



Universidad Nacional de la Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

**MODELOS PEDAGÓGICOS DESTINADOS A LA ENSEÑANZA DE INGLÉS: SU
APLICACIÓN A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA LA OBTENCIÓN DEL NIVEL
INTERMEDIO ALTO**

María Isabel Espinoza Hidrobo

Doctoranda

Directora de Tesis

Dra. Beatriz Cagnolati

Co-Directora de Tesis

Dra. Silvana Barboni

**Tesis presentada en cumplimiento parcial de los requisitos para optar por el título de:
Doctor en Ciencias de la Educación**

La Plata - Argentina

Junio 2022

Contenido

Resumen	vii
Abstract	ix
Dedicatoria	xi
Agradecimientos	xii
Introducción	1
Capítulo 1: Problema en contexto	3
1.1. Antecedentes	4
1.2. Problema	7
1.3. Preguntas de investigación	7
1.4. Objetivos	8
1.4.1. General	8
1.4.2. Objetivos Específicos	8
1.5. Hipótesis de investigación	8
1.6. Justificación de la Investigación	9
1.7. Conceptos operativos	10
Capítulo 2: Marco Teórico	13
2.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	14
2.2. El nivel de inglés reportado por algunos estudios	22
2.3. Marco normativo del Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca	23
2.4. Modelos pedagógicos para adquirir una segunda lengua	24
2.4.1. Enfoques tradicionales	32
2.4.1.1. Método gramatical y de traducción	32
2.4.1.2. Método directo	33
2.4.1.3. Métodos audio-lingual	34
2.4.2. En enfoque comunicativo y las metodologías contemporáneas	35
2.4.2.1. Modelo de clase invertida	37
2.4.2.2. Aprendizaje basado en tareas	38
2.4.2.3. Tándem	38
2.5. Factores asociados al aprendizaje del inglés	39
2.5.1. Factores del estudiante	40
2.5.1.1. Implicación académica	40
2.5.1.2. La motivación	41
2.5.1.3. La situación socioeconómica	44
2.5.1.4. La situación socio-emocional	44
2.5.2. Factores del contexto institucional	45

2.5.2.1. El currículo.....	45
2.5.2.2. El Docente.....	47
2.5.2.3. El ambiente.....	49
Capítulo 3: Metodología.....	52
3.1. Enfoque de la investigación.....	53
3.2. Diseño de la investigación.....	54
3.3. Sujetos de la investigación.....	55
3.3.1. Estudiantes participantes.....	56
3.3.2. Docentes participantes.....	57
3.3.2.1. Como docente del período académico.....	57
3.3.2.2. Como entrevistado.....	57
3.3.2.3. Como experta.....	59
3.4. Consideraciones Éticas.....	59
3.5. Instrumentos.....	60
3.5.1. Examen B2.....	60
3.5.1.1. Primera etapa.....	60
3.5.1.2. Segunda etapa.....	62
3.5.1.3. Tercera etapa.....	64
3.5.2. Encuesta.....	66
3.5.3. Entrevista a docentes.....	66
3.5.4. Entrevista a estudiantes.....	67
3.5.5. Entrevista a experta.....	67
3.6. Análisis y procesamiento de la información.....	68
3.6.1. Análisis cuantitativo.....	68
3.6.2. Análisis cualitativo.....	68
3.6.3. Categorías de análisis integral.....	69
Capítulo 4: Resultados.....	71
4.1. Los profesores y el énfasis en las destrezas que enseñan.....	72
4.1.1 El perfil del profesor.....	72
4.1.2. Las destrezas que desarrollan los profesores.....	75
4.2. Nivel de los estudiantes según el MCER.....	78
4.2.1. Los resultados obtenidos de los test estandarizados.....	79
4.2.2. Lo que opinan los profesores de sus estudiantes.....	81
4.3. Metodologías de inglés utilizadas en el CII.....	84
4.3.1. La metodología según los estudiantes.....	84
4.3.2. La metodología según los profesores.....	85

4.4. Factores asociados al nivel de los estudiantes	94
4.4.1. Factores del estudiante	95
4.4.1.1. Factor sociodemográfico	96
4.4.1.2. Factor socioeconómico	97
4.4.1.3. Factor educativo	100
4.4.1.4. Factor de ocio	101
4.4.1.5. Factores biológicos	103
4.4.1.6. Factores del aprendizaje de idiomas	105
4.4.2. Factores contextuales institucionales.....	108
4.4.2.1. Factores de la metodología que utiliza el profesor.....	109
4.4.2.2. Factor institucional universitario.....	113
Capítulo 5: Discusión.....	116
5.1. Nivel de los estudiantes según el MCER.....	117
5.2. Metodologías de inglés utilizadas	120
5.3. Factores de los estudiantes	124
5.4. Factores institucionales.....	128
5.5. Limitaciones.....	130
Conclusiones	132
Bibliografía	139
Anexos.....	152

Índice de tablas

Tabla 1 Competencias a desarrollar MCER.....	17
Tabla 2 <i>Clasificación adaptada de los métodos de enseñanza del inglés más influyentes</i>	27
Tabla 3	61
Tabla 4 Calendario de exámenes B2.....	62
Tabla 5 Formato del Examen B2 FIRST	62
Tabla 6 Cronograma de exámenes	63
Tabla 7 Cronograma de exámenes	65
Tabla 8 Metodologías del profesor que le resultan más provechosas a los estudiantes	85
Tabla 9 Factores sociodemográficos y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI	96
Tabla 10 Factores socioeconómicos y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI	97
Tabla 11 Factor de ingreso y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI.....	98
Tabla 12 Factores socioeducativos y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI	100
Tabla 13 Factor de ocio y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI.....	102
Tabla 14 Factor relacionado a la música y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI ...	102
Tabla 15 Factor biológico y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI	103
Tabla 16 Factor relacionado al idioma y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI.....	105
Tabla 17 Correlación entre los años estudiados de inglés y el nivel de inglés alcanzado en el IUI .	106
Tabla 18 Factor relacionado a los libros y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI....	107
Tabla 19 Factor de preferencia metodológica para aprender inglés y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI	109
Tabla 20 Correlación entre el uso de dispositivos y programas en inglés y el nivel de inglés alcanzado en el IUI	111
Tabla 21 Factor institucional y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI	113

Índice de Figuras

Figura 1. Niveles de aprendizaje del inglés como L2 (Consejo de Europa, 2002).....	16
Figura 2. Niveles intermedios de las categorías de la lengua L2 (Consejo de Europa, 2002).	20
Figura 3. Diagrama semántico de la familia de códigos denominada Lo que le identifica al profesor.	72
Figura 4. Diagrama semántico de la familia de códigos denominada Destrezas que desarrolla el profesor.	75
Figura 5. Nivel de inglés alcanzado por los estudiantes al culminar el séptimo y octavo nivel	80
Figura 6. Diagrama semántico de la familia de códigos denominada Opinión del profesor sobre el estudiante	82

Figura 7. Diagrama semántico de la familia de códigos denominada Metodología	86
Figura 8. Resultados de los estudiantes de Fer (Algo tradicional, lúdico y ecléctico)	93
Figura 9. Resultados de los estudiantes de Juani (Comunicativo, lúdico y directo)	93
Figura 10. Resultados de los estudiantes de Magu (Comunicativo y parcialmente directo)	93
Figura 11. Resultados de los estudiantes de Patty (Ecléctico y directo)	93
Figura 12. Resultados de los estudiantes de Juan (Comunicativo e interactivo).....	94
Figura 13. Resultados de los estudiantes de Alex (Comunicativo, lúdico y directo)	94
Figura 14. Dispersigrama de la correlación entre nivel de estudios y nivel de estudio parental	99
Figura 15. Nivel de inglés alcanzado por los estudiantes según la modalidad de ingreso al programa intensivo.....	111

Resumen

El idioma inglés se ha convertido en la *lingua franca*, motivo por el que universidades a nivel mundial promueven su aprendizaje. El alcance del nivel B2 de esta lengua extranjera (LE), se presenta como un desafío para las instituciones de educación superior en el país. El presente estudio tiene el objetivo de determinar el nivel de los estudiantes al terminar los cursos intensivos de inglés (CII) del Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca y verificar si alcanzan un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Para ello se emplea el enfoque mixto denominado Diseño Transformativo Secuencial (DITRAS), el cual reporta resultados de forma integrada para una mejor interpretación. El estudio cuantitativo se realizó entre enero y julio del año 2019, período en el que asistió una población de 354 estudiantes. La muestra extraída estuvo conformada por 114 estudiantes voluntarios pertenecientes al séptimo y octavo niveles de los CII, quienes llenaron una encuesta elaborada específicamente para éste estudio y rindieron las pruebas estandarizadas Optimise Practice Test B2 y el examen internacional First Certificate, cuyos resultados se analizaron con el programa estadístico informático SPSS 25. En la sección cualitativa participaron los profesores de los niveles de estudio señalados de los CII, en total siete docentes. A ellos se les aplicó una entrevista semiestructurada, cuyos resultados se analizaron con el programa de análisis de datos cualitativos Atlas ti 7.

Los resultados están organizados en tres apartados. El primero revela el nivel obtenido de acuerdo al MCER, en el cual aproximadamente la cuarta parte de los estudiantes alcanza el nivel esperado (29% y 26% del séptimo y octavo nivel, respectivamente). El segundo se centra en las metodologías empleadas en los CII, desde la perspectiva de los estudiantes y la de los profesores que, en ambos casos, se orienta hacia el aprendizaje comunicativo o ecléctico. Mientras que, en el tercer apartado, se identifican los factores sociodemográficos, educativos, socioeconómicos, de ocio, biológicos, institucionales, de aprendizaje, así como los metodológicos; que inciden en el aprendizaje del idioma. Estos resultados se combinan con los testimonios de dos estudiantes, una que alcanzó con las expectativas del instituto y otra que no lo hizo.

En conclusión, la mayoría de estudiantes de los CII del Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca, no alcanza el objetivo que es llegar al nivel B2 (73%). Quienes sí lo hicieron, tienen un perfil socioeconómico que les permite disponer de mayor tiempo para los estudios y haber tenido mayor contacto con la lengua extranjera. En conjunto, con el criterio de los docentes, existe una inclinación metodológica mayor hacia el enfoque comunicativo que es el que mayormente ha trascendido en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: nivel B2, enfoque comunicativo, factores de aprendizaje, educación superior, enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Abstract

The English language has become a *lingua franca*. Because of this, universities worldwide promote its learning. The achievement of the B2 level of this foreign language is presented as a challenge for higher education institutions. The present study aims to determine the level of students at the end of the Intensive English Courses (IEC) at the Institute of Languages of the University of Cuenca and to verify if the students reach a B2 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

The mixed approach called Sequential Transformative Design (DITRAS) was used, in order to present the results in an integrated way for a better interpretation. The quantitative study was carried out between January and July 2019 with a population of 354 students. The sample drawn was made up of 114 volunteer students from the seventh and eighth levels of the IEC, who responded to a survey and took the standardized tests Optimize Practice Test B2 and the international First Certificate exam. These results were analyzed with the SPSS 25 program. The qualitative study encompassed the participation of seven professors that taught the same IEC levels that are part in this study. A semi-structured interview was applied and the results were analyzed with the Atlas ti 7 program.

