

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
SEDE ESMERALDAS

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADOS



TESIS DE GRADO PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:
MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TEMA:

**INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS: ANÁLISIS DE MÉTODOS DE
ENSEÑANZA EN FUNCIONARIOS DEL HOSPITAL PROVINCIAL GENERAL
DE ESMERALDAS**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

AUTORA:

CARMEN GUMANI COLOBÓN CASTILLO

ASESORA:

PhD. HAYDEÉ RAMÍREZ LOZADA

ESMERALDAS , ECUADOR

ENERO, 2017

Trabajo de tesis aprobado luego de haber dado cumplimiento a los requisitos exigidos por el reglamento de Grado de la PUCESE previo a la obtención del título de MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TRIBUNAL DE GRADUACIÓN

Tema: Inglés para fines específicos: Análisis de métodos de enseñanza en funcionarios de Hospital Provincial General de Esmeraldas

Autora:

CARMEN GUMANI COLOBÓN CASTILLO

PhD. Haydeé Ramírez Lozada
Directora de Tesis

f. _____

Mgt. Tony Rodríguez Mafla
Lector 1

f. _____

Mgt. Ingrid Grijalva Arriaga
Lector 2

f. _____

Mgt. Mercedes Sarrade Peláez
Coordinadora De Postgrados

f. _____

Mgt. Maritza Demera Mejía
Secretaria General Pucese

f. _____

Esmeraldas, Ecuador

Enero, 2017

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo, CARMEN GUMANI COLOBÓN CASTILLO portadora de la cédula de ciudadanía No. 0802351064 declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo la obtención del título de MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de mi sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

Carmen Colobón Castillo

CI. 0802351064

CERTIFICACIÓN

Yo **HAYDEÉ RAMÍREZ LOZADA**, en calidad de Directora de Tesis, cuyo título es **“Inglés para fines específicos: Análisis de métodos de enseñanza en funcionarios del Hospital Provincial General de Esmeraldas”**

Certifico que las sugerencias realizadas por el Tribunal de Tesis han sido incorporadas al documento final, y que cumple los requisitos de calidad, originalidad y presentación por lo que autorizo su presentación ante el Tribunal de Grado.

PhD. HAYDEÉ RAMÍREZ LOZADA
DIRECTORA DE TESIS

AGRADECIMIENTO

A Dios todo poderoso, por tantas bendiciones y permitirme alcanzar otra de mis metas planteadas, a mis padres y hermanas por su apoyo.

DEDICATORIA

Dedicado con todo amor a mi mami Yoco, mi papi Colo, mis hermanas Elaine y Sayne, mis sobrinos y a las personas que no están conmigo pero en su momento se alegraban con cada uno de mis éxitos, Ceci, Mayi y Alejandro.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS -----	ix
ÍNDICE DE TABLAS -----	ix
RESUMEN -----	x
Palabras Clave-----	x
ABSTRACT -----	xi
Keywords.-----	xi
CAPÍTULO 1-----	1
Introducción -----	1
1.1. Justificación -----	1
1.2 Marco teórico -----	2
1.2.1. Fundamentación teórica/conceptual -----	3
El aprendizaje -----	3
Aprendizaje a distancia -----	6
La enseñanza -----	6
Los métodos de enseñanza -----	10
La enseñanza de idiomas-----	11
Las TIC en la enseñanza de idiomas -----	15
Métodos de enseñanza de idiomas -----	17
Gramática traducción-----	18
Directo-----	21
Natural-----	23
Audio lingual -----	24
Audio visual -----	27
Enfoque comunicativo -----	27
Silencioso -----	29
Aprendizaje comunitario-----	30
Otros métodos de enseñanza de idiomas -----	31
Inglés -----	35
Inglés para fines específicos (IFE) -----	39
Inglés médico-----	43

Inglés para enfermería-----	46
1.2.2. Fundamentación Legal -----	48
1.2.3. Revisión de estudios previos-----	50
1.3. Objetivos-----	55
1.3.1. Objetivo general -----	55
1.3.2. Objetivos específicos -----	55
CAPÍTULO 2-----	56
Metodología -----	56
2.1. Método de investigación-----	56
2.1.1. Tipo de investigación -----	56
2.2. Universo, población y muestra -----	57
2.3. Instrumento -----	57
CAPÍTULO 3-----	59
3.1. Análisis e interpretación de resultados -----	59
CAPÍTULO 4-----	68
4.1. Discusión -----	68
CAPÍTULO 5-----	70
5.1. Conclusiones -----	70
5.2. Propuestas -----	71
6. REFERENCIAS -----	72
7. ANEXOS-----	84
7.1. Solicitud de autorización para aplicar la encuesta -----	84
7. 2. Encuesta aplicada a funcionarios del servicio de emergencia del HDTC -----	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Materia retenida en la memoria (Eingangskanäle)	3
Figura 2. Recuerdos a través de las experiencias	4
Figura 3. Curva del olvido de Eddinghaus.....	4
Figura 4. Ventajas del aprendizaje significativo	5
Figura 5. Ciclos de experiencias del aprendizaje	6
Figura 6. Bases y características del modelo de transmisión- recepción	7
Figura 7. La enseñanza y el tipo de aprendizaje experimental	9
Figura 8. Estrategias directas del aprendizaje	9
Figura 9. Estrategias indirectas del aprendizaje	10
Figura 10. Atención y estadios de la memoria	32
Figura 11. Personas aprendiendo una segunda lengua.....	35
Figura 12. División del grupo Indoeuropeo	37
Figura 13. Especificidad del inglés	41
Figura 14. Inglés para fines específicos	41
Figura 15. División del IFE 1.....	42
Figura 16. Inglés para fines específicos	42
Figura 17. Contenido del IFE.....	43

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Aprendizaje receptivo de Ausubel	5
Tabla 2. Categorías de análisis de la interacción según Ned Flanders	8
Tabla 3. Semejanzas y diferencias entre métodos de enseñanza	8
Tabla 4. Habilidades lingüísticas según el estructuralismo	12
Tabla 5. Actividades lingüísticas y comunicativas.....	13
Tabla 6. Modelos didácticos en la enseñanza y aprendizaje del inglés	14
Tabla 7. Función educativa de los recursos tecnológicos en el aula.....	16
Tabla 8. Principales conceptos del audiolingualismo.....	26
Tabla 9. Resumen de los métodos y enfoques, su enseñanza y aprendizaje.....	34
Tabla 10. Habilidades en el inglés del básico al avanzado.....	40

RESUMEN

El inglés para fines específicos (IFE) está orientado en la finalidad o propósito para lo que será utilizado, permite a los estudiantes alcanzar sus expectativas y no debe impartirse sin antes realizar un análisis a los métodos de enseñanza de IFE, por tal razón este trabajo investigativo se enfocó en realizar un análisis a los métodos de enseñanza de IFE, para lo cual se recolectó información física y digital en Esmeraldas y Guayaquil, así se conocieron las diferencias, similitudes, además el qué, cómo, cuándo y a quiénes enseñarlos; posteriormente, los datos fueron recolectados a través de una encuesta que fue aplicada a 104 funcionarios (personal médico y de enfermería) del servicio de emergencia del Hospital Provincial General de Esmeraldas “Delfina Torres de Concha”, los que respondieron sobre sus necesidades de aprender inglés y el método de enseñanza que les podría permitir alcanzar sus expectativas. Los resultados se separaron por ocupación, edad y género/sexo, estos revelaron que de los 104 encuestados 84(81%) eligieron el método gramática traducción, 76(73%) el método audiolingual y comunicativo, 70(67%) eligieron el método comunitario, 66(3%) el audiovisual, 63(51%) el método natural y 47(45%) eligieron los métodos directo y silencioso.

Palabras Clave

Inglés, fines específicos, métodos, enseñanza, medicina, enfermería

ABSTRACT

English for specific purposes (ESP) is aimed to the purpose it will be used, allows the students to meet his/her expectations and should not be taught without a prior analysis of ESP teaching methods; this is why this investigative work was focused on making an analysis of the ESP teaching methods. Therefore, an exhaustive analysis was made first collecting physical and digital information in Esmeraldas and Guayaquil, that allowed to know the differences and similarities of the methods, furthermore what, how, when, and who to teach them. Subsequently the data was collected through a survey that was applied to a simple random sample composed of 104 officials (nurses and doctors) who work in the emergency service of the Provincial General Hospital of Esmeraldas “Delfina Torres de Concha”. They answered about their needs to learn English and the teaching methods that may allow them to reach their expectations. The findings were separated by occupation, age and gender. They revealed that from the 104 surveyed officials, 84(81%) chose the method of grammar translation, 76(73%) audiolingual and communicative methods, 70(76%) chose community language learning, 66(63%) audio visual, 63(51%) the natural method and 47(45%) chose the direct and silence method.

Keywords

English, specific purposes, methods, teaching, medicine, nursing

CAPÍTULO 1

Introducción

1.1. Justificación

Desde que el Ecuador inició a promocionarse como potencia turística, la presencia de visitantes extranjeros en la provincia de Esmeraldas ha aumentado de manera considerable, incluyendo anglohablantes, quienes por motivos de salud, algunos precisan ser atendidos en el Servicio de Emergencia del Hospital Provincial General de la ciudad “Delfina Torres de Concha” (HDTC). Antes, durante y luego de la atención, los funcionarios que laboran en el área antes mencionada deben comunicarse con los pacientes para despejar clara y explícitamente las dudas que el usuario (en este caso anglohablante) tenga sobre su estado.

Por lo anteriormente expuesto, es necesario que los funcionarios deban estar capacitados en inglés para fines específicos (IFE); para cumplir con ello se precisa primero contar con métodos de enseñanza los cuales deben ser previamente analizados, lo que permitirá completar el proceso de enseñanza aprendizaje y se cumplan las expectativas de los funcionarios debido a que se tienen que aplicar de acuerdo a sus necesidades.

Se define entonces, como problema de investigación: ¿Cuáles son los métodos de enseñanza que prefieren los funcionarios del servicio de Emergencia del Hospital Provincial General de Esmeraldas para el aprendizaje de Inglés para Fines Específicos?

Para dar respuesta a esta problemática, se persigue hacer un análisis de los métodos existentes con relación a la enseñanza-aprendizaje de inglés para fines específicos, lo que permitirá describir las necesidades del personal médico y de enfermería del servicio de Emergencia del Hospital Provincial General de Esmeraldas en aprender IFE y así identificar el método que se adapte a sus necesidades y preferencias.

La tesis se divide en cinco capítulos. Primeramente se realizó una revisión a conceptos y estudios anteriores relacionados al tema, adicionalmente se plantearon los objetivos; en el capítulo dos se indica la metodología y material utilizado para recolectar los datos; en el tercero, se interpretaron los resultados, en el cuarto se discutió en relación a los estudios previos, el quinto y último capítulo se presentan las conclusiones y propuestas.

1.2 Marco teórico

El siguiente apartado está compuesto por la fundamentación conceptual, fundamentación legal y los estudios previos.

En la fundamentación teórica/conceptual se destacan los conceptos y tipos de enseñanza y aprendizaje y los métodos; con respecto a la enseñanza de idiomas, se presentan diferentes métodos y enfoques donde se involucran los más y los menos utilizados y conocidos. Adicionalmente se hace referencia al inglés, su historia, el inglés para fines específicos (IFE), inglés médico y el inglés para enfermería.

En la fundamentación legal se señalan leyes de la Constitución de la República del Ecuador, de la ley Orgánica de Educación Intercultural y la Ley Orgánica del Servicio Público, consideradas disposiciones oficiales influyentes en la realización de este trabajo investigativo.

En los estudios previos se destacan trabajos relacionados al inglés para fines específicos y métodos que hay para su enseñanza, donde se podrán apreciar los objetivos planteados por los autores, los métodos que fueron utilizados y los resultados obtenidos en estas investigaciones; adicionalmente se comparó en el apartado *discusión*, los resultados de aquellas investigaciones con los obtenidos en este trabajo investigativo.

1.2.1. Fundamentación teórica/conceptual

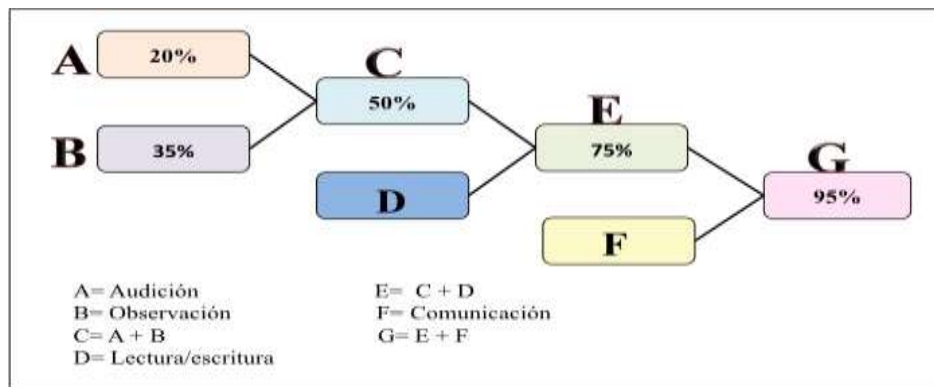
El aprendizaje

El propósito de la didáctica de las ciencias es de resolver situaciones que impiden completar el proceso de enseñanza aprendizaje de diferentes disciplinas (Aja Fernández et al.,1998). Existen tres tipos de aprendizaje: el visual, auditivo y kinestésico, que presentan las más destacadas modalidades sensoriales que cada persona tenga para obtener información, quien retiene información observando es del tipo visual, quien la adquiere escuchando o habla sólo es del tipo auditivo y el que prefiere manipular objetos o actuar son del tipo kinestésico (Wehrwein, Lujan y Dicarlo, 2007).

Coffield, Moseley, Hall y Ecclestone (citados por Wehrwein et al. ,2007), sostienen que se pueden usar más de uno de los tipos de aprendizaje, con la limitación de que sólo se desarrollará uno de estos.

Hüholdt en 1995 (citado por Alcalde Mato, 2011) indicó que las personas retienen cierta cantidad de información, de acuerdo a las experiencias obtenidas por la audición, observación, lectura/escritura y la comunicación, donde la mayor parte de retenido es por experimentar todas las acciones anteriormente mencionadas; en la figura 1 se muestran los porcentajes de información retenida por cada experiencia.

Figura 1. Materia retenida en la memoria (Eingangskanäle)



Hübolt 1995 (citado por Alcalde Mato, 2011, p. 20)

En el “cono de la experiencia” se explica la creación de una experiencia directa a la más abstracta; este cono se divide en tres grupos: hacer, observar y permitir el crecimiento abstracto (Dale, 1946). En la figura 2, Brancelona (2015) interpreta desde la base las experiencias directas e indirectas. Las directas son resultado del aprendizaje en estado activo al realizar uno mismo la acción y arriba los resultados cuando se aprende en estado pasivo al observar, escuchar como parte abstracta (Dale, 1946).

Figura 2. Recuerdos a través de las experiencias



Brancelona, 2015 Dale, 1946, p. 39

En la figura 3 se observa la curva del olvido de Eddinghaus, quien utilizaba sílabas sin significado y las experiencias pasadas, obteniendo que parte de lo recién aprendido se olvida rápidamente y luego de manera lenta, indica que se capta más aprendiendo por partes, varios minutos al día, que tratar de aprender mucho en varias horas sin descanso (citado por Good y Brophy, 1997 y Sprinthall, Sprinthall y Oja, 1996).

Figura 3. Curva del olvido de Eddinghaus



Peter Russell, 1979 (citado por Good y Brophy, 1997)

Para Dewey la experiencia se transforma en conocimiento (Zuluaga Garcés, Molina Osorio, Velásquez Acevedo y Osorio Vega, 1993), puesto que en el aprendizaje por descubrimiento el alumno es el principal partícipe uniendo la fase activa (experiencia) y la pasiva (pensamiento). En la tabla 1 se muestran las estrategias de aprendizaje de Ausubel: receptivo significativo, memorístico, por descubrimiento significativo y descubrimiento memorístico, las obtuvo al dar méritos al aprendizaje receptivo, pensando que algunos alumnos entienden las ideas mientras que otros no la producen (Reibelo Martín, 1998).

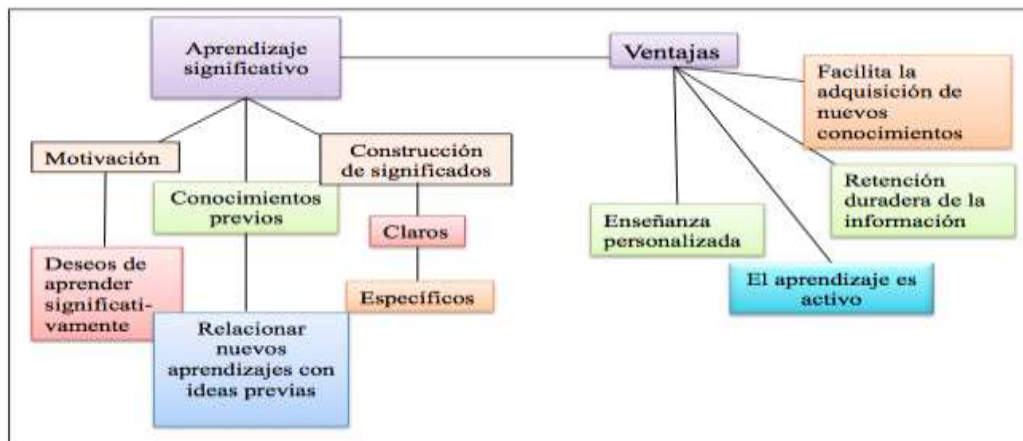
Tabla 1. Aprendizaje receptivo de Ausubel

Proceso	ASIMILACIÓN	DESCUBRIMIENTO GUIADO	DESCUBRIMIENTO AUTÓNOMO
Producto			
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	Explicación Oral	Resolución de Problemas	Investigación científica
	Conferencias Académicas	Procesos Algorítmicos	Investigación Escolar
APRENDIZAJE MEMORÍSTICO	Ejercicios de Repetición	Actividades Mecánicas Pautadas	Ejercicios de Ensayo y Error

(Reibelo Martín 1998, p. 132)

En el aprendizaje significativo se debe mostrar motivación para aprender, las experiencias se relacionan con el nuevo aprendizaje el cual debe ser claro y específico (Colegio de profesores del Perú, s.f.), sus ventajas se muestran en la figura 4.

Figura 4. Ventajas del aprendizaje significativo



(Colegio de profesores de Perú, s.f.)

Los pasos que hay para lograr el aprendizaje son: haciendo las cosas, recordándolas, reflexionando lo sucedido, creando conclusiones de lo reflexionado y utilizando las conclusiones para informar y preparar experiencias prácticas en el futuro; estos pasos cumplen un ciclo experimental de aprendizaje, tal como se muestra en la figura 5. Además el docente debe preocuparse menos por pasar tiempo explicando una idea y más en dar oportunidades de aprender por cuenta propia, así hasta el docente aprenderá del alumno (Scrivener, 2005).

Figura 5. Ciclos de experiencias del aprendizaje



Scrivener, 2005, p. 20

Aprendizaje a distancia

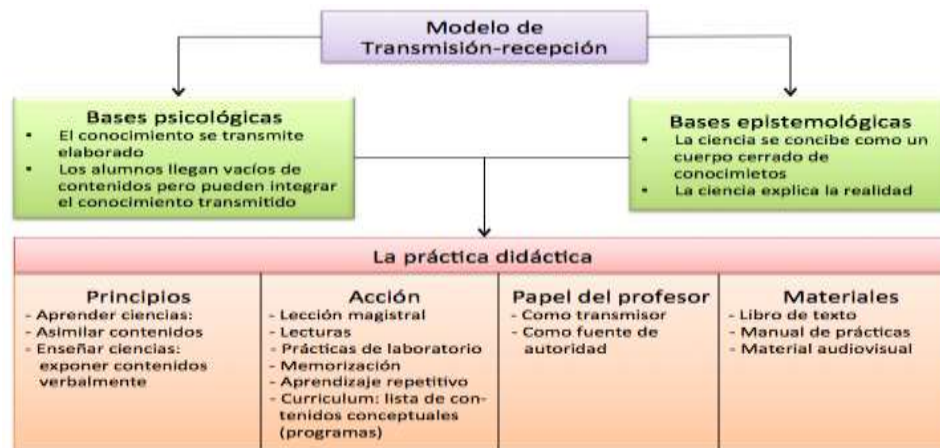
Para la enseñanza de idiomas no se precisa que sea netamente presencial ya que se puede impartir a distancia mediante el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y comunicación), las cuales permiten comunicarse directamente con hablantes de la lengua meta en otras partes del mundo. Esta tecnología incluye el internet, cámaras fotográficas, teléfonos celulares entre otros; cabe señalar al utilizar una computadora para enseñar idiomas, también se le llama “aprendizaje asistido por computadora (Serostanova, 2014).

La enseñanza

Para elaborar un plan y determinar los apoyos didácticos (materiales) para guiar a los estudiantes y cumplir el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicando modelos, se reconocen como más influyentes el de transmisión-recepción, de descubrimiento y el

constructivista: El primer modelo es tradicional, se enfoca en el docente; sus desventajas son que lo aprendido es sólo académico y no para uso cotidiano, el aprendiz se enfoca en lo que piensa y no en lo aprendido en clases (Aja Fernández et al., 1998). En la figura 6 se muestran sus características.

