**

**LECTURA:** Comprender puntos principales en artículos relativos al mundo del trabajo. Hacer escaneo de textos cortos para encontrar hechos e información relevantes. Comprender descripciones de eventos, sentimientos y deseos. Adivinar el significado de palabras simples por medio del contexto. Identificar las conclusiones principales en textos argumentativos claros.

**ESCRITURA:** Redactar un texto simple y coherente sobre temas familiares o que les interesen.

Al final del nivel VI, deben ser capaces de:

**LECTURA:** Iniciarse en la comprensión de artículos sobre temas actuales en los que el escritor expresa actitudes y puntos de vista específicos.

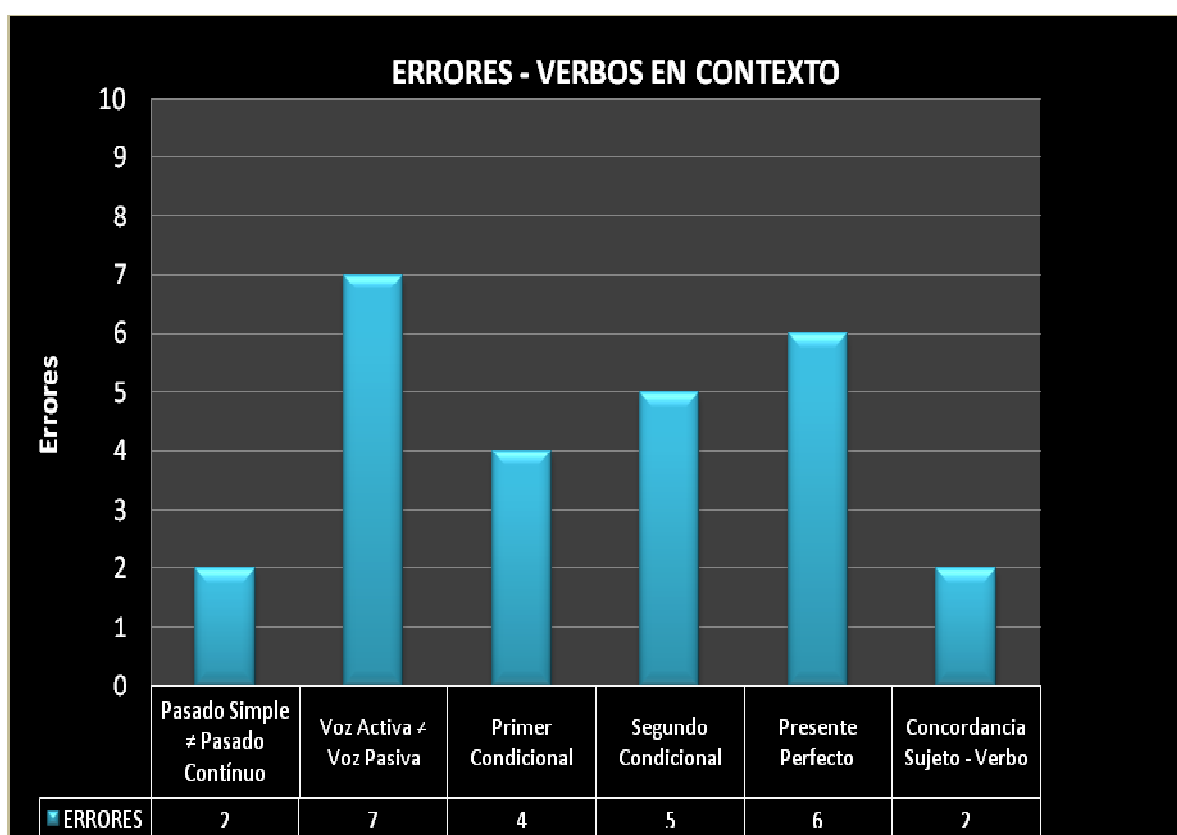
**ESCRITURA:** Iniciarse en la redacción de textos claros y detallados sobre una amplia gama de temas de su interés, como un ensayo o informe que transmita una información o exponga razones en pro o en contra de una opinión dada.

## 2.4 EXÁMENES DE DIAGNÓSTICO (Ver Anexo 8, p99-105)

### 2.4.1 INGRESO A NIVEL V

Al analizar el examen de diagnóstico de 14 estudiantes que ingresan a nivel V de inglés, se encuentran los siguientes resultados: (Gráfico 1)

(Verbos en contexto tanto en el primer ejercicio como en el de redacción)



6 errores pasado simple versus pasado continuo

7 errores voz activa versus voz pasiva

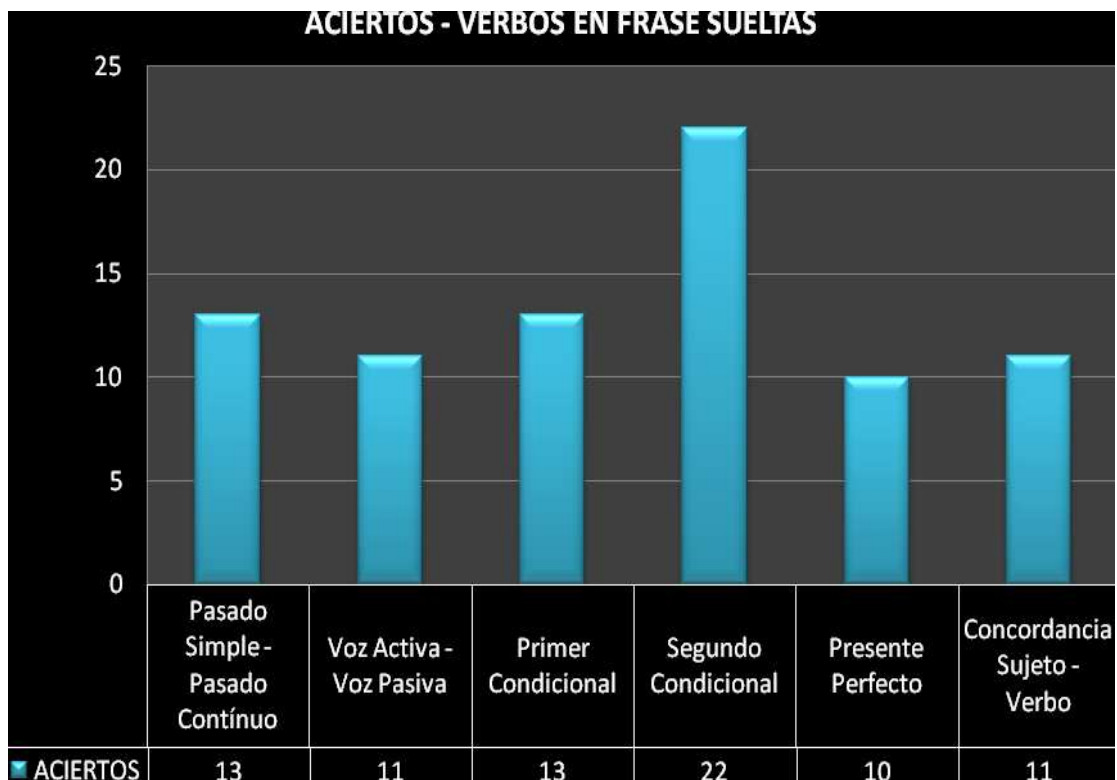
4 errores primer condicional

5 errores segundo condicional

6 errores presente perfecto

2 errores concordancia sujeto – verbo

Esta frecuencia de errores contrasta con el número de aciertos en frases sueltas: (Gráfico 2)