The results are organized into three sections. The first section revealed that the level obtained according to the CEFR, in which a quarter reaches the expected level (28.8 and 25.5% from the seventh and eighth levels, accordingly). The second section focuses on the methodologies used in the IEC from the students' and the teachers' perspective. In both cases, they are oriented towards communicative or eclectic teaching. In the third section, sociodemographic, educational, socioeconomic, leisure, biological, institutional, learning, as well as methodological factors are identified. These results were combined with the testimonies of two students, one who met the Institute of Language's expectations and the other one who did not.

In conclusion, the majority of students of the IEC of the Department of Languages did not reach the B2 level. Those who did, had a profile that allowed them to have more time for school and

have had more contact with the target language. Along with the professors' criteria, there is a greater methodological tendency towards the communicative approach.

Key words: B2 level, communicative approach, learning factors, higher education, TEFL.

Dedicatoria

A mis Padres Eternos, por permitirme recorrer esta experiencia terrenal y tener esta oportunidad de progresar. Agradecida con mi Salvador y Redentor, Jesucristo, porque con la ayuda de Sus ángeles, tanto de carne y hueso, así como los del otro lado, ha sido posible llegar a este momento tan importante de mi existencia. Gracias por su amor y luz en mi vida.

A mi madre querida, la Chebita, que ha sido ese pilar incondicional y de energía constante para lograr este objetivo en mi vida. Mamita, gracias por el cariño, la barra, el apoyo a lo largo de mi vida para llegar hasta aquí. Sin todo lo que usted ha hecho por mí, nada de esto habría sido posible. Agradecida por siempre porque sea mi mamita, le amo hasta el infinito y más allá, eternamente. Gracias papi, Chebito también por todo su apoyo brindado para este trayecto. Estoy agradecida por las enseñanzas y por la perspectiva renovada con la que aporta a mi vida.

Dedico este trabajo a mis hijos, Badí Israel y Derek Alejandro, tesoros corazones de mi vida, mis caramelitos chocolatosos. Este par de bombones son el motor de mi vida, por ellos todo vale la pena. A mi negro Badí, siempre atento y servicial para ayudarme a lograr este objetivo, compañero de luchas, hasta de las más difíciles como esta, que parecía a veces inalcanzable.

Le dedico también este logro, a mi querida Skitty, que me acompañó 11 años de mi vida. Esta princesa canina, quien, con su nobleza y cariño, siempre estuvo allí, dándome cariño y amor que sobrepasa esta existencia terrenal. Gracias mi gordita bella, aunque ya no estás conmigo, te dedico este logro también a vos.

Finalmente, este trabajo va dedicado a todas las mujeres científicas quienes generan conocimiento en el mundo y que impactan de manera positiva la vida de sus comunidades en diversos ámbitos.

Agradecimientos

Mis más sinceros agradecimientos para Beatriz Cagnolati y Silvana Barboni, quienes con su profesionalismo y generosidad han proporcionado las directrices necesarias para la culminación de este trabajo.

Gracias a todos mis profesores de la Universidad Nacional de La Plata, guardo en mi corazón un agradecimiento profundo por su generosidad, profesionalismo y don de gentes. Seres humanos maravillosos que marcaron mi vida para siempre. A todos ustedes, mi respeto y reconocimiento en este camino.

A mis amigos, los Sanchaguis, Guille y Sanca, más que amigos, mi hermano y mi hermana, siempre alado para apoyarnos mutuamente. Agradezco al cielo porque son parte de mi vida y por poder compartir este recorrido juntos.

Agradecida con la Universidad de Cuenca, mi U querida, donde este y muchos sueños más se han hecho realidad. Gracias por el apoyo a mis colegas y a los estudiantes quienes hicieron posible el desarrollo de este trabajo.

Introducción

En la era de la globalización, la mayoría de los países no angloparlantes utilizan el inglés como segunda lengua. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define globalización como “Difusión mundial de modos, valores o tendencias que fomenta la uniformidad de gustos y costumbres” (RAE, 2017) y también como “Proceso por el que las economías y mercados, con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, adquiere una dimensión mundial...”(RAE, 2017). Sin embargo, esto no se limita únicamente a la cultura y negocios sino también a la difusión del inglés (Rivery, 1997).

Un signo de la expansión del idioma inglés se puede evidenciar mediante la adopción de palabras como “formatear”, “resetear”, “clickear”, etc., que manifiestan una globalización en el mundo actual en términos de sociedad, cultura, economía y comunicación (Rivery, 1997). De igual manera, un viajero que hable inglés encontrará a alguien que le entienda en cualquier lugar al que vaya. Por el contrario, una persona que no sabe inglés enfrentará limitaciones en su carrera, a diferencia de aquel que conoce el idioma quien tendrá muchas oportunidades (Garrido Medina, 2010), motivo por el cual se la ha denominado la “*lingua franca* del mundo” (French, 1989).

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), nace a propósito de algunas limitaciones producidas por la escuela europea, ante la necesidad de facilitar la movilidad estudiantil, proporcionar una base común y con el objetivo de establecer directrices para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, manuales, entre otros, en toda Europa. Es así que, el Consejo de Europa empieza a elaborar este Marco en el año 1991 y lo publica en el año 2001 (Council of Europe, 2001, pp. 25-26).

La Universidad de Cuenca, al igual al que muchas otras instituciones de educación superior en el Ecuador, motivadas por el Consejo de Educación Superior, ha adoptado el proyecto del MCER para la enseñanza y evaluación de las lenguas, particularmente del inglés. Sin embargo, es menester estudiar hasta qué punto se cumple y es factible cumplir con los objetivos de este proyecto. El proyecto establece metas de alcance y dominio de habilidades de las lenguas que se clasifican en al

menos seis niveles: A1, A2, B1, B2, C1 y C2; siendo A1 el más bajo y C2 el más alto. La Universidad de Cuenca plantea que los estudiantes de grado deben tener al menos un nivel B1; sin embargo, también ha considerado importante ampliar las posibilidades de estudio para quienes se proponen alcanzar niveles más altos para cumplir otro tipo de objetivos más allá del título de grado. Estos objetivos suelen ser continuar estudiando para realizar posgrados, doctorados o simplemente perfeccionar el nivel de una lengua. Para ello ofrece niveles de estudio intensivos adicionales cuya meta es que los estudiantes puedan aprobar un nivel B2.

El Instituto Universitario de Idiomas, a pesar de que tiene un proyecto para alcanzar el nivel B2, aprueba a los estudiantes que han cursado y aprobado los ocho niveles que se ofertan. No obstante, no tiene como política comprobar si efectivamente han alcanzado o no el nivel B2, cuestión que sólo se puede comprobar si es que se aplican pruebas estandarizadas periódicas; esto es, al culminar los 8 niveles que ofrece el programa.

El presente estudio se propone evaluar qué estudiantes de los últimos niveles han alcanzado el nivel B2 y qué factores han favorecido para alcanzar este nivel, así como también analizar a aquellos que no logran alcanzar este nivel y cuáles son los factores que limitan el cumplimiento de este objetivo.

Este trabajo está estructurado en cinco capítulos. El primero aborda el planteamiento del problema, el segundo se concentra en presentar aspectos teóricos y de estado del arte, el tercero aborda la cuestión metodológica, el cuarto capítulo presenta los resultados de la investigación y en el quinto capítulo se desarrolla la discusión de los resultados. En la parte final, se presenta las conclusiones del estudio.

**Capítulo 1:
Problema en contexto**

Introducción

En este primer capítulo se presentan los antecedentes en los que se origina la investigación, le sigue la formulación de la problemática, misma que permite crear preguntas de investigación. Con base en estas preguntas se plantean los objetivos e hipótesis que guían el trabajo teórico y de campo. Por último, se realiza una justificación del estudio.

1.1. Antecedentes

En el Ecuador la lengua oficial es el castellano y es hablada por el 93% de la población según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) correspondientes al censo realizado en el año 2005 mientras que, esta lengua conjuntamente con la segunda y tercera lengua más habladas del país (kichwa y shuar) son idiomas oficiales de relación intercultural. En el Ecuador se reconocen al menos siete familias de lenguas indígenas y catorce lenguas diferentes que el Estado es encargado de respetar y promover en los pueblos en las que se hablan (Constitución Política del Ecuador, 2008). Sea cual sea la lengua materna, a ésta se considera como primera lengua, la segunda lengua es aquella que los individuos aprenden después de su lengua materna. Para la mayoría de indígenas el castellano es la segunda lengua. Sin embargo, en los currículos del sistema nacional de educación y en los reglamentos de la educación superior, la adquisición de una segunda lengua no se centra en un idioma nacional, sino principalmente en la *lingua franca* del mundo. De este modo, el inglés, como lengua extranjera es la segunda lengua de la mayoría de aprendices de otro idioma en el Ecuador. En este marco, para los fines de la presente investigación, se emplea indistintamente al inglés como lengua extranjera o como segunda lengua.

El Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca fue creado el 16 de julio de 1960 como parte de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, cuando el Dr. Carlos Cueva Tamariz ejercía el cargo de Rector de esta institución. En el periodo académico de 1960-1961, el Departamento de Idiomas empezó a ofrecer cursos principalmente de inglés como lengua extranjera basados en las necesidades presentadas por los decanatos de las facultades de la universidad.

A partir del año 1999, el Departamento de Idiomas ofreció cursos generales de inglés y de otros idiomas como ruso, italiano, kichwa, francés, alemán y portugués, así como se determinó que los estudiantes debían cursar cuatro niveles de estudios como uno de los requisitos de graduación. En el año 1999 se inició el Programa de Cursos de Inglés Intensivo con ocho niveles: seis básicos y dos de conversación. Para el periodo académico septiembre 2009-febrero 2010, el Departamento de Idiomas ingresó al Sistema de Créditos en el que empezó a ofertar 3 niveles de inglés como asignatura obligatoria a ser aprobada como parte de las mallas curriculares de las carreras.

Debido a que existía un crecimiento significativo de estudiantes, el 25 de noviembre de 2014, el Departamento de Idiomas dejó de pertenecer a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y se convirtió en el Instituto Universitario de Lenguas (IUL) mediante resolución unánime del Honorable Consejo Universitario.

El Honorable Consejo Universitario de la Universidad de Cuenca, mediante sesión ordinaria realizada el 9 de junio de 2020 (UC-CU-RES-228-2020), resolvió derogar la creación del Instituto Universitario de Lengua y aprobar la creación del Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca.

De igual manera, el Consejo Universitario de la Universidad de Cuenca, mediante sesión ordinaria realizada el 12 de enero de 2022 (UC-CU-RES-003-2022), resolvió derogar la creación del Departamento de Idiomas y aprobar la creación del Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca.