Figura 6. Bases y características del modelo de transmisión- recepción



Aja Fernández et al., 1998, p. 1065

Existen tres estilos de enseñanza: el parecido al transmisión-recepción denominado estilo directivo, que también se enfoca en el profesor quien enseña con materiales pre-elaborados, sin que haya participación docente-estudiante; el segundo es el facilitador y hay interacción docente-estudiante, las actividades son flexibles, los materiales son variados y hay retroalimentación como refuerzo; por último el colaborador, donde existe confianza de trabajo docente-estudiante y los dos tienen los mismos derechos y obligaciones (Brundage, 1980 citado por Arancibia, Herrera y Strasser, 2004).

De acuerdo a Flanders, 1970 (citado por Sprinthall et al., 1996) la forma de enseñar del docente y su relación con el estudiante influye en el aprendizaje de este último, al utilizarse un método de enseñanza directo se muestra que es menos efectivo que aplicar un método de enseñanza indirecto, la comparación se puede evidenciar en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías de análisis de la interacción según Ned Flanders

EL LENGUAJE DE LOS PROFESORES	INFLUENCIAS DIRECTAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aceptar sentimientos positivos o negativos de los alumnos. 2. Alabar a los alumnos, bromear, no a expensa de otros alumnos. 3. Aceptar ideas de los alumnos, aclararlas, generar más a partir de ellas, desarrollarlas. 4. Hacer preguntas sobre la materia para que los alumnos las respondan.
	INFLUENCIAS INDIRECTAS	<ol style="list-style-type: none"> 5. Lectura: informar, hacer preguntas retóricas, ser específico. 6. Dar directrices u órdenes: Pautas de actuación, u ordenes a los estudiantes que tienen expectativa de cumplir, proporcionar pautas de acción claras. 7. Criticar o justificar a la autoridad: Justificar por qué el profesor hace lo que hace.
EL LENGUAJE DE LOS ALUMNOS		<ol style="list-style-type: none"> 8. Respuesta ante pregunta del profesor: El docente inicia el contacto y solicita una respuesta al alumno. 9. El alumno habla por iniciativa propia: El estudiante habla para indicar quien debe hablar después. 10. Silencio o confusión: Pausa, cortos periodos de silencio y confusión.

Analizando el comportamiento de la enseñanza (Sprinthall et al., 1996, pp. 264-265)

En la enseñanza existen modelos tradicionales y los centrados en el aprendizaje, el primero actúa en el docente y el segundo en el estudiante, quien es responsable que el proceso se lleve a cabo, proceso que presenta señales constructivistas como la teoría cognitiva de Piaget (Rodríguez-Piñero, 2013). En la tabla 3 se muestra la comparación de estos métodos realizada por Bará y Domingo, 2005 (citados por Rodríguez-Piñero, 2013).

Tabla 3. Semejanzas y diferencias entre métodos de enseñanza

	Modelo orientado hacia la enseñanza (contenidos)	Modelo orientado hacia el aprendizaje (procesos)
Conocimiento	El conocimiento de transfiere del docente al estudiante.	El conocimiento se construye conjuntamente entre docente y estudiantes.
Estudiante	Receptores “vacíos” que se llenan con el conocimiento que les transfiere el docente.	Constructores activos, descubridores, transformadores del conocimiento.
Aprendizaje	Fundamentalmente individual. Requiere de motivación extrínseca.	Fundamentalmente social. Requiere de entorno que promueva la motivación intrínseca.
Función del docente	Exponer el temario y calificar a los estudiantes.	Desarrollar competencias y habilidades de los estudiantes.
Relaciones entre los participantes	Impersonales.	Negación personal
Contexto	Individualista y competitivo	Cooperativo en el aula y equipos cooperativos de docentes.
Supuesto de partida	Cualquier titulado puede enseñar.	Enseñar es un proceso complejo que requiere preparación.

Bará y Domingo, 2005 (Citados por Rodríguez-Piñero, 2013, pp. 19-20)

El apoyo, guía o información puede llegar de otras personas en cualquier parte del ciclo de aprendizaje experimental, pero lo fundamental experimentar uno mismo y no se debe ver al estudiante como una pizarra en blanco puesto ellos llevan con sus deseos, necesidades y experiencias de vida (Scrivener, 2005). El ciclo de muestra en la figura 7.

Figura 7. La enseñanza y el tipo de aprendizaje experimental



Scrivener, 2005, p. 20

Oxford, 1990 (Citado por Sadighi y Kukabi, 2003 y Kumaravadivelu, 2003), señala que en la enseñanza se deben tomar en cuenta las estrategias de aprendizaje del idioma, las dividió en directas e indirectas, las directas se refieren al proceso mental del lenguaje, se involucra directamente con la lengua meta, tiene una función específica usando la memoria e imágenes permitiendo al alumno entender y crear su propio conocimiento, tal como se aprecia en la figura 8.

Figura 8. Estrategias directas del aprendizaje

Estrategias de memoria	<ul style="list-style-type: none"> • Creando vínculos mentales • Aplicando imágenes y recurso • Revisando bien • Empleando acción
Estrategias cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Practicando • Recibiendo y enviando mensajes • Analizando y razonando • Creando estructura para entrada y salida
Estrategias de compensación	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionando inteligentemente • Superando limitaciones en el habla y la escritura

Estrategias directas de Oxford, 1990 (Sadighi y Kukabi, 2003, p. 51 y Kumaravadivelu, 2003 p. 136)

Las estrategias indirectas son las que sostienen y manejan el aprendizaje del idioma, están centradas en el estudiante (Oxford, 1990 citado por Sadighi y Kukabi, 2003, p. 52 y Kumaravadivelu, 2003 p. 136). Las estrategias se muestran en la figura 9.

Figura 9. Estrategias indirectas del aprendizaje



Estrategias directas de Oxford, 1990 (Sadighi y Kukabi, 2003, p. 52 y Kumaravadivelu, 2003 p. 136)

Los métodos de enseñanza

Existen cuatro métodos o modos de enseñanza, el primero es el individual que es de beneficio para quienes estudian en casa o para dar clases a grupos pequeños puesto que la enseñanza será enfocada a una o pocas personas. En segundo, modo mutuo permite al docente guiar no solo directa sino indirectamente la clase; su desventaja es que los estudiantes estarán tentados a conversar y distraerse. El tercer modo es el simultáneo permite trabajar con todos los estudiantes al mismo tiempo y su desventaja es que la atención no será generalizada. El cuarto y último modo es el mixto, se utiliza de acuerdo a las necesidades de aprendizaje del estudiante, combina los modos anteriores, y puede ser reforzado eliminando los defectos que estos presentan (Titone, 1976, pp. 482-484).

La enseñanza de idiomas

Los idiomas o lenguas se aprenden para obtener conocimientos que luego podrán ser comunicados a otras personas, se aprenden como la materna para comunicarse diariamente, la lengua de para comunicarse con ellos; no hay que aprender muchas ni tendría sentido aprender hebreo como lengua materna ya que no habría con quien comunicarse, por tal razón sería suficiente con poder leer y entender libros (Ahrbeck, 1961, citado por Alcalde Mato, 2011, p.10).

Durante los siglos XVII y XIX la enseñanza de lenguas se enfocada en latín y el griego, aunque el primero no se impartía como instrumento de comunicación, sino como algo netamente académico, como asignatura escolar (Hernández Reinoso, 1999, p.142 y Otero Brabo Cruz, 1998, p.1); a estos idiomas se les denominó lenguas clásicas, su enseñanza se basaba en la lectura, que era analizada y comentada por el docente quien en caso de ser necesario reforzaba la clase mediante la repetición y el estudiante escuchaba sin permiso a opinar (Alcalde Mato, 2011, p. 11).

En 1939 en que se fundó el primer centro de enseñanza de inglés como segunda lengua, llamado “English Language Institute” para la especialización de maestros, e investigación de métodos de enseñanza y en 1958 se publica en la National Defense Education Act, que aporta económicamente en investigaciones de lenguas modernas, creación de materiales didácticos y formación de maestros especialistas (Zanón, 2007).

A pesar de que el inglés ha sido aprendido como L2 desde hace cientos de años y que existe los estudios para saber cómo se da su proceso de enseñanza-aprendizaje, se han realizado desde hace apenas 40-50 años aproximadamente (Gass y Selinker, 2008). Gardner, 2001 (citado por Gass y Selinker, 2008) indica que influyen la aptitud y la motivación al adquirir un lenguaje; el comportamiento indica que hablar es prioridad ante la escritura, el discurso es una pre disposición para escribir esto se evidencia en niños, pues aprenden a hablar una lengua antes que a escribirla.

En la didáctica de las lenguas extranjeras, es importante el material didáctico, el entorno, la motivación, los objetos de medición, la conciencia lingüística, la gramática y la necesidad de reforzar la semántica (Aja Fernández et al.,1998).

Para la enseñanza de inglés es necesario que el docente identifique el que desea enseñar, el inglés Americano, Británico, Australiano, el Singlish (Inglés de Singapur), el Hunglish (inglés de Hungría) u otro; adicionalmente, se debe tomar en cuenta lo que el estudiante desea aprender y las expectativas que éste tiene, además el docente debe estar consciente en lo que es capaz de enseñar y del impacto que tendrán sus elecciones a largo plazo, a nivel personal, local, nacional y global (Escrivener, 2005).

Los estructuralistas nombran a las destrezas o habilidades lingüísticas como activas al hablar y escribir y pasivas al leer y escuchar (Aja Fernández et al., 1998), ver tabla 4.

Tabla 4. Habilidades lingüísticas según el estructuralismo

	Habilidades orales	Habilidades escritas
Habilidades activas	Hablar	Escribir
Habilidades pasivas	Escuchar	Leer

(Aja Fernández et al., 1998, p. 1232)

En la enseñanza de lenguas se pretende desarrollar mediante actividades lingüísticas basadas en cuatro destrezas de los años 50 y 60; estas son las actividades productivas orales por medio de discursos, hablar por radio, teléfono entre otros; actividades productivas escritas como escribir cartas, notas, etc.; actividades receptivas, relacionadas con escuchar, incluida la lectura, la cuarta y última de las actividades son las interactivas (Aja Fernández et al., 1998); las actividades se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Actividades lingüísticas y comunicativas

Actividades productivas	Producción oral (hablar para una audiencia presente o virtual) Producción escrita (escribir).
Actividades receptivas	Comprensión auditiva Comprensión escrita Recepción audiovisual
Actividades interactivas	Interacción oral Interacción escrita.
Actividades de mediación inter e intralingüística	Mediación oral Mediación escrita Mediación formal Mediación Informal

Aja Fernández et al., 1998 p. 1234

De las variables utilizadas en estos modelos y para propósito de esta investigación se tomarán en cuenta las comparaciones realizadas en el año 2010 por Díaz, Martínez, Roa y Sanhuesa, donde presentaron mediante modelos didácticos, tres de los diferentes métodos que existen para la enseñanza de idiomas, los cuales están presentados más adelante en el apartado “Métodos de enseñanza de idiomas”. Observar la tabla 6.

A mediados del siglo pasado se conocieron métodos poco populares que aportaron en la enseñanza (Hernández Reinoso, 1999). Los cuales se consideran haber sido creados en 1960 con el objetivo de ofrecer una alternativa a los existentes métodos tradicionales para la enseñanza del idioma, los cuales llamaron la atención por lograr que las personas alrededor del mundo aprendieran más de un idioma, a estos métodos se los conoció como métodos humanistas, por enfocarse en los factores humanos, psicológicos y sociales que promueven el aprendizaje, los cuales son: sugestopedia, silencioso, respuesta física total, comunitario, natural (Crystal, 2010).

Estos métodos tienen como objetivo los valores humanos, la comprensión a los demás, los sentimientos junto a las emociones humanas, adicionalmente en cómo se desarrolla el aprendizaje del estudiante, por tal razón se le conoce como un método centrado en el estudiante (Richards y Schmidt, 2010).

Tabla 6. Modelos didácticos en la enseñanza y aprendizaje del inglés

Variables didácticas	Teoría de la lengua	Teoría del aprendizaje	Objetivos	Contenidos	Actividades	Rol del estudiante	Rol del docente	Rol de los Materiales
Gramática Traducción	Formado por reglas en los textos.	Mediante un proceso deductivo y consciente de desarrollo de la capacidad mental.	Describir gramaticalmente la lengua.	Contenidos gramaticales normativos y listas de vocablos.	Traducción directa e inversa de textos literarios.	memorizan y analizan contenidos, mejor capacidad mental.	Enseña gramática de manera práctica y explícita.	Descripción la gramática de la lengua.
Audio lingual	Estructuras ordenadas jerárquicamente	Se aprende mediante la información de hábitos lingüísticos.	Dominar estructuras fonológicas, sintácticas y léxicas de la	Contenidos fonológicos, morfológicos y sintácticos graduados.	Diálogos y patrones de memorización y repetición.	Son dirigidos mediante técnicas y producir respuestas	Dirige y orienta el aprendizaje.	Uso de cintas de audición, imágenes y laboratorio
Modelo comunicativo	Sistema para expresar significados, interacción y la comunicación.	Mediante comunicación real, tareas y lenguaje significativo para el estudiante.	Reflejar la necesidad del alumno, incluir habilidades lingüísticas, temas y tares [sic].	Estructuras, funciones, nociones, temas y tareas, según necesidades comunicativas de los estudiantes.	Intercambia información, negociación de significado e interpretación.	Sujetos que negocian e interactúan en el acto comunicativo	Facilita la comunicación y analiza necesidades.	Motiva el uso de la lengua; materiales auténticos y centrados en tareas.

Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010, p. 71

Las TIC en la enseñanza de idiomas

En este apartado se hace referencia a las Tecnologías para la Información y comunicación (TIC), que son parte de las herramientas que evolucionan a favor de la educación y permiten a docentes y alumnos obtener lo necesario para enseñar y aprender.

El internet tuvo bases en los años 60 pero en los 90 se utilizó por la población y para la educación (Keating y Hargitai citados por Van Lier, 2006) lo que ha permitido a las instituciones impartir programas de educación en línea (Van Lier, 2006). Las TIC han ayudado en la enseñanza IFE a crear nuevas formas de comunicación. El uso de las redes sociales como permiten a estudiantes y docentes crear blogs para comunicarse entre ellos en la lengua meta dentro y fuera del aula. Los docentes deben compartir, crear y usar materiales disponibles fuera del aula de clases (Bloch, 2013).

Añadir las tecnologías en el método constructivista permite mejorar el ambiente para el aprendizaje-enseñanza de idiomas, diversifica la clase, los materiales y lo digital transforma la pedagogía y las metodologías para la didáctica de idiomas (Tuncer, 2009).

Para el uso de la computadora los hablantes de otros idiomas tiene dos tipos de aplicaciones, una con software para procesar palabras, hacer presentaciones, correo electrónico, buscadores; el otro tipo está orientado al aprendizaje de idiomas, categorizado como Aprendizaje de Idiomas Asistido por Computadora (CALL por sus siglas en inglés); se originó en 1960 y se aplicó en la universidad alrededor de diez años después. El Término CALL se inició a utilizar alrededor de 1980 (Levy, 1997 citado por Davies, 2006).

Con el uso de las TIC, aumenta el trabajo colaborativo, la expresión del estudiante al utilizar blogs, argumentar en foros y buscar información red; para ello el docente debe antes conocer las herramientas, para identificar la didáctica para cumplir con ese proceso, si es preciso puede solicitar ayuda a técnicos (Océano, 2008). Los materiales audiovisuales son los más utilizados por los profesores de lenguaje (Serostanova, 2014).

El docente debe de convertirse en buscador de información y recursos, ofrecerlo a sus estudiante, luego guiarlos a conseguir ellos mismos la información, el docente debe emprender el trabajo en equipo, laborar en casa y auto educarse en el trabajo, desarrollar su material, finalmente detectar las necesidades de los estudiantes para orientarlos (Gisbert, 2002 citado por Carrasco, 2011). Marqués, 2000 (Citado por Carrasco, 2011) presenta los recursos del internet y su uso dar para educar, como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7. Función educativa de los recursos tecnológicos en el aula

Función educativa	Recursos
Medio de expresión	Procesadores de textos, editores de imagen y video, editores de sonido, programas de presentaciones de diapositivas, editores de páginas web. Herramientas de autor para crear materiales didácticos interactivos. Cámara fotográfica, video. Sistemas de edición de video, digital y analógico.
Canal de comunicación	Correo electrónico, chat, foro, videoconferencia, listas de distribución.
Instrumento para procesar información	Hojas de cálculo, gestores de bases de datos. Lenguajes de programación. Programas para el tratamiento de la imagen y el sonido
Fuente de información y de recursos	CD-Rom, videos, DVD, páginas web de interés educativo. Prensa, radio, televisión.
Instrumento para procesar la información	Generalidades de mapas conceptuales. Herramientas de autor. Software educativo.
Instrumento para la gestión administrativa y tutorial	Programas específicos para la gestión de centros y seguimiento de tutorías. Web del centro para facilitar trámites online.
Herramienta para la evaluación y orientación	Herramientas de autor como Jclíc, Hot Potatoes, Edilim. Webquests. Páginas web.
Medio didáctico Material didáctico	Materiales didácticos multimedia (Soporte disco o internet) Simuladores. Programas educativos de radio, video y televisión Materiales didácticos en prensa.
Soporte de nuevos escenarios formativos	Entornos virtuales de enseñanza con Moodle, Joomla, Live@edu.
Medio lúdico para el desarrollo cognitivo	Videojuegos.
Marqués, 2000 (Citado por Carrasco, 2011, p. 126)	

Métodos de enseñanza de idiomas

En referencia a la didáctica del lenguaje, al buscar información sobre los métodos de enseñanza de idiomas, se obtuvo que a algunos se los denominados *enfoque*, estos se asimilan y con la intención de evitar ambigüedades se aclaran estos dos términos, los cuales son denominados por Richards y Schmidt (2010) como *aspectos relacionados* que incluyen a la *técnica*, aclaran que: la *teoría* sobre un idioma y cómo se lo aprende es el enfoque, las *maneras* cómo se enseña el idioma es el método y las *actividades* que se utilizan en algunos métodos es la técnica.

Quienes enseñan idiomas deben elegir los materiales y los significados de la educación y tienen la gran dificultad de elegir el método o enfoque adecuado para su didáctica (Dobrova, 2013).

El método es:

“El proceso o camino para conseguir determinado objetivo, en tanto el enfoque consistiría en la perspectiva tomada como punto de vista para el planteamiento de cierta cuestión” (Alcalde Mato, 2011, p. 11).

Es una manera de enseñar y es elegido de acuerdo al enfoque que tenga el docente, considerando el lenguaje a enseñar, como las personas van a aprender y como la enseñanza le ayudará a aprender a las personas (Scrivener, 2005).

De acuerdo a Crystal (2010), existen cientos de métodos para enseñar un idioma extranjero, estos recomiendan materiales y técnicas que deberían saber utilizarse, señala que aun no se ha encontrado un método que se destaque y que además los maestros deben ser cautelosos entre las variedades existentes ya que debe saber elegir el que cubra las necesidades del estudiante. Mientras que Yule (2010) indica que los nuevos métodos pretenden mediante su punto de vista teórico, indicar cómo el L2 debe ser aprendido.

Los expertos clasificaron los métodos en dos grupos, uno de acuerdo a la estructura la forma, la traducción y la literatura, el segundo de acuerdo a la función del método, refiriéndose a su uso y lo conforman los que priorizan la participación activa y conversaciones reales; aunque algunos métodos tienen notables con otros pretenden influenciar en ellos; cabe señalar que entre métodos existen aquellos que son fáciles de reconocer por sus destacables antecedentes sobre este tema (Crystal, 2010).

Los métodos tienen sus propias características, el método gramática traducción es clásico, el directo da importancia del habla, el audio lingual es la primera metodología moderna, los enfoques humanísticos, son métodos holísticos aplicados al aprendizaje del lenguaje y el método de aprendizaje comunicativo es estándar moderno (Taylor, s.f.).

Gramática traducción

Antes de dar inicio al análisis del método gramática traducción se hará una breve revisión a la escritura la cual fue utilizada para representar materialmente lo que se deseaba recordar o transmitir con la lengua hablada (Rodríguez, 2013). De acuerdo a Wolf, Vellutino y Gleason (1999), el primer sistema utilizado para la escritura, fue creado hacia el año 3100 a.C. por los Sumerios que vivieron en Mesopotamia, entre los ríos Tigris y Éufrates, empezaron con pictogramas o pequeños dibujos para representar objetos o conceptos.

Gragg, Howatt y Robins (citados por Hudson, 2006) indican en el segundo milenio a.C. en Babilonia se hacía la escritura en Sumerio y Acadio, traducándose del uno al otro y formándose reglas; Rodríguez (2013) indica que por el año 1200 los fenicios crearon el alfabeto formado netamente de consonantes escritas de derecha a izquierda, en China se creó en el año 2000 a.C., en América precolombina alrededor del año 300 a.C., cerca de Europa en el año 2500 a.C, luego entre los indoeuropeos y griegos transforman el idioma fenicio, con vocales, letras minúsculas escriben de izquierda a derecha; en Italia hicieron su propio alfabeto alrededor del año 500 a.C.

Aunque también se considera que se desarrolló en el siglo V formada por símbolos complejos, los cuales han sido relacionados con el tamil, lenguaje actualmente hablado en el sur de la India (Editorial Sol 90, 2004, p. 13), cabe indicar que la escritura surgió después de las imágenes, las cuales permitieron al hombre expresar sus pensamientos, los cuales podían ser reutilizados, demostrando un evidente proceso evolutivo (Haarmann, 2001).