13 aciertos pasado simple – pasado continuo

11 aciertos voz activa – voz pasiva

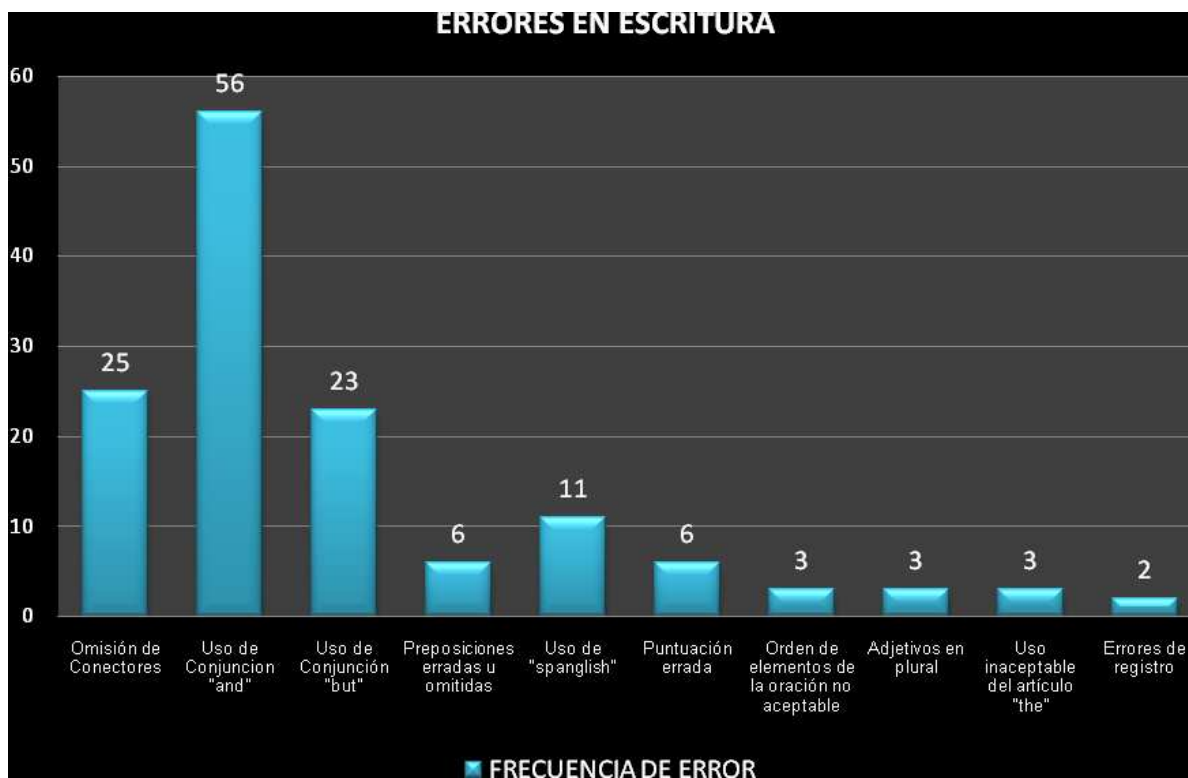
13 aciertos primer condicional

22 aciertos segundo condicional

10 aciertos presente perfecto

11 aciertos pronombres relativos

## a) En cuanto a la escritura: (Gráfico 3)



25 errores de omisión de conectores

56 errores uso de conjunción *and*

23 errores uso de conjunción *but*

6 errores preposiciones erradas u omitidas

11 errores uso de palabras en español con afixos en inglés

6 errores puntuación

3 errores orden de elementos en la oración

3 errores adjetivos en plural

3 errores uso del artículo *the*

## 2 errores de registro

Todas estas debilidades resultan en falta de cohesión y coherencia. El rendimiento de los estudiantes no está muy cerca de lo especificado en el programa del curso respectivo.

### b) **En cuanto a la lectura:**

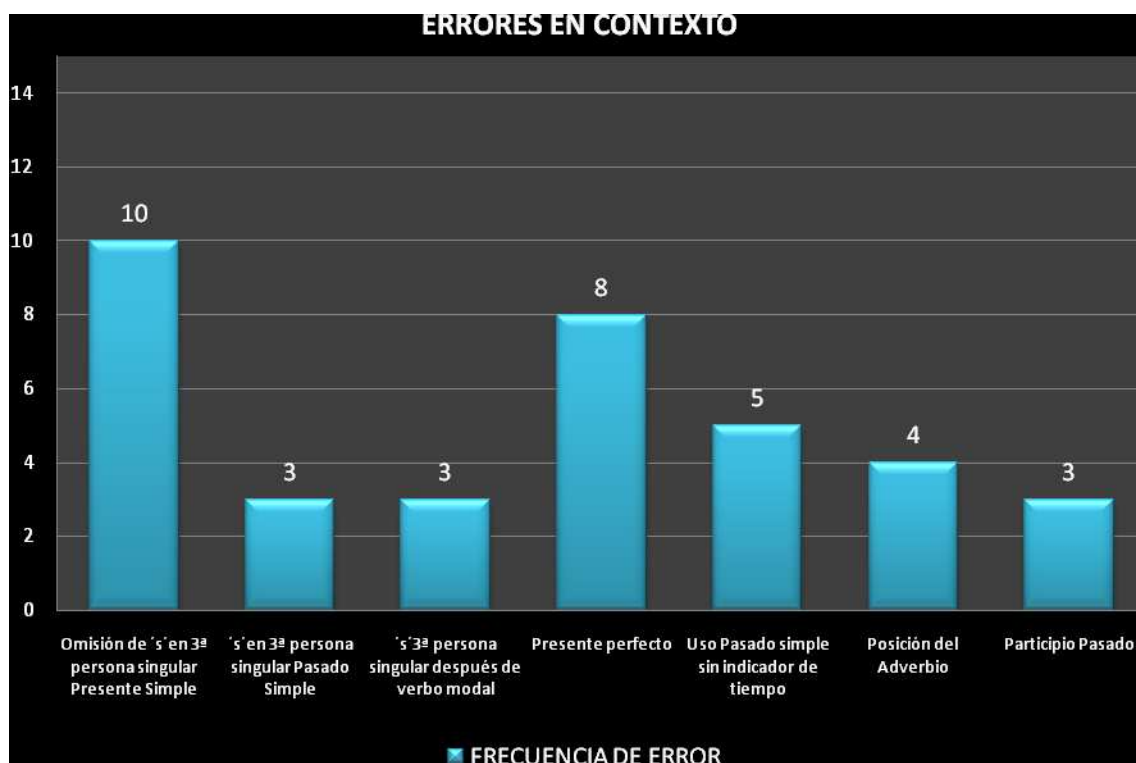
El texto de lectura es artificial. Una oración tras de otra, sin conectores, excepto las conjunciones *and* y *but*. Incluye presente simple y pasado simple y una oración en voz pasiva.

Para la palabra desconocida *outstanding student*, un alumno escoge la opción *alarming* como sinónimo. Se especula que no descompone en morfemas y, por tanto, no se fija en el cognado *alarm* que lo llevaría a 'estudiante alarmante', lo cual le haría darse cuenta de lo ilógico de la opción escogida. No se fija tampoco en el contexto.

El texto habla sobre los migrantes. 2 estudiantes escogen ambas opciones al mismo tiempo: *hard life* y *hard decision* sin tomar en cuenta el contexto que se refiere a la vida y no a una decisión. Lo más interesante de este desacierto es que la profesora misma se equivoca 7 veces al evaluar este punto, tachando la opción correcta *hard life* y luego corrigiendo su error. Se especula que tampoco se fijó en el contexto en un primer momento sino que prevaleció quizás la mayor frecuencia de uso de *hard decision* o su propio punto de vista sobre los migrantes.

### 2.4.2 INGRESO A NIVEL VI

Al analizar el examen de diagnóstico de 14 estudiantes que ingresan al nivel VI de inglés, se encontraron los siguientes resultados: (Gráfico 4)



10 errores omisión de 's' en 3ª persona singular presente simple

3 errores 's' en 3ª persona singular pasado simple

3 errores 's' en 3ª persona singular después de verbo modal

8 errores presente perfecto

5 errores uso pasado simple sin indicador de tiempo

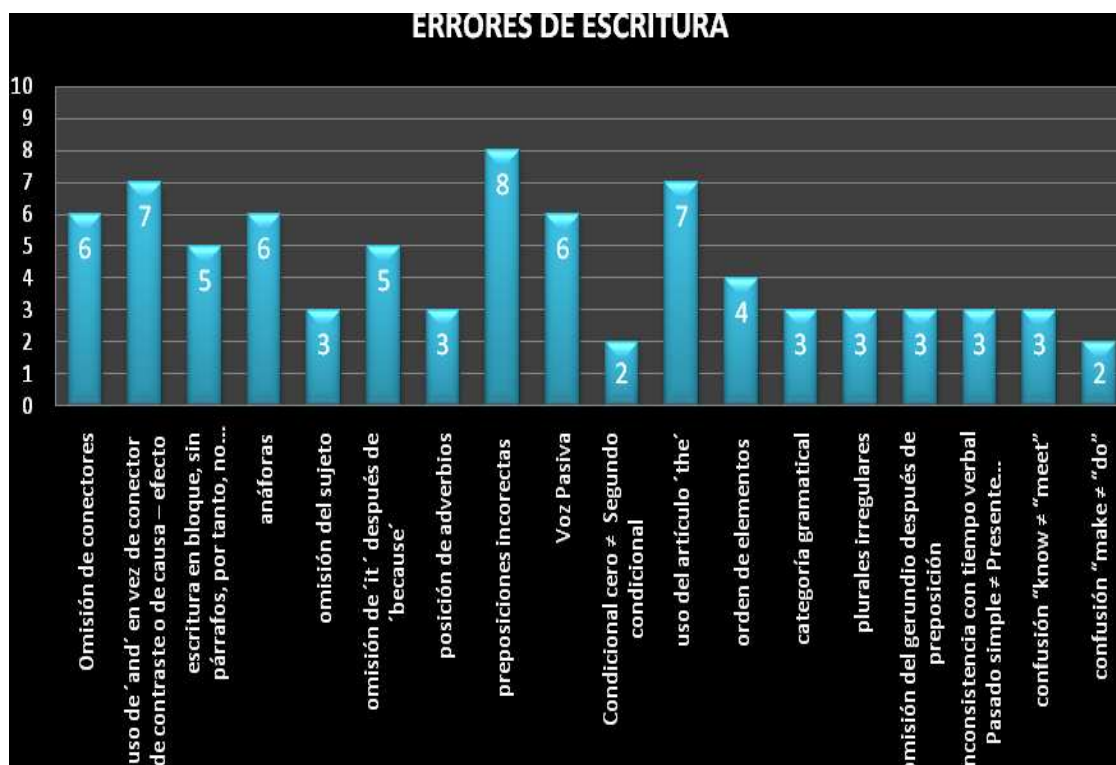
4 errores posición del adverbio

3 errores participio pasado

### Vocabulario en contexto:

14 errores en opción múltiple por categoría de palabra (verbos, sustantivos, adjetivos)

a) **En cuanto a la escritura:** (Gráfico 5)