La Universidad de Cuenca brinda diversos servicios a la ciudadanía, entre los cuales se hallan los Cursos Intensivos de Inglés (CII). La oferta académica indica que, una vez aprobados los ocho niveles de los CII, con 560 horas de clase, los estudiantes podrían alcanzar un nivel B2 del MCER.

El MCER es un marco de referencia por medio del cual el Consejo de Europa define lo que los estudiantes de lenguas deben aprender para poder comunicarse, además proporciona una base para que los profesionales de la enseñanza de lenguas puedan elaborar programas, sílabos, exámenes, entre otros. El MCER fue diseñado para su utilización en Europa; sin embargo, se lo toma

como referencia en el Ecuador en todos los niveles de educación desde hace varios años. Para su aplicación, divide las competencias de los idiomas en diferentes niveles que se basan principalmente en la capacidad comunicativa en ámbitos y destrezas. Los ámbitos están segmentados en la capacidad de los estudiantes para desarrollar las destrezas en relación a la comprensión, producción oral y expresión escrita. Cada uno de estos segmentos desglosa competencias que necesita adquirir el usuario de la lengua. En el ámbito de la comprensión se encuentra el segmento auditivo y lector, las competencias auditivas esperadas remiten a un estudiante capaz de comprender películas, noticias y programas de Tv; mientras que las competencias de comprensión lectora se refieren a comprender los puntos de vista en los informes escritos relativos a problemas contemporáneos. El ámbito de la producción oral implica los segmentos de hablar para interactuar o para expresarse, al interactuar se espera que los estudiantes adquieran la competencia de relacionarse de manera natural y espontánea con un nativo-hablante; mientras que, al expresarse, se aguarda que el estudiante sepa describir de forma amplia y detallada diversos tópicos, así como emitir un punto de vista de manera clara y comprensible. Por último, se encuentra la destreza de expresión escrita, cuya competencia es escribir de forma detallada y clara informes, cartas y composiciones que contrasten puntos de vista concretos.

En el año 2016 el Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca hizo una prospección de esta situación con una prueba estandarizada (TOEFL Institutional testing program (ITP)) a un total de 15 estudiantes, seleccionados al azar, que culminaron el último nivel. Los resultados fueron muy desalentadores.

En el presente estudio se propone verificar si la metodología usada por los docentes para enseñar en los CII, es suficiente para que los estudiantes alcancen el nivel B2. Para ello, se realiza un análisis de las metodologías que permiten una aceleración en el proceso de aprendizaje, así como los factores propios de los estudiantes y del Instituto Universitario de Idiomas que inciden positiva o negativamente para aprobar los CII.

1.2. Problema

La aspiración principal de los estudiantes que deciden tomar los CII es optar por especializaciones, maestrías, o cualquier otro estudio de posgrado. Por lo tanto, es imperante mejorar el nivel de inglés, con el objetivo de enriquecer el perfil académico y/o cumplir con los requisitos de admisión en este tipo de estudios superiores (Verdugo Silva et al., 2018).

Sin embargo, el resultado de la evaluación realizada a los 15 estudiantes en el año 2016, demostró que tan sólo el 13,3% (2 estudiantes) cumplía con los objetivos institucionales, mientras que, el 33,4% de ellos (5 estudiantes) apenas alcanzaba el nivel A2 y el 53,3% (8 estudiantes) únicamente llegaba al nivel B1.

En los diferentes espacios compartidos por los docentes del Instituto Universitario de Idiomas, se han presentado inquietudes en cuanto al nivel de inglés obtenido por los estudiantes al completar los 8 niveles de los CII que ofrece el Instituto Universitario de Idiomas. Debido a esas conjeturas y presunciones manifestadas se identifica la necesidad de plantear un estudio mixto en el cual se pueda emplear instrumentos estandarizados y encuestas estructuradas cuantitativas, así como, información no estructurada o semiestructurada cualitativa. La finalidad de este trabajo es contribuir a las investigaciones sobre los modelos pedagógicos que impactan positivamente en la enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera y determinar los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de los Cursos Intensivos de Inglés de la Universidad de Cuenca, en Ecuador.

1.3. Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los métodos de enseñanza aplicados a los estudiantes que cursan los séptimos y octavos niveles del Instituto Universitario de Idiomas según la autopercepción de los docentes?
- ¿Cuál es el nivel de inglés que tienen los estudiantes al terminar el séptimo y octavo niveles de los CII?

- ¿Qué factores pedagógicos, institucionales y estudiantiles (a nivel personal y contextual) inciden en el alcance del nivel B2 según la autopercepción de estudiantes que cursaron el séptimo y octavo niveles de los CII?

1.4. Objetivos

1.4.1. General

Determinar los factores pedagógicos, institucionales y estudiantiles (a nivel personal y contextual) asociados al alcance del nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en los CII del Instituto Universitario de Idiomas en una universidad pública ecuatoriana.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Identificar las metodologías de enseñanza del idioma inglés utilizadas en séptimo y octavo niveles de los CII del Instituto Universitario de Idiomas según la autopercepción de los docentes.
- Evaluar las capacidades del dominio de la lengua inglesa en los estudiantes de séptimo y octavo niveles de CII, según los estándares del MCER.
- Analizar los factores pedagógicos, institucionales y estudiantiles (a nivel personal y contextual) que inciden en el alcance del nivel B2 según la autopercepción de estudiantes que cursaron el séptimo y octavo niveles de los CII.

1.5. Hipótesis de investigación

- El método de enseñanza más frecuente empleado en los CII del Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca es el comunicativo.
- La mayoría de estudiantes que termina el séptimo y octavo nivel de inglés de los CII alcanza un nivel mínimo de dominio de la lengua equivalente al nivel B2 del MCER.
- Factores pedagógicos (traducción, gramática, interacción, tareas, etc.), institucionales (servicios de biblioteca, Internet, laboratorios, aulas) y/o estudiantiles (biológicos,

sociodemográficos, socioeconómicos, intereses, etc.) inciden significativamente en el dominio del nivel B2 según los estándares del MCER.

1.6. Justificación de la Investigación

El aprendizaje implica factores psicológicos y pedagógicos, los cuales deben ser considerados para que la instrucción que se brinda a los estudiantes sea interiorizada de tal forma que el aprendizaje cumpla con su función.

La Universidad de Cuenca (UC) al ser un elemento principal de la educación superior de la ciudad de Cuenca y de la región, y al ser impulsora del crecimiento profesional de sus ciudadanos, ofrece varios servicios académicos. Uno de los servicios que brinda el Instituto Universitario de Idiomas (IUI) de la Universidad de Cuenca es el mejoramiento en lenguas extranjeras, entre las cuales se encuentran el japonés, mandarín, inglés, entre otros. Para el caso de la enseñanza de inglés, el IUI proporciona servicios a los estudiantes de las diferentes facultades de la universidad, ya que para la obtención del título de pregrado se espera alcanzar una suficiencia de B1, para lo cual oferta Cursos de Programa Académico de Suficiencia en Lenguas Extranjera (PASLE) con 3 niveles y un total de 384 horas. Con miras a impulsar la internacionalización institucional y dar alternativas para el mejoramiento de las competencias en inglés, tanto para los estudiantes de la UC como para la ciudadanía en general.

La motivación de investigar las metodologías de enseñanza para alcanzar un nivel B2, surgió de la propia experiencia de la autora como docente de los CII y también de las enseñanzas recibidas en los módulos de posgrado de la Maestría en Lengua Inglesa y Lingüística Aplicada de la Universidad de Cuenca, dictados entre los años 2008-2011.

No necesariamente el docente nativo-hablante que más sabe de inglés es quien garantiza el mejor método de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Se debe tener en cuenta que, de acuerdo a las necesidades de los aprendices, la mayor parte de las interacciones en inglés ocurren entre no nativo-hablantes. En el contexto global el inglés, como *lingua franca*, es una herramienta compleja que no se restringe a un país angloparlante. En efecto, el inglés es utilizado en procesos de

aprendizaje en la mayoría de currículos del mundo. Por lo tanto, la mayor parte de docentes son no nativos hablantes, es decir, son profesionales que han aprendido el inglés como lengua extranjera, en quienes es necesario reconocer las habilidades y destrezas adquiridas no sólo para aprender sino también para enseñar. Tal como señala Fang (2017), tanto la enseñanza como la evaluación de la lengua extranjera deben ajustarse a las verdaderas necesidades del usuario de la lengua. En este sentido, no se puede prescindir de evidencia empírica que permita conocer la opinión de estudiantes y docentes en torno a este hecho educativo.

1.7. Conceptos operativos

Los siguientes términos serán usados de manera continua en el presente documento en diferentes ámbitos, por lo que, es necesario definirlos para que el lector pueda tener clara las connotaciones a ser utilizadas según las siguientes definiciones.

Lingua franca

El concepto de *lingua franca* denota un idioma que será usado por personas que no tienen una misma lengua materna y que utilizan esta lengua para comunicarse entre sí. Matsumoto (2018) indica que “es un hecho innegable que el inglés se ha convertido gradualmente en la lengua franca por defecto, incluso en contextos etnolingüísticamente diversos” (p. 229). Esto ha provocado que el inglés se torne en una lengua intermedia de comunicación. Por este motivo, el análisis del inglés como *lingua franca* dentro del contexto de aprendizaje se vuelve mucho más relevante en el presente estudio.

Lengua Extranjera

Dentro del análisis realizado por Galindo Merino (2012) se entiende por lengua extranjera a aquella lengua que es externa a la lengua de nacimiento. Cook (2016) amplía la definición operativa, al referirse a la lengua extranjera como aquella que se aprende para un uso futuro en otros países. Dentro de este

estudio, este término se utiliza por cuanto el inglés es considerado una lengua extranjera que se enseña principalmente en las instituciones educativas del país.

Según el Marco de Referencia (2002), la evaluación de la lengua es un concepto amplio que puede referirse a diversos aspectos como la eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo de un programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, entre otras cosas. Sin embargo, a nivel específico, cuando se habla propiamente del dominio lingüístico, se hace referencia a una especificidad. En este caso la evaluación de una lengua consiste en valorar el grado de dominio de la lengua extranjera de un usuario. Para lo cual sugiere emplear instrumentos que cumplan con los criterios de validez, fiabilidad y viabilidad. En el presente caso esta definición es muy importante en la medida en que permite distinguir a los estudiantes que alcanzan el nivel intermedio alto y los que no lo hacen.

Constituyen los referentes epistemológicos que guía el accionar del proceso de enseñanza aprendizaje de una institución de educación superior. El Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca (2015) responde a las expectativas del aprendizaje centrado en las potencialidades de los estudiantes desde los aportes de las corrientes pedagógicas constructivista/conectivista, sistémica, ecológica y compleja. El modelo pedagógico, en consecuencia, es interparadigmático, de aplicación flexible y contextual que pretende recuperar al ser humano como sujeto de aprendizaje al integrar en todos los procesos académicos la práctica de valores, la dimensión ética y la intersubjetividad. El Diseño curricular del Instituto Universitario de Lenguas (2018) señala que, además del constructivismo, el

Evaluación de la lengua

Modelos pedagógicos

enfoque comunicacional, aprendizaje basado en tareas y *blended learning* son la base de los programas de los diferentes cursos para la enseñanza de idiomas.