Históricamente fue el primero en conocerse como método de enseñanza de idiomas y considerado como una forma culta de aprender idiomas (Alcalde Mato, 2011).

La gramática se inició con el estudio de los griegos y posteriormente por los franceses, orientada principalmente en la entrega de reglas, dar normas con una visión estrecha (Saussure De, 1997); Más adelante se presentó de manera más notable la enseñanza de la gramática en griego clásico, para así conocer como *grammatiké* al entendimiento de las letras (Hudson, 2006). El primer curso en que se usó este método para la enseñanza de inglés, fue escrito por Johann Christian en el año de 1793 basado en el trabajo realizado anteriormente por Johann Valentin Meidinger, dirigido a la enseñanza del idioma francés (Howatt, 1984).

Las intenciones de enseñar idiomas aplicando este método fue para ayudar a los estudiantes a leer e interesarse en la literatura en la lengua extranjera, adicionalmente aprendiendo la gramática del nuevo idioma el estudiante se sentiría más relacionado con la del L1 como para motivarse a escribirlo y hablarlo mejor (Larsen-Freeman, 2000). Mediante este método clásico, el docente explicaba la clase en L1, partiendo desde el vocabulario hasta las reglas gramaticales (Ramos Calvo, 2003).

También conocido como método clásico (Taylor, s.f.) tradicional (Alcalde Mato, 2011; Cerezal Sierra, 1995; Olabarrieta Gorostegui y Porras Medrano, 1988; Rius Dalmau, 2007 y Scrivener, 2005), que está centrado en la forma (Otero Brabo Cruz, 1998), es el primero, más antiguo y ortodoxo de todos (Alcalde Mato, 2011; Hernández Reinoso, 1999; Ortega, Romero y Zugasti, 1998), nace de la enseñanza

tradicional de las lenguas “clásicas” latín y griego, con auge en el siglo XVIII al siglo XIX, y las lenguas modernas o “vivas” como el francés, alemán e inglés (Crystal, 2010; Hernández Reinoso, 1999 y Richards y Schmidt, 2010).

Se enfoca en ejercicios de traducción, directa e inversa (Rius Dalmau, 2007) el análisis del lenguaje escrito, vocabulario, comprensión lectora, se minimiza la enseñanza del habla y desarrollo del escucha, predominan las reglas gramaticales y la memorización de vocabulario (Alcalde Mato, 2011; Crystal, 2010; Hernández Reinoso, 1999; Mauri Crespo, Iglesias González, Correa Fernández, Benítez Gener y Guerra García, 2001; Olabarrieta Gorostegui y Porras Medrano; Richards y Schmidt, 2010; Taylor, s.f. y Yule, 2010), que permitan a los alumnos entender y construir oraciones (Alcalde Mato, 2011 y Cerezal Sierra, 1995).

Al ser indirecto su intención es garantizar que se comprenda y desarrolle la escritura (Olabarrieta gorostegui y Porras Medrano, 1988), memorizando libros escogidos por su prestigio y contenido, más no por el interés del estudiante (Crystal, 2010).

Otras actividades que se pueden realizar para aplica el método son buscando sinónimos y antónimos, ejercicios de llenar espacios en blanco, de pedir a los estudiantes que hagan composiciones de un tema pre seleccionado (Cerezal Sierra, 1995).

Como características tiene el de aprender de memoria vocabulario y reglas gramaticales, estudiar sintaxis y morfología fuera de contexto, el vocabulario no va dirigido a la comunicación, se centra en el docente, uso de textos literarios y poco enfoque en la comunicación. Estas características cambiaron eventualmente por la necesidad de aprender las lenguas vivas, manera que se dio prioridad a los objetivos prácticos, se incluyó la parte oral, se minimizó un poco la gramática, se estudió más el léxico y se le dio preferencia al estudio de la lengua en sí que a lo literario (Rius Dalmau, 2007).

Alrededor del mundo es el método más utilizado en las escuelas para enseñar idiomas en algunas culturas (Scrivener, 2005), a través de los siglos ha dado buenos re-

sultados en las calificaciones de los estudiantes, pero en una conversación real estos se sienten perdidos apuesto que no saben cómo utilizar el L2 con hablantes nativos (Yule, 2010). En la actualidad es comúnmente utilizado en instituciones educativas alrededor del mundo, atrayendo a quienes les interesan la lingüística (Taylor, s.f.).

Finalmente este método no debería ser utilizado como único recurso, o por lo menos para los estudiantes de mayor nivel, además se debe tratar este piense en la lengua meta (Ortega et al., 1998). Una de las críticas que recibió este método alrededor del siglo XIX fue que debería enseñarse gramática de palabras difíciles, puesto que no crece el diálogo entre el docente y el estudiante (Rius Dalmau, 2007), predominó hasta finales de la Segunda Guerra Mundial (Alcalde Mato, 2011).

Directo

Método también conocido como oral, natural o inductivo (Alcalde Mato, 2011 y Crystal 2010, p. 394), se desarrolla al querer desvincularse del método de enseñanza de lenguas clásicas para así poder desarrollar una metodología de enseñanza de lenguas “vivas” y es la continuación del método natural tradicional (Alcalde Mato, 2011). Se enfoca en enseñar al estudiante a comunicarse con L2 a diferencia del método anterior que fracasó por no hacerlo (Freeman, 2000).

Fue desarrollado como reacción o alternativa del método gramática traducción, fue el primer método oral en obtener una amplia aceptación, se convirtió en la base para el desarrollo de los métodos audio oral y audio visual (Olabarrieta Gorostegui y Porras Medrano, 1988; Richards y Schmidt, 2010 y Taylor, s.f.).

Fue aplicado en Europa a finales del siglo XIX y a inicio del sigloXX en América, representado por Maximilian Berlitz, quien creó una escuela donde lo aplicó y se conoció como el método Berlitz, junto a Gouin y Sauveur buscaron desarrollar una comunicación activa en la lengua meta de forma más natural; su aplicación es mediante la limitación del uso de la gramática, enfocado en el aprendizaje oral de la

L2 en el aula de clases, utiliza objetos que deben asociarse con acciones, gestos que permiten al estudiante comunicarse “directamente”; así se sumerge al estudiante en situaciones reales hablando y escuchando en la lengua meta simulando estar en el banco, haciendo compras, etc. sin traducciones a L1, aprenden a partir de oraciones, análisis de palabras, logrando asociar su significado con ayuda de un profesor (Alcalde Mato, 2011; Crystal, 2010; Hernández Reinoso, 1999; Larsen-Freeman, 2000; Olabarrieta Gorostegui y Porras Medrano, 1988; Ortega et al. 1998; Otero Brabo Cruz, 1998 y Richards y Schmidt, 2010).

Adicionalmente de manera natural, el estudiante pasa por tres etapas: primero se familiariza con el idioma a ser aprendido, segundo el estudiante entiende los textos junto a diferentes tipos de publicaciones y tercero puesto que ya conoce la lengua se enfoca en el estudio de la cultura de otro país (Rius Dalmau, 2007). A pesar de ser un método atractivo no permite crear situaciones naturales de aprendizaje en el aula de clases; se pueden hacer correcciones gramaticales y usar la lengua materna solo para dar explicaciones en clase para evitar confusiones en los estudiantes (Crystal, 2010).

Los libros utilizados se refieren a acciones o situaciones cotidianas, la gramática es práctica e inductiva, el vocabulario se enseña con imágenes o por asociación de ideas, sistemáticamente, sin traducciones, enfocado en el estudiante, poco análisis de las reglas gramaticales y utiliza ayudas visuales (Rius Dalmau, 2007 y Taylor, s.f.).

De preferencia se debe aplicar este método, en grupos de trabajo conformado por pocos alumnos puesto que existe la necesidad de dar atención personalizada; se conoce que con el tiempo la falta de profesores nativos, ya en el año 1925, hace que el uso de este método decaiga en los Estados Unidos donde se empieza a evidenciar el interés por la lectura, lo cual permite que nuevamente regrese el método gramática traducción durante 1930-1940 (Otero Bravo Cruz, 1998).

Natural

El método natural inició en el siglo XVI, cuando Montaigne contrata tutores para que vayan a su casa a enseñar Latín a su hijo y así él aprenda de manera natural, sin saber crea una nueva propuesta de enseñanza de lenguas (Alcalde Mato, 2011).

Otero Brabo Cruz (1998) indica que fue desarrollado por Stephen Krashen y más adelante por Terrel, tuvo mayor resonancia en Europa y Estados Unidos en los años 80, Brown, 1993 (citado por Otero Brabo Cruz, 1998) señala que los estudiantes deben experimentar tres estadios delimitados por Krashen y Terrel, estos son:

1. Estadio de la Pre-Producción donde se desarrolla la habilidad auditiva en la cual el estudiante comprendiendo en silencio.
2. Estadio de la Producción Precoz, se enfoca en el fondo y no en la forma, no se realizan correcciones a menos que sea netamente necesario.
3. Se trata de la producción discursiva, se realiza mediante la aplicación de actuaciones, inicio y finalización de diálogos, y trabajos en grupo.

Su enseñanza debe ser como la L1, es decir sin traducciones, el docente va directo a la práctica, con mucho vocabulario e imágenes si es necesario (Rius Dalmau, 2007). Quienes lo desarrollaron indican que es fundamental garantizar la fluidez en los inicios del aprendizaje y luego la exactitud cuando el estudiante tenga más experiencia con el L2; además se debe separar a los estudiantes por su nivel de conocimiento en el idioma y por sus necesidades específicas (Ramos Calvo, 2003).

Se enseñan vocabularios claves con gestos apropiados, puede utilizar técnicas y procedimientos aplicados en otros métodos y técnicas de enseñanza de idiomas para que el estudiante aprenda de manera natural como un niño al adquirir la L1 (Richards y Rodgers, 1986 y Scrivener, 2005), el docente debe crear un ambiente amigable, elegir el material y saber cómo utilizarlo, programar el contenido y organizar los tamaños de los grupos de trabajo (Richards y Rodgers, 2001).

Audio lingual

Este método específicamente se centra en la comunicación mediante el desarrollo de la escucha y el lenguaje hablado, se parece al método directo por enfocarse en lo oral y se diferencian por enseñar oraciones gramaticales, se utiliza la experiencia de la L1 para formar los hábitos necesarios para hablar L2 (Larsen-Freeman, 2000).

Aunque no se sabe ciertamente cuándo se desarrolló el lenguaje hablado, los filólogos –quienes estudian la historia del lenguaje y sus cambios- indican que sucedió hace aproximadamente 100.000 - 50.000 años, estudios que dieron como resultado la creación del conocido árbol familiar, que era utilizado para demostrar cómo se relacionan los idiomas (Yule, 2010).

Durante la II Guerra Mundial, las fuerzas armadas de Estados Unidos para infiltrarse en el ejército enemigo, optó por aprender lo antes posible y de manera segura otra lengua y para lograrlo pidieron apoyo a expertos lingüistas como Charles Fries e informantes nativos, así se inició al método audio-lingual también conocido como audiolengual, audiooral, audio-oral (Alcalde Mato, 2011; Olabarrieta Gorostegui y Porras Medrano, 1988 y Otero Brabo Cruz, 1998), audiolingüe (Ramos Calvo, 2003), *aural-oral* (Crystal, 2010, p. 394; Hernández Reinoso, 1999, p. 144; Richards y Schmidt, 2010, p. 40 y Zanón, 2007) o *mim mem* (Hernández Reinoso, 1999, p. 144 y Richards y Schmidt, 2010, p. 40).

Aunque Zanón (2007) señala que con el lanzamiento del primer satélite soviético en 1957, el gobierno Estadounidense se interesó en que sus ciudadanos aprendan lenguas extranjeras y no estén aislados a los avances científicos-tecnológicos de otros países, por lo cual reúne a cincuenta y cinco universidades, incluida la Universidad de Yale donde sus lingüistas y antropólogos antes de la guerra recibían clases en lenguas indias americanas; así formaron el “Programa de Entrenamiento Especializado de la Armada” en el cual el aprendiz se sumergía en ejercicios de lenguaje oral, de hasta diez horas al día, seis días a la semana.

Anteriormente se lo nombró *método informante* puesto que Bloomfield y sus colegas precisaban de hablantes indios nativos que daban frases y vocabularios que eran repetidos mientras que un lingüista especialista hacía seguimiento al aprendizaje, guiando las conversaciones con el informante durante quince horas y de veinte a treinta horas de estudio privado (Richards y Rodgers, 1986).

Richards y Schmidt (2010) añaden que el método es conocido como audiolingüismo aclarando que se lo denomina mim-mem por aplicar la repetición de oraciones en patrones y diálogos mediante el *mimicry* (habilidad de imitar sonidos que no han sido escuchados anteriormente) y la *memorización* de materiales que son utilizados como modelos; enfocado en el habla y escucha del L2, limita el uso de L1, la lectura y escritura, con gran resonancia entre 1950 y 1960, sobretodo en Estados Unidos y utilizado en muchas partes del mundo; la teoría para la enseñanza del idioma es el enfoque aural oral, el cual tiene los siguientes conceptos sobre el lenguaje y su enseñanza:

“a) speaking and listening are the most basic language skills b) each language has its own unique structure and rule system c) a language is learned through forming habits.” [a) La escucha y el habla son las habilidades más básicas del lenguaje b) cada lenguaje tiene su propia estructura única y sistema de reglas c) un lenguaje es aprendido a través de la formación de hábitos] (Richards y Schmidt, 2010p. 40).

Este método permite que el de idioma se aprenda rápido, desarrolla habilidades de escuchar y hablar mediante la repetición de conversaciones convencionales primero en grupo y luego individual, para finalmente realizarlo de naturalmente, da un pequeño espacio a las reglas gramaticales, puesto que se empieza escuchando el idioma a ser aprendido, luego repetirlo, para ver la forma escrita y así por último aplicarla; este método fue muy utilizado entre 1950 y 1960 (Crystal, 2010). Este método todavía cuenta con gran influencia en las aulas de clases, se enfoca en que el

estudiante aprenda el nuevo idioma escuchando las repeticiones, mientras que el docente explica poco o nada la clase (Scrivener, 2005).

El audiolingualismo tiene importantes conceptos (Ellis, 1990 citado por Cerezal Sierra, 1995, p.117) como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8. Principales conceptos del audiolingualismo

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. La lengua extranjera se asimila a otra y puede ser enseñada con las mismas leyes y principios.2. El aprendizaje como resultado de la experiencia se evidencia en los cambios del comportamiento.3. El aprendizaje de la lengua extranjera es diferente a la primera lengua.4. El aprendizaje de la lengua extranjera es un proceso de hábitos.5. El aprendizaje de la lengua es precedido por el significado de analogía, en vez del análisis como las reglas de la gramática traducción.6. Los errores son resultado de la interferencia del L1 y deben ser evitados. |
|--|

Principales conceptos del audiolingualismo de Ellis, 1990 (Cerezal Sierra, 1995, p.117)

Con el uso de la tecnología el estudiante tiene la facilidad de escuchar grabaciones de diálogos, palabras sueltas, que luego de ser comprendidas se repiten para corregir la lingüística, dando prioridad al habla y escucha (Ortega et al., 1998, pp. 315-316). Puesto que se debía escuchar y repetir ejercicios orales durante horas, el método fue criticado por no permitir interactuar en un lenguaje natural (Yule, 2010).

Didácticamente se aplica este método primero desarrollando las habilidades orales y auditivas, el uso de frases, formar oraciones para ser aplicadas en diálogos, no utilizar la traducción, adicionalmente se realizan comparaciones entre el nuevo idioma y la lengua materna para evitar ambigüedades (Olabarrieta Gorostegui y Porras Medrano, 1988).

Audio visual

Desarrollado en la década de los 50 en Francia, no precisa del uso de la lengua materna y sostiene que el idioma puede ser aprendido a través de la comunicación, este método se enfoca en el habla y la escucha más que en la lectura y escritura, es relevante enseñar mediante sonidos e imágenes (Alcalde Mato, 2011 y Richards y Schmidt, 2010), el alumno asociando imágenes y sonidos a través de videos puede captar el mensaje individualmente, realiza repeticiones, responde preguntas que permitan confirmar que ha comprendido (Alcalde Mato, 2011 y Ortega et al., 1998).

El uso de mímicas, gestos, entonación se presentan en este método que utiliza la tecnología y el diálogo, hace caracterizaciones de personajes extranjeros enseñando con imágenes una realidad sin necesidad del uso de la L1, esto permite el desarrollo auditivo, luego de varias horas se aplica la escritura. Para asegurar el proceso se realizan repeticiones, pruebas y se memorizan textos observando, es buena opción para estudiantes principiantes (Olabarrieta Gorostegui y Porras Medrano, 1988).

Enfoque comunicativo

También como enseñanza de lenguaje comunicativo (Richards y Schmidt, 2010), luego de la publicación “Notional Syllabuses” de David Wilkins en 1976, se intenta en Europa una integración lingüística, al reunir especialistas de esta materia quienes apoyados en el estudio de Wilkins construyen las bases de este enfoque, que se centra en la comunicación e intereses de los estudiantes, quienes deben lograr la competencia comunicativa (Otero Brabo Cruz, 1998).

El enfoque británico más utilizado para la enseñanza de idiomas era el situacional hasta que ingresó este método (Richards y Rodgers, 1986), luego de que lingüistas británicos criticaron que el método situacional encerraba el potencial funcional y comunicativo de la lengua (Cerezal Sierra, 1995).

Cuando los sabios del tema se percataron que los métodos anteriores no cubrían todos los aspectos de una completa comunicación usando todos los sentidos, creció la necesidad de crear este enfoque que se aplicaría en conjunto, pero con claridad, con diferentes materiales y técnicas motivando a docentes y estudiantes; igualmente ha sido criticado por no dar mucho interés a la gramática (Alcalde Mato, 2011).

Se compone de tres principios, primero es *la comunicación* que permite trabajar en conjunto en situaciones reales; el segundo, *las tareas* que permiten al estudiante estar en contacto y uso continuo de sus experiencias y el tercero, que fuera *significativo* utilizando el idioma inglés de manera real (Ramos Calvo, 2003).

La aplicación del enfoque comunicativo se da desde el inicio de la clase, facilita al estudiante materiales tecnológicos y visuales como mapas, planos, juegos, entre otros y así mantener su interés, limita las traducciones y reglas gramaticales puesto que lo principal es el uso de la lengua y que el estudiante desarrolle la capacidad de hacerse entender (Ortega et al., 1998), se usan pocos libros para que interactúen entre ellos, se aplican juegos de roles, simulaciones, trabajar en pareja (Richards y Rodgers, 1986).

Tiene intenciones de integrar el modo de proceder de los conductistas, el “pensar” de los cognitivistas y el aplicación de empatía, sensibilidad de los humanistas (Hernández Reinoso, 1999). Quienes lo aplican coinciden en que lo principal es *cómo* se utiliza el lenguaje (Yule, 2010), se diferencia de otros métodos al preferir una pronunciación que a más de perfecta sea comprendida (Mauri Crespo, et al., 2001).

Pretende que los estudiantes se comuniquen no sólo dentro del aula sino fuera de ella, a mantener una conversación real en situaciones reales, logrando la competencia comunicativa (Larsen-Freeman, 2000 y Livingston y Ferreira, 2009).

Con el paso del tiempo este método o enfoque ha ganado más docente contemporáneos, por sostener la idea de que los estudiantes aprenden más si participan en comunicaciones significativas; se puede dividir en versión fuerte donde los

estudiantes aprenden mientras se comunican y con la débil ellos aprenden a través de enseñanza variada, con ejercicios, actividades y estudio (Scrivener, 2005).

Está direccionado en las necesidades del estudiante y considera tres situaciones de la comunicación: el uno a uno, con un teléfono, radio y otros; dos es la interrelación al hablar de manera jerárquica, formal, familiar, entre otras y tres como se registra la lengua, literario, coloquial etc. (Olabarrieta Gorostegui y Porras Medrano, 1988).

El estudiante debe interactuar en la lengua meta, los textos deben estar en inglés, los estudiantes aprenden estrategias, el contenido de la clase también utiliza experiencias del estudiante; se aplican cinco categorías funcionales, una es la personal como los sentimientos; dos, la interpersonal como las relaciones sociales, laborales; tres, directa, como las influencias en otros; cuatro, referencial con reportes, eventos; y cinco la imaginación que realza la creatividad; así el docente puede usar la presentación, la práctica y la producción (Taylor, s.f.).

Silencioso

El método silencioso fue creado por Caleb Gattegno, con un enfoque humanístico que permite al estudiante además de tener dependencia y responsabilidad, se sienta estimulado a construir con sus propios conocimientos a partir del descubrimiento, mientras el docente habla solamente cuando es necesario, impartiendo su clase utilizando los palillos de Cuisenaire (Scrivener, 2005 y Otero Brabo Cruz, 1998).

Gattegno veía el aprendizaje de idiomas desde la perspectiva del estudiante, puesto que estudió la forma en que aprendían los niños y concluyó que enseñar es servir al proceso de aprendizaje mas no dominarlo (Larsen-Freeman, 2000).

El docente es el encargado de organizar y coordinar los procesos didácticos, guiando al estudiante, indica lo que este debe hacer simplemente con el uso de señales, materiales audiovisuales, láminas, gestos, palillos de madera de diferentes tamaños y

colores para que el aprendiz desenvuelva su habilidad de hablar en el nuevo idioma, mientras el profesor evita hablar; por tal razón este método es llamado silencioso (Alcalde Mato, 2011; Hernández Reinoso, 1999 y Richards y Schmidt, 2010).