6 errores por omisión de conectores

7 errores uso de *and* en vez de conector de contraste o de causa – efecto

5 errores escritura en bloque, sin párrafos

6 errores anáforas

3 errores omisión del sujeto

- 5 errores omisión de *it* después de *because*
- 3 errores posición de adverbios
- 8 errores preposiciones incorrectas
- 6 errores voz pasiva
- 2 errores condicional cero  $\neq$  segundo condicional
- 7 errores uso del artículo *the*
- 4 errores orden de elementos
- 3 errores categoría gramatical
- 3 errores plurales irregulares
- 3 errores omisión del gerundio después de ciertas preposiciones
- 3 errores inconsistencia con tiempo verbal pasado simple  $\neq$  presente histórico
- 3 errores confusión *know*  $\neq$  *meet*
- 2 errores confusión *make*  $\neq$  *do*

Es interesante constatar que se mantienen algunos de los desaciertos del nivel

V. Hay debilidad en las áreas de coherencia y cohesión.

b) **En cuanto a la lectura:**

Se pide anáforas. 14 errores: no escogen nada o lo que está inmediatamente antes o después.

Preguntas de información específicas: 18 veces escogen la opción que se refiere a lo global.

Se evidencia la falta de práctica en estrategias de comprensión lectora como escaneo del texto y referentes.

De todos los elementos mencionados anteriormente se pueden desprender varios aspectos que se deben considerar:

Por una parte, es indispensable que se den los primeros pasos en un mayor conocimiento sobre la realidad nacional puesto que los graduados de la Escuela de LEAI se desenvolverán como mediadores entre instituciones de nuestro país e instituciones extranjeras. Deben, por lo tanto, demostrar una sólida identidad la cual presupone saber manejar la información de lo que acontece en su país y en el mundo.

Los estudiantes usan el Internet, con frecuencia, para diversas finalidades. Además, expresan su interés por leer información nacional e internacional en inglés, como una manera de enriquecer su práctica y sus conocimientos del idioma extranjero.

Por lo tanto, sería beneficioso el trabajar con los estudiantes algunos artículos auténticos en inglés, tomados de la red, que abarquen no solamente temas relativos a aquellos que se tratan en clase, y que aparecen en los libros de texto utilizados, sino también que despierten el interés y puedan ser provechosos para todos los alumnos, tanto de LEAI como para los que no pertenecen a dicha escuela.

Los alumnos se guiarán por una serie de estrategias que les faciliten el proceso de lectura y que conlleven a actividades de redacción coherente. Además, estas actividades podrían enriquecer su vocabulario relacionado a sus áreas de estudio.

De esta manera se evitaría, por un lado, la tendencia de algunos estudiantes a hacer *copy paste*, es decir, copiar literalmente partes de un texto, y por otro, desarrollarían su espíritu de análisis y tenderían hacia el aprendizaje autónomo.

Todas estas consideraciones pueden encaminarse hacia la utilidad que representaría el uso de estrategias para la comprensión de lectura de textos auténticos, tomados del Internet, en inglés, así como de pautas para actividades de redacción.

Dichas estrategias tendrían como objetivo facilitar y dinamizar los procesos de aprendizaje de estas dos habilidades de la lengua, orientando, motivando y conduciendo al estudiante hacia el autoaprendizaje.

## **CAPÍTULO 3**

### **3. PROPUESTA**

#### **¿Por qué?**

Tomando en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes de V y VI niveles de inglés de LEAI, reflejados en el resultado de sus encuestas, las exigencias académicas de su carrera, el mundo laboral altamente competitivo al que deberán enfrentarse y, por otro lado, la escogencia del enfoque comunicativo en el proceso enseñanza – aprendizaje del inglés, se concluye que es pertinente y necesario proponer un material extra que trate de responder a las diversas expectativas que se acaban de mencionar.

#### **¿Qué es?**

Dicho material consiste en una selección de 13 documentos auténticos con sus respectivas guías de trabajo donde se proponen una serie de estrategias que motiven y apoyen al estudiante en su proceso de aprendizaje. Las guías de trabajo tienden a ser exhaustivas, por tanto, se pueden hacer los cambios y adaptaciones, en cuanto a las estrategias, que se consideren apropiados.

#### **¿Cómo?**

Ya que se privilegia la lengua en su uso real, dichos documentos son auténticos, tomados del Internet, sin adaptaciones. Excepcionalmente, se

procede a trabajar una parte de ellos en el caso de que sean demasiado largos. Algunos han sido escogidos porque se refieren a la realidad nacional, es decir, del Ecuador, lo cual facilita su comprensión, otros, por su relación con el tema tratado en clase y para estimular la sensibilidad hacia algún aspecto lingüístico en contexto real.

Por las características descritas, se considera el material de la propuesta como de tipo extra para ampliar y reforzar conocimientos dentro de las clases de los niveles V y VI de inglés. Dicho material puede ser entregado a los estudiantes para que lo desarrollen en casa puesto que es de tipo guía que promueve el autoaprendizaje. Esto también responde a la diaria inquietud y queja de los profesores con respecto a la falta de tiempo para lograr sus metas en los cursos. Eso sí, la retroalimentación, tanto lingüística como de rendimiento, a la que nos referimos anteriormente, es primordial para que el estudiante vaya mejorando en el procesamiento de las habilidades, en este caso, lectura y escritura. La retroalimentación se puede hacer oralmente, con cada estudiante o con el grupo, o en forma escrita. Organizar el tiempo para ello es esencial y se verá altamente recompensado.

De acuerdo con los principios relacionados con el proceso de aprendizaje de la lengua, esta actividad pedagógica es más exitosa cuando se experimenta con la lengua en uso, se aceptan riesgos, cuando las tareas que se realizan constituyen un reto.

Por otro lado, siendo la lectura y escritura actividades consideradas como procesamientos complejos, requieren de larga práctica continua y paciente, con el fin de llegar a ser exitosas.

### **¿Para qué?**

El trabajo con los textos auténticos busca sensibilizar en el estudiante el uso real de estructuras y vocabulario dentro de un contexto.

Puesto que un buen lector comprende vocabulario escrito que no es capaz de usar en forma oral, se propende a que el estudiante potencialice su eficiencia como lector exponiéndolo a una gran cantidad de vocabulario receptivo.

Con el uso de los documentos y las guías de trabajo se quiere motivar al estudiante para que lea y escriba con actitud positiva, estimular su capacidad de análisis, elevar su confianza y seguridad en sí mismo al constatar que su esfuerzo se ve recompensado con enriquecimiento de conocimientos y cultura, así como de tareas llevadas a cabo con éxito.

### **3.1 NIVEL V**

El análisis de los documentos y guías de trabajo es eminentemente cualitativo para permitir una mejor comprensión de la complejidad de elementos que entran en juego en los procesos de lectura y escritura por parte de los estudiantes.

Los resultados que no se podían constatar en las hojas de trabajo, como los que se refieren a las actitudes y reacciones de los estudiantes al desarrollar las actividades de lectura y escritura, se preguntaron a las respectivas profesoras.

Los documentos fueron aplicados a dos grupos diferentes, cada uno de siete estudiantes. Al un grupo siempre se le proporcionó el documento auténtico acompañado de una hoja de ejercicios de tipo tradicional, la cual consistía en una serie de preguntas de información, un listado de palabras desconocidas que se buscarían en el diccionario, así como un ejercicio de escritura sin pautas que seguir.

Al otro grupo de siete estudiantes se le dio una guía de trabajo de la propuesta por cada documento auténtico.

En cuanto a la evaluación, fue de tipo cualitativo y no cuantitativo, es decir, no se asignaron calificaciones. Más aun, se recurrió a la retroalimentación, tanto lingüística como de rendimiento la cual se hizo siempre en forma oral, a cada estudiante, cuando se entregaba el siguiente texto a trabajar.