Según el Marco de Referencia Europeo (Consejo de Europa, 2002), existen seis

niveles de la lengua A1, A2, B1, B2, C1 y C2, en el que el nivel B2 corresponde al

nivel intermedio alto según el cual el estudiante se convierte en un usuario

independiente de la lengua. Por lo regular este nivel se exige para el estudio o el

Nivel intermedio alto

trabajo en el que se utilizará la lengua extranjera para la comunicación. Este es el

caso del inglés como *lingua franca*. A nivel nacional, no existe una obligación

para que los estudiantes universitarios tengan un nivel superior al B1

(Reglamento de Régimen Académico, 2019).

En el presente capítulo se ha identificado el problema de investigación a partir de algunos antecedentes en los que se sienta la presente investigación. Se han generado preguntas de investigación que tienen estrecha relación con los objetivos e hipótesis que guían el trabajo. Finalmente, se plantea una justificación de la necesidad de atender y de dar solución a la problemática de la ausencia de conocimiento sobre el nivel de inglés de los estudiantes que culminan los períodos de formación de la universidad. En el siguiente capítulo se abordará el marco teórico y el estado del arte que fundamentarán al estudio y abrirán paso a la metodología.

Capítulo 2: Marco Teórico

Introducción

En este capítulo se aborda una descripción y pertinencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que constituye la normativa que guía la política pública ecuatoriana en el manejo académico de la lengua extranjera. En una segunda parte, las metodologías más utilizadas del inglés como lengua extranjera son expuestas considerando la afinidad con el presente estudio. A continuación, el tercer apartado de este capítulo contiene a los factores que podrían acelerar o desacelerar el aprendizaje de un idioma. Por último, se explica el contexto en relación al IUI de la Universidad de Cuenca.

2.1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Los años 70 fue el inicio de la estructuración de un marco de referencia para las lenguas, sin embargo, fue en los años 90 que la Comunidad Europea emprendió el proyecto del MCER. Este marco fue publicado finalmente en el año 2002, posterior a la Celebración del Año Europeo de Las Lenguas realizado en el año 2001. La creación del instrumento duró más de 10 años y fue el resultado de una Política Lingüística del Consejo de Europa. Desde entonces ha tenido un impacto en toda Europa y en otros países que han buscado la manera de disponer estándares para las competencias de la lengua.

Ecuador no ha sido la excepción. El Ministerio de Educación del Ecuador, mediante Acuerdo No. 247-12 expedido en el año 2012 adoptó los lineamientos del MCER para el currículo de la enseñanza del idioma inglés. De igual manera, las Instituciones de Educación Superior, mediante su entidad reguladora, adopta al MCER. Anteriormente al Reglamento de Régimen Académico (2017), en las resoluciones, instructivos y reglamentos expedidos por el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) y por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), no se especificaban marcos de referencia para la lengua. Es en el Reglamento de Régimen Académico del año 2017 y en el Reglamento de Régimen Académico (2019) en los que se especifica, dentro de la normativa de regulación nacional, el empleo del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En el Art. 80 del Reglamento de Régimen Académico vigente, se señala que el MCER se adopta en la educación superior.

Art. 80.- Aprendizaje de una segunda lengua. - El aprendizaje de una segunda lengua será requisito para graduación en las carreras de tercer nivel, de acuerdo con los siguientes niveles de suficiencia tomando como referencia el Marco Común Europeo para lenguas: a) Para el tercer nivel técnico se requerirá al menos el nivel A1 y para el tecnológico se requerirá al menos el nivel A2. b) Para el tercer nivel de grado se requerirá al menos el nivel B1. (Reglamento de Régimen Académico, 2019)

El Marco Común Europeo de Referencia, en adelante MCER (Consejo de Europa, 2002), es un proyecto desarrollado por expertos europeos en la enseñanza de lenguas a partir del año 1991. Ellos toman como punto de partida investigaciones previas realizadas desde 1971, estudios que fueron presentados por el Consejo de Europa en el año 2001, a propósito de la celebración del año europeo de las lenguas. Éste establece entre sus principios la importancia de impulsar la movilidad en Europa, mejorar la comprensión entre sus estados miembros y eliminar los prejuicios y la discriminación. Asimismo, el MCER proporciona lo que los estudiantes tienen que aprender a hacer para poder comunicarse en la lengua en estudio. Este MCER ha establecido niveles de dominio de la lengua que permitan verificar el progreso de los estudiantes en cada etapa de su aprendizaje de la lengua y que comprende los años de escolaridad, desde el preescolar hasta la educación de adulto; o, en otras palabras, a lo largo de toda la vida.

Con el fin de lograr la función que se pretende con el MCER, el Consejo de Europa determinó que éste debe ser integrador, transparente y coherente. El término integrador hace referencia a que el MCER necesita englobar destrezas, conocimientos y el uso de la lengua de una forma general, ofreciendo una serie de dimensiones que incluya varios niveles con los que sea posible una medición del progreso en el aprendizaje de la lengua. El término transparente hace referencia a que la información debe ser clara y precisa para que los usuarios puedan acceder y entender con facilidad. El término coherente hace referencia a que la descripción sea clara y no dé lugar a ninguna contradicción o confusión.

El MCER no pretende ser una imposición, menos aún un sistema único. Antes bien, este marco es abierto y flexible de tal manera que se pueda adaptar a circunstancias específicas. Por lo

tanto, el MCER tiene múltiples finalidades, es flexible, abierto, dinámico, fácil de usar y no dogmático. Es bastante claro que el MCER va más allá de proporcionar conocimientos, destrezas o actitudes, sino también se ocupa de los procesos de adquisición y aprendizaje del idioma, así como de la metodología de enseñanza, para que los estudiantes puedan convertirse en competentes usuarios de la lengua. La organización de la referencia parte de la descripción y la medición.

En el apartado de la descripción se explica que el marco está libre de contexto para poder realizar generalizaciones en diferentes lugares, es decir, tiene enfoque universal. Pero para darle referencia, se adecúa a diversos contextos con un enfoque particular. Por ejemplo, el empleo de los verbos indica acciones universales (Comer) que, en un contexto, significan que se debe hacer algo situado (Comer capulíes), lo cual le da sentido a la lengua.

Por su parte, la medición se refiere a la adquisición de competencias verificables estructuradas en seis niveles de dominio lingüístico agrupados en tres categorías, los cuales se describen a continuación.

- Nivel A1: Correspondiente al nivel principiante.
- Nivel A2: Correspondiente al nivel elemental.
- Nivel B1: Correspondiente al nivel intermedio.
- Nivel B2: Correspondiente al nivel intermedio alto.
- Nivel C1: Correspondiente al nivel avanzado.
- Nivel C2: Correspondiente al nivel muy avanzado.

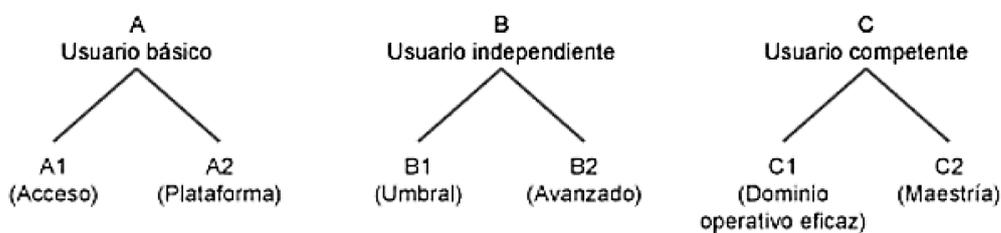


Figura 1. Niveles de aprendizaje del inglés como L2 (Consejo de Europa, 2002).

Estos diferentes niveles presentan descriptores generales del manejo de la lengua, tal como se expresa en la Figura 1. Es así que, en los niveles de “Usuario básico” A1 y A2, el estudiante de la

lengua es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de forma sencilla, dar y entender información personal, de su familia, relacionadas a compras, lugares de interés, ocupaciones, etc. También es capaz de relacionarse de forma simple sobre eventos del pasado con su interlocutor. Para los niveles de “Usuario independiente” B1 y B2, en términos generales, el estudiante es capaz de comprender ideas principales de textos complejos y de producir textos sencillos y detallados de temas variados, puede defender con pensamiento crítico sus opiniones sobre tópicos generales, se expresa oralmente sobre experiencias, deseos, eventos, así como explica planes. Además, se desenvuelve con suficiente fluidez con los nativos hablantes en relación a temas del área de su especialización. Se maneja además en la mayoría de las situaciones que tengan que ver con viajes. En los niveles de “Usuario competente” C1 y C2, el estudiante es capaz de expresarse con fluidez en diversos ámbitos de su vida como el académico, social y profesional. También, comprende fácilmente lo que escucha y lee, se expresa con naturalidad sobre temas complejos, se desenvuelve sin problema en ámbitos de índole social, profesional y académico. En la Tabla 1 se amplía y precisa esta información.

Tabla 1
Competencias a desarrollar MCER

Niveles	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión Auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con palabras y una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo o las personas que conozco.	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario de registro de un hotel.
A2	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que	Utilizo una serie de expresiones y frases para	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a

Niveles	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión Auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
	temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puede comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.
B1	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal, se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.
B2	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo

Niveles	Comprender		Hablar		Escribir
	Comprensión Auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
	todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.		explicando y defendiendo mis puntos de vista.	ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.
C1	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basado en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.
C2	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos o estructurales o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.	Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Fuente: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002).

Dentro de las tres categorías expuestas (A, B y C) es posible que existan niveles intermedios susceptibles de identificar con instrumentos estandarizados. De este modo, puede encontrarse niveles A2+, B1+ y B2+ que significa que los estudiantes están próximos a alcanzar el nivel B1, B2 y el C1. En la Figura 2 se ilustra la ubicación de estos niveles intermedios de dominio lingüístico.

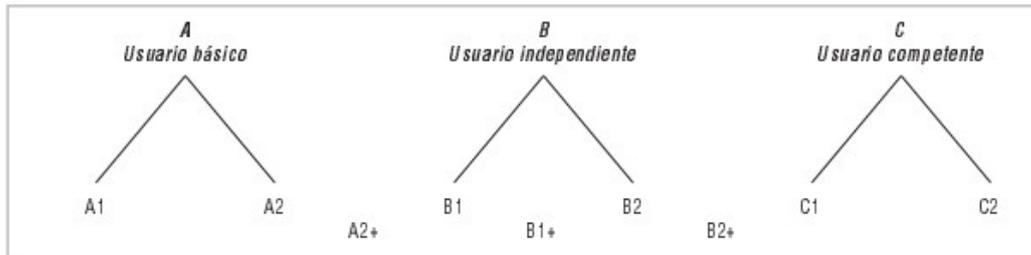


Figura 2. Niveles intermedios de las categorías de la lengua L2 (Consejo de Europa, 2002).