Los palillos de madera son los más utilizados en este método, la iniciativa fue de un profesor de matemáticas llamado Georges Cuisenaire, Gattegno tomó la idea de utilizarlos para enseñar lenguajes y luego registrar la marca en Nueva York, por tal razón se conocen como palillos de madera Cuisenaire; pueden ser utilizados para representar sonidos dependiendo del nivel del estudiante (Richards y Rodgers, 1986).

Para Zanón (2007) este método tiene semejanza al de respuesta física total puesto que el aprendiz construye su propio aprendizaje de la lengua, este no precisa de memorizar o repetir; sostiene que el aprendizaje se obtiene mediante el uso de objetos y que además hay un aporte para aprender la segunda lengua, cuando se resuelven problemas relacionados con el lenguaje.

Aprendizaje comunitario

También conocido como aprendizaje del lenguaje en comunidad (Alcalde Mato, 2011 y Richards y Schmidt, 2010), desarrollado en 1976 por Charles Curran (Larsen-Freeman, 2000 y Otero Brabo Cruz, 1998) quien estudió el aprendizaje en adultos durante años (Larsen-Freeman, 2000), es un método con bases humanísticas que se enfoca en las necesidades afectivas y cognitivas del estudiante, el proceso interactivo es relevante y considera a la lengua como un proceso social (Otero Brabo Cruz, 1998).

Curran consideraba que el docente para terminar con el miedo del estudiante en aprender inglés debía convertirse en un consejero con la habilidad de entender al estudiante, para que acepte el idioma que está aprendiendo, se recomienda al docente, que considere al estudiante como personas en su totalidad, puesto que no se debe ver su parte intelectual sino también sus sentimientos, reacciones físicas, instintos y deseos de aprender (Larsen-Freeman, 2000).

El docente realiza el papel de guía psicológico en el área didáctica, trabaja con grupos de adultos, se debe eliminar la inseguridad del estudiante, quien sentirá confianza para crear su propio aprendizaje, logrando el objetivo de este método denominado también *aprendizaje del lenguaje en comunidad* (Alcalde Mato, 2011).

Se aplica para ayudar a personas con problemas físicos y emocionales, con grupos grandes o pequeños denominados “comunidad”, donde el estudiante habla de un tema que le interese en L1, el profesor organiza las oraciones en L2 y por último el estudiante repite lo dicho por el profesor. Como recomendación, el docente debe ser bilingüe, con estudiantes intermedios, se puede aplicar en idioma inglés, el docente traducirá lo que el estudiante dice con dificultad Richards y Schmidt (2010).

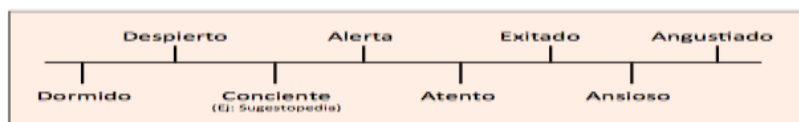
Otros métodos de enseñanza de idiomas

Respuesta física total (RFT) o enfoque de la comprensión.- Los estudiantes sin hablar siguen instrucciones moviendo el cuerpo, bailando o saltando (Hernández Reinoso, 1999; Otero Brabo Cruz, 1998 y Richards y Schmidt, 2010).

Enfoque oral o enseñanza situacional.- Creado por Palmer y Hornb (Cerezal Sierra, 1995 y Richards y Rodgers, 1986) en Inglaterra entre los años 40 y 60 (Otero Bravo Cruz, 1998 y Richards y Schmidt, 2010), aunque se sugiere que inició con trabajos de lingüistas aplicados en los años 20 y 30 para crear un enfoque con una fundamentación más científica como el método directo (Richards y Rodgers, 1986).

Sugestopedia.- Conocido como desugestopedia (Larsen-Freeman, 2000), *método Lozanov* (Richards y Schmidt, 2010), superlearning, pedagogía sugestiva o aprendizaje global (Alcalde Mato, 2011), fue creado por Lozanov en 1979; utiliza música suave y un buen ambiente para activar el cerebro (Alcalde mato, 2011 y Otero Brabo Cruz, 1998), puesto que capta más al estar relajado (Brown, 1993 citado por Otero Brabo Cruz, 1998; Hernández Reinoso, 1999). Observar figura 10.

Figura 10. Atención y estadios de la memoria



Richards y Rodgers, 1986, p. 143

Intuitivo.- Se enseña con naturalidad, el alumno aprende por intuición que le hace recordar y utilizar palabras que el ya conoce; no se traduce el nuevo vocabulario, la lectura es directa (Riuz Dalmau, 2007).

Intermediario.- Es ecléctico, utilizado en universidades alemanas desde los años cincuenta, una objetivos tradicionales y modernos con el método audiolingual, la enseñanza se imparte en L2 con correcciones en L1, se memoriza vocabulario, ejercicios de pronunciación y de gramática - traducción (Alcalde Mato, 2011).

Método tandem.- Desarrollado en los años setenta por psicoterapeutas en Alemania, se aplica juntando a dos estudiantes con L1 diferentes que desean aprender del otro, así también conoce la cultura de su pareja (Alcalde Mato, 2011). Se puede enseñar por internet como aprendizaje por E-Tandem (Richards y Schmidt, 2010).

Aprendizaje basado en tareas.- Es parte esencial de la planeación comunicativa e Interactiva, no requiere de un sílabo gramatical predeterminado (Richards y Schmidt, 2010). Es variante del método comunicativo, enfocado en hacer preparar y analizar tareas, refleja habilidades de la vida real (Scrivener, 2005), es un método constructivista, el estudiante trabaja junto al docente sobre los objetivos y planificación de la clase (Livingstone y Ferreira, 2009 y Rodríguez-Piñero, 2013).

Enfoque basado en la persona.- Este enfoque une al estudiante con lo que desea aprender, el sílabo y los métodos que se emplean en clase son elegidos por el profesor a través de las necesidades del estudiante mientras la clase se va desarrollando; pero ambos coinciden en cómo se dará la clase (Scrivener, 2005).

Enfoque en el léxico.- Fue presentado por Michael Lewis y Jimmy Hill, basados en la importancia y uso del léxico en la comunicación, proponiendo empezar de lo tradicional a lo práctico proponiendo nuevas metodologías (Scrivener, 2005).

Dogma.- Método creado por Scott Thornbury`s quien señala que se debe volver a lo básico, donde los profesores usan menos la tecnología pero más la interacción con el estudiante (Scrivener, 2005). Se hace a un lado los materiales y recursos, entra en al vida del estudiante y la comunicación real (Richards y Schmidt, 2010).

Método comprensivo.- Es un método en el que el estudiante entrenarse para desarrollar su habilidad de escuchar antes que la de hablar, su habilidad de comprender debe ser mayor a la de producir lenguaje, puesto esta florecerá de manera natural cuando el estudiante tenga la capacidad de comprender (Richards y Schmidt, 2010).

Método Activo.- Une al método directo con el tradicional, por tal razón se lo utiliza más por quienes enseñan lenguas modernas, puesto que la escritura es importante se controla lo aprendido con la traducción, es inductivo al enseñar la gramática y no se utiliza la L1 para enseñar el nuevo vocabulario (Rius Dalmau, 2007).

Enfoque cooperativo.- Aquí los estudiantes a trabajan en parejas o grupos, en los que los estudiantes mediante pensamiento crítico puedan aprender el L2 con formación obtenida del trabajo en conjunto, al final ellos puedan ser evaluados individualmente, así se podría decir que con este enfoque no solo se puede trabajar en grupo y desarrollar competencias lingüístico comunicativas sino las sociales, permite unificar la lengua con el currículo (Livingstone y Ferreira, 2009).

A continuación en la tabla 9 se presenta un resumen de algunos de los métodos que se han visto en este trabajo investigativo, destacando sus características, el cómo enseñar cada uno de ellos, los aspectos de lenguaje y cultura en que se enfocan además de lo que se obtendrá en su aprendizaje, de acuerdo a la perspectiva de Larsen-Freeman (2000).

Tabla 9. Resumen de los métodos y enfoques, su enseñanza y aprendizaje

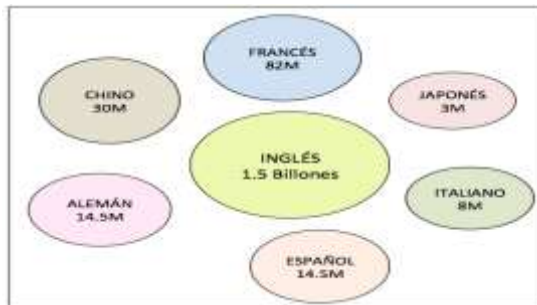
Método/enfoque	lenguaje/cultura	aprendizaje del idioma	enseñanza del idioma
Gramática Traducción	Cultura del lenguaje literaria y finas artes	Ejercitar músculos mentales	Hacer traducir a los es- tudiantes, libros del idioma que estudian al idioma nativo.
Método directo	Hablar diariamente de la cultura: historia, vida cotidiana de nati- vos de la lengua meta	Asociar el significado directamente con la lengua meta	Utilizar el lenguaje hablado sin traducción al L1.
Método audio lingual	Oraciones y patrones de sonido	Solucionar hábitos del L1 y formar nuevos há- bitos en la lengua meta	Realizar ejercicios ora- es y practicar modelos
Enfoque cognitivo	Reglas gramaticales	Formar y evaluar hipó- gramaticales, descubrir y adquirir reglas de la lengua meta	Hacer ejercicios grama- ticales inductivos / de- ductivos
Método silencioso	Melodía, espíritu único	desarrollar criterio para corregir al darse cuenta de cómo funciona la len- gua meta	mantener el silencio para secundar la ense- ñanza al aprendizaje. Enfocar la atención de los estudiantes; proveer prácticas significativas
Desugestopedia	Textos significa- tivos, enfatizar en el vocabulario	Superar barreras psico- lógicas para aprender	Desugerir limitaciones: enseñar diálogos exten- sos a través de la músi- ca, la práctica lúdica y las artes.
Aprendizaje de lenguaje comunitario	interacción del estudiante	Aprender estados de de- sarrollo como personas	Comprender el inglés a través de interacción entre estudiantes
Enfoque de com- prensión: natural, resuesta física total	comunicación auténtica, interacción enfatiza vocabulario	Escuchar, asociar, in- teractuar, comprender	Se aplica el habla hasta que el estudiante esté listo
Enfoque comuni- cativo	Competencia comu- nicativa, nociones/fun- ciones, discurso	Interactúa con otros	Juegos de roles, usa la falta de información, es interactivo
Enfoques basado en tareas, en conte- nidos, participa- tivo	Hacer y aprender	Se enfoca en lo que se enseña, no en la estructura propia del inglés	Se basa en tareas o re- solver problemas de su vida, y temas de su interés
Aprendizaje coo- perativo, e inteli- gencias múltiples		Se aprende cómo aprender	Enseña estrategias de aprendizaje, coopera- ción, actividades de- penden del progreso del estudiante

(Larsen-Freeman, 2000, p. 178).

Inglés

La lengua está creada por signos con los que se puede expresar una idea en diferentes maneras (Océano, 2008), es un sistema de conducta gobernada por reglas (Berstein Ratner, Berko Gleasin y Narasimhan, 1999), es la expresión que se realiza a través del lenguaje y le es atribuída al ser humano (Alonso-Cortés, 2008). De acuerdo con Lucas Lopez (2015) y Noack y Gamio (2015) del Washington Post, en el mundo se hablan actualmente alrededor de 7102 lenguas, el inglés es hablado en 101 a 110 países por alrededor de 527 millones de personas y es aprendido como lengua extranjera por 1500 millones [ver figura 11]. Es un idioma o lenguaje (Sinclair Knight y Butterfield, 2000 y Vidal y Villalba, 1998) que se habla principalmente en Inglaterra, Norte América, además de otros (Anderson y Cullen, 1997).

Figura 11. Personas aprendiendo una segunda lengua



Lucas Lopez (2015) y Noack y Gamio (2015)

El idioma inglés nació del grupo germánico, el cual procede al indoeuropeo (Dominguez y López, 1995); y se inició luego de desaparecer el Imperio Romano al ser atacado por los bárbaros en el año 476, así quedó dividido en varios imperios germánicos, entre los relevantes estaban el de los francos en la actual Francia, anglosajones actual Gran Bretaña, y los visigodos actual Península Ibérica (Editorial Sol 90, 2005, Vol. 4, p. 4).

El lenguaje indoeuropeo, está formado por los dialectos que tenían los anglos, los sajones y los jutes, quienes habían llegado de Dinamarca y norte de Alemania hasta Inglaterra a mediados del siglo V (Campbell, 1995). Con la llegada de las tribus anglo y

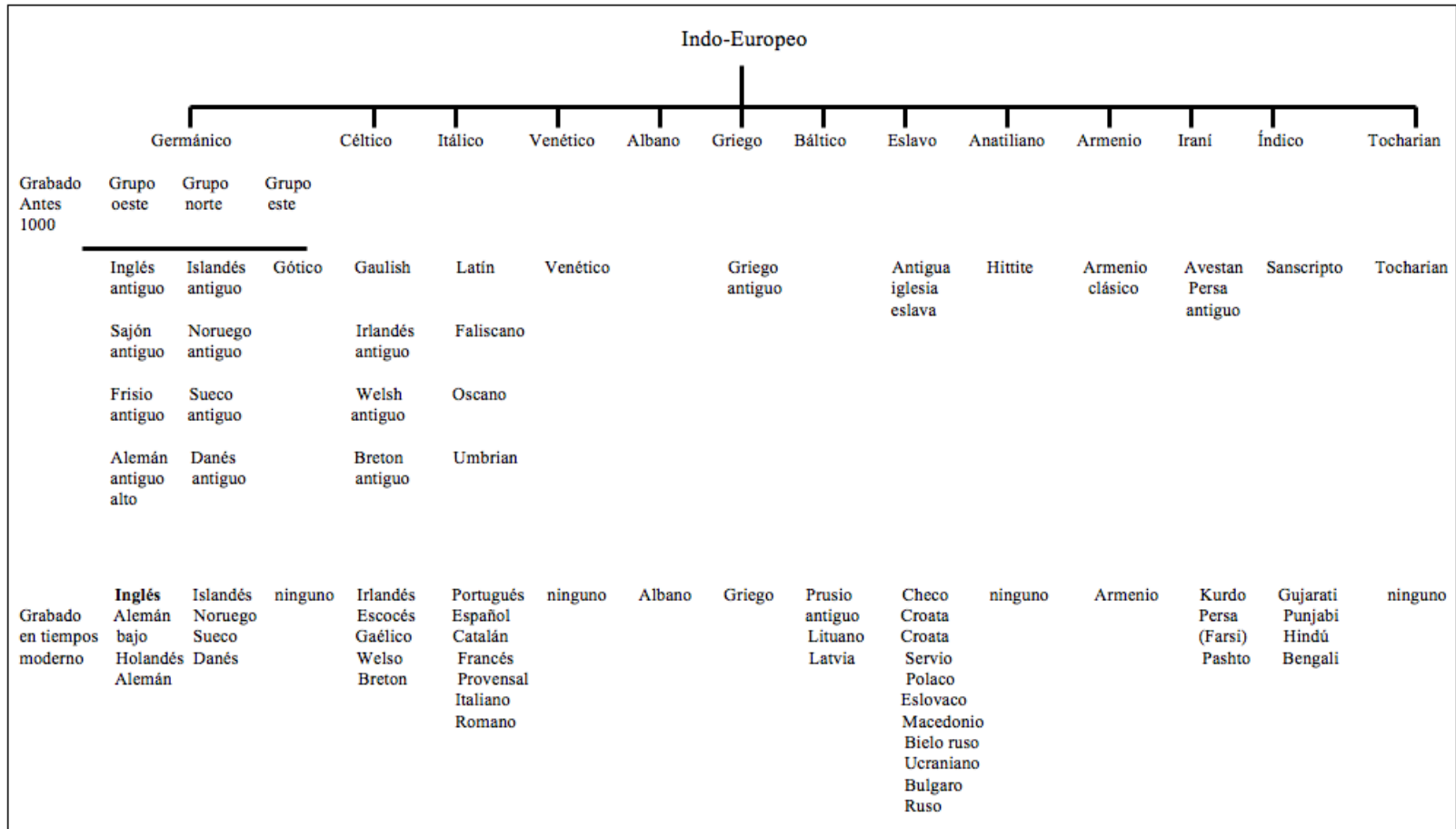
sajones se llamó anglosajones quienes provenían del norte de Europa, y de la tribu anglo se dio el nombre al idioma, en tal entonces *Englisc* ahora conocido como inglés antiguo y a su nueva tierra se llamó *Engla-land* (Inglaterra) Yule (2010).

Del Indo-Europeo también provienen idiomas que hoy se conocen en Europa, Escandinavia, parte de Asia (Hoad, 2012); de los pueblos indoeuropeos provienen los eslavo-germánicos, greco-italo-celtas y los ariomedeo-persas (Editorial Sol 90, 2005, Vol. 2, p.21). La civilización Indo, se desarrolló al sur de Pakistan y noreste de India, se trasladaron a Mesopotamia y China en el tres mil a.C. (Editorial Sol 90, 2004, p. 9).

Los historiadores deducen que todos tenían un idioma como característica y luego de provenir de las estepas asiáticas, migraron a todas partes del mundo por las condiciones climáticas y demográficas entre los años 2000 y 1200 a.C., formando sociedades e imperios como el Iraní, vética y el hitita en el este, griegos y latinos en Europa, celtas y germanos en Europa Central y Eslavos en el norte (Editorial Sol 90, 2005, Vol. 2, p. 21).

En el siglo XIX hubo un término que se refería a la similitud de los idiomas, se hablaba del proto (forma original del lenguaje) proveniente del sub continente en la India – Indo- y en Europa – Europeo- y hubieron estudiosos que crearon un árbol familiar (Yule, 2010). Hoad, 2006 (citado por Mugglestone, 2006) muestra un árbol indoeuropeo más desarrollado el cual se muestra en la figura 12.

Figura 12. División del grupo Indoeuropeo



Grupo Indoeuropeo de Hoad, 2006 (Mugglestone, 2006)

Con el pasar de los años el idioma inglés ha cambiado y ha atravesado cuatro periodos: El Inglés antiguo que se dio antes de 1100, inglés medio durante los años 1100-1500, inicio del inglés moderno desde el año 1500 a 1700 y el inglés moderno después de 1700 (Yule,2010). Se puede sugerir que dos o más idiomas tengan un origen común aunque no todos puesto que esa hipótesis no se podría demostrar, adicionalmente los idiomas han cambiado mucho con el pasar de los años (Saussure, 1997).

En referencia a la escritura del idioma inglés, cabe señalar que con la introducción de la máquina impresora por William Caxton en el año de 1476, se estandarizaron las reglas gramaticales y el deletreo de las palabras (Senn y Skinner, 1992). De acuerdo a Campbell (1995), en el siglo XII se escribía poco o nada en idioma inglés antiguo, más tarde entre el año 1100 y 1500 llega el inglés medio el cual además contaba con alrededor de 10,000 palabras francesas, de las cuales actualmente se utilizan alrededor del 75% de ellas; para este entonces el inglés reemplaza al francés como idioma en el área de la educación y de acuerdo al estatuto De Pleadong (1362), también en el área de leyes, luego de 100 años se evidencia un notable desarrollo del inglés moderno.

Antes de 1930 ya se habían extinto sesenta y seis idiomas sin que se haya encontrado grabaciones que permitan escuchar el sonido que producían quienes lo hablaban, por la inexistencia de materiales de grabación para ser analizados (Golla, 2007, p. 4).

Domínguez y López (1995, pp. 360-361) indican que el inglés como segunda lengua es el que más se ha propagado puesto que tenía 800 millones de hablantes incluido como segunda lengua, además que podría ser la principal lengua franca en el siglo 21. Long (1979) sugiere al estudiante que recién empiece a aprender inglés como lengua extranjera, que tenga mucho cuidado al aprender los modismos, sobre todo al traducir las frases “*palabra por palabra*”.

Para este apartado es necesario indicar las abreviaturas que se utilizarán con frecuencia: IFA: Inglés para fines académicos, IFE: Inglés para fines específicos o inglés para fines especiales, IFO Inglés para fines ocupacionales, IFP: Inglés para fines

profesionales, ILE: Inglés como lengua extranjera o inglés para extranjeros, ILF: Inglés como lengua franca, ISL: Inglés como segunda lengua, L1: primera lengua o lengua materna, L2: segunda lengua o lengua extranjera

Inglés para fines específicos (IFE)

El IFE es el rol que cumple el idioma inglés al ser impartido en un curso, su objetivo principal es cubrir las necesidades de un grupo particular de estudiantes, es utilizado en un particular tipo de comunicación en idioma extranjero, está formado por su propio léxico, gramática, que lo diferencia del inglés ordinario (Richards y Schmidt, 2010).

El inglés es un idioma internacional, cuya enseñanza está en proceso de desarrollo, los estudiantes aprenden IFE para alcanzar una meta fijada, educacional o profesional, por tal razón la enseñanza se enfoca en que el estudiante alcance su objetivo (Saheli, Khadivar y Mehrabi, 2015). Quienes lo aprenden como segunda lengua (ISL) se sienten frustrados por no poder participar activamente en una conversación de contenido intelectual, pero se reconoce que para alcanzar la meta de aprender bien L1 o L2, se necesita tener habilidades lingüísticas y cognitivas (Dewey, Clifford y Cox, 2015).