En dicha retroalimentación se priorizaban, primeramente, los comentarios positivos acerca de sus logros y luego se trataban los desaciertos en forma de sugerencias.

### **3.1.1 DOCUMENTO 1**

**(Ver Anexo 9, p.106-107)**

El tema de la felicidad se presenta en la primera unidad del libro del estudiante. Se propone un texto auténtico que puede interesar al alumno ya que habla

sobre el concepto de felicidad según el Judaísmo, con una hoja de ejercicios de tipo tradicional a 7 estudiantes y el mismo texto con una guía de trabajo con enfoque comunicativo a otros 7 estudiantes.

Ya que el documento original es bastante largo, se decide trabajar con una parte de él.

### **Resultados con hoja de ejercicios de tipo tradicional (Ver Anexo 10,p.108)**

- a) Los estudiantes leen palabra por palabra y esto se evidencia cuando escriben el listado de palabras desconocidas en estricto orden de aparición.
- b) 1 estudiante llega a listar 19 palabras 'desconocidas'.
- c) 4 no se dan cuenta de la similitud de la palabra *acquire* con el español.
- d) 3 no se fijan en el contexto para entender la palabra *blind*.
- e) Al usar el diccionario con palabras sueltas no entienden algunas de ellas
- f) No descomponen en morfemas (*sunset, eyeglobe, cityscape*)
- g) 2 estudiantes: el cognado *large* lo confunden con *long*.

En cuanto a las preguntas de información sobre el texto, algunos tienden a escribir preguntas que tienen nada o poco que ver con el artículo leído.

**En cuanto a la escritura:**

- a) Falta de elementos de cohesión
- b) Uso de 1 ó 2 conectores
- c) Uso excesivo de comas
- d) Copia de partes de la lectura en vez de comentar
- e) Uso indebido de vocabulario por confusión de categoría gramatical

**Resultados con guía de trabajo de la propuesta (Ver Anexo 11, p.109-111):**

En vez de dar un glosario de palabras desconocidas con el significado en inglés, se proponen, como estrategia, 2 opciones para elegir el significado correcto . Se busca así forzar al estudiante que se fije en el contexto que rodea a la palabra para poder elegir. Además, se pretende facilitar la tarea de comprensión dándole, como otra estrategia, la categoría gramatical en la cual está funcionando dicha palabra en el texto, para que vaya fortaleciendo su débil conocimiento en esta área. Además, se provee de una hoja con conectores **(Ver Anexo 12, p.112)** enfatizando categorías de acuerdo con el propósito, así como puntuación correspondiente.

Para la parte escrita, se proponen 4 columnas (Conector - sujeto – verbo – complemento) para forzar el ordenamiento correcto de los elementos de la oración.

- a) Se les dificulta la comprensión de frases verbales y no se fijan en el contexto lo suficiente para entender.

- b) 2 estudiantes no relacionaron la frase tomada del Talmud con lo que significa Talmud que está explicitado al final del texto. Creyeron que Talmud era una persona.
- c) Se evidencia una mejor comprensión del texto al ayudarse con las opciones que pueden escoger sobre el significado en contexto.
- d) Tienen errores de registro en el escrito.
- e) Uso inapropiado del artículo *the* y preposiciones
- f) Se mejora el ordenamiento de los elementos de la oración.
- g) Se incrementa tanto el uso como la utilización correcta de los conectores.

Al analizar los resultados se evidencia que, por una parte, siendo la comprensión de lectura y escritura habilidades en procesamiento, como lo explicamos en los fundamentos teóricos, y por otra parte, tomando en cuenta el cúmulo de debilidades que se presentaron en el diagnóstico, es necesario seguir insistiendo en esas áreas, y dar al estudiante más oportunidades de práctica de la lengua en su uso real.

### **3.1.2 DOCUMENTO 2**

**(Ver Anexo 13, p.113-114)**

El tema de la risa como elemento sanador se presenta en el libro de texto. Se propone, entonces, un documento auténtico, tipo entrevista, sobre dicho tópico.

**Resultados con la hoja de ejercicios tipo tradicional: (Ver Anexo 14, p.115)**

- a) Leen en forma totalmente lineal, palabra por palabra. Preguntan por la primera palabra desconocida tan pronto empiezan a leer.
- b) Se toma el vocabulario en forma aislada lo cual no facilita la comprensión de lectura.
- c) Al utilizar el diccionario del celular, algunos estudiantes habían expresado que encontraron tantos significados que les era sumamente difícil escoger cuál era el apropiado.
- d) Se evidencia dificultad en la mayoría de estudiantes en cuanto al vocabulario lo cual repercute en la falta de comprensión del texto para responder preguntas de información que buscan datos específicos.
- e) Algunas palabras son cognados con el mismo significado en español. Sin embargo, se malinterpretan debido a que son palabras técnicas referentes al área de medicina que se toman en forma aislada, sin fijarse en el contexto.

**En cuanto a la escritura:**

- a) La falta de comprensión del texto hace que no se apoyen sobre partes del mismo para comentarlo y dar su opinión.
- b) La mayoría menciona muy brevemente el tema y más bien centra casi totalmente la redacción sobre alguna otra medicina alternativa sin poder contrastar con el contenido de la lectura.
- c) En 2 estudiantes se evidencian problemas de inaceptable orden de los elementos en la oración.

- d) Existe dificultad con la organización de párrafos lo cual afecta la estructura y coherencia de la redacción

**Resultados con la guía de trabajo de la propuesta: (Ver Anexo 15, p.116-118)**

- a) Al utilizar, en ciertas partes, el diagrama de flujo como estrategia, se logra una óptima comprensión.
- b) El diagrama hace que centren su atención en el contexto y facilita la comprensión del vocabulario.
- c) Los espacios en blanco y opciones del diagrama se llenaron, los unos, y se escogieron, los otros, en forma satisfactoria a excepción de aquellos marcados 8 y 9. Dos y tres estudiantes, respectivamente, no acertaron.

**En cuanto a la escritura:**

- a) Las pautas dadas en la guía de trabajo encaminaron eficientemente la redacción.
- b) Se organizan las ideas con mayor cohesión en los dos párrafos, lo cual da coherencia al texto escrito.
- c) Hay un caso de registro inaceptable (*It's ok*).
- d) Hay un caso de uso de palabra en español con sufijo en inglés (disminution).
- e) Hay un caso de omisión de sujeto.
- f) Hay un caso de uso inaceptable por confusión de categoría gramatical.

- g) Se evidencia disminución en frecuencia de aparición de los errores correspondientes a los literales c), d), e) y f).
- h) Dos casos de uso inadecuado de artículo *the*.
- i) Algunos errores de puntuación.
- j) Las pautas dadas ayudan a que, tanto los párrafos como las oraciones que se encuentran dentro de ellos, traten de mostrar funciones de introducción, de soporte, de contraste, de conclusión.

### **3.1.3 DOCUMENTOS 3 y 4 (Ver Anexo 16, p.119)**

Ya que se trata en clase el tema de las plantas que aparece igualmente en el libro del estudiante, se proponen 2 documentos auténticos al respecto. El primero, sobre la planta llamada digital o dedalera que se menciona en el libro de clase pero de la que se dan muy pocos datos sobre ella. El segundo documento auténtico habla de otras 2 que se encuentran en la región oriental del Ecuador. Se trata de la guayusa y de la ayahuasca.

#### **DOCUMENTO 3:**

**Resultados con el cuestionario de preguntas de información tipo tradicional: (Ver Anexo 17, p.120)**

- a) Mucha dificultad con las preguntas sobre el vocabulario ya que se toman aisladas y, por otro lado, se evidencia la falta que hace una guía que los ayude a fijarse en el contexto.
- b) Enseguida consultan en el diccionario las palabras que se piden en las preguntas de información.
- c) Dejan preguntas sin contestar o se inventan las respuestas.

- d) No se apoyan en el texto para responder las preguntas. Se nota que algunos se copiaron entre ellos.
- e) Algunos optaron por dejar el ejercicio de escritura en blanco.
- f) El ambiente en la clase es de falta de interés.
- g) En las redacciones se evidencia aún más que no se apoyan nada o muy poco en los textos para emitir sus conclusiones.
- h) Hacen menos oraciones o un solo párrafo, es decir, no siguen las instrucciones.

**Resultados con la guía de trabajo de la propuesta: (Ver Anexo 18, p.121)**

- a) Al usar la estrategia de pedir que se apoyen en el dibujo, específicamente en la forma de la flor, para contestar la primera pregunta, los estudiantes deducen por qué se llama 'digital.'
- b) Les es así más fácil completar la definición, excepto a 1 estudiante, quien no comprende qué implica 'definición' en español.
- c) La estrategia de ofrecer opciones para que, apoyándose en el contexto, escojan la que es correcta, facilita la comprensión del vocabulario.
- d) También para el vocabulario, no se da glosario, sino que se usa la estrategia de explicar la palabra con una oración en contexto más simple y luego dar las opciones para que elija el significado correcto. Esta estrategia dio resultados positivos para todos, excepto para dos estudiantes.