Para fines de este estudio, abordaremos de una forma más amplia el nivel B2. Este nivel es superior a la franja marcada por el nivel B1+. Con base en las competencias expuestas en la Tabla 1, esto quiere decir que el estudiante es capaz de debatir con argumentos sólidos sus puntos de vista, de exponer las ventajas y desventajas de una gama de posibilidades. Al ser un usuario independiente, tiene la capacidad de corregir errores, de organizar sus ideas de una forma estructurada tomando muy en cuenta en cómo llegará la información a su interlocutor.

El nivel B2+ es una banda a un alto grado del Nivel Avanzado. Este nivel comprende un mayor involucramiento en situaciones de debate, al realizar contribuciones que se enlazan exitosamente con la retroalimentación que proporciona en relación a deducciones expresadas por otros hablantes. Este usuario utiliza un discurso con cohesión al incorporar una diversidad de conectores para expresar las distintas ideas; desarrolla argumentos de manera sistemática y resalta los elementos más relevantes para apoyar su punto de vista. En este nivel, el usuario es capaz de negociar al hacer uso de lenguaje persuasivo y simples argumentos para conseguir el objetivo y establece claramente límites de una concesión.

En lo referente a las formas para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, el MCER (Consejo de Europa, 2002) establece su importancia de tres maneras.

- **La determinación del contenido de las pruebas y exámenes.** El MCER establece que en estas pruebas y exámenes deben tomar en cuenta las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.
- **El establecimiento de criterios con respecto al alcance de objetivos de aprendizaje.** En este apartado, se definen los descriptores de actividades comunicativas y descriptores de elementos que tienen relación con el dominio lingüístico referido a competencias concretas, que podrán ser presentadas como una escala, como una lista de control o como una parrilla de categorías seleccionadas.
- **La descripción del nivel de dominio de la lengua en función a pruebas existentes.** Esta tiene por objeto facilitar la comparación de diplomas y certificados actuales con el MCER, mediante métodos tradicionales como la equiparación o la calibración de las pruebas y exámenes. Para evitar criterios subjetivos y sesgos de evaluación, el MCER sugiere el empleo de instrumentos estandarizados con rúbricas lo más objetivas posible. Las especificaciones de estos instrumentos facilitan la evaluación y permiten calificar con un mayor grado de precisión a los estudiantes.

Expertos en la enseñanza de la lengua, basados en el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas, señalan que es menester considerar evaluaciones alternativas que incluyen la autoevaluación, la evaluación del portafolio (documentación que evidencia el trabajo del estudiante a lo largo de un curso mediante apuntes, trabajos en clase, tareas extra-clase, etc.), así como la evaluación entre pares (Arslan, 2017). Por lo tanto, el hecho de adoptar criterios estandarizados de evaluación que sugiere el MCER, no implica descartar las otras actividades de evaluación que el docente y la institución educativa consideren adecuados para la formación del estudiantado.

Para el MCER la evaluación y la identificación de un nivel de competencias lingüísticas alcanzado por los estudiantes es de vital importancia, por un lado, facilita a los establecimientos atender a las demandas adecuadas de parte de la población estudiantil; por otro lado, permite que los estudiantes participen de un grupo homogéneo para aprender la lengua en similares condiciones. La identificación del nivel de competencia de una lengua es algo que se ha

desarrollado a nivel de Latinoamérica y de manera concreta en la Universidad de Cuenca, antes del presente estudio.

2.2. El nivel de inglés reportado por algunos estudios

A nivel de Latinoamérica, pocos países han desarrollado una planificación estratégica para alcanzar algunos niveles de dominio de la lengua, conforme los años de estudio. Cronquist y Fiszbein (2017) muestra que Chile, Ecuador y México son los únicos países en los que existe un sustento legal para que la enseñanza de inglés acompañada de un plan nacional sea obligatoria; países que le siguen en este sentido, son Argentina, Colombia, Panamá, Perú y Uruguay. Por su parte, Brasil y Costa Rica, no tienen un Plan Nacional.

El análisis de Cronquist y Fiszbein muestra otra estructura en los indicadores del marco legal y político para los estándares de la lengua. Según ellos, la mayoría de países tienen bien definidos los estándares y objetivos para medir el aprendizaje de la lengua inglesa, con excepción de Argentina, Brasil y Panamá. De estos elementos, es importante señalar que el Ecuador no dispone de programas de apoyo al maestro y test estandarizados de suficiencia. Para ingresar a la Universidad se esperaría que cada estudiante tuviese un nivel mínimo evaluado con una prueba estandarizada. En este marco es importante indagar algunos estudios que han evaluado la suficiencia del inglés en estudiantes universitarios.

Santana-Villegas et al. (2016) en un estudio realizado en México, mediante una prueba de ubicación a los aspirantes a una universidad privada, reportaron hasta siete niveles diferentes. En efecto, en el nivel Básico A1 solamente se ubicaron el 3,21% de estudiantes, la mayoría se ubicaron en el nivel B2 y B2.2 (B2+) con el 27,52% y 32,11%, respectivamente; incluso existe un grupo de estudiantes que alcanzaron un nivel C1.2 (8,26%).

En el contexto universitario ecuatoriano, particularmente el de la ciudad de Cuenca, se conoce un estudio que analizó el nivel de estudiantes que ya cursaban la carrera para la enseñanza del inglés. Los resultados llaman mucho la atención pues en un 2,5% están en el nivel A1-, mientras que la mayoría se ubica en los niveles A1, A2 y B1 con el 22,3%, 28,8% y 33,1%, respectivamente, muy

pocos, y no necesariamente de los últimos años, alcanzan un nivel B2 y C1 que representa el 13,3% (Abad et al., 2019).

2.3. Marco normativo del Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca

El Instituto Universitario de Idiomas es una unidad académica de la Universidad de Cuenca, que se encuentra al servicio de la comunidad universitaria por más de 50 años, brindando oportunidades tanto a los estudiantes de la universidad, así como a estudiantes extrauniversitarios para aprender idiomas extranjeros.

En el caso específico de los Cursos Intensivos, los sílabos siguen el formato proporcionado por la Comisión Técnica Curricular de la Universidad de Cuenca y en los que se indica lo siguiente:

- Que los niveles 1 y 2 de los Cursos Intensivos indican que se cubrirá el nivel A1 del MCER, con una carga horaria de 70 horas cada nivel, dando un total de 140 horas.
- Que los niveles 3 y 4 de los Cursos Intensivos indican que se alcanzará el nivel A2 del MCER, con una carga horaria de 70 horas de cada nivel, dando un total de 140 horas.
- Que los niveles 5 y 6 de los Cursos Intensivos indican que se alcanzará el nivel B1 del MCER, con una carga horaria de 70 horas de cada nivel, dando un total de 140 horas.
- Que los niveles 7 y 8 de los Cursos Intensivos indican que se alcanzará el nivel B2 del MCER, con una carga horaria de 70 horas de cada nivel, dando un total de 140 horas.

Los Cursos de Intensivos tienen un total de 560 horas de clase, rango de horas indicado en el MCER para alcanzar el nivel B2.

El IUI actualmente cuenta con 63 profesores, 33 profesores titulares y 30 profesores contratados. Para el caso de los CII, actualmente laboran un total de 20 profesores entre titulares y contratados. Se ofertan un promedio de 24 cursos en cada período académico. Para los niveles séptimo y octavo usualmente se cuenta con un profesor nativo hablante.

La Universidad de Cuenca, en miras de potenciar su internacionalización, exige que los CII sean altamente competitivos en relación a otras instituciones que ofrecen resultados similares.

2.4. Modelos pedagógicos para adquirir una segunda lengua

Según Krashen (1981), la adquisición de un idioma o primera lengua es un proceso natural; mientras que aprender un segundo idioma es un proceso consciente. En el primero, un individuo necesita participar en situaciones comunicativas naturales, por lo tanto, el contexto se encarga inconscientemente de corregir errores. No obstante, cuando se aprende una segunda lengua existe un proceso artificial de adquisición de las reglas gramaticales, aisladas del lenguaje natural, por lo que las correcciones suelen ser conscientes. Los expertos en la enseñanza de un segundo idioma no siempre están de acuerdo con la distinción de Krashen; sin embargo, esta distinción resulta muy útil para comprender los modelos pedagógicos. Mientras la enseñanza de la segunda lengua se apega más a la gramática, se considera un modelo tradicional y mientras más se acerca a la comunicación contextualizada y la interacción natural, la enseñanza de la segunda lengua es más acorde a los modelos actualizados.

El método más antiguo y ortodoxo de enseñanza se basó en las enseñanzas de las escuelas clásicas de latín y griego (Marangon, 2012), fundamentalmente usadas en el ámbito religioso.

Posterior a esto se iniciaron procesos de educación por métodos directos, los cuales utilizan fotografías, objetos, entre otros elementos con el fin de explicar diferentes palabras.

Para la morfosintaxis se utilizan métodos de repetición de términos existentes. Esta metodología presenta varios inconvenientes entre los cuales se tienen:

1. El uso de la lengua materna para la introspección de la segunda lengua produce interferencia lo que genera lentitud del aprendizaje. En algunos casos, el aprendizaje de una segunda lengua cuya raíz sea similar al idioma materno, puede provocar problemas con la pronunciación o con la gramática del nuevo idioma al confundir las reglas existentes en el idioma materno.
2. Existen muchos otros elementos al momento de aprender una segunda lengua, tales como expresiones y modismos, entre otros, que no se pueden interiorizar dentro del proceso clásico de enseñanza. Este tipo de elementos de la comunicación nacen de la necesidad del estudiante de comunicarse al requerir o tener que cubrir necesidades básicas.

3. Del factor segundo, nace el factor de la edad de aprendizaje, el idioma materno nace exclusivamente de la necesidad de comunicarse y de cubrir necesidades urgentes, por lo que el aprendizaje del idioma materno se produce de una manera inmediata, inconsciente y natural con el fin de salvaguardar la integridad personal, no siendo este el caso de un idioma de una segunda lengua como es el idioma extranjero.

También hay que considerar el carácter polisémico del término metodología. Frente a una amplia posibilidad de propuestas, resulta adecuado señalar que el método es un proceso o camino que lleva a alcanzar un objetivo. En la educación, la planificación, ejecución y evaluación de un proceso tiene diversos métodos, dependiendo de la corriente pedagógica que las sustentan. Esta situación está presente en la enseñanza de cualquier ciencia o técnica. Concretamente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se ajusta a los diversos momentos históricos. Históricamente diversos prototipos de enseñanza han surgido y desaparecido, han sido importantes en sus momentos y contextos. Según Setiyadi (2020), la influencia de cada uno de estos métodos en la enseñanza de lenguas modernas ha sido entendida como tipos ideales que nunca han sido aplicados en su forma pura.