Anteriormente no había un sistema que permitiera valorar las habilidades que alcanzaban los estudiantes que estudiaban inglés hasta que en 1990 el Consejo Europeo creó lo que se llama el Marco Común Europeo (CEFR por sus siglas en inglés), el cual es la referencia para los idiomas lo que incluye: aprendizaje, enseñanza, asesoría; los niveles son básico (A1 y A2), intermedio (B1 y B2) avanzado (C1 y C2) ahora conocido como independiente (Crystal, 2010).

Para probar tener estas habilidades hay que pasar una prueba calificada por el marco Común Europeo de Referencia con niveles que van de principiante a avanzado alto (EF, 2015/2016) como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10. Habilidades en el inglés del básico al avanzado

A1	A2	B1	B2	C1	C2
Principiante	Elemental	Intermedio	Intermedio alto	Avanzado	Avanzado alto
Habilidad del lenguaje Frasas básicas o ningún contacto previo con el idioma	Habilidad del lenguaje Comprensión y uso de oraciones y expresiones sencillas	Habilidad del lenguaje Buena comprensión situacional; capacidad creativa limitada	Habilidad del lenguaje Interactúa con cierta fluidez; estilo gramatical limitado	Habilidad del lenguaje Se comunica con seguridad, buena comprensión de la mayoría de los textos	Habilidad del lenguaje Se comunica casi tan eficazmente como un hablante nativo

EF, 2015/2016, p. 10

El IFE además abarca estudiantes adultos de diferentes edades junto a su cultura, lingüística, conocimientos profesionales y académicos obtenidos previamente; en el siglo anterior han habido variaciones en el curriculum incluido el del IFE, por tal razón cambian los materiales y metodologías junto a las formas de evaluar (Bucur y Neagu, 2015); cabe señalar que los adultos que aprenden IFE usan sus conocimientos previos y los utilizan para mejorar sus habilidades (Lorenzo, 2005, citado por Saheli et al., 2015).

Para empezar un programa de IFE se debe partir del análisis de las necesidades de los aprendices, no funciona si se tienen clases con estudiantes de diferentes disciplinas sin recursos humanos ni financieros; el bilingüismo en el IFE, el modelo de hablante nativo no es el indicado ya que al se tendrían que crear reglas para no obtener una Torre de Babel, pues la variedad no permitiría una buena comunicación Bhatia et al. (2011).

El idioma inglés éste abarcó el campo de la ciencia, tecnología y negocios, por lo cual desde el año 1960 se dispersó tanto que todas las disciplinas precisan de la enseñanza del inglés (Rodríguez-Piñero, 2013).

Para Dudley y St. John (1998, pp. 4-5), el IFE está formado por características absolutas y variables; las primeras refieren se diseñó para conocer las necesidades específicas del aprendiz, utiliza metodologías y actividades basadas en las disciplinas para la que será utilizado, además señalan que el IFE está centrado en el lenguaje, habilidades, diálogos y géneros adecuados para estas actividades. Las variables indican que al IFE se puede utilizar una metodología diferente a la utilizada con el inglés general; el

IFE es para adultos, instituciones de nivel superior o profesionales, también puede ser para estudiantes de secundaria, de nivel intermedio o avanzado y con principiantes. No existe el inglés *sin* propósitos, su especificidad va de menor a mayor e indica que es mejor pensar en la conversación en inglés como algo más general, mientras que el inglés para enfermería en cardiología como un algo más específico, tal como se observa en la figura 13 (Douglas, 2010, p. 10).

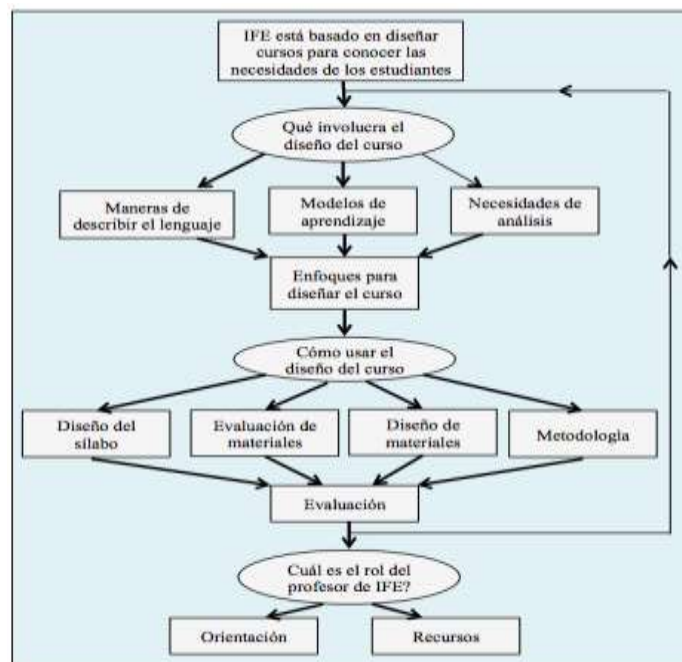
Figura 13. Especificidad del inglés



Douglas (2010, p.10)

En la figura 14 se muestra un esquema de un enfoque centrado en el aprendizaje de IFE es presentado por Hutchinson y Waters (1987), en el cual hace referencia al IFE, lo que envuelve el diseño del curso, su aplicación y el rol del quien lo enseña. figura 14.

Figura 14. Inglés para fines específicos



Hutchinson y Waters, 1987, p. 3

El IFE no es un lenguaje más ni un material o método de enseñanza, es una propuesta que desde siempre ha estado enfocada en el porqué los aprendices tienen la necesidad de aprender inglés, su contenido y metodología se derivan desde las disciplinas específicas, las ocupaciones y actividades, adicionalmente su alcance puede ser restringido y categorizado (Douglas, 2010), como se muestra en la figura 15.

Figura 15. División del IFE 1



Douglas 2010, p. 10

El IFE de acuerdo a Dudley y St. Jhon (1998), el IFE se divide de acuerdo al propósito académico y ocupacional y estos se subdividen de acuerdo a la ocupación o profesión, tal como se muestra en la figura 16.

Figura 16. Inglés para fines específicos



IFE clasificación por área profesional (Dudley y St. Jhon , 1998, p. 6)

En referencia a los materiales que se utilizan para IFE, se considera que no deben ser definidos ni tan diferentes a los utilizados para inglés general, su especificidad continúa realizada por Bathia, Anthony y Noguchi (2011) se presenta en la figura 17.

Figura 17. Contenido del IFE



Bathia, Anthony y Noguchi, 2011, p. 146

Inglés médico

En los siglos IV y V aC. se escribía sobre medicina en griego hasta después de la llegada de conquistadores romanos, de los griegos se han heredado palabras como diarrea, disnea, melancólico, entre otras (Wulff, 2004).

El idioma más utilizado como lingua franca para en el campo de la medicina era el latín puesto que a este se traducían los textos escritos en griegos y árabe; a finales del siglo XX surgió el inglés como el idioma más utilizado internacionalmente para enseñar para fines médicos, (Taavitsainen citado por Ferguson, 2013 y Ling, 2010).

Al iniciarse el siglo I d.C. Aulus Cornelius Celsus escribió una enciclopedia llamada “De Medicina”, y vio que unas palabras griegas no podían traducirse al latín así que las escribió con letras griegas, otras las latinizó cambiando su final, por ejemplo: stomachus y brachium, por último tradujo términos griegos al latín como *Kynodontes* a *dentes canini* y la palabra griega *typhlon* a latín como *caecum* (Wulff, 2004).

Un gran problema de comunicación hubo en 1970 cuando ciudadanos estadounidenses comieron hongos envenenados y dos de ellos murieron sin que se conociera

remedio, la noticia se escuchó por un químico que sabía de una cura descubierta en 1959 y publicado en 1953, los doctores no sabían de ella puesto que la publicación se había realizado en idiomas europeos (Shephard, 1973 citado por Crystal, 2010).

El vocabulario utilizado es amplio y técnico donde algunas palabras están en griego o en latín como diabetes y embolus, Chung y Nation (citados por Ferguson) indican que alrededor de un 37,7% de las palabras del campo médico y aunque sean poco conocidas se las encuentra en los textos de anatomía (Ferguson, 2013).

El inglés para fines médicos pertenece a la categoría específica de aprendizaje de idiomas, enseñar inglés médico es un reto ya que se debe ser flexible y estar abiertos a nuevos métodos, tomar decisiones y dar asistencia a los alumnos que para alcancen sus metas académicas y profesionales (Milosavjević et al., 2015).

Los artículos médicos más influyentes han sido escritos en inglés y algunas palabras como bypass se escriben igual, otras se traducen como *scanning* (*escanear*) (Wulff, 2004). A inicios del siglo XX políticos, científicos, etc., se comunicaban en inglés, así se reemplazó al latín en el área médica (Maher, 1986 citado por Ling, 2010), los médicos en el mundo se comunican en inglés en sus artículos académicos (Piqué-Angordans y Posteguillo, 2006 citado por Ling, 2010).

Los cursos para aprender inglés médico varían por su duración y habilidades a desarrollar, se enseña con estudios de caso, diagnósticos, grabación de diálogos, juegos de roles pacientes-médicos; hasta se podría practicar en el laboratorio de idiomas (Ferguson, 2013).

TIPOS DE CURSOS DE INGLÉS MÉDICO

-Duración	-Corto, intensivo
-Objetivo de la audiencia	- Residentes, estudiantes, investigadores médicos, estudiantes internos.
-Especialidad	- Cardiología oncología, urología, etc.
-Habilidades, estilos, y situación médica	-Comunicación médico-paciente, congresos médicos, escribir artículos médicos, etc.

Allwright y Allwright (citados por Ferguson, 2013) detallan algunas de las dificultades que presentan los médicos no anglohablantes para comunicarse.

DIFICULTADES QUE PRESENTAN LOS MÉDICOS PARA COMUNICARSE

- Leer libros rápidamente/ revistas profesionales/ diarios informativos.
- Estudio detallado de libros/revistas/diarios, etc.
- Escribir publicaciones/reportes, artículos en inglés para publicarlos/ simposios/conferencias.
- Corresponder a colegas que hablan inglés sobre temas profesionales.
- Entender lecturas/artículos en inglés en conferencias, reuniones médicas, simposios, etc.
- Dar comunicaciones /lecturas en inglés en conferencias, reuniones médicas, simposios, etc.
- Participar en discusiones formales en conferencias, etc. (entendiendo y contribuyendo).
- Participar en cursos de post grado en instituciones médicas que se habla inglés.
- Entretener y ser entretenido.
- Hacer trabajos clínicos con pacientes que hablan inglés.
- Hacer trabajos clínicos con colegas que hablan inglés.

Adicionalmente Allwright y Alwright (citados por Ferguson, 2013) presentan las actividades y contenidos que pueden incluirse en un curso de acuerdo a la relevancia de los temas en el lenguaje, lo cual debe ser darse de manera secuencial.

PLAN SECUENCIAL DE ACTIVIDADES PEDAGÓGICAMENTE ÚTILES

- Simular conferencias: uno de los participantes presenta un casos médicos.
- Escuchar y reportar: de manera individual o en pareja, se escucha un tema médico, se toma notas y luego reportarlo.
- Leer y reportar: leer un artículo médico se toma nota y luego se lee.
- Escuchar un discurso de un doctor invitado.
- Preparar y presentar conversaciones cortas: Estas deben basarse en un caso o en un tema médico, mientras el docente graba para luego hacer las correcciones.
- Hacer juegos de roles de médico-paciente
- Practicar la pronunciación de lenguaje médico en el laboratorio de idiomas.

Inglés para enfermería

El inglés para enfermería es una de las disciplinas que se integró recientemente al campo del IFE, y se enfoca en como las enfermeras utilizan el inglés en los aspectos clínicos y en su educación profesional a diferencia de los otros profesionales de la salud; cabe destacar que la pronunciación es importante para no cometer errores al hablar de medicamentos, procedimientos, números para indicar dosis, nombres de pacientes además de terminologías usadas frecuentemente en el sector de la salud; es importante igualmente conocer el vocabulario que se va aplicar para evitar palabras ambiguas al referirse a alguna parte del cuerpo por ser los sinónimos parecidos pero a la vez diferentes en el campo médico (Bosher, 2013).

Puesto que el servicio de salud es complejo, los profesionales en enfermería deben saber manejar información compleja, la tecnología, planear e implementar y evaluar las intervenciones de cuidado, por tal razón el potencial en la enfermería demanda adaptación a las nuevas necesidades de la sociedad; por la lingüística utilizada en América latina y España es necesario establecer un mecanismo para comunicarse en el idioma inglés, lo que permitirá además desarrollar el área de enfermería Camacho –Bejarano, Barquero - González, Mariscal Crespo y Merino – Navarro (2013).

La Agencia Nacional para la Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA) de España en el año 2004, en la cual se enlistan algunas de las habilidades que debe desarrollar quien aprende inglés como segunda lengua mientras estudia enfermería, esto le permitirá cubrir las nuevas necesidades en su formación, exigido por los cambios profesionales que tienen influencia en el perfil profesional (ANECA, 2004).

Código	Competencias generales
CG7	Conocimiento de la segunda lengua
CG11	Habilidades de buscar y analizar información
CG22	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
CG23	Habilidades de trabajar en un contexto internacional
CG24	Conocer otras culturas y sus costumbres

Código**Competencias específicas**

CE23 Conocimiento relevante de y capacidad para aplicar política nacional e internacional

CE26 Capacidad para una comunicación afectiva (incluyendo uso de tecnologías) con pacientes, familias, grupos sociales, incluido aquellos con dificultades de comunicación.

En clases las tareas y habilidades que puede desarrollar el profesional para aprender inglés en enfermería, simulando una conversación durante la atención, por ejemplo: tomando de signos vitales, donde el enfermero o enfermera sigue una secuencia de siete pasos de los cuales seis son con el paciente y el séptimo al referirse a su colega al momento de solicitar que este intervenga; los pasos de comunicación específicamente serían:

- (1) dar información al paciente
- (2) explicar el procedimiento,
- (3) solicitarle que coopere
- (4) darle valor al paciente
- (5) calmar al paciente
- (6) informar al paciente sobre sus signos vitales.

De esta manera se desarrollan materiales y se pueden obtener las competencias en inglés para enfermería (Bosher, 2013).

1.2.2. Fundamentación Legal

A continuación se encuentra la fundamentación legal en la cual se indican artículos de la Constitución de la República del Ecuador, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Ley Orgánica del Servicio Público, en la que se destacan los derechos y obligaciones de los ciudadanos ecuatorianos referente a la educación, la educación intercultural bilingüe, educación a distancia, modalidades de estudio y salud. Cabe destacar que también se señalan los derechos y deberes de los ciudadanos extranjeros en territorio ecuatoriano.

Legalmente en materia de educación los ecuatorianos y las ecuatorianas pueden capacitarse continua y permanentemente, siendo la edad, estado económico y grado académico irrelevantes ya que la educación es un derecho que tienen las personas a lo largo de toda su vida, se garantiza la igualdad e inclusión social y es condición indispensable para el buen vivir; todas las personas son responsables de participar en el proceso educativo, esta será obligatoria, intercultural, democrática, incluyente, diversa, de calidad y calidez; la educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos, será flexible para adaptarse a la diversidad y realidad local y global, la formación de los estudiantes permitirá que estos puedan cubrir las necesidades de su entorno natural y socio-cultural, a nivel nacional e internacional. Se motivará a las personas para el aprendizaje, la educación responderá intereses públicos más no a servicio de intereses individuales (Constitución de la República del Ecuador, 2008 art. 26, 27 y 28; Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, art. 2 lit. g, q, s y ll).

En Ecuador, el Sistema Nacional de Educación reconoce tres modalidades de estudio, la primera es la educación presencial en la que el estudiante debe acudir a un establecimiento educativo de manera regular, la segunda es la educación semipresencial la cual permite que el estudiante acuda a un establecimiento educativo no de manera regular, y además éste reciba clases a través de internet u otro medio de comunicación, a tercera modalidad es la educación a distancia en la cual no es necesario que el estudiante acuda a un centro educativo, ni la presencia de un tutor, este tipo de educación es

autónoma y se puede llevar a cabo mediante el uso de internet o cualquier otro medio de comunicación. Cabe señalar que las dos últimas modalidades de educación deben cumplir los estándares y exigencias académicas de la primera. (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, art. 46, lit. a, b, y c).

En referencia a la educación para adultos, la Autoridad Nacional de Educación indica que por medio de una oferta educativa se incluirá la modalidad a distancia mediante un programa de educación para adultos que pueda llevarse a cabo en el extranjero, expresamente en países que acogen a ciudadanos ecuatorianos (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, art. 46, lit. c)

En relación a la educación bilingüe, todas las personas tienen el derecho de formarse en su lengua propia y en idiomas que tengan relación intercultural y con la comunidad internacional. Se reconoce a la interculturalidad, ya que fomenta la diversidad, valoración mutua entre personas, nacionales y pueblos en contexto nacional e internacional. El estado tiene como obligación repartir de manera equitativa el presupuesto General del Estado en beneficio del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para fortalecer la calidad de la educación, adicionalmente participar en la formación de profesionales interculturales bilingües y plurilingües acorde a las necesidades de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades del país, adicionalmente tiene la obligación de cumplir con tratados internacionales para que se lleven a cabo programas educativos bilingües. (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, art. 2 lit. bb; art. 79 lit. d y art. 82, lit. a, e, f).

En cuanto a salud, es un derecho garantizado por el estado y la prestación de este servicio se regirá por la equidad, universalidad, solidaridad, interculturalidad, calidad, eficiencia, se incluye a las personas extranjeras, ya que al estar en territorio ecuatoriano tienen los mismos derechos y deberes que sus ciudadanos. Adicionalmente, el sistema nacional de salud se guiará por los principios generales del sistema de inclusión y equidad social (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 9, 32, 358).

Mientras que las servidoras y servidores públicos, cuentan con derechos irrenunciables, el estado garantiza la formación y capacitación continua de éstos servidores a través de escuelas, institutos, academias, programas de formación o capacitación incluyendo la coordinación con instituciones nacionales e internacionales que tengan acuerdos con el estado. Tienen como derecho mejorar sus capacidades humanas e intelectuales por tal razón el estado les ofrecerá capacitación continua y como se señaló anteriormente las instituciones estatales ofrecerán las facilidades para que esto se cumpla. También queda determinado que el estado será responsable de promover el desarrollo integral del personal de salud. (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Art. 229, 234 y 363, literal 8; Ley Orgánica del Servicio Público, 2010, artículo 23 lit. ñ y q).

1.2.3. Revisión de estudios previos

Luego de realizarse consultas por medios electrónicos como Redalyc, Eric, Dialnet, Scopus, Doaj, Scielo y Tesl-ej con los descriptores ESP methods, teaching approach, medical English, nursing, métodos de enseñanza, aprendizaje, inglés médico, enfermería y de recopilarse información física en bibliotecas de las ciudades de Esmeraldas y Guayaquil, se encontraron los siguientes estudios previos:

En relación a las necesidades que tienen profesionales y estudiantes de ciencias médicas en aprender IFE y su aplicación, se presentan a continuación artículos realizados por Antić (2015); Bhatia, Anthony y Noguchi (2011); Milosavjević, Vuletić y Jovković (2015); Önder Özdemir (2014); Ramírez (2016) y Zughoul, El-Badarin y Mustafa, (2003).

La investigación realizada por Antić (2015, pp.500-504) estuvo basada en observaciones y experiencias profesionales del autor, partiendo desde las necesidades que tiene el estudiante quien es el principal protagonista y centro del aprendizaje, presenta los beneficios de adaptar las lecciones a las necesidades de los estudiantes, auténticas

situaciones ocupacionales y explorar las oportunidades ofrecidas por la cooperación profesional de médicos y profesores de inglés con fines específicos.

Concluye que a pesar de tener el estudiante un buen conocimiento de inglés general, este aún no está preparado para las tareas que se presentarán en su futuro profesional. Indica que debe haber cooperación del profesor de idiomas y el profesor de medicina, los estudiantes estarán más motivados por aprender puesto que lo enseñado está dentro de su interés, que son la medicina y el cuidado de la salud, además el profesor de idiomas debe capacitarse en el área que está enseñando; por último concluye que las metodologías de inglés para fines específicos/inglés para fines médicos señalan la autonomía del estudiante, ofreciendo a los futuros médicos las estrategias para el aprendizaje permanente.

Önder Özdemir (2014) realizó un análisis a las necesidades de aprender inglés en estudiantes turcos de medicina, para ello realizó un estudio con datos y diseño longitudinales, recolectando datos cualitativos y cuantitativos. (citado por Önder Özdemir, 2014, p. 41). Se recolectaron datos entre Enero del 2009 y Octubre del 2011, en total participaron 525 personas.

Como resultado en el cuestionario obtuvo sobre las deficiencias en el proceso didáctico en inglés médico, el 34,2% indicó la comunicación verbal, el 31,2% indicó que hay un nivel de inglés insuficiente ganado en el aula de clases y el 28,2% de los estudiantes indicó tener problemas para entender artículos de investigaciones médicas escritos en inglés. En cuanto a las estrategias, el 50,9% indicó que los métodos más efectivos son la repetición y leer palabras en contexto de artículos médicos, mientras el 47,4% prefiere usar palabras en inglés y aplicarlas en oraciones.