- e) La estrategia de usar antónimos en las opciones para elegir en el vocabulario fue exitosa.
- f) La estrategia de descomponer en morfemas fue muy favorable para que escriban hipótesis muy interesantes, sobre el nombre de la planta *foxglove*.
- g) Se apoyaron en sus propias hipótesis y completaron el flujograma de la leyenda que entendieron sin mayor dificultad.

**En cuanto a la escritura:**

- a) Las conclusiones siguieron un patrón muy coherente, basándose en el documento y dando sus propios comentarios.
- b) Usaron los conectores sin mayor complicación, de acuerdo con el propósito: añadir o contrastar información. Sin embargo, un estudiante tiene problemas con el uso de *in spite of* ya que no sigue el patrón + *-ing*.
- c) Tres errores *much* versus *many*.
- d) Hay dos casos de omisión de sujeto.
- e) Tres casos de preposición inaceptable.
- f) Dos casos de voz pasiva inaceptable.
- g) Hay dos casos de error en presente perfecto versus pasado simple.
- h) No hay errores de orden de elementos en las estructuras.
- i) Las redacciones demuestran su interés en el tema.

**DOCUMENTO 4: (Ver Anexo 19, p.122)**

**El texto sobre las plantas ecuatorianas:**

a) es bastante accesible a la comprensión a juzgar por la cohesión de estructuras y vocabulario.

b) presenta información sobre características de las plantas, procesos simples y consecuencias de su uso,

c) se ha completado información en ciertas partes tipo flujograma, tanto en el documento sobre el humor como en el de la planta digital. Se propone, entonces, como estrategia que los estudiantes hagan su propio diagrama individual que evidencie su comprensión del texto.

d) Más aún, se decide utilizar esta estrategia para que tiendan al autoaprendizaje.

Los diagramas resultantes son interesantes **(Ver Anexo 20, p.123-126)** y evidencian que esta estrategia les motiva a concentrarse en el contexto, a apoyarse en los cognados, a dar un proceso lógico al pensamiento.

#### **3.1.4 Documento 5: (Ver Anexo 21, p.127-128)**

Puesto que el incidente ocurrido en la frontera entre Ecuador y Colombia conmocionó a la opinión pública, se decidió aprovechar este suceso lamentable para proponer a los estudiantes un documento auténtico al respecto que movilizaría, como primera estrategia, sus conocimientos previos sobre el tema. Como el documento era bastante largo, se decidió quitar unos párrafos cuidando de no afectar la coherencia del texto.

**Otras estrategias fueron las siguientes: (Ver anexo 22, p.129-132)**

- a) Trabajar con anáforas ya que varios personajes entran en juego en el texto.
- b) Ayudar a la comprensión del poco vocabulario que pudiera ser un obstáculo, utilizando la estrategia de inferencia o deducción por medio de preguntas.
- c) Borrar la mayoría de los verbos del texto para completar con el tiempo verbal aceptable. Para tal efecto se dio una lista de los verbos borrados pero en desorden y en infinitivo.
- d) La guía de trabajo de la propuesta se concentra en movilizar los conocimientos previos sobre el tema, usar la estrategia de descomponer en morfemas, en especial sufijos y utilizar preguntas que llaman a concentrarse en el contexto para comprender vocabulario muy específico.

Al grupo de estudiantes de control únicamente se les dio el texto con los verbos borrados además de la lista. Los resultados fueron, en general, no muy favorables ya que la mayoría no sólo no escogió el verbo correcto para cada estructura sino que no supo conjugarlo en el tiempo verbal que correspondía.

El grupo experimental, en cambio, logró, en su mayoría, hacer la actividad con éxito, a excepción de seis desaciertos, específicamente, el presente perfecto versus pasado simple, la voz pasiva al final del texto, el pasado perfecto y las anáforas *it* y *their*.

### **3.1.5 DOCUMENTO 6**

**(Ver Anexo 23, p.133-134)**

Este texto habla de una de las especies del pájaro llamado sinsonte, similar al mirlo, que sólo se encuentra en las Islas Galápagos y que fue la atracción principal de una exhibición en el Museo de Historia Natural en Londres, con ocasión del bicentenario del nacimiento de Charles Darwin.

Con el objeto de reforzar la correcta escogencia de diferentes tiempos verbales dentro de un texto auténtico, lo sugerimos como apropiado para tal efecto, además de, muy posiblemente, despertar el interés de profesores y estudiantes. El documento era bastante largo, por tanto se decidió suprimir unos párrafos pero sin restarle coherencia.

Al grupo de estudiantes de control se les dijo que sacaran todos los verbos, identificaran el tiempo verbal y explicaran por qué estaban en ese tiempo. En cuanto al ejercicio de escritura, se les pidió que escribieran 2 párrafos sobre algún animal propio de las Islas Galápagos.

En cambio, en la guía de trabajo para el grupo experimental (**Ver Anexo 24, p.135-136**) se propone, primeramente, utilizar la fotografía y los nombres propios del primer párrafo para hacer hipótesis sobre lo que se va a tratar en el artículo. Luego se escogen unos cuantos verbos tal cual aparecen en el documento y se pide al estudiante que, primeramente, identifique el tiempo verbal y seguidamente, explique el por qué está utilizado ese tiempo.

### **Resultados:**

- a) Hubo numerosos desaciertos en el grupo de control, especialmente con la voz pasiva. Además, las explicaciones son incompletas, sobre

todo en las que se refieren al pasado perfecto y voz pasiva. La mayoría no se refiere al contexto para apoyarse para el análisis.

- b) En cambio, en el grupo experimental, las hipótesis sobre el tópico se acercaron mucho a la realidad puesto que la identificación de los nombres propios fue de gran utilidad.
- c) El trabajo con los verbos resultó en análisis interesantes para entender en qué contextos es apropiada la escogencia de cada tiempo verbal.
- d) En el tercer párrafo dos estudiantes no dieron explicaciones completas del pasado perfecto porque no se les pidió explícitamente que identifiquen las dos acciones en el pasado simple en el mismo párrafo.
- e) La información o contexto un poco complejos en el párrafo 9 no ayudó a tres estudiantes a explicar la relación entre los pájaros y la acción del verbo.

**En cuanto a la escritura:**

- a) Hubo varios casos de *copy paste* en el grupo de control.
- b) Aquellos que realmente escribieron por sí mismos agruparon una oración tras de otra con fallas en la puntuación, excesivo uso de *and* y omisión de sujeto, uso inapropiado de preposiciones.

- c) Además, privilegiaron el uso del presente simple y en varios casos, sin la -s reglamentaria para la tercera persona.
- d) El grupo experimental siguió, en su mayoría la consigna y utilizó conectores.
- e) Organizaron la información primeramente escribiendo generalidades o, en otros casos, describiendo al animal. Luego dieron datos sobre su localización o, más detalladamente, sobre su hábitat, para finalmente terminar, unos, con el tema del turismo y otros con el problema del peligro de extinción.
- f) Hubo un poco de dificultades con el uso de vocabulario nuevo.
- g) Hay ciertos errores de cohesión al no usar anáforas.
- h) Tres casos de confusión en categoría gramatical entre adjetivo y adverbio.
- i) Uso incorrecto de *like* versus *as*.
- j) Uso inadecuado del artículo *the*.
- k) Un caso de interferencia del español: *considerated* en vez de *considered*.
- l) Se evidencia en este grupo el esfuerzo por escribir algo interesante quizás como resultado de la motivación que despertó el texto auténtico.

m) Investigaron sobre el tema. Además, no hubo ningún caso de *copy paste*.

### **3.1.6 COMENTARIOS SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN, TANTO LINGÜÍSTICA COMO DE RENDIMIENTO, NIVEL V**

Todos los estudiantes demostraron una actitud positiva y entusiasta ante la retroalimentación que se hizo, en forma individual, después de analizar sus respectivos trabajos.

En cada caso, se procedió, en primer lugar, a resaltar el esfuerzo y los aciertos logrados para, seguidamente, analizar los errores en forma conjunta. Se favoreció la inferencia, así como la deducción para corregirlos.

La diversidad de errores refleja la complejidad del proceso de la escritura. Por tanto, es necesaria la práctica continua y perseverante de esta habilidad que es a la vez instrumento.

La mayoría de estudiantes aprovechaba la oportunidad para hacer preguntas y pedir aclaración sobre el uso de diversas estructuras y vocabulario que trabajaban en sus clases.