En este sentido, la metodología para la enseñanza del inglés, se conoce como una disciplina denominada *Teaching English as a Foreign Language* (TEFL). Según Richards y Rodgers (2014) el método tiene una doble acepción, es tanto teórico como práctico. Estos dos autores han estructurado un concepto en tres dimensiones que se superponen: 1) los fundamentos teóricos (enfoque pedagógico), 2) declaración de principios (diseño curricular) e 3) implementación práctica (procedimientos). Los fundamentos teóricos constituyen la teoría científica sobre la naturaleza del lenguaje y las mejores formas de aprender. El diseño curricular implica los objetivos, sílabos, actividades, rol del docente y estudiante, así como materiales. Los procedimientos se refieren a las técnicas observables, prácticas y comportamientos cuando un enfoque es utilizado.

En tal sentido, al hablar de metodología, conviene señalar a los enfoques metodológicos. En efecto, una revisión histórica de los principales métodos muestra que la metodología basada en la gramática y la traducción estuvo presente hasta después de la Segunda Guerra Mundial, entonces empezó a

modificarse hacia un método intermedio que duró hasta los años sesenta, luego se incursionó con el método audio-lingual que tuvo mucha presencia hasta los años ochenta. A partir de entonces, aparecieron los métodos comunicativos, pero en la década de los noventa este método empezó a incursionar con otros métodos alternativos para integrar a las Tecnologías de la Información y la comunicación (Alcalde Mato, 2011).

De acuerdo a Richards y Rodgers (2014), las metodologías y enfoques más empleados en la enseñanza del inglés como segunda lengua tienen que ver con algunas características epistémicas, así como con los roles del estudiante y las actividades más recurrentes dentro del aula. Estos tres elementos permiten una clasificación. En la Tabla 2 se presenta un esquema adaptado de la propuesta de Richards y Rodgers (2014).

La adaptación realizada en la Tabla 2 consistió en seleccionar información planteada por Richards y Rodgers a la que se añadió información extra concerniente a los pioneros con el año de publicación de trabajos que guiaron a estos enfoques y métodos. Como se puede observar, el recorrido de las diversas propuestas sienta sus bases en modelos pedagógicos diversos. No todos ellos han trascendido sus fronteras y no necesariamente son empleados para enseñar inglés como lengua extranjera (TEFL). En este sentido, en el contexto ecuatoriano resulta fácil reconocer a los enfoques tradicionales que incluyen a aquellos métodos anteriores al siglo XX y aquellos que aún están presentes. Entre los métodos tradicionales que más se conocen se encuentran el método tradicional, el audiolingual y el directo; mientras que, entre los métodos más actuales y conocidos en el contexto se hallan en el enfoque comunicativo, el tándem y la clase invertida.

Tabla 2
Clasificación adaptada de los métodos de enseñanza del inglés más influyentes

Método	Inicios / autores claves	Características importantes	Rol del estudiante	Actividades comunes en el aula
Enfoque oral	Harold Palmer y A. S. Hornby, 1920 - 1930.	Enfoque más científico en la selección de vocabulario. La gramática es vista como "patrones de oraciones" sistemáticamente categorizadas para formar la base de la enseñanza. La lengua meta es la utilizada para la instrucción. Enfatiza en el lenguaje hablado. El idioma es presentado mediante situaciones. Uso automático de patrones de oraciones. El profesor tiene el control.	Receptor Imitador	Repetición guiada y actividades de reemplazo: Repetición coral Dictado Ejercicios estructurados (drills). Tareas controladas de lectura y escritura basadas en el lenguaje oral.
Audiolingual	Charles Carpenter Fries y sus colegas. Finales de los años 1950.	Se enseña el idioma mediante lenguaje oral. Enfoque en patrones de oraciones. Repeticiones y ejercicios estructurados para formación en hábitos. Análisis lingüístico y análisis contrastivo, sílabo con contenido y secuencia. Mínimo enfoque en escritura. Enfoque en evitar errores y un énfasis en pulcritud en la gramática. El profesor tiene el control.	Desarrollador de la Lingüística. Imitador	Actividades de pronunciación. Ejercicios con patrones de estructuras. Mímica de discursos de nativo hablantes. Actividades basadas en la repetición. Imitar diálogos.
Comunicativo	Christopher Candlin, Henry Widdowson, Michael Halliday, Dell Hyme, en los años 1970's	Enfoque en significado. Enfoque en aspectos funcionales de la lengua. Énfasis en interacción. Énfasis en autenticidad del "input". Aprendizaje mediante práctica directa. Centrado en el estudiante. El docente es un facilitador de la comunicación y el que promueve fluidez.	Participante activo y Colaborador	Aprendizaje colaborativo mediante trabajo en parejas y grupos; negociación de significado. Actividades enfocadas en comunicación; por ejemplo, rompecabezas, completar tareas, reunir información, compartir

Método	Inicios / autores claves	Características importantes	Rol del estudiante	Actividades comunes en el aula
Instrucción basada en contenidos/aprendizaje integrado de contenidos y de lengua extranjera	Brinton, Snow y Wesche, 1989 Coyle, Hood, y Marsh.	Aprendizaje del idioma con aprendizaje de materia. Enfoque en intercambio de información mediante la comunicación. Cercano a las necesidades del estudiante. Importancia a la comprensión. Desarrollo de conciencia intercultural. El docente es un colaborador con los docentes de materias. El docente es un analista de necesidades. El docente es un facilitador centrado en el estudiante.	Creador activo de conocimiento y de entendimiento. Aprendiz autónomo. Aprendiz colaborativo.	información. Actividades enfocadas en fluidez, con un alto grado de tolerancia a los errores. Actividades de razonamiento, opinión, información faltante. Juego de roles. Actividades orientadas al desempeño. Actividades de discusión. Trabajo colaborativo. Actividades orientadas al significado. (crítico)
Idioma Completo	Watson, años 1990's.	El idioma es enseñado como un todo, no mediante partes discretas. El aprendizaje del idioma es con experiencias; el estudiante está en el centro y toma responsabilidad. Enfoque en significado y en lenguaje auténtico. Destrezas integradas mediante aprendizaje colaborativo. Uso de literatura. El docente facilita el proceso de aprendizaje, es un participante activo y facilita la negociación con los estudiantes.	Colaborador Evaluador Tiene iniciativa propia Selecciona el material y las actividades de aprendizaje.	Actividades colaborativas; por ejemplo, lectura y escritura en grupos pequeños. Lectura y discusión de literatura; uso de textos paralelos. Portafolios de escritura.

Método	Inicios / autores claves	Características importantes	Rol del estudiante	Actividades comunes en el aula
Enseñanza de Inglés basado en contenidos e instrucción basada en estándares.	Schemck, años 1970's	Se enfoca en objetivos medibles y explícitos. Objetivos relacionados a necesidades de la vida real, descritos como comportamientos observables y aseveraciones "can do". La instrucción es centrada en el estudiante y es en forma individual.	Realizan su propio monitoreo en relación a competencias definidas. Comunicador estratégico. Participante activo y transfiere conocimiento en nuevas situaciones.	No existen actividades específicas sugeridas.
Enseñanza de la lengua basado en tareas	Año 2000	Uso de tareas como parte principal de la planificación e instrucción. Uso de objetivos alineados al mundo real. Enfoque en léxico y destreza de expresión oral e integración de las destrezas.	Colaborador Toma riesgos. Usa la lengua.	Llenar información en espacios en blanco, rompecabezas, resolución de problemas y otras tareas colaborativas. Actividades de comunicación.
Instrucción basada en textos	Burns, 2012	Uso de textos auténticos hablados y escritos en contextos sociales y culturales como principal fuente de recurso para el ingreso de información. Enseñanza explícita de estructura y aspectos gramaticales.	Analista de discurso. Se monitorea a sí mismo.	Análisis de diferentes tipos de textos. Modelado de textos. Deconstrucción y construcción conjunta de textos.
Enfoque Lexical	Michael Lewis, 1993	Centrado en léxico, particularmente en unidades con palabras múltiples o chunks. Importancia de estrategias para que los estudiantes puedan manejar chunks.	Analista de información y discurso. Descubridor. Estudiante estratégico.	Actividades para general conciencia. Actividades basadas en el conjunto. Aprendizaje con manejo de información. Textos con chunks. Instrucción estratégica.
Inteligencias Múltiples	Howard Gardner, 1993.	Diferencias entre los estudiantes impactan el aprendizaje y por tanto deben ser tomadas en cuenta para la enseñanza. Los estudiantes tienen inteligencias múltiples. Los estudiantes reciben mucho apoyo para ser sus diseñadores de su propio aprendizaje.	Diseñador de su propio aprendizaje. Trabaja en su propio mejoramiento, no solo en términos de lenguaje.	Actividades multisensoriales. Uso de material real.
Aprendizaje	John Dewey,	Se enfoca en trabajo	Participante	Resolución de

Método	Inicios / autores claves	Características importantes	Rol del estudiante	Actividades comunes en el aula
Cooperativo	Kagan, inicios del siglo XX.	colaborativo en parejas y grupos. Se enfoca en establecer una atmósfera inclusiva en el aula. Se enfoca no solo en la lengua, sino en un desarrollo cognitivo, social y psicológico más amplio. Enseñanza de estrategias y destrezas de pensamiento crítico. Interacción frecuente con la lengua meta.	activo. Propicia un ambiente social inclusivo. Participante interdependiente con otros estudiantes para lograr los objetivos de aprendizaje.	problemas y proyectos cooperativos. Tareas con rompecabezas. Tareas con compañeros. Matriz de preguntas - actividades cooperativas que promueven el pensamiento crítico.
Enfoque Natural	Stephen Krashen y Tracy Terrell, 1983	Gran enfoque en significado. Carece de instrucción explícita de las formas. Énfasis en "input" sobre la práctica. Atiende a preparación emocional. Las destrezas receptoras están antes que las de producción. Visión de la segunda lengua como un proceso natural parecido a la adquisición de la primera lengua. Enfatiza el vocabulario.	Participante comunicativo.	Actividades auditivas. Preguntas del profesor, desde no verbal, de sí/no, a respuestas más complejas. Actividades de adquisición enfocadas en intercambio de información significativa mediante juegos de roles, juegos y resolución de problemas.
Respuesta física total	James Asher, 1977	Enfoque en brindar un ambiente de aprendizaje libre de estrés. Comprensión precede a la producción. El aprendizaje es apoyado por medio de movimiento del cuerpo.	Escucha. Actor.	Ejercicios imperativos que requieren respuestas físicas. Juegos de roles. Presentaciones de diapositivas.
La forma silenciosa	Caleb Gattegno, 1972	Se enfoca en dar a los estudiantes de producir la lengua en clase tanto como sea posible, en su propio tiempo. El aprendizaje de la lengua es visto como resolución de problemas y descubrimiento del aprendizaje. Uso de regletas de cuisenaire y materiales codificados por colores en cuadros de pronunciación, por ejemplo.	Resuelve problemas. Descubridor. Autónomo, estudiantes responsables. Colabora con otros estudiantes.	Ejercicios de pronunciación. Ejercicios guiados de elicitación seguidos de práctica.
Aprendizaje de Lenguaje en	Charles Arthur Curran,	Enfoque en la persona y su lado afectivo en el	Es miembro de la comunidad.	Traducción por el profesor, de

Método	Inicios / autores claves	Características importantes	Rol del estudiante	Actividades comunes en el aula
Comunidad	La Forge, Taylor, en 1970's	aprendizaje. Énfasis en brindar un ambiente seguro para el aprendizaje. El aprendizaje en un esfuerzo colaborativo.	Es un atento escucha.	mensajes de los estudiantes. Grabaciones. Trabajo grupal. Transcripción y análisis. Reflexión.
Sugestopedia	Georgi Lozanow, 1978	Influencia en el aprendizaje inconsciente. Uso de música. Estilo dominante por parte del profesor.	Acepta los principios de la Sugestopedia.	Imitación. Preguntas y respuestas. Juegos de roles. Ejercicios de audio. Actividades basadas en la música.
Enseñanza lúdica	Varios autores Dearen, 1967	Actividad informal que tiene por orientación hacer algo recreativo.	Protagoniza una actividad.	Juego Diversión.