En este mismo estudio Önder Özdemir (2014, p. 50) argumenta que apenas el 28,7% de los estudiantes encuestados prefiere aprender palabras en inglés mediante la aplicación de varias estrategias por no estar familiarizados con ellas, ya que la enseñanza en Turquía está enfocada en la memorización. Más adelante aplicó a 10 profesores y 15

estudiantes una entrevista sobre la necesidad de los estudiantes en aprender inglés para fines académicos (IFA), en cuanto al habla los profesores respondieron de manera afirmativa un 70%, en la escucha 40%, escritura 30%, vocabulario médico 50%, mientras que los estudiantes aceptaron apenas un 13,3% referente al habla; escuchar 1%; leer 5% y vocabulario médico el 100%. Señalando que los estudiantes deben de ser animados a identificar sus propias necesidades; los datos adicionales sobre IFE pueden ofrecer una perspectiva adicional ya que el análisis puede ayudar a diseñar materiales para la enseñanza de inglés para fines académicos y profesionales.

Ramírez Lozada, Naranjo Corría, Pérez Suárez y Suárez Lezcano (2016) presentan una investigación realizada en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas (PUCESE) sobre la preferencia de los estudiantes y profesionales de enfermería en aprender inglés, aplicando una encuesta en la que tuvo como resultado que el 90,69% de estudiantes señalaron que les gustaría aprender inglés para comprender artículos médicos y que el IFE es muy importante para su profesión, mientras que el 76,74% al 93,02% de profesionales indicó la importancia de aprender IFE.

Zughoul, El-Badarin y Mustafa (2003), indican que aplicaron un cuestionario a 156 enfermeras y enfermeros jordanos, cuya lengua nativa es el árabe y laboran en diferentes hospitales. Éste cuestionario se dividió en 6 partes: preguntas personales, reacciones a situaciones actitudinales, sus respuestas a dimensiones motivacionales, la enseñanza en idioma inglés en el colegio, la percepción sobre sus habilidades en el idioma inglés, y el uso del inglés dentro y fuera del trabajo. Entre los resultados se obtuvieron que el 95% de los encuestados coincidieron que el inglés es necesario par obtener éxito, el 92.1% aceptó que el inglés eleva el nivel profesional, sobre sentirse cómodos al hablar inglés 61.9% respondieron que no; además el 41.4% de ellos indicaron que el inglés no da prestigio, el 32.9% respondió que si, y el 25.7% fueron neutrales. En cuanto al uso del inglés para hablar sobre casos médicos con sus colegas el 88.2% de indicó que si lo utilizaba para ese propósito y sólo el 11.8% respondió que nunca o rara vez. Fuera del trabajo el 76.9% utiliza el inglés para hablar con extranjeros, para programas de radio y tv. lo utilizan el a veces el 41.4%, siempre el 25.7% y para leer por placer el 52.6%.

En los artículos relacionados con los métodos de enseñanza de idiomas, están los de Almeida y Galvão (2003); Díaz et al. y Maleki y Sajjadi (2012).

Almeida y Galvão (2003) presentan el análisis que realizaron sobre la influencia que tienen el método audiolingual y el método de enfoque comunicativo en la comprensión de libros en inglés, en 30 estudiantes que tienen el portugués como lengua materna; la mitad de estos estudia inglés mediante el método audiolingual y la otra mitad con el método de enfoque comunicativo.

Para este estudio se les pidió a los estudiantes de ambos grupos por separado leer un libro en portugués y otro en inglés para luego contar la historia con sus propias palabras, luego de dos días respondieron literarias e inferencias sobre el libro.

Como resultado obtuvieron que la comprensión lectora de textos en portugués de los dos grupos fueron muy similares; en cuanto a la comprensión lectora y las respuestas a las preguntas de inferencia sobre los textos en inglés y las respuestas de los aprenden este idioma mediante el método de enfoque comunicativo, obtuvieron un mejor desempeño que los que aprenden el inglés por el método audiolingual, sin embargo obtuvieron una mejor puntuación al responder las preguntas literarias.

Díaz et al. (2010) realizaron una investigación exploratoria sobre los conocimientos pedagógicos de diez profesores de inglés de instituciones educativas chilenas, los cuales participaron como una muestra no probabilística; a ellos se les aplicaron dos tipos de instrumentos y adicionalmente cinco pilotos que no fueron parte de la muestra, el primero instrumento fue un cuestionario con 40 ítems, cada uno con cinco opciones valoradas cada una del de 1 a 5, esto se realizó basado en la escala de Likert; el segundo instrumento fue una entrevista semi-estructurada compuesta de treinta y tres preguntas.

Los datos del cuestionario se analizaron basados en tres métodos de enseñanza de inglés, mientras que en la entrevista para ser analizada, se consideraron [como condición] la frecuencia de cuatro o más respuestas.

Como resultado obtuvieron que la muestra revela las habilidades que deben tener para para tratar con las situaciones y estudiantes que representan un problema en la enseñanza pública, lo cual muestra la necesidad del docente en perfeccionarse, puesto que sólo se limitaban a la aplicación de tres métodos de enseñanza, el comunicativo, el audio lingual y el método gramática traducción, los cuales según los encuestados estos métodos no cubrían sus necesidades ni interés; también se obtuvo que en la didáctica se aplica un modelo ecléptico mediante el intercambio de información de manera comunicativa; finalmente concluyeron que el maestro a más de actualizar sus conocimientos debería de aprender y desaprender sobre la práctica pedagógica como aprendizaje continuo.

Mientras que Maleki y Sajjadi (2012), detallan en su artículo la comparación que realizaron entre el método de enseñanza no lineal en educación médica y un método lineal tradicional a 56 estudiantes de medicina que participaron voluntariamente, dos profesores de IFE les fueron asignados, los estudiantes fueron previamente divididos en dos grupos, clase A y clase B, a la clase A se le enseñó con un método tradicional y a la clase B con una estrategia de narración, luego de dos semanas del inicio del curso se aplicó un prueba de inglés general y otro de inglés específico, y días antes de terminar el curso de aplicó otro prueba cuyos resultados fueron comparados por ambos grupos.

Para terminar aplicaron un cuestionario para saber la opinión de los estudiantes y como resultado final obtuvieron que los de la clase B presentaron mejores resultados en motivación, atención, interés, participación, aprendizaje; en conclusión se cree que el método lineal desarrolla competencia, además la educación no lineal, crea capacidad y en este caso la narración, es útil y efectiva para los cursos de inglés para fines específicos.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Analizar métodos de enseñanza de inglés para fines específicos en funcionarios del servicio de emergencia del Hospital Provincial General de Esmeraldas.

1.3.2. Objetivos específicos

- Recopilar información sobre los métodos existentes con relación a la enseñanza-aprendizaje de inglés para fines específicos.
- Describir las necesidades del personal médico y enfermería del servicio de emergencia del HDTC en aprender inglés para fines específicos.
- Identificar el método que se adapte a las necesidades y preferencias de los funcionarios en aprender inglés para fines específicos.

CAPÍTULO 2

Metodología

2.1. Método de investigación

2.1.1. Tipo de investigación

Según los objetivos de la investigación

Según los objetivos planteados, el tipo de investigación aquí realizada es básica puesto que se pretende analizar los métodos de enseñanza de lenguas ya existentes, lo cual permitirá que más adelante se avance con otro tipo de estudio (Posso Yépez, 2011), puesto que con un análisis previo de los métodos se podrá conocer cuales utilizar y cuales no, para enseñar IFE a los funcionarios del servicio de emergencia del Hospital Provincial General de Esmeraldas.

Nivel de Profundidad y alcance

El nivel de profundidad este trabajo es descriptivo, porque se midió de la manera más precisa posible, se medirán diferentes cuestiones (tipos de método) y luego describirán cada una (Sampieri, 1997) y así conocer las características de las diferentes metodologías de enseñanza de inglés para fines específicos.

El estudio realizado es descriptivo por existir un vínculo entre el problema planteado y los hechos, los cuales envuelven actitudes, comportamientos y creencias sociales; además permitirá conocer las características del objeto de estudio junto a la relación entre variables, y así construir hipótesis a partir de conclusiones basadas en las conclusiones obtenidas (Méndez Álvarez, 2003).

2.2. Universo, población y muestra

Tomando en cuenta la calidad de la población de la cual se generalizarán los resultados, como un subconjunto de la población, se seleccionó la muestra debido a las características que tienen y comparten los sujetos, más no por su cantidad (Hernández et al., 1997), por tal razón la población tomada fue el personal médico y enfermería del Hospital General Provincial Delfina Torres de Concha de la Provincia de Esmeraldas y como muestra, se trabajó con el personal médico y de enfermería del servicio de emergencia del hospital anteriormente mencionado.

2.3. Instrumento

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una encuesta anónima para cada encuestado, que permitió mediante la interrogación, saber la opinión de individuos (Méndez Álvarez, 2003; Morán Delgado y Alvarado Cervantes, 2013), los cuales fueron representantes de una parte de la población (Baena Paz, 2003; Münch Galindo y Ángeles, 2003).

La encuesta se aplicó mediante el uso de *un mismo cuestionario* (Baena Paz, 2003; Díaz Flores, Escalona Franco, Castro Ricalde, León Garduño y Ramírez Apáez, 2013; Münch Galindo y Ángeles, 2003), que además de ser básico y fundamental, es el instrumento más utilizado entre las técnicas aplicadas para la recolección de información e interrogación (Baez Paz, 2003 y Niño Rojas, 2011 y Hernández Sampieri et al., 1997).

El cuestionario estuvo basado en el marco teórico y en los objetivos planteados en la investigación (Münch Galindo y Ángeles, 2003), conformado de preguntas organizadas y coherentes que al ser realizadas secuencialmente permitieron obtener la información que se precisó (Díaz Flores, et al. 2013).

Siguiendo las sugerencias realizadas por Münch Galindo y Ángeles (2003) y Niño Rojas (2011), en el cuestionario se colocó un encabezado con el nombre de la institución

para la que se realizó la encuesta [En este caso la PUCESE], adicionalmente se mencionó la razón por la que se aplicaba el cuestionario y la importancia de que se ofrecieran respuestas veraces, se solicitaron datos como la edad y escolaridad, se tomó en cuenta la capacidad de responder de los encuestados.

En cuanto a las preguntas estas se colocaron de manera sistemática, fueron dicotómicas, claras, concretas, sin ambigüedades, con un vocabulario fácil de comprender, neutrales, se evitó herir la susceptibilidad del encuestado, por ningún motivo fueron sugestivas ni dirigidas a alguna respuesta, además se realizaron de manera que faciliten su tabulación y por último se tomó muy en cuenta que estas permitieran alcanzar los objetivos planteados.

En lo que se refiere a la forma de las preguntas estas fueron cerradas: dicotómicas (dos alternativas de respuesta) que delimitaron las respuestas haciendo que los sujetos se condicionen a estas, las otras preguntas fueron de selección múltiple que permitieron elegir una de cinco alternativas; este tipo de preguntas facilitan la evaluación y toman menos tiempo en ser contestadas (Niño Rojas, 2011 y Hernández Sampieri et al., 1997).

Puesto que los encuestados no conocen los métodos de enseñanza de idiomas, estos no fueron nombrados pero se hizo referencia a ellos de manera que fueran fáciles de entender y elegir, los métodos fueron Audio lingual, audio visual, natural, comunitario, directo, silencioso y gramática traducción.

CAPÍTULO 3

3.1. Análisis e interpretación de resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos luego de aplicarse el instrumento para recolectar información, en este caso la encuesta en forma de cuestionario.

Este fue aplicado a 104 funcionarios que laboran en el servicio de emergencia, 44 hombres y 60 mujeres con edades comprendidas entre 20 y 60 años, quienes de acuerdo a sus funciones se dividen en auxiliares de enfermería, enfermeras/os, médicos residentes, médicos tratantes e internos rotativos de medicina, estos últimos son de la Pontificia Universidad Católica de Quito.

G. E.	MASC	FEM	TOTAL	GRUPO ETARIO					
				OCUP	20-30	31-40	41-50	51-60	TOTAL
20-30	23	33	56	AUX	1	9	1	0	11
31-40	17	25	42	ENF	14	13	2	0	29
41-50	3	2	5	RES	18	16	2	0	36
51-60	1	0	1	IRM	23	0	0	0	23
TOTAL	44	60	104	TRAT	0	4	0	1	5
				TOTAL	56	42	5	1	104

FUNCIONARIOS						
GÉNERO	AUX	ENF	RES	INT	TRAT	TOTAL
FEM	6	25	11	15	4	61
MASC	5	4	25	8	1	43
TOTAL	11	29	36	23	5	104

G.E. : Grupo etario

M: Masculino

F: Femenino

Ocup: Ocupación

Aux: Auxiliar de enfermería

Enf: Enfermeras/os

Res: Médicos residentes

IRM: Internas/os rotativo de Medicina

Trat: Médicos tratantes

En la encuesta fue anónima en forma de cuestionario formado de cuatro preguntas, todas dicotómicas:

En la primera pregunta se solicitó señalar Si o No de acuerdo a lo que consideran con respecto al idioma inglés médico/enfermería en relación a sus profesiones.

En la segunda pregunta se solicitó marcar lo que consideraban sobre sus habilidades de hablar, escribir inglés médico/enfermería, con las opciones de muy mal, mal, regular, bien o muy bien; adicionalmente se les preguntó sobre el nivel de comprender al leer y escuchar inglés médico/enfermería debieron escoger entre las opciones nada, poco, regular, bastante y mucho.

Con respecto a la tercera pregunta fue sobre las razones por las cuales aprenderían inglés médico/enfermería; se les ofreció siete opciones.

La cuarta y última pregunta se refiere a los métodos de enseñanza de idiomas, en las cuales eligieron cuales son o no los métodos con los que les gustaría que les enseñaran inglés médico/enfermería.

Los resultados obtenidos son representados en las siguientes tablas, los resultados se presentan por ocupación, sexo/género, edad, el porcentaje y total obtenido.

1.- Marque Si o No de acuerdo a lo que considere:

- ¿El idioma inglés es necesario en su lugar de trabajo?

	SI	NO	TOTAL
AUX	11 (100%)	0 (0%)	11 (100%)
ENF	25 (86%)	4 (14%)	29 (100%)
INT	21 (91%)	2 (9%)	23 (100%)
RES	28 (78%)	8 (32%)	36 (100%)
TRAT	3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)
20-30	49 (84%)	9 (16%)	58 (100%)
31-40	34 (85%)	6 (15%)	40 (100%)
41-50	3 (60%)	2 (40%)	5 (100%)
51-60	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
FEM	45 (75%)	15 (25%)	60 (100%)
MASC	36 (82%)	8 (18%)	44 (100%)
TOTAL	81 (78%)	23 (22%)	104 (100%)

De acuerdo a sus funciones el 81(78%) de 104 funcionarios coincidieron en que el idioma inglés es necesario en su lugar de trabajo incluyendo a todos los auxiliares de enfermería, mientras que 23(22)% de ellos considera que no, sobresaliendo quienes tienen edad entre 41 y 50 años y personas de sexo/género femenino.

- ¿El idioma inglés le ayudaría a crecer profesionalmente?

	SI	NO	TOTAL
AUX	11 (100%)	0 (0%)	11 (100%)
ENF	28 (97%)	1 (3%)	29 (100%)
INT	23 (100%)	0 (0%)	23 (100%)
RES	36 (100%)	0 (0%)	36 (100%)
TRAT	5 (100%)	0 (0%)	5 (100%)
20-30	58 (100%)	0 (0%)	58 (100%)
31-40	38 (97%)	1 (3%)	39 (100%)
41-50	5 (100%)	0 (0%)	5 (100%)
51-60	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)
FEM	59 (98%)	1 (2%)	60 (100%)
MASC	44 (100%)	0 (0%)	44 (100%)
TOTAL	103 (99%)	1 (1%)	104 (100%)

De los 104 encuestados sólo 1(0,9%) enfermero/a, de 31 a 40 años de sexo femenino consideró que el idioma inglés no le ayudaría a crecer profesionalmente, mientras que el resto de profesionales, 103(99%) consideraron lo contrario.

2.- Marque Si o No de acuerdo a sus habilidades

- Hablar en inglés sobre temas médicos/enfermería

OCUP	MUY MAL	MAL	REGULAR	BIEN	MUY BIEN
AUX	3 (28%)	4 (36%)	4 (36%)	0 (0%)	0 (0%)
ENF	8 (28%)	13 (44%)	8 (28%)	0 (0%)	0 (0%)
RES	4 (11%)	5 (14%)	24 (67%)	3 (8%)	0 (0%)
IRM	1 (5%)	3 (13%)	10 (45%)	9 (41%)	0 (0%)
TRAT	0 (0%)	2 (40%)	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)
20-30	6 (11%)	12 (22%)	27 (47%)	11 (20%)	0 (0%)
31-40	9 (22%)	15 (37%)	15 (34%)	2 (5%)	1 (2%)
41-50	1 (20%)	0 (0%)	4 (80%)	0 (0%)	0 (0%)
51-60	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
FEM	11 (19%)	16 (27%)	26 (42%)	6 (10%)	1 (2%)
MASC	5 (8%)	11 (19%)	21 (34%)	7 (12%)	0 (0%)
TOTAL	16 (15%)	27 (26%)	47 (45%)	13(12%)	1 (0,9%)

En cuanto a las habilidades de los encuestados para hablar en inglés sobre temas médicos/de enfermería se obtuvo que, el 67% de los residentes y el 45% de internos lo habla regular; el 44% de los enfermeros y el 40% de los tratantes considera que lo habla mal; 36% de los auxiliares lo hace mal y muy mal.

Por edades, quienes están entre 20 y 30 años (47%) consideran que lo habla regular, de 31 a 40 años (37%) lo habla mal, el (80%) de 41 a 50 años lo habla regular y de 51 a 60 años (100%) indicaron que lo hablan regular.

Sobre el sexo/género, de las 60 mujeres encuestadas, 26 (42%)de ellas indicaron que lo habla regular, al igual que 21 (34%) de los 44 hombres encuestados.

➤ Escribir en inglés sobre temas médicos/enfermería

OCUP	MUY MAL	MAL	REGULAR	BIEN	MUY BIEN
AUX	4 (36%)	4 (36%)	2 (19%)	9(1%)	0 (%)
ENF	8 (28%)	12 (41%)	8 (28%)	1 (3%)	0 (%)
RES	2 (6%)	6 (17%)	24 (66%)	4 (11%)	0 (%)
IRM	0 (%)	2 (9%)	9 (41%)	12 (50%)	0 (%)
TRAT	0 (%)	3 (60%)	0 (%)	1 (20%)	1 (20%)
20-30	3 (5%)	11 (20%)	26 (47%)	16 (28%)	0 (%)
31-40	10 (25%)	15 (37%)	12 (27%)	4 (10%)	1 (2%)
41-50	1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	0 (%)	0 (%)
51-60	0 (%)	1 (100%)	0 (%)	0 (%)	0 (%)
FEM	10 (16%)	18 (30%)	18 (30%)	13 (22%)	1 (2%)
MASC	4 (9%)	10 (23%)	23 (52%)	7 (16%)	0 (%)
TOTAL	14(13%)	28 (27%)	41 (39%)	20 (19%)	1 (0.9%)

Apenas 1 (médico tratante) de los 104 encuestados considera escribir muy bien en inglés, el 19% de los demás funcionarios considera que lo escribe bien, mientras que el 39% lo escribe regular, el 27% mal y el 13% restante muy mal.

➤ Comprensión al leer artículos médicos/enfermería escritos en inglés

OCUP	NADA n(%)	POCO n(%)	REGULAR n(%)	BASTANTE n(%)	MUCHO n(%)	TOTAL n(%)
AUX.	2 (18%)	6 (55%)	2 (18%)	1 (9%)	0 (%)	0 (%)
ENF.	5 (17%)	18 (63%)	5 (17%)	1 (3%)	0 (%)	0 (%)
RES.	1 (3%)	11 (31%)	17 (46%)	7 (20%)	0 (%)	0 (%)
IRM.	0 (%)	2 (9%)	8 (32%)	11 (50%)	2 (9%)	0 (%)
TRAT.	0 (%)	2 (40%)	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)	0 (%)
20-30	0 (%)	16 (29%)	22 (38%)	16 (29%)	2 (4%)	0 (%)
31-40	8 (20%)	18 (44%)	10 (22%)	5 (12%)	1 (2%)	0 (%)
41-50	0 (%)	3 (60%)	2 (40%)	0 (%)	0 (%)	0 (%)
51-60	0 (%)	0 (%)	1(100%)	0 (%)	0 (%)	0 (%)
FEM	7 (12%)	22 (37%)	17 (28%)	12 (20%)	2 (3%)	60 (58%)
MASC	1 (2%)	15 (34%)	18 (40%)	9 (20%)	1 (2%)	44 (42%)
TOTAL	8(8%)	37(36%)	35(34%)	21(20%)	3(3%)	104 (100%)

Al comprender al leer artículos médicos/enfermería en idioma inglés apenas 2 residentes y 1 médico tratante considera comprender mucho, 11 de los internos indicaron bastante, mientras 18 enfermeros considera regular y 8 comprenden poco, el 18% de auxiliares y 3% de residentes consideran no comprender al leer artículos médicos/enfermería en idioma inglés.