### **3.2 NIVEL VI**

Puesto que las estrategias utilizadas para la comprensión de textos auténticos funcionan satisfactoriamente con los estudiantes de V nivel y que las hojas de ejercicios de tipo tradicional dan resultados poco edificantes, se decide no tener grupo de control para VI nivel. Por tanto, se trabajan las guías de la propuesta con todos los estudiantes de dicho nivel.

### 3.2.1 DOCUMENTO 1

**(Ver Anexos 25 y 26, p.137-138)**

Puesto que en este nivel se trabajan ciertas estructuras gramaticales que para los estudiantes son particularmente complejas, se decide que es primordial fortalecer los conocimientos adquiridos en clase, sensibilizándolos a esas estructuras por medio de textos auténticos. Es así como este documento presenta la voz pasiva tanto en pasado simple como en presente perfecto.

El estudiante puede constatar que dicha estructura, efectivamente, se usa en artículos del periódico, por ejemplo, en una noticia real. El leer algo sobre lo que le pasó al mismo Picasso puede ser por sí solo, motivador.

#### **Resultados:**

- a) Las hipótesis sobre el título fueron acertadas. Sin embargo hubo un caso en que *recovered* fue entendido como *covered with something*, en un primer momento. Luego se ve que el estudiante tacha esa hipótesis y escribe una nueva. Puesto que en el título no está explícito el posesivo, la mayoría lo omite también en las hipótesis al escribirlas.
- b) En cuanto a la *Lead* sólo hubo dos desaciertos.
- c) En la parte que debían completar con la voz activa y pasiva, la mayoría acertó. Hubo 2 desaciertos en cuanto al objeto en voz activa ya que la mayor parte de las estructuras no lo tenían, entonces 2 estudiantes completaron con lo que se les ocurrió podría ser.

- d) Al reescribir el título, la mayoría, nuevamente, no escribió el posesivo. Hubo 4 errores de pronombre objeto después de verbo. 5 escribieron *the artworks of Picasso*, 2 escribieron que los *security guards* robaron *the paintings*.

Puesto que en el libro del estudiante se trabajan temas sobre el Medio Ambiente, dentro de la lección sobre la voz pasiva, se juzga interesante y favorable el trabajar las dos áreas y se pide a los estudiantes que elaboren un tríptico sobre algún lugar turístico del Ecuador, con la consigna de que se incluyan, por lo menos, 7 diferentes estructuras en voz pasiva. Se advierte que cualquier plagio será automáticamente motivo de rechazo de todo el trabajo. **(Ver Anexo 27, p.139-140).**

Los resultados fueron satisfactorios ya que evidenciaron la creatividad, cohesión y coherencia en el material elaborado. Se puede notar que lo hicieron con entusiasmo. En cuanto a la forma, se encontraron 7 desaciertos, específicamente con el presente y pasado perfecto y el verbo modal *should*.

### 3.2.2 DOCUMENTO 2

**(Ver Anexos 28 y 29, p.141-144)**

Con este documento se pretende sensibilizar al uso de:

- a) Pronombres relativos *whose* y *which*
- b) Algunas preposiciones
- c) Pasado simple versus presente perfecto

Justamente porque b) y c) están dentro de las áreas de mayor debilidad y a) es uno de los nuevos elementos que se trabajan en clase.

### **Resultados:**

- a) Hubo 1 desacierto con *which* y 4 con *whose*.
- b) En cuanto a la explicación de por qué *capital* está después de *whose*, la mayoría escribió *because Quito is the capital of Ecuador*.
- c) En lo que concierne a las conclusiones sobre el uso de las preposiciones, unos estudiantes tendieron a explicar generalizando *in* para lugares, hasta que se dieron cuenta de *on Quito*. En un primer momento, también generalizaron *in* para tiempo. Pero luego rectificaron al ver el uso de, probablemente, *in the morning* versus *on the morning of*. Luego también rectificaron al ver, posiblemente, la diferencia entre *in Quito* y *on Quito*. Hubo 2 conclusiones desacertadas pero 10 escribieron que depende de si se habla del país, año, fecha, verbo *fall*.
- d) La diferenciación entre los dos tiempos verbales se facilitó al completar la tabla.
- e) Las conclusiones sobre el uso del pasado simple fueron muy coherentes. En cuanto al presente perfecto, para 1 estudiante, no está claro por qué se puede usar con *this century*.

### **En cuanto a la escritura:**

- a) Redacciones, en general, coherentes, al mismo tiempo que con un contenido interesante.

- b) Sin embargo, hubo 7 desaciertos en el uso de preposiciones.
- c) Un estudiante trata de usar *as far as* y la confunde con *so far*.
- d) Algunos errores de puntuación en cláusulas con pronombres relativos.

### 3.2.3 DOCUMENTO 3

**(Ver Anexos 30 y 31, p.145-146)**

El documento ofrece dos elementos interesantes al escogerlo. Uno es el tema, el antiguo Congreso y sus problemas con Correa y el poder sensibilizar el uso del presente perfecto en voz activa y pasiva, ya que es el siguiente punto gramatical que se trabaja en las clases. Además, se puede sensibilizar también, a la ubicación correcta del adverbio en este tipo de estructura.

#### **Resultados:**

- a) Sobre la hipótesis de los nombres propios, la mayoría expresó claramente que se refieren a ideas o puntos de vista diferentes. Unos pocos se centraron en su propia opinión, ya sea sobre el Congreso o sobre Correa y Chávez.
- b) No hubo mayor dificultad en cuanto a los sinónimos, pero en 2 casos no se escribió otra palabra, *legislators* o *congressmen*, sino que se parafraseó así: *who make the laws*.

- c) Las hipótesis sobre *firebrand* fueron diversas pero todas apuntaron más bien hacia el supuesto temperamento de Chávez: *angry, annoyed, like a soldier, dangerous*.
- d) Dos estudiantes omitieron la pregunta 3.
- e) Se completó la tabla sin mayor dificultad.
- f) En cuanto a la pregunta 7, dos estudiantes respondieron erróneamente en forma afirmativa. Los 12 restantes explicaron que el verbo *has* no era el auxiliar 'haber' sino el verbo 'tener' en presente simple, 8 estudiantes añadieron que no podía ser la estructura del presente perfecto porque no había verbo en participio pasado después de *has*.
- g) En cuanto a las conclusiones sobre la posición de los adverbios, sólo 3 estudiantes se refirieron también a la no incidencia de la voz activa o pasiva al respecto. Todos los demás únicamente escribieron *after the auxiliary have or has*.

#### 3.2.4 DOCUMENTO 4

**(Ver Anexo 32, p.147)**

Se escogió este documento porque presenta un lado diferente, actual, sobre Vilcabamba y por ser tan rico en diversidad de tiempos verbales, tanto en voz activa como pasiva.

En consecuencia, se decide que los estudiantes únicamente completen los espacios en blanco con la forma del verbo correspondiente.

Ya que el texto era muy largo, se quitaron unos párrafos pero sin detrimento de la coherencia. Además, se escribieron los verbos en infinitivo en paréntesis para facilitar la tarea a los estudiantes. No se hicieron más modificaciones al documento original para respetar la autenticidad lo más posible.

### **Resultados:**

a) Fue muy halagador constatar la coherente escogencia de los tiempos verbales y la voz activa y pasiva. Sólo se constataron 5 formas inaceptables.

b) En 3 casos usaron el pasado simple en vez del más acertado *used to*.

### **3.2.5 DOCUMENTO 5**

**(Ver Anexos 33 y 34, p.148-152)**

Este documento parecería, a simple vista, muy complicado, en especial por el formato pero el título es atrayente: “Una relación amor – odio con Chávez.” Por otro lado, es un artículo de la revista Business Week. Por tanto, su contenido podría interesar a los estudiantes quienes movilizarían sus conocimientos sobre el tema.

Se resuelve trabajar la primera página del documento ya que es demasiado largo.

La guía de trabajo es exhaustiva. Busca un escaneo bastante detallado, mostrando varias de las estrategias que se pueden utilizar.

**Resultados:**

- a) Son sorprendentes. Los aciertos son numerosos. El uso de la guía de trabajo les facilita la tarea de comprensión.
- b) El escaneo del texto se hace con eficiencia. La estrategia de usar opciones para que escojan el significado apropiado es óptima.
- c) Las preguntas buscan que razonen, analicen e infieran.
- d) Resulta eficiente el trabajar con opciones para el vocabulario.
- e) Un poco de dificultad con anáforas.
- f) La identificación de nombres propios es, en general, útil, excepto por el desconocimiento de la frase *stands for*.
- g) Varios desaciertos con la frase verbal *hand – over*. El contexto no ayuda lo suficiente.
- h) 2 estudiantes no entienden *power companies* y confunden el significado con *powerful*, al no fijarse en la aclaración entre paréntesis.