Fuente: Adaptado de Richards y Rodgers (2014, pp. 388-399)

Expertos en la enseñanza del inglés señalan que el currículo alineado al MCER debería orientar a la acción, a la enseñanza con lenguaje comunicativo, así como al aprendizaje basado en tareas. Cualquiera de estos enfoques necesita considerar actividades que incluyan aspectos profesionales y culturales de los estudiantes, mediante plataformas de aprendizaje a distancia. Las recomendaciones metodológicas alineadas al enfoque comunicativo consideran a las inteligencias múltiples, el aprendizaje basado en inferencias, aprendizaje basado en proyectos, actividades de aprendizaje cooperativas, así como trabajos en grupo o en parejas (dramas, juegos, etc.) (Arslan, 2017).

Es más, las editoriales más comerciales que producen los textos de enseñanza y aprendizaje del inglés, tienen una estructura integradora con un enfoque comunicativo que, en las últimas décadas, ha variado muy poco. Por ejemplo, un análisis realizado en las versiones de un texto muy conocido (*Headway Intermediate*) entre los años 1996 y 2009 muestra variaciones muy pequeñas en términos metodológicos. Sin embargo, las últimas ediciones procuran que las actividades propuestas para los estudiantes cada vez se aproximen más a las necesidades de comunicación con temas de interés actuales (Waters, 2012).

La enseñanza de las cuatro destrezas básicas (leer, escribir, hablar y escuchar) en muchos métodos procura integrarlas consecutivamente para hacerlas más funcionales. Al respecto, se ha

desarrollado una teoría que de alguna manera es transversal de la nueva pedagogía, se trata de las “destrezas integradas” que, en algunos casos, se conoce como el método holístico. No obstante, en el método holístico se procura no sólo integrar a las destrezas sino también en considerar la personalidad del docente y los estilos de enseñanza. Este último caso ha sido puesto en funcionamiento en un estudio cuasi-experimental que reveló el impacto que tiene el empleo de las destrezas integradas además del estilo y personalidad del instructor (Mekheimer & Aldosari, 2013).

2.4.1. Enfoques tradicionales

Como metodologías tradicionales se consideran principalmente al método gramatical y de traducción y al método audio-lingual.

2.4.1.1. Método gramatical y de traducción

Este método se basa principalmente en la enseñanza de una segunda lengua enfocándose principalmente en el léxico y la gramática requeridos para una actividad determinada. Esta enseñanza es muy específica y no incluye la introspección del conocimiento sino más bien el uso del idioma en aspectos específicos y sobre todo busca el desarrollo de algunos y no de todas las destrezas de un idioma extranjero.

Según Mato (2011), este método es el que primeramente se ha conocido en el mundo y se empleaba para aprender las lenguas clásicas como griego y latín, por lo que se conoce como el método tradicional. El objetivo fundamentalmente tiene que ver con el conocimiento de palabras, reglas gramaticales y la memorización.

La enseñanza de la gramática mediante la explicación, memorización de reglas y la resolución de ejercicios tuvo su apogeo entre 1840 y 1940 (Anabokay & Suryasa, 2019). Primero en Alemania y luego en Francia se crearon manuales para aprender lenguas extranjeras como segundas lenguas (Howatt & Smith, 2014). La enseñanza de la gramática tradicionalmente apuntaba hacia la explicación de las reglas y la memorización, no se consideran las múltiples posibilidades en las que el aprendiz tiene que elegir y pensar para producir comunicación (Hewings & Hewings, 2005). En este contexto, la traducción existe una relación positiva con la competencia gramatical. Según Khavari y Ahamadian (2018) existen reglas gramaticales que deben aprenderse de manera eficiente

pues no hacerlo puede confundir la semántica de forma rotunda, razón por la cual la gramática es útil para propósitos de traducción.

No obstante, en los años 50 del siglo XX se produjo una reforma debido a los desacuerdos en la forma de enseñar. Particularmente estos desacuerdos tenían que ver con el uso o no de la transcripción fonética en la enseñanza de una segunda lengua. Los profesores se vieron influidos por los fonetistas que creían que la transcripción de textos era esencial. Frente a la enseñanza de la gramática y la traducción apareció el método directo.

2.4.1.2. Método directo

El método directo trastocó la enseñanza de la gramática y la traducción. Algunos lo llamaron como “método de la reforma” o “método fonético”, pero también hay quienes ven aquí al “método natural” debido a que cumple con algunos principios más contextualizados (Bueno Velazco & Martínez Herrera, 2002).

Larsen-Freeman y Anderson (2013) sostienen que con el método directo se pretendía dar prioridad del lenguaje oral especialmente al cotidiano, también se buscaba que el lenguaje se convierta en un medio de instrucción, no obstante, su mayor distinguo era la perfección en la pronunciación por lo que se dio especial cabida a la fonética. Se le recuerda principalmente por haber abolido totalmente el uso de la lengua materna en la clase, en tal sentido se dejó de traducir por completo.

Anabokay y Suryasa (2019) ve en el método directo avances como el hecho de aprender directamente con acciones e imágenes para comprender el significado. Otro aspecto es el incursionar con diálogos y anécdotas para familiarizarse con la lengua. También se considera importante, el priorizar la lengua hablada, la lectura por placer y el pretender hablar como si se tratase de un nativo-hablante.

Un enlace entre la visión tradicional y el método directo ocurrió con el método audiolingual, para ello empezaron a utilizar recursos tecnológicos como grabaciones y películas. La idea de aprender lenguas con un método eficaz dio lugar al método audio-lingual.

2.4.1.3. Métodos audio-lingual

Frente a la creciente necesidad de la comunicación oral de la lengua extranjera, como segunda lengua, durante la Segunda Guerra Mundial y la necesidad de comunicarse que tenían los soldados norteamericanos en Europa, se originaron los métodos estructurales audio-linguales que derivaron en el fortalecimiento de las destrezas lingüísticas habladas (Howatt & Smith, 2014). Este método incursionó con dinámicas de practicar la producción oral y escrita manteniendo el concepto de no traducir.

Para acelerar el aprendizaje se seleccionan docentes como instructores a quienes se debe imitar con precisión para evitar errores. El método incluye vocabularios relacionándolos especialmente con la pronunciación correcta (imitación y repetición). En este método se conserva la idea de evitar la enseñanza de estructuras gramaticales y se busca la interacción del docente con los estudiantes (Larsen-Freeman & Anderson, 2013).

Stern et al. (1983) ratifica y simplifica la concepción que se hizo del método audio-lingual y se refiere particularmente a que se ve a la lengua como un conjunto de hábitos que se deben adquirir. Aprender un idioma ya no significa aprender acerca del idioma. En tal sentido, un idioma no es lo que alguien piensa que precisa decir sino lo que los nativo-hablantes dicen.

Este método permite a los estudiantes alcanzar niveles de destrezas orales con altos niveles ya que no solo se enfoca en el léxico y/o la gramática.

Sin embargo, a mediados de la década de los 60 se empezó a criticar a este método acusándolo de hacer demasiado énfasis en procedimientos monótonos y con poco sentido como son el reconocimiento de patrones y la repetición (Swarbrick, 2002).

Obviamente la enseñanza de lenguas no murió con el audiolingualismo; al lado de un eclecticismo generalizado que siguió a su desaparecimiento, florecieron varios métodos, generalmente unidos a un nombre, a veces envueltos en un aura de misticismo, y con propuestas poco convencionales para la enseñanza de lenguas (Leffa, 1988).

En este marco, surgen nuevos métodos que los especialistas tienden a clasificarlos dentro del enfoque conocido como comunicativo.

2.4.2. En enfoque comunicativo y las metodologías contemporáneas

La reacción frente a las formas tradicionales de enseñar basadas en los métodos gramaticales y audio-linguales, según Rahman (2018), surgió particularmente de tres voces Hymes (1972), Canale y Swain (1980) y Canale (1983), quienes demostraron que el contexto provee un buen desarrollo de aprendizaje al margen del aprendizaje de reglas gramaticales o la repetición monótona en la pronunciación. Concretamente, en los 80 apareció el libro Enseñanza del Lenguaje Comunicativo (Littlewood, 1981) que sistematizó al enfoque ofreciendo un marco de referencia para la enseñanza basada en la comunicación.

Cualquier método que haga uso de competencias lingüísticas como un conjunto de habilidades contextualizadas del lenguaje, cualquiera que trabaje con competencias estratégicas para implementar el uso de la lengua en situaciones comunicativas reales, o cualquiera que desarrolle procesos psicológicos y neurobiológicos innovadores para aprender un idioma estaría empleando un enfoque comunicativo (Rahman, 2018).

En concreto, el enfoque comunicativo es aquel que propende al uso de la lengua para lo cual debe desarrollar competencias comunicativas. El trasfondo del asunto es que los estudiantes no necesitan priorizar la estructura gramatical de una segunda lengua ni disponer de una pronunciación perfecta, sino desarrollar habilidades para comunicarse.

En este sentido, la enseñanza del lenguaje comunicativo no se restringe a un método sino a una visión filosófica mucho más amplia, generalmente aceptada como un enfoque para enseñar (Setiyadi, 2020). En tal sentido, está abierto a múltiples métodos que pueden insertarse en algunos principios generales. Resulta relativamente fácil encontrar similitudes entre las actividades o técnicas desarrolladas por los enfoques contemporáneos. Estrategias que asumen los mismos principios de aprendizaje a través del desarrollo de habilidades comunicativas. Setiyadi sugiere que incluso el enfoque natural resulta de una implementación del enfoque comunicativo, de tal manera que resulta difícil diferenciarlos. Hewings y Hewings (2005) señalan que el contexto genera un

descubrimiento de una regla, ello implica que, a pesar de la formalización que puede suponer una retroalimentación, es la reflexión del estudiante la que termina por reconocer patrones de la segunda lengua.