➤ Comprensión al escuchar hablar sobre temas médicos/enfermería en inglés

OCUP	NADA	POCO	REGULAR	BASTANTE	MUCHO
AUX	3 (27%)	4 (37%)	3 (27%)	1 (9%)	0 (%)
ENF	12 (41%)	13 (45%)	4 (14%)	0 (%)	0 (%)
RES	1 (3%)	16 (44%)	19 (53%)	0 (%)	0 (%)
IRM	0 (%)	5 (22%)	7 (30%)	9 (39%)	2 (9%)
TRAT	0 (%)	2 (40%)	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)
20-30	6 (11%)	20 (36%)	19 (34%)	9 (16%)	2 (3%)
31-40	9 (21%)	16 (38%)	14 (33%)	2 (5%)	1 (1%)
41-50	0 (%)	3 (75%)	1 (25%)	0 (%)	0 (%)
51-60	0 (%)	1 (100%)	0 (%)	0 (%)	0 (%)
FEM	14 (23%)	17 (28%)	20 (33%)	8 (14%)	1 (2%)
MASC	2 (5%)	23 (52%)	14 (31%)	3 (7%)	2 (5%)
TOTAL	16(17%)	40(38%)	34 (32%)	11(10%)	3 (2%)

En relación a comprender al escuchar hablar sobre temas médicos/enfermería en idioma inglés el 9% de los internos y 20% de los tratantes consideran comprender mucho, el 39% de los internos consideran entender bastante, el 53% de los residentes se ubica en comprensión regular, el 45% de los enfermeros en poco y el 41% de enfermeros en nada, mientras que el 37% de los auxiliares considera que comprende poco al escuchar hablar sobre temas médicos/enfermería en idioma inglés.

Cabe indicar que todos los que tienen edad de 41 hasta los 60 años consideran comprender poco o nada.

3.- Razones por la que aprendería inglés médico/enfermería

		Hablar con pacientes	Escribir artículos	Aprender vocabulario	Leer artículos	Hablar seminarios colegas	Estudios	Trabajo exterior
AUX	SI	9 (81%)	6 (54%)	10 (90%)	9 (81%)	10 (90%)	8 (72%)	9 (81%)
	NO	2 (19%)	5 (46%)	1 (10%)	2 (19%)	1 (10%)	3 (28%)	2 (19%)
ENF	SI	24 (83%)	15 (51%)	27 (93%)	27 (93%)	25 (86%)	21 (72%)	20 (69%)
	NO	5 (17%)	14 (49%)	2 (7%)	2 (7%)	4 (14%)	8 (28%)	9 (31%)
IRM	SI	21 (91%)	22 (96%)	22 (96%)	22 (96%)	21 (91%)	22 (96%)	19 (83%)
	NO	2 (9%)	1 (4%)	1 (4%)	1 (4%)	2 (9%)	1 (4%)	4 (17%)
RES	SI	33 (92%)	30 (83%)	32 (89%)	36 (100%)	32 (89%)	34 (94%)	19 (53%)
	NO	3 (8%)	6 (17%)	4 (11%)	0 (0%)	4 (11%)	2 (6%)	17 (47%)
TRAT	SI	4 (80%)	5 (100%)	5 (100%)	5 (100%)	4 (80%)	5 (100%)	4 (80%)
	NO	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	0 (0%)	1 (20%)
20-30	SI	50 (89%)	44 (78%)	52 (93%)	53 (94%)	50 (89%)	52 (93%)	37 (66%)
	NO	6 (11%)	12 (22%)	4 (7%)	3 (6%)	6 (11%)	4 (7%)	19 (34%)
31-40	SI	37 (88%)	31 (74%)	38 (90%)	40 (95%)	36 (86%)	34 (81%)	28 (67%)
	NO	5 (12%)	11 (26%)	4 (10%)	2 (5%)	6 (14%)	8 (19%)	14 (33%)
41-50	SI	4 (80%)	2 (40%)	5 (100%)	5 (100%)	5 (100%)	4 (80%)	5 (100%)
	NO	1 (20%)	3 (60%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (20%)	0 (0%)
51-60	SI	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)
	NO	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
FEM	SI	54 (90%)	44 (73%)	55 (92%)	56 (93%)	51 (85%)	52 (87%)	34 (57%)
	NO	6 (10%)	16 (27%)	5 (8%)	4 (7%)	9 (15%)	8 (13%)	16 (43%)
MASC	SI	37 (84%)	34 (77%)	42 (95%)	43 (98%)	41 (93%)	38 (86%)	27 (61%)
	NO	7 (16%)	10 (33%)	2 (5%)	1 (2%)	3 (7%)	6 (14%)	17 (39%)
TOTAL	SI	91 (87%)	78 (75%)	97 (92%)	99 (95%)	92 (88%)	90 (86%)	61(68%)
	NO	13 (23%)	26(25%)	7 (8%)	5 (5%)	12 (22%)	14 (4%)	33 (32%)

Las razones para aprender inglés médico/enfermería, el 90% de los auxiliares lo aprendería para adquirir nuevo vocabulario y hablarlo en seminarios, el 93% de enfermeras/os lo aprendería por las mismas razones y leer artículos, el 96% de los internos para escribir, leer artículos, conversar en seminarios y estudiar, el 100% de los residentes para comprender al leer artículos, mientras que los tratantes aprendería para escribir y leer artículos, además de adquirir nuevo vocabulario y por estudios.

Respecto a las edades, el 94% de quienes tienen entre 20 a 30 años y el 95% de los que tienen entre 31 y 40 años lo aprendería principalmente para leer artículos, el 100% de 41 a 50 años para adquirir nuevo vocabulario, hablarlo y trabajar en el exterior, mientras que los de 51 a 60 años lo aprendería para realizar todas las razones.

En sexo/género, las mujeres y hombres lo aprenderían principalmente para leer artículos en un 93% y 98% respectivamente.

4.- Marque Si o No de acuerdo a lo que considere

Métodos de enseñanza con los que aprendería inglés médico/enfermería

		Audio lingual n(%)	Audio visual n(%)	Natural n(%)	Comuni cativo n(%)	Directo n(%)	Silencioso n(%)	Gramática traducción n(%)
AUX	SI	9 (81%)	5 (45%)	6 (54%)	9 (81%)	5 (45%)	4 (36%)	8 (72%)
	NO	2 (19%)	6 (55%)	5 (46%)	2 (19%)	6 (55%)	7 (64%)	3 (28%)
ENF	SI	22 (76%)	16 (55%)	14 (48%)	20 (69%)	15 (52%)	13 (45%)	19 (65%)
	NO	7 (24%)	13 (45%)	15 (52%)	9 (31%)	14 (48%)	16 (55%)	10 (35%)
IRM	SI	15 (65%)	16 (69%)	18 (78%)	17 (74%)	7 (30%)	8 (35%)	17 (74%)
	NO	8 (35%)	7 (31%)	5 (22%)	6 (26%)	16 (70%)	15 (65%)	6 (26%)
RES	SI	23 (64%)	26 (72%)	24 (67%)	28 (78%)	18 (50%)	12 (33%)	35 (97%)
	NO	13 (36%)	10 (28%)	12 (33%)	8 (22%)	18 (50%)	24 (67%)	1 (3%)
TRA	SI	5 (100%)	3 (60%)	3 (60%)	2 (40%)	1 (20%)	1 (20%)	4 (80%)
	NO	0 (0%)	2 (40%)	2 (40%)	3 (60%)	4 (80%)	4 (80%)	1 (20%)
20-30	SI	38 (68%)	38 (68%)	38 (68%)	38 (68%)	25 (44%)	23 (41%)	49 (87%)
	NO	18 (32%)	18 (32%)	18 (32%)	18 (32%)	31 (66%)	33 (59%)	7 (13%)
31-40	SI	33 (78%)	25 (29%)	23 (55%)	35 (83%)	21 (50%)	15 (35%)	28 (67%)
	NO	9 (22%)	17 (71%)	19 (45%)	6 (17%)	21 (50%)	27 (65%)	14 (33%)
41-50	SI	4 (80%)	2 (40%)	3 (60%)	2 (40%)	1 (20%)	5 (100%)	5 (100%)
	NO	1 (20%)	3 (60%)	2 (40%)	3 (60%)	4 (80%)	0 (0%)	0 (0%)
51-60	SI	1 (100%)	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	NO	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)	1 (100%)	1 (100%)
FEM	SI	47 (78%)	37 (62%)	37 (62%)	41 (68%)	26 (43%)	33 (55%)	45 (75%)
	NO	13 (22%)	23 (38%)	23 (38%)	19 (32%)	34 (57%)	27 (45%)	15 (25%)
MAS	SI	29 (65%)	29 (48%)	26 (59%)	35 (79%)	21 (47%)	14 (31%)	39 (88%)
	NO	15 (35%)	15 (52%)	18 (41%)	9 (21%)	23 (53%)	30 (69%)	5 (12%)
TO TAL	SI	76 (73%)	66 (63%)	63 (51%)	76 (73%)	47 (45%)	47 (45%)	84 (81%)
	NO	27 (27%)	38 (37%)	41 (49%)	28 (27%)	57 (55%)	57 (55%)	20 (19%)

En referencia a los métodos de enseñanza de idiomas, el 90% de los auxiliares aprendería inglés médico/enfermería, con el método audiolingual el 76% de los enfermeros y el 100% de los tratantes, los internos con el método natural 78%, los residentes con el método gramática traducción con el 97%.

En rango de edades, de 20 a 30 años prefieren al método gramática traducción en un 87%, de 31 a 40 prefieren el método comunicativo un 83%, de 41 a 50 años eligieron los métodos silencioso y gramática traducción en un 100%, mientras que los de 51 a 60 años prefirieron los métodos audiolingual, audiovisual y comunicativo el 100%.

Por género/sexo, el 78% de las mujeres prefirieron el método audiolingual y el 88% de los hombres prefieren el método tradicional gramática traducción.

Los métodos de enseñanza menos aceptados y que más No recibieron fueron el método silencioso por el 64% de auxiliares de enfermería, 55% de enfermeras/os y el 67% de residentes, el otro método menos aceptado fue el directo que recibió el No de 70% de internos y 80% de médicos tratantes, aunque al igual estos eligieron con mismo porcentaje al método comunitario.

CAPÍTULO 4

4.1. Discusión

- En este trabajo investigativo se obtuvo que el 99% de los encuestados coincidieron en que el idioma inglés les ayudaría a crecer profesionalmente, un porcentaje alto como el obtenido por Zughoul et al. (2003), con un 95% y un 92.1% que consideran que el inglés eleva el nivel profesional; al igual que el trabajo de Ramírez et al. (2016) que obtuvo de un 76,74% a 93,02% de profesionales que considera que el inglés es importante para su profesión.
- Mientras que el 95% de funcionarios del HDTC contestaron que aprendería inglés, para leer y comprender artículos, en el trabajo de Ramírez, et al. (2016) el 90.96% lo haría para este propósito, al contrario a lo obtenido por Zughoul et al. (2003), donde el 88.2% lo usaría para hablar sobre temas médicos y en el de Antić (2015) los estudiantes de medicina preferirían aprenderlo para el cuidado del paciente.
- En cuanto a los métodos de enseñanza de idiomas, el 73% de los funcionarios del servicio de emergencia del HDTC eligieron el enfoque comunicativo y audiolingual para aprender a leer y comprender artículos médicos, a diferencia del estudio de Almeida y Galvão (2003) se mostró la influencia del enfoque comunicativo para un mejor desempeño en la comprensión lectora que el método audilingual.
- El método gramática traducción obtuvo un 81% de preferencia en los funcionarios encuestados del HDTC, esto tiene semejanza al trabajo investigativo de Maleki y Sajjadi (2012) a estudiantes de enfermería, concluyendo que la educación lineal o tradicional, desarrolla la capacidad para narrar y fue más efectiva para la enseñanza en los cursos de IFE, al igual a lo obtenido por Önder Özdemir (2014) donde el 71,3% prefieren el método de memorización con la gramática traducción.

- Milosavjević et al. (2015) señalan la importancia de la flexibilidad que debe tener el docente que enseña inglés para fines médicos y que estos deben estar prestos a aplicar nuevos métodos y guiar a los estudiantes para que adquieran el nuevo conocimiento y cubran sus necesidades de desarrollar sus habilidades para alcanzar sus metas académicas y profesionales.
- En esta investigación el 95% se inclinó por la lectura, el 92% en adquirir vocabulario médico, el 88% en mejorar el habla, mientras que Önder Özdemir (2014) un 13,3% prefieren aprender a hablar; 1% escuchar; leer el 5% y vocabulario médico y utilizar varios métodos, el 28,7%.
- El 99% de los funcionarios del HDTC contestó que el idioma inglés es importante para su profesión, en referencia a los motivos para aprenderlo, el 95% lo haría para leer artículos médicos, similar a los resultados del trabajo realizado por Ramírez (2016), quien obtuvo que el 90,69% de estudiantes que les gustaría aprender inglés para comprender artículos médicos y que un 76,74% a 93,02% de profesionales considera que el inglés es importante para su profesión.
- Bhatia et al. (2011) señalan que para iniciar un programa de IFE se debe partir del análisis de las necesidades de los aprendices junto a los métodos para elegir los materiales. Al igual que los autores se coincide en la importancia de conocer las necesidades y los métodos para así aplicar el método adecuado y la enseñanza permita desarrollar habilidades completando el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Díaz et al. (2010) sobre los conocimientos pedagógicos de docentes de inglés indican que la enseñanza se limitaba en los métodos comunicativo, audiolingual y gramática traducción, los cuales según los encuestados no cubrían sus necesidades ni interés; por lo antes expuesto se evidencia la importancia de realizar un previo análisis de métodos de enseñanza de idiomas en los estudiantes, si no se enseña con el método adecuado el esfuerzo es en vano, en conclusión, el docente debe actualizar sus conocimientos con nuevos métodos de enseñanza de idiomas.

CAPÍTULO 5

5.1. Conclusiones

- Se analizaron los métodos de enseñanza de IFE en funcionarios del servicio de emergencia del Hospital Provincial General de Esmeraldas de acuerdo a lo esperado.
- Más del 80% de los encuestados considera que el idioma inglés es importante en su lugar de trabajo y el 99% considera que el inglés le ayudaría a crecer profesionalmente.
- Las razones que tiene el 95% de los funcionarios del servicio de emergencia del HDTC es de aprender inglés para leer y comprender artículos y el 92% para adquirir vocabulario y 87% para hablar con los pacientes anglohablantes; trabajar en el exterior y escribir artículos fueron las opciones menos escogidas.
- El 37% de los encuestados considera que comprende poco al leer artículos médicos/enfermería escritos en idioma inglés.
- El método preferido por los funcionarios para aprender IFE es, primero el gramática traducción con un 81%, método que les permitirá obtener vocabulario para leer artículos y además es el más antiguo y utilizado; segundo y tercer métodos elegidos fueron el comunicativo y el audiolingual.
- Los métodos directo y silencioso fueron los menos escogidos por los funcionarios para aprender IFE con apenas un 47%.

5.2. Propuestas

- Puesto que ya se ha realizado un análisis a los métodos de enseñanza de IFE en funcionarios del servicio de emergencia del HDTC, se recomienda capacitarlos utilizando los métodos escogidos por ellos para que aprendan a comunicarse de manera efectiva con pacientes anglohablantes.
- Puesto que los funcionarios consideran que el idioma inglés es importante y les permitiría crecer profesionalmente, se les debe capacitar con clases de inglés, en este caso IFE enfocado en la ocupación que desempeñan.
- Ya que se identificaron las habilidades que tienen los funcionarios del servicio de emergencia para hablar, escribir, escuchar y leer en IFE, estas se podrán reforzar y además ofrecer nuevos conocimientos de acuerdo a los resultados obtenidos.
- Se debe aplicar una encuesta como la utilizada en esta investigación, a los funcionarios que ingresan a laborar al servicio de emergencia del HDTC para detectar el método que les permita aprender IFE.
- Previa enseñanza de IFE en el HDTC, se debe aplicar una encuesta en todos los servicios para conocer su preferencia de métodos, así utilizar el adecuado y tener a los funcionarios capacitados para atender a pacientes anglohablantes.
- Recomendar este trabajo investigativo para su uso en el Departamento de Docencia e Investigaciones del HDTC, puesto que es un referente de los métodos de enseñanza de IFE en el área médica y fue aplicado en funcionarios del servicio de Emergencia, lo que evitará una enseñanza ambigua de IFE cuando se precise.
- Los interesados en la enseñanza de IFE en medicina/enfermería pueden utilizar esta investigación sobre análisis de métodos para conocer sus diferencias, similitudes, el qué, cómo, cuándo y a quienes enseñarlos y ampliar los conocimientos en este tema.

6. REFERENCIAS

- Aja Fernández, J. M., Albaladejo Marcet, C., Antúnez Marcos, S., Balada Monclús, M., Banda Tarradellas, A., Bartolomé Pina, M. ... Mora Romer, S. (1998). *Enciclopedia general de la educación 3: Didácticas específicas, temas transversales, índice general*. Barcelona, España: Océano.
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y lenguas aplicadas*, 6, 9-23. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779301>
- Almeida, A., y Galvão A. (2003). O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês [El efecto de diferentes métodos de enseñanza de inglés como lengua extranjera en la comprensión de textos en inglés] *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada* 3(1), 89–115. doi:10.1590/S1984-63982003000100007
- Anderson, S. y Cullen, K. (1997). *Chambers learners's english dictionary [Diccionario Chamber para estudiantes de inglés]* (1ª ed.). México: Larousse.
- ANECA. (2004). Libro blanco: título de grado de enfermería: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150360/libroblanco_jun05_enfermeria.pdf
- Antić, Z. (Julio-Agosto, 2015). Benefits of student-centered tandem teaching in medical english [Beneficios de la enseñanza conjunta centrada en el estudiante de inglés médico] *Srpski Arhiv Za Celokupno Lekarstvo*, 143(7–8), 500–504. doi: 10.2298/SARH1508500A
- Arancibia, V., Herrera, P., Strasser, K. (2004). *Manual de psicología educacional* (4ª ed.). Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Baez Paz, G. (2003). *Metodología de la Investigación*. (4ta. Reimp.) México: Publicaciones Cultural.
- Belcher, D. (Ed.). (2009). *English For Specific Purposes In Theory And Practice [Inglés para fines específicos en teoría y práctica]*. Estados Unidos: The University of Michigan Press. Bernstein Ratner, N., Berko Gleasin, J. y Bhuvana Narasimhan (1999).

- Una introducción a la psicolingüística: Qué saben los hablantes? (Trad. A.M. Esquinas Rychen). En J. Berko Gleason y N. Bernstein Ratner (Eds.) *Psicolingüística* (2da ed.) (pp. 1-51). Madrid: McGraw Hill/Interamericana: España (Reimpreso de Psycholinguistics por J. Berko Gleason y N. Bernstein Ratner (Eds.), 1998, Worth, Tx, USA: Harcourt Brace.
- Bhatia, V., Anthony, L. y Noguchi, J. (Agosto - Septiembre , 2011). *ESP in the 21st Century: ESP Theory and Application Today [IFE en el siglo 21: Teoría y aplicación del IFE hoy]* Presentado en el Proceedings of the JACET 50th Commemorative International Convention, Fukuoka, Japón: Seinan Gakuin University. Recuperado de http://www.laurenceanthony.net/research/20110830_0902_jacet_national_pres/jacet50_bhatia_anthony_noguchi.pdf
- Bloch, J. (2013). Technology and ESP[Tecnología e IFE]. En B. Paltridge y S. Starfield (Eds.), *The handbook of english for specific purposes [El manual de inglés para fines específicos]* (pp. 385-401). Reino Unido: John Wiley-Blackwell.
- Bosher, S. (2013). English for nursing [Inglés para enfermería]. En B. Paltridge y S. Starfield (Ed.), *The handbook of english for specific purposes [El manual de inglés para fines específicos]* (pp. 263-281). Reino Unido: John Wiley-Blackwell.
- Brandcelona. (2015). The cone of experience//El cono de la experiencia.[Blog] Recuperado de <https://blog.brandcelona.com/2015/01/16/the-cone-of-experience-el-cono-de-la-experiencia/>
- Bucur, N. F. y Neagu, C. (2015). The limits of ESP test[Los límites de las pruebas de IFE]. *Challenges of the Knowledge Society*, 5(1), 898-901. Recuperado de <https://doaj.org/article/4a3c5c573dcd40ee9d6ea9588e0a53bf>
- Camacho- Bejarano, R., Barquero- González, A., Mariscal-Crespo, M. I., Merino-Navarro, D. (2013). English in the nursing degree: a pending subject. [Inglés en la carrera de enfermería: un tema pendiente] *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 21(2), 641-648. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=281426436023
- Campbell, G. L. (1995). *Concise compendium of the world's languages. [Compendio conciso de los idiomas del mundo]*. Londres: Routledge.