- i) 3 estudiantes no recuerdan o no saben acerca de la revolución francesa, lo cual obstaculizó la formulación de la hipótesis.

**En cuanto a la escritura:**

- a) Las conclusiones dadas en diferentes momentos de la guía son acertadas, lo que demuestra que la comprensión es buena.
- b) Hay coherencia y cohesión: uso correcto de conectores.
- c) Hay pocos desaciertos gracias a que se pide conclusiones cortas. Dichos desaciertos son: *better* usado como verbo, no se usa el posesivo en los nombres, omisión de sujeto.
- d) En general, se respeta el orden de los elementos en la oración.
- e) En los escritos más largos, al final del texto, se evidencia nuevamente buena comprensión y el esfuerzo por utilizar el vocabulario y los conectores que se piden en la consigna.
- f) En esta parte hay errores de concordancia sujeto – verbo, uso de *although* sin cláusula, vocabulario inaceptable.
- g) Dos casos de error en puntuación al usar conectores.
- h) Una característica general de los escritos es que se concentran mayoritariamente en lo que se dice en el texto tal como lo exigen las consignas.

**3.2.6 DOCUMENTO 6**

**(Ver Anexos 35 y 36, p.153-155)**

Ya que se trabaja en clase el Discurso Indirecto o *Reported Speech*, se escoge este documento que originalmente es bastante largo. Por tanto, se suprimieron algunos párrafos, como siempre, en estos casos, sin cambiar nada al interior de ellos. El documento es una parte de uno de los discursos del presidente Obama.

**Resultados:**

- a) La tabla sobre las diferencias fue llenada sin mayor dificultad.
- b) Un estudiante reportó utilizando *we* en vez de *they* para la respuesta e).
- c) La información de h) causó dificultad para dos estudiantes por la palabra *crumbling*. Todos los demás, a pesar de ser palabra desconocida, se guiaron por la información dada en la tabla.
- d) Hubo variedad de respuestas apropiadas al completar lo contrario de segregación. Sin embargo, un estudiante simplemente escribió *no segregation*. Esta respuesta indica que las instrucciones deben ser aún más explícitas para evitar el facilismo.
- e) El discurso indirecto no revirtió mayores dificultades. Las expresiones *this time* y *now* no fueron cambiadas por dos estudiantes, lo cual no es desacertado según el contexto.
- f) En los ejemplos de la 3) cuatro estudiantes no utilizaron el patrón "*promised to* más infinitivo". Dos no siguieron el patrón "*not to* más infinitivo".

**En cuanto a la escritura:**

- a) Cohesión y coherencia. Se siguieron las consignas sin mayor dificultad, utilizando condicionales y conectores apropiadamente..
- b) Unos pocos desaciertos al confundir categoría gramatical de ciertas palabras.
- c) Tres errores con adjetivos terminados en *-ed* versus *-ing*.
- d) Un error con el uso del posesivo en plural.
- e) Un caso de error al usar el auxiliar: *don't matter* por *no matter*. Además, del desacierto en registro (*no matter* versus *regardless*)
- f) Error en el uso del artículo *the*
- g) Se evidencia espíritu crítico y de análisis al opinar sobre las probabilidades de Obama de llevar a cabo sus promesas.

**3.2.7 DOCUMENTO 7**

**(Ver Anexos 37 y 38, p.156-158)**

Se trata de un documento que puede ser de especial interés para los estudiantes ya que se refiere a los requerimientos para acceder a una beca de estudios en Estados Unidos otorgada por la Comisión Fulbright.

El texto favorece, por ejemplo, el trabajo con los condicionales.

**Resultados:**

- a) La búsqueda de información específica se logró con éxito.

- b) Para la pregunta 4) hubo variedad de respuestas adecuadas, incluyendo el uso de sinónimos.
- c) Las siglas, igualmente, no revirtieron ninguna complicación. Favoreció el tipo de actividad.
- d) Los condicionales se completaron adecuadamente. Los estudiantes comprenden y aplican su uso en algunos de los diferentes contextos en que estas estructuras pueden usarse.

**En cuanto a la escritura:**

- a) Fue sumamente satisfactorio constatar que al apropiarse de una situación tan cercana a la realidad del estudiante, él se motiva y se esfuerza por explicar el análisis de su situación actual, críticamente prevee sus responsabilidades y las consecuencias de escoger una u otra opción.
- b) La gran mayoría hace un uso adecuado de conectores, lo cual repercute en buena organización de las ideas por párrafos.
- c) Uso apropiado de anáforas.
- d) Puntuación adecuada, excepto por cuatro casos de uso desacertado de comas en vez de punto.
- e) Muy buena escogencia de tiempos verbales.
- f) Algunos errores al usar preposiciones: *spend money in*.
- g) Un desacierto: *make versus do business*

- h) Un caso de error por falso cognado *assist* usado en vez de *attend.*,
- i) Pocos desaciertos en léxico al tratar de utilizar nuevos vocablos.
- j) Discurso escrito coherente, interesante.

### **3.2.8 COMENTARIOS SOBRE LA RETROALIMENTACIÓN, TANTO LINGÜÍSTICA COMO DE RENDIMIENTO, NIVEL VI**

Al igual que los estudiantes de nivel V, los de VI demuestran entusiasmo e interés por mejorar y enriquecer sus conocimientos del idioma extranjero. Se motivan al comprender la lectura de los diversos temas, utilizando diversas estrategias. Investigan sobre el tópico que redactan. Se esfuerzan por utilizar acertadamente los diferentes elementos lingüísticos y discursivos a su alcance.

La retroalimentación se enfoca primeramente en todos los aspectos positivos arriba mencionados antes de proceder a ayudarlos para que traten de analizar los errores e infieran, deduzcan o pidan explicación para corregirlos.

El complejo procesamiento que involucra la habilidad de la escritura se refleja en la diversidad de errores, como se mencionó anteriormente. Se debe insistir en la práctica continua de la comprensión de la lectura, así como de la escritura.

Los estudiantes de nivel VI igualmente aprovechan la oportunidad para aclarar dudas de diversa índole relacionadas con los temas que se trabajan en sus clases de la lengua extranjera.

## CAPÍTULO 4

### 4. VALIDACIÓN

#### 4.1 CRITERIO DE EXPERTOS

Con el propósito de validar la propuesta, se realizó una encuesta dirigida a 10 profesores de la sección de inglés. Se adjuntaron dos documentos, escogidos al azar, con sus respectivas guías de trabajo de la propuesta, para cada uno de los profesores. **(Ver Anexo 39, p.159)**

Los resultados fueron los siguientes:

En general, los comentarios de algunos profesores contrastan con los resultados de las aplicaciones de la mayoría de documentos de la propuesta.

- a) A la mayoría les parecieron confusas las guías de trabajo.
- b) Cuatro prefieren el uso del diccionario y tres eligen al mismo tiempo las dos opciones: diccionario y contexto.
- c) Siete creen que es muy útil la identificación de nombres propios.
- d) Cuatro no escogen opción en anáforas y a otras cuatro no les parece muy útil.
- e) Cinco opinan que es compleja la formulación de hipótesis.
- f) A cuatro no les parecen necesarias las instrucciones para la escritura.
- g) Tres no están de acuerdo con la utilidad de los flujogramas.

- h) Cuatro juzgan pertinente el uso de textos auténticos.
- i) Hubo dos respuestas apropiadas sobre análisis del discurso, ya que se refirieron al estudio de la lengua en uso.

#### **4.1.1 CONCLUSIONES SOBRE LA ENCUESTA**

Al no estar suficientemente familiarizados con lo que significa el análisis del discurso y, por tanto, con los elementos relacionados al mismo, como son la importancia del contexto y la autenticidad, se torna más compleja la tarea de implementar objetivos y metas claros, acordes a la realidad de los estudiantes, así como la aplicación real y acertada del enfoque comunicativo en las clases de inglés.

## 4.2 CRITERIO DE LOS ESTUDIANTES

Igualmente, se pidió que los estudiantes hicieran sus comentarios sobre su trabajo.

Los estudiantes a quienes se les hizo trabajar con las hojas de ejercicios de tipo tradicional comentaron lo siguiente:

- a) “Muchas palabras difíciles.”
- b) “Las lecturas estaban complicadas.”
- c) “Tuve muchos errores.”
- d) “No entendí algunas cosas.”
- e) “No me fue muy bien.”
- f) “No entendí el significado de muchas palabras y sigo sin entender.”
- g) “Las preguntas de los cuestionarios eran unas muy difíciles de contestar.”
- h) “En las composiciones tenemos muchas fallas y al no entender bien las lecturas, se nos hace complicado lo de dar la opinión.”
- i) “Pero algo aprendimos.”
- j) “Sí, pero ‘aburridazo’, *teacher*.”
- k) “De todas maneras, gracias *teacher* ”

Los estudiantes que trabajaron con las guías de la propuesta comentaron lo siguiente:

- a) “Los temas estaban interesantes.”
- b) “El vocabulario no fue tan difícil de entender con las fichas.”
- c) “Estas sí eran lecturas interesantes, nos hacían pensar.”
- d) “Fueron ejercicios chéveres.”
- e) “El que nos diga cómo escribir las composiciones es chévere porque así se nos facilita.”
- f) “Sí, así entendemos mejor qué quieren que escribamos.”
- g) “Algunos temas nos sirven para la carrera.”
- h) “Que tengamos más de estas lecturas, pero con las fichas, *please*.”
- i) “Sí, aprendimos la bola.”

#### **4.2.1 CONCLUSIONES SOBRE LOS COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES**

Es evidente que la escogencia de los temas, así como el uso de textos auténticos, despertó el interés y la motivación de los estudiantes por leer y escribir en inglés. Más aun, el trabajo con las guías de la propuesta facilitó la comprensión de lectura y les sensibilizó en el uso de diversas estrategias. Cabe recalcar que ningún estudiante recibió puntos extras en sus calificaciones de la materia.

Al contrario de los estudiantes a quienes se les dio fichas de tipo tradicional, el sentimiento de creciente satisfacción de los que trabajaron con las guías de la propuesta, hace entrever el entusiasmo y la seguridad que brindan actividades realizadas con éxito. Todo esto parecería repercutir en una actitud más positiva y en un mejor rendimiento, tanto del estudiante como del profesor.

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

- a) Los estudiantes de LEAI se sienten motivados por aprender inglés, como se desprende de las entrevistas con sus profesores, de las encuestas y de su esforzado trabajo con las guías de la propuesta.
- b) En los exámenes de diagnóstico se observan debilidades tanto en el área lingüística como en la discursiva.
- c) Se evidencia la necesidad de un enfoque más auténtico, más real del uso de la lengua extranjera.
- d) En el área discursiva el desconocimiento es prácticamente total a pesar de la escogencia del enfoque comunicativo.
- e) Los estudiantes se sienten más involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje al ser expuestos a contextos auténticos que tienen que ver con su realidad.
- f) Como se desprende de los resultados obtenidos del trabajo con las guías de la propuesta, los estudiantes se interesan por expresar su opinión, dar

sus propios comentarios. No hacen *copy paste*. Por el contrario, se involucran en el proceso y, paso a paso, aumenta su seguridad de que son capaces de lograr mejores resultados.

Al tomar en cuenta las conclusiones anteriores, se recomienda:

- a) Considerar la inclusión de material auténtico que demuestre el uso real de la lengua, junto con guías de trabajo de enfoque comunicativo, en materias que así lo requieran.
- b) Motivar de esta forma al estudiantado al tomar conciencia de que la lengua extranjera en verdad sirve para desarrollar tareas útiles, significativas, enriquecedoras y creativas, donde ellos puedan sentirse implicados y expresar su opinión.
- c) Privilegiar el enfoque comunicativo en las clases según los parámetros de tipo discursivo.
- d) Puesto que es evidente la utilidad y pertinencia del uso de los textos auténticos, así como de las guías que favorezcan la práctica de diversas estrategias ya propuestas, se recomienda su aplicación, con el fin de lograr un giro significativo hacia la comprensión y el uso real de la lengua extranjera, en este caso, el inglés.

## BIBLIOGRAFÍA

1. BARTELS, Hildegard et al: Hessisches Landesinstitut Für Pädagogik (HeLP); Wiesbaden, Germany, 2000.
2. BUNGE, Mario: Información + evaluación = conocimiento. EN Pliegos de Yuste, <http://www.fundacionyuste.org>
3. CAVALLI, Marisa: Lire; Hachette Livre, Paris, 2000.
4. CELCE- MURCIA, Marianne y OLSHTAIN, Elite: Discourse and Context in Language Teaching; Cambridge University Press, Cambridge, Great Britain, 2000.
5. COUNCIL OF EUROPE, Common European Framework of Reference for Languages, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
6. DELORS, Jacques: La educación encierra un Tesoro; Ediciones Unesco, París, 1996.
7. DICKINSON, Leslie: Self-instruction in Language Learning; Cambridge University Press, Malta, 1991.
8. ELLIS, Rod: The Second Language Acquisition; Oxford University Press, Oxford, 1997 (art.cit.) Pulido Díaz Arturo, [apulido@isprrimed.cu](mailto:apulido@isprrimed.cu)
9. FAINHOLC, Beatriz: Lectura crítica en Internet; Homo Sapiens Ediciones, Talleres Gráficos de Imprenta Editorial Amalevi, Mendoza, Argentina, 2004.

10. FROMKIN, Victoria and RODMAN, Robert, An Introduction to Language, Holt, Rinehart & Winston, Inc. , Orlando, Florida, 1988.
11. GRABE, William: Reading in a second Language: Cambridge University Press, Cambridge, Great Britain, 2009.
12. GRITTNER, Frank M.: Teaching foreign languages; Harper & Row, Publishers, New York, The United States of America, 1969.
13. MILLÁN, José Antonio, citado en <http://wdww.fundacionyust.org>
14. PARROT, Martin: Tasks for Language Teachers; Cambridge University Press, Cambridge, Great Britain, 1993.
15. RICHARDS, Jack C., and RENANDYA Willy A.: Methodology in Language Teaching; Cambridge University Press, New York, The United States of America, 2005.
16. RIVERS, Wilga M.: A Practical Guide to the Teaching of English; Oxford University Press, Oxford, 1978
17. SILVA PÉREZ, Fernando: Looking Ahead; Editar, Tunja, Boyacá, Colombia, 1989
18. SILVA PÉREZ, Fernando: Inglés Universitario; Cerap, Tunja, Boyacá, Colombia, 1995.
19. SILVA PÉREZ, Fernando and ROLDÁN, Ana Mercedes: A Basic Course in English; Tunja, Boyacá, 2006.

20. VERREYDT, Sofie: Les stratégies de lecture et l'enseignement assisté par ordinateur; [mémoire de licence], 2001.
21. YÉPEZ LASSO, Mariana, SPILLNER Bernd and DRAGOSAVLJEVICH, Milica: Nuevos Caminos hacia el Mejor Aprendizaje de un Idioma Extranjero; Opúsculo No. 2 del CEDAI, Centro de Reproducción Digital, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Ecuador, mayo de 1999.
22. YULE, George and BROWN, Gillian, Análisis del Discurso, Visor Libros, Madrid, España, 1993.
23. YULE, George, Explaining English Grammar, Oxford University Press, Oxford, 1998.



**ANEXOS**

**ANEXO 1 Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages, p.24**

**ANEXO 2 Celce-Murcia, Marianne y Olshtain, Elite: Discourse and Context in Language Teaching, p.120**

**ANEXO 3**

**ANEXO 4**

**ANEXO 5**

**I.BASTIDAS**



**ANEXO 6**





**ANEXO 7 Council of Europe, Common European Framework of Reference for Languages, pp. 69-70, 61-62**







**ANEXO 8**













**ANEXO 9**

<http://www.simpletoremember.com>



**ANEXO 10**

**I.BASTIDAS**

**ANEXO 11**

**I.BASTIDAS**





**ANEXO 12**

**I.BASTIDAS**

**ANEXO 13**

**(Sugerido por la Prof. Norma Cevallos q.p.d.**

**Fuente desconocida)**



**ANEXO 14**

**I.BASTIDAS**

**ANEXO 15**

**I.BASTIDAS**





**ANEXO 16**

<http://www.mrcopht.com>

**ANEXO 17**

**I.BASTIDAS**

**ANEXO 18**

**I.BASTIDAS**

**ANEXO 19**

<http://en.wikipedia.org>

<http://www.xplanta.com>

**ANEXO 20**







ANEXO 21

<http://www.cnn.com>



**ANEXO 22**

**I.BASTIDAS**





**I.BASTIDAS**

ANEXO 23 <http://www.usatoday.com/news/world>



**ANEXO 24**

**I.BASTIDAS**



ANEXO 25 <http://nytimes.com>

**ANEXO 26**

**I.BASTIDAS**

**ANEXO 27**



ANEXO 28 <http://en.wikipedia.org> <http://www.uhh.hawaii.edu>



**ANEXO 29**

**I.BASTIDAS**



ANEXO 30 <http://www.boston.com/news>

**ANEXO 31**

**I.BASTIDAS**

ANEXO 32 <http://www.reuters.com>

**ANEXO 33** <http://www.businessweek.com>

**ANEXO 34**







ANEXO 35 <http://www.imdb.com>

**ANEXO 36**

**I.BASTIDAS**



ANEXO 37 <http://www.fulbright.org.ec>

**ANEXO 38**

**I.BASTIDAS**



**ANEXO 39**

**I.BASTIDAS**