El enfoque comunicativo no descarta el empleo eventual de elementos gramaticales y de traducción, de hecho, los considera importantes para una mediación lingüística. En ocasiones es importante identificar los problemas existentes en el aprendizaje de una segunda lengua, sobre todo por la interferencia de la lengua materna en el proceso. Es decir, se permite la comparación entre el idioma extranjero como segunda lengua y la lengua materna. Ello implica la creación de ciertas hipótesis del idioma extranjero basado en el idioma materno. La contrastación permite un aprendizaje que produce una interiorización del idioma por parte del alumno (Marangon, 2012). Según el Marco de Referencia Europeo “Las actividades de mediación de tipo lingüístico, que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades” (Council of Europe, 2001). Por lo tanto, se prioriza la enseñanza acorde a las necesidades y circunstancias de comunicación de los estudiantes (Consejo de Europa, 2002). En tal sentido, no es de extrañar que las nuevas tendencias metodológicas recurran a métodos ortodoxos para aprovechar ciertos insumos, pero sin caer en el dogmatismo de la enseñanza de la gramática, la traducción o la pronunciación.

Otra característica de los métodos actuales es el uso de diferentes elementos visuales para el aprendizaje, actualmente los docentes hacen uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para promover el desarrollo de todas las destrezas del idioma (Vaughan, 2008). El enfoque comunicativo promueve la interacción de los alumnos y docentes con el uso de las Tecnologías de la Comunicación e Información. García Bermejo y Casado Casado (2000) opinan que “con el desarrollo de la tecnología multimedia y la implantación cada vez más extendida de Internet, el papel de los ordenadores en la clase de lengua extranjera se ha convertido en un tema de gran importancia en el que están implicados cada vez un mayor número de profesores en todo el mundo” (p.70). Por su parte Díaz Mejía (2014) considera que el uso de estrategias de interacción para aprender inglés permite alcanzar un mejor rendimiento.

Tradicionalmente, la educación ha generado algunas características que valoran el discurso indirecto, la conformidad, reticencia, temor a equivocarse, pasividad y preferencia de profesores que dominen la clase (Maftoon & Ziafar, 2013). El docente debe sortear estas vicisitudes para alcanzar una interacción que sea favorable al contexto del grupo. Factores locales, culturales y contextuales pueden limitar la predisposición a interactuar que tienen los estudiantes. Un ejemplo de la limitación cultural para interactuar se advierte en ciertas culturas. Concretamente un estudio realizado en estudiantes japoneses demostró que son muy inhibidos y cuando tienen que interactuar iniciando una conversación e intercambiando ideas presentan mucha ansiedad (Williams & Andrade, 2008).

Por último, el enfoque comunicativo se alinea con la idea de que el aprendizaje precisa ser activo y centrado en el estudiante (Fresen, 2005). Bajo esta mirada, Marangon (2012) destaca algunos métodos que son empleados dentro del enfoque comunicativo. Aunque todos ellos tienen vínculo con el enfoque comunicativo, no es de extrañar que los docentes en la práctica pedagógica denominen indistintamente al enfoque comunicativo como método comunicativo. Al respecto, se encuentran algunos métodos que se describen a continuación como el método interactivo, contrastivo, aprendizaje basado en tareas, clase invertida, modelo prisma, tándem, entre otros, que comparten varias características con el enfoque comunicativo.

2.4.2.1. Modelo de clase invertida

Este método fue popularizado por Bergmann y Sams (2012) quienes empezaron a grabar clases en Power Point para pedirles a los estudiantes que las revisasen previamente a las clases presenciales. El método consiste en realizar actividades receptoras en casa como la comprensión lectora y auditiva, mientras que, en el aula de clases se aprovecha para realizar actividades productivas como hablar y escribir con el apoyo e interacción del docente y compañeros.

La efectividad de este modelo ha sido estudiada por varios autores a nivel mundial, entre ellos, Wen-Chi et al. (2020) de la Universidad de Taiwán. El estudio reveló efectos según los cuales se aumentó la motivación, los estudiantes alcanzaron mayor compromiso y desarrollo de las destrezas de la lengua. Lo más interesante fue que los participantes se involucraron exitosamente

en las tareas de aprendizaje, tanto en aquellas que ocurrían antes de la clase y como en las que se hacían dentro de la clase.

2.4.2.2. Aprendizaje basado en tareas

El aprendizaje basado en tareas es un método que destaca la actividad del estudiante sobre cualquier otra forma de aprender. En este método se plantea un desafío o un problema lo más parecido a la vida real, es decir, una situación comunicativa formulada por el profesor. A su vez, el estudiante tiene la necesidad de desarrollar destrezas o habilidades del lenguaje (Skehan, 2003). Un estudio desarrollado por Fereydoonyzadeh y Gholami (2016) comparó tres métodos: 1) el método de interpretación, 2) repeticiones mecánicas y 3) el método de tareas. Este estudio desarrollado con jóvenes iraníes de 17-35 años de edad demuestra la superioridad del aprendizaje basado en tareas sobre los otros dos métodos, el impacto incluso ocurre a nivel gramatical. Quienes aprendieron con el método de tareas no sólo obtuvieron mejores resultados sino también estuvieron más motivados, incluso se recomienda para aquellos que son un poco tímidos y temen participar en clases.

2.4.2.3. Tándem

Etimológicamente tándem alude a una bicicleta provista de pedales para dos personas. En el aprendizaje de la lengua uno es nativo-hablante o muy conocedor de la misma y el otro es alguien que está aprendiendo y requiere el apoyo de un compañero antes que de un mentor o profesor (Escribano Ortega & González Casares, 2014). El aprendizaje consiste principalmente en el aprendizaje en parejas que deviene en una suerte de intercambio lingüístico y cultural. Cuando existe oportunidad de interactuar con un nativo-hablante interesado en la lengua materna del aprendiz, se produce el tándem. A este método se añaden recomendaciones como hacer actividades en conjunto, visitar museos, ir al cine, ver películas, etc. Como lo harían una pareja de amigos.

Ocurre a menudo que los profesores de lengua inglesa gestionan procesos de intercambio de los estudiantes locales con grupos de estudiantes extranjeros que están aprendiendo español. En tal sentido, suelen denominar a este intercambio como tándem.

2.5. Factores asociados al aprendizaje del inglés

En este apartado se aborda las diversas formas en las que se estudian los factores asociados al aprendizaje del inglés y se identifica cuál de ellos conviene estudiar en el contexto del Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca.

Los factores que afectan a los estudiantes que empiezan a estudiar el inglés como lengua extranjera, según algunos autores, principalmente responden a sus intenciones o motivos (Biggs et al., 2001), tales como el deseo de aprender un idioma de forma profunda o simplemente de una manera superficial, con el fin de cumplir sus necesidades (Marton & Saljo, 1997). Por su parte, Entwistle y Tait (1990) crearon un modelo heurístico que se enmarca dentro de una concepción holística, según la cual todos los elementos del contexto, así como las características individuales de los estudiantes se vinculan con el aprendizaje de una segunda lengua y afectan a su rendimiento. No obstante, estas percepciones son algo extremas; pues, por un lado, se destacan únicamente a ciertos elementos y por otra se incluyen a todos los elementos sin discriminarlos.

Baeten et al., (2010) analizaron varios estudios realizados entre 1990 a 2010 sobre los factores que influyen en los enfoques del aprendizaje. Desde su perspectiva, existen tres grandes categorías en las cuales se enmarcan los factores asociados al aprendizaje del inglés: contextual, percibida y del estudiante. La categoría contextual es externa, en ella se incluyen a factores como: los métodos (las actividades, el nivel de dificultad, el trabajo grupal, etc.), la evaluación, la retroalimentación, la personalidad del profesor, las características de la institución, entre otros factores. La categoría que hace referencia al contexto percibido, abarca a factores como: lo que siente el estudiante, el apoyo, la claridad de los objetivos, las actividades que les permiten aprender mejor, la utilidad del texto con el que trabajan, la relevancia de lo que se aprende en la actividad profesional, así como la evaluación. Finalmente, en la categoría de los estudiantes, se advierten a factores como: el nivel de inglés que previamente poseen, las experiencias previas, la edad, el género, la personalidad, la capacidad de autoaprendizaje, los hábitos de estudio, las preferencias metodológicas, las emociones, la motivación, el disfrute del aprendizaje, así como el énfasis en actividades no académicas. En definitiva, existen factores inherentes al estudiante y factores

inherentes a la institución educativa que pueden ser percibidos por los estudiantes y/o los docentes.

Algunos de estos factores serán analizados dentro del contexto de la Universidad de Cuenca y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes del idioma inglés. Sin embargo, no todos los factores actúan de forma separada, sino que presentan interrelaciones. Por ejemplo, un estudio realizado en Indonesia demostró que los estudiantes con mayor nivel de rendimiento en inglés están relacionados con un mayor número de estrategias empleadas, estos estudiantes tendieron a escoger estrategias meta-cognitivas vinculadas con la autoevaluación (Alfian, 2018). Por tal razón, resulta poco probable realizar una asociación objetiva entre los factores internos y externos al estudiante, con el nivel de inglés alcanzado. Cada contexto tiene su particularidad que debe ser estudiada para identificar qué factores configuran el mejor perfil de adquisición de una segunda lengua.

En el presente caso, se abordan algunos factores que se destacan en el análisis de resultados, como son los del estudiante y los de la universidad. Los del estudiante, son el haber residido en el país de la L2, su condición socioeconómica, sus emociones, la implicación académica y el factor biológico. Los de la universidad, propiamente, implican al currículo y al docente.

2.5.1. Factores del estudiante

2.5.1.1. Implicación académica

Leer es una de las características culturales más importantes de una sociedad. La cantidad de libros y la lengua de estos libros suele ser un factor importante en el aprendizaje de un segundo idioma. Santana-Villegas et al. (2016) encontraron que el hábito de la lectura por placer está relacionado estrechamente con el aprendizaje de una segunda lengua, sin embargo, advierten que se trata de un factor poco estudiado.

Un estudio realizado en la Universidad del Oeste de Sídney demostró que los estudiantes que usaban mayormente la biblioteca presentan una correlación significativamente mayor con el buen rendimiento académico que los estudiantes que frecuentaban con menor regularidad estos servicios (Wells, 1995).

Por su parte, Elley y Mangubhai (1983) sostuvieron que al realizar un estudio experimental en una muestra de 380 niños rurales proveyéndoles material de lectura en inglés, material que se afincaba en el placer, más que en el conocimiento académico (libros de cuentos), obtuvieron resultados significativamente más altos que los niños que no recibieron este material de lectura. Ello repercute en una mejor comprensión de los textos y también en la comprensión auditiva. Un estudio realizado por Beglar et al. (2012) en una muestra de jóvenes universitarios japoneses demostró que, a mayor número de libros leídos, se obtuvo mayores ganancias en términos de aprendizaje.

No obstante, como señalan Alsaif y Masrai (2019), el gusto por la lectura suele cultivarse de forma independiente de la actividad académica controlada por el docente.

2.5.1.2. La motivación

La motivación constituye un elemento importante en la adquisición de una segunda lengua, en efecto, los estudiantes que tienen interés en aprender son realmente los que mejores puntajes alcanzan en las pruebas estandarizadas. La motivación ocurre a nivel interno, es decir, basada en intereses personales que tiene