- Carrasco, J. B.(2011). *Enseñar hoy: Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Cerezal Sierra, F. (1995). Foreign language teaching methods: Some issues and new moves [Métodos de enseñanza de la lengua extranjera: Algunos aspectos y nuevos movimientos]. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 8, 110 - 132 Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/895>
- Colegio de profesores del Perú (s.f). Principales teorías psicopedagógicas en el proceso pedagógico de una sesión de aprendizaje. Autor. 1-15. Recuperado de <http://www.perueduca.pe/documents/5802049/0/La%20motivaci%C3%B3n.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Recuperado de http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Crystal, D. (2010). *The Cambridge encyclopedia of language [Enciclopedia Cambridge del lenguaje]*. (3ª ed.). New York: Cambridge University Press.
- Dale, E. (1946). *Audio-visual methods in teaching [Métodos udiovisuales en la enseñanza]*(Cap. 4). Nueva York: Driden press. 1-66. Recuperado de http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/dale_audio-visual_20methods_20in_20teaching_1_.pdf
- Davies, G.(2006). Computer-assisted language education. En M. Berns (Ed.), *Concise encyclopedia of applied linguistics*. (pp. 261- 271). Oxford, Elsevier.
- Dewey, D., Clifford, R. y Cox, T. (2015). L1, L2, and cognitive development: exploring relationships. En T. Brown y J. Bown (Ed.), *To advanced proficiency and beyond: Theory and methods for developing superior second language ability [Hacia la proficiencia avanzada y más allá: Teoría y métodos para desarrollar habilidad superior en el segundo idioma]*(pp. 23-41). Washington, Estados Unidos de América: Georgetown University Press.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. G. (2010). Una fotografía de las cogniciones de un grupo de docentes de inglés de secundaria acerca de la enseñanza y aprendizaje del idioma en establecimientos educacionales públicos de Chile. *Revista Folios*. 31(1), 69-80. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n31/n31a05>
- Díaz Flores, M., Escalona Franco, M. E. V., Castro Ricalde, D., León Garduño A. A. y

- Ramírez Apáez, M. (2013). *Metodología de la Investigación*. México: Trillas.
- Dobrova, V. V. (2013). Psycholinguistic approach to foreign language teaching [Enfoque psicolingüístico para la enseñanza del idioma extranjero]. *Modern research of social problems*. 28. Doi: 10.12731/2218-7405-2013-8-26.
- Domínguez, F. y López, N. (Comps). (1995). *World directory of sociolinguistic and language planning organizations* [Directorio mundial de sociolingüística y organizaciones planeadoras de la lengua]. Amsterdam: John Benjamin Publishing.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes* [Evaluando los idiomas para fines específicos]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, D. (2010). This won't hurt a bit: Assessing English for Nursing [Esto no dolerá ni un poco: Evaluando el inglés para enfermería] *Taiwan International ESP Journal*, 2(2), 1-16. Recuperado de <http://tespj.ntcu.edu.tw/TESPA/index.php/TESPA/article/view/11>
- Dudley–Evans, T. y St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach* [Desarrollos en el inglés para fines específicos: Un enfoque multidisciplinario]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Editorial Sol 90. (2004). *Historia universal. Grandes imperios de la antigüedad*. (Vol. 02). Barcelona: Autor.
- Editorial Sol 90. (2005). *Futura, la enciclopedia del conocimiento: Historia I. Grandes civilizaciones de la antigüedad* (Vol. 02), Barcelona: Autor.
- Editorial Sol 90. (2005). *Futura, la enciclopedia del conocimiento: Historia II. edad media y absolutismo* (Vol. 04), Barcelona: Autor.
- EF Education First. (2015-2016). *Cursos de idiomas en el extranjero para universitarios y adultos*. Ecuador: Poligráfica.
- Ferguson, G. (2013). English for medical purposes [Inglés para fines médicos]. En B. Paltridge y S. Starfield (Ed.), *The handbook of english for specific purposes* [El manual de inglés para fines específicos] (243-261). Reino Unido: John Wiley-Blackwell.
- Galarza Alarcón, E. (1990). *Metodología de la investigación*. (2ª ed.). Quito, Ecuador:

Gráficas Latinoamericana.

- Gass, S. y Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course* (3er Edition).[Adquisición de la segunda lengua: curso introductorio (3er. Edición). Nueva York y Londres: Routledge Taylor y Francis.
- Golla, V. (2007). North America. En C. Moseley (Ed.), *Encyclopedia of the world's endangered languages* [Enciclopedia de los idiomas del mundo en peligro de extinción]. (pp. 1-95). Londres: Routledge.
- Good, T. L. y Brophy, J. (1997). *Psicología educativa contemporánea* (5ta Edición). (Trad. J. A. Velázquez Arellano). Longman Publishing. (Reimpreso de *Contemporary Educational Psychology*, por J. A. Velázquez Arellano, 1997, México: McGraw Hill/Interamericana Editores.
- Haarmann, H. (1991). *Historia universal de la escritura* (Trad. J. Bergua Cavero). Hombres, imágenes y símbolos de las múltiples técnicas para fijar informaciones (pp. 21-71). Campus Verlag GmbH. (Reimpreso de *Universalgeschichte der schrift* por J. Bergua Cavero, Ed., 2001, Madrid: Gredos).
- Hernández Reinoso, F. L. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro*, 11, 141-153.
Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/950>
- Hernández Sampieri, C. R., Fernández Collado, C., Baptista lucio, P. (1997) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Hoad, T. (2012). Preliminaries: Before English. En L. Mugglestone (Ed.). *The Oxford history of language: Updated edition* [Oxford historia del lenguaje: Edición actualizada] (pp. 9-38). Reino Unido: Oxford University Press.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of english language teaching* [Una historia de la enseñanza aprendizaje de inglés]. Nueva York: Oxford University Press.
- Hudson, R. (2006). Grammar. En M. Berns(Ed.), *Concise encyclopedia of applied linguistics*[Enciclopedia completa de lingüística aplicada](126- 129). Oxford, Elsevier.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for specific purposes. A learning-centred approach* [Inglés para fines específicos. Un método centrado en el aprendizaje]. Inglaterra: Cambridge University Press.

- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching* [Más allá de los métodos: macroestrategias para la enseñanza del language]. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Kussler, R. y Bodenstein, R. (1985). Suggestopedic texts for foreign language teaching: some literary and didactic considerations [Textos de sugestopedia para la enseñanza de lenguas extranjeras: Algunas consideraciones literarias y didácticas] *Per Linguam*, 1(1), 16-20. doi: 10.5785/1-1-512
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* [Técnicas y principios en la enseñanza de idiomas](2ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ley Orgánica de Ley Intercultural (2011). Recuperado de <http://diccionario.administracionpublica.gob.ec/adjuntos/2loei.pdf>
- Ley Orgánica de Servicio Público. (2010). Recuperado de http://www.asambleanacional.gob.ec/es/system/files/ley_organica_del_servicio_publico.pdf
- Livingstone, K. A. y Ferreira, A. (2009). La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. *Boletín de Filología, Tomo XLIV, 44(2)*, 89-118.
Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S071893032009000100004>
- Long, T. H. (1979). *Longman dictionary of English idioms* [Longman diccionario de modismos en inglés]. Harlow; Londres: Longman Group.
- Lucas López, A. (2015). Infographic: A world of languages - and how many speak them [Infografía: un mundo de idiomas - y cuantos lo hablan]. Recuperado de <http://www.scmp.com/infographics/article/1810040/infographic-world-languages?page=all>
- Maleki, A. y Sajjadi, S. (Diciembre, 2012). The role of non- linear methods in teaching English for medicine: Example of storytelling [El rol de los métodos no lineales en la enseñanza de inglés para medicina: Ejemplo de narraciones] *Journal of Applied Science*, 12(18), 1972-1977. doi: 10.3923/jas.2012.1972.1977
- Mauri Crespo, J. A., Iglesias González, V., Correa Fernández, C., Benítez Gener, A. y Guerra García. (2001). Teorías de aprendizaje y la enseñanza de los componentes de la lengua inglesa en los centros de educación médica superior. *Educación mé-*

- dica superior*, 15(3), 234-241. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412001000300004&lng=es&tlng=es
- Méndez Álvarez, C. A. (2001). *Metodología: Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Colombia: Mc Graw-Hill.
- Méndez Álvarez, C. E. (2001). *Metodología: Diseño y desarrollo del proceso de investigación*. (3ª Ed.) Colombia: Mc Graw-Hill.
- Milisavjević, N., Vuletić, A. y Jovković, L. (Marzo-Abril, 2015). Learning Medical English: A pre requisite for successful academic and professional education. [Aprendiendo inglés médico: Un pre requisito para una exitosa educación académica y profesional] *Srpski Arhiv Za Celokupno Lekarstvo*, 143(3-4), 237-240. doi: 10.2298/SARH1504237M
- Morán Delgado, G. y Alvarado Cervantes, D. G. (2013). *Métodos de Investigación*. (2ª ed.). México: Pearson.
- Morley, J. (1988). *Improving aural comprehension: Student's workbook [Mejorando la comprensión oral: Libro de trabajo del estudiantes]*. Estados Unidos: The University of Michigan Press.
- Müñch Galindo, L. y Ángeles, E. (2009). *Métodos y técnicas de investigación*. (4ta. ed.). México: Trillas.
- Niño Rojas, V. M. (2011) *Metodología de la investigación: Diseño y ejecución*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Noack, R. y Gamio, L. (2015). The world's languages, in 7 maps and charts [Idiomas del mundo en 7 mapas y carteles]. *The Washington Post*. Recuperado de <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/04/23/the-worlds-languages-in-7-maps-and-charts/>
- Océano. (2008). *Manual de recursos del maestro*. España: Autor.
- Olabarrieta Gorostegui, M. T. y Porras Medrano, M. A. (1988). Evolución de las corrientes metodológicas en la enseñanza de un idioma extranjero. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 1, 109-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117535>
- Önder Özdemir, N. (Julio-diciembre, 2014). Diagnosing the EAP needs of Turkish me-

- dical students: A longitudinal critical needs analysis [Diagnosticando las necesidades de IFA de los estudiantes turcos de medicina: Un análisis crítico longitudinal a las necesidades], *Ibérica*, 28, 35-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287032049003>
- Orem, R. A. (Ed.). (2005). *Teaching adult English language learners*. [Enseñando a aprendices adultos del idioma inglés]. Malabar, Florida, Estados Unidos de América: Krieger Publishing Company.
- Ortega, E., Romero, C. y Zugasti, M. (1998). Métodos y materiales para la enseñanza del español/ LE en la India. *RILCE: Revista de filosofía hispánica*, 14(2), 305-323. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/4361>
- Otero Brabo Cruz, M. L. (Septiembre, 1988). *Enfoque y métodos en la enseñanza de lenguas en un percurso hacia la competencia comunicativa: ¿Dónde entra la gramática?*. Trabajo presentado en el IX Congreso Internacional de la ASELE Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática, Santiago de Compostela. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele_ix.htm
- Ovide Menin, P. (1986). *El adulto y el grupo: consideraciones para el aprendizaje* (1ª Ed.). San José, Costa Rica: EUNED.
- Paredes Labra, J. y Herrán, de la, G. (Coord.). Santos, M. A. , Carbonell Fernández, J. L. y Gairín Sallán, J. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Polat, M. (s.f.). *The history of ESL methods and approaches* [La historia de los métodos de inglés como segunda lengua]. [Diapositivas]. Recuperado de <https://magic.piktochart.com/output/1236961-history-of-esl-methods>
- Posso Yépez, M. A. (2011). *Proyectos, tesis y marco lógico: Planes de informes de investigación*. Quito, Ecuador: Noción Imprenta.
- Ramírez Lozada, H., Naranjo Corría R., Pérez Suárez, O. y Suárez Lezcano, J. (2016). La enseñanza del idioma inglés para fines específicos de la profesión de enfermería. *Revista médica electrónica: Portales médicos.com*. (pp. 1-7). Recuperado de <http://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/ingles-enfermeria/>

- Ramos calvo, F. (2003). La enseñanza del inglés a estudiantes inmigrantes de Estados Unidos: Un breve resumen de programas y métodos. *Revista Electrónica de investigación y educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/82>
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la lengua Española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=metodologia>
- Reibelo Martín, J. D. (1998). Método de enseñana. Aprendizaje para la enseñanza por descubrimiento(I). *Aula abierta*, 71, 123-147. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45424>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching [Enfoques y métodos en la enseñanza del lenguasje]*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching: Second edition [Enfoques y métodos en la enseñanza del lenguasje: Segunda edición]*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics [Longman diccionario de enseñanza de idiomas y lingüística aplicada]*. (4ta ed.). Gran Bretaña: Pearson.
- Rius Dalmau, M. I. (2007). *La enseñanza de francés en el marco de la institución libre de enseñanza (1976-1939)* (Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili) Tarragona, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=8144>
- Rodríguez, L. M. (2013). El origen de la lengua escrita. [Blog]. Recuperado de <http://lenguasibarantia.blogspot.com/>
- Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I. (2013). La enseñanza de las lenguas profesionales y académicas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 53, 54-97. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2013.v53.41650
- Sadighi, F. y Kukabi, N.(2006). The relationship between the use of language learning strategies and teaching methods: a case or iranian EFL learners[La relación entre el uso de estrategias de enseñanza del lenguaje y los métodos de enseñanza: un caso de estudiantes iraníes de ILE]. *How*, 13(1), 47-63. Recuperado de

<https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/107/105>

- Saheli, H., Khadivar, Z. Y Mehrabi, M. (2015). Evaluation of an ESP medical textbook: Instructors and learner's perceptions i focus [Evaluación de un libro médico de IFE: Percepciones enfocadas en los instructores y estudiantes]. *International Education Studies*, 8(7). doi: 10.5539/ies.v8n7p97
- Saussure De, F. (1997). *Cours de linguistique générale*. En A, Alonso (Trad.), *Curso de lingüística general* (27ª Ed.). Buenos Aires: Losada.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: A guidebook for English leange teachers* [Aprendizaje enseñanza: Una guía para los profesores del idioma inglés] (2ª Ed.). Reino Unido: Mc Millan.
- Senn, J. A. y Skinner, C. A. (1992). *Heath English: Level 10. Teacher's edition* [Inglés Heath: Nivel 10. Edición para maestros]. Canadá: D.C. Heath and company.
- Serostanova, N. (2014). Integrating information and communication technologies in the process of foreign language teaching and learning [Integrando las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma extranjero]. *Journal of Education Culture and Society*, 1, 187-197. doi: 10.15503/jecs2014-187-197
- Shi, L. (2009). English for medical purposes [Inglés para propósitos médicos]. En D. Belcher (Ed.), *ESP in theory and Práctica* [Inglés para fines específicos en teoría y práctica] (pp. 205-228). Estados Unidos: The University of Michigan Press.
- Sinclair Knight, L. y Butterfield, J. (Eds.). (2000). *Harper Collins Spanish Unabridged Dictionary* [Diccionario completo de español Harper Collins]. (6ª ed.). Gran Bretaña: Harper Collins.
- Sprinthall, N. A, Sprinthall, R. C. y Oja, S. C. (1996). *Psicología de la educación: Una aproximación desde el desarrollo* (6ª ed.). (Trad. M. A., Espinosa Bayal). McGraw-Hill/Interamericana de España (Reimpreso de *Educational Psychology* (6th ed.) por N. A. Sprinthall, R. C., Sprinthall y S. C., Oja. 1996, Estados Unidos de América: McGraw-Hill.
- Taylor, A. (s.f.). *Language teaching methods: An overview* [Métodos de enseñanza de lenguaje: Un repaso] [Blog]. Recuperado de <http://blog.tjtaylor.net/teaching-methods/#more-537>

- Titone, R. (1976). *Metodología didáctica* (6ª ed., Vol. 6). Madrid: Rialp.
- Tuncer, C. (2009). Learning and teaching languages online: a constructivist approach [Aprendizaje y enseñanza de idiomas en línea: un enfoque constructivista]. *Novitas Royal*, 3(1), 60-74. Recuperado de http://www.novitasroyal.org/Vol_3_1/can.pdf
- Van Lier, J. L. (2006). Internet and language education. En M. Berns (Ed.), *Concise encyclopedia of applied linguistics*. Oxford, Elsevier.
- Vidal, J. A. y Villalba, M. (eds.). (1998). *Compact océano: Diccionario español-inglés, inglés-español*. Barcelona, España: Grupo Océano.
- Wehrwein E. A., Lujan H. L. y Dicarlo S. E., (Junio, 2007). Gender differences in learning style preferences among undergraduate physiology students [Diferencias de género en preferencias de estilos de aprendizaje entre estudiantes de pregrado en psicología]. *Advances in Physiology Education*, 31(2), 153-157.
doi: 10.1152/advan.00060.2006
- Wolf, M., Vellutino, F. y Gleason, J. (1999). La historia del lenguaje escrito (Trad. A.M. Esquinas Rychen). En J. Berko Gleason y N. Bernstein Ratner (Eds.) *Psycholinguística* (2da ed.) (pp. 433-175). Madrid: McGraw Hill/Interamericana (Reimpreso de Psycholinguistics por J. Berko Gleason y N. Bernstein Ratner (Eds.), 1998, Worth, Tx, USA: Harcourt Brace.
- Wulff, H. R. (2004). The language of medicine [El idioma de la medicina]. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 97(4), 187-188. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1079361/>
- Yule, G. (2010). *The study of language [El estudio del lenguaje]* (4ª Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *Marco ELE Revista de Didáctica*, 5, 1-30 . Recuperado de <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099650f54607/psicolinguistica.pdf>
- Zughoul, M. R., El-Badarin, M., y Mustafa, Z., (2003). English in Medicine: The case English for the Nursing Profession [Inglés en medicina: La situación del inglés para la profesión de enfermería], 1-15. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED479651>

Zuluaga Garcés, O. L., Molina Osorio, A., Velásquez Acevedo, L. y Osorio Vega, D. B.
(1993). La pedagogía de John Dewey. *Educación y Pedagogía*, 10(11). 20-30.

Recuperado de

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/view/569>

7

7. ANEXOS

7.1. Solicitud de autorización para aplicar la encuesta

Esmeraldas, 08 de Enero de 2016

Ing. Verónica Proaño
GERENTE HOSPITAL DELFINA TORRES DE CONCHA
Ciudad.-




De mi consideración:

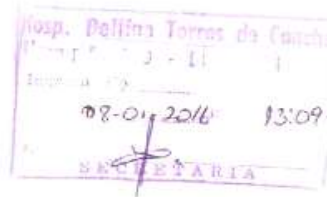
Saludando su efectiva labor administrativa, por medio de la presente solicito a usted me conceda autorización para aplicar una encuesta al personal médico y enfermería que laboran en el área de emergencia, la cual permitirá avanzar con la investigación de la tesis que tiene como tema "INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS: ANÁLISIS DE MÉTODOS DE ENSEÑANZA AL PERSONAL DEL SERVICIO DE EMERGENCIA DEL HOSPITAL PROVINCIAL GENERAL DE ESMERALDAS", la cual estoy realizando previa obtención del título de Magister en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Esmeraldas PUCESE.

Cabe destacar que los resultados obtenidos de la encuesta se revertirán en beneficio de la institución a través del personal operativo del servicio de emergencia y por consiguiente en los usuarios angloparlantes que requieran asistencia médica en la casa de salud que usted tan acertadamente dirige.

De antemano le quedo agradecida por su gentil aprobación.

Atentamente,


Carmen Colobón Castillo
Maestrante PUCESE
Matrícula # 10352



7. 2. Encuesta aplicada a funcionarios del servicio de emergencia del HDTC

Gracias por responder este cuestionario, el cual será anónimo y tiene como objetivo analizar métodos de enseñanza de inglés para fines específicos, en el personal médico y de enfermería del servicio de emergencia del Hospital Provincial General de Esmeraldas.

Edad: 20-30 31-40 41- 50 51-60 61+

Género/Sexo: Femenino Masculino

Función que desempeña:

Enfermera/o Aux. de Enfermería Interna/o de Enfermería

Md. Tratante Md. Residente Interna/o de Medicina

1.- Marque SI o NO de acuerdo a lo que considere

El idioma inglés:	SI	NO
¿Es necesario en su lugar de trabajo?		
¿Le ayudaría a crecer profesionalmente?		

2.- Marque el circulo de acuerdo a lo que considere:

- Al hablar en inglés sobre temas médicos/enfermería usted lo hace:

Muy mal Mal Regular Bien Excelente

————— ————— ————— —————

- Al traducir o escribir en inglés sobre temas médicos/enfermería usted lo hace:

Muy mal Mal Regular Bien Excelente

————— ————— ————— —————

- Comprende al leer artículos médicos/enfermería escritos en idioma inglés.

Nada Poco Regular Bastante Mucho

————— ————— ————— —————

- Comprende cuando escucha hablar en inglés sobre temas médicos/enfermería.

Nada Poco Regular Bastante Mucho

————— ————— ————— —————

Marque SI o No de acuerdo a lo que considere:

3.- Aprendería inglés médico/enfermería para:	SI	NO
Hablar con pacientes que sólo puedan o deseen comunicarse en inglés.		
Escribir en inglés artículos médicos o de enfermería.		
Aprender nuevo vocabulario (Partes del cuerpo, patologías, síntomas, medicamentos, etc.).		
Leer y comprender temas médicos/enfermería en libros, revistas, internet.		
Conversar en inglés con colegas sobre temas médicos/enfermería en reuniones, conferencias, etc.		
Estudiar una maestría, doctorado, especialización en medicina/enfermería.		
Ejercer su profesión en un país de habla inglesa.		

4.- Usted aprendería inglés médico/enfermería:	SI	NO
Escuchando y repitiendo en voz alta conversaciones grabadas en inglés.		
Viendo y escuchando videos con y sin la traducción.		
Al recibir clases con un docente extranjero que hable poco español.		
Trabajando en grupo o parejas, usando imágenes, juegos de rol, imitando situaciones reales y cotidianas.		
Con un docente que utilice figuras, objetos y le hable más en inglés.		
Con un docente que dé las clase con mímicas y movimientos corporales, mientras muestra imágenes y objetos.		
Con reglas gramaticales, vocabulario y escribiendo repetidamente las palabras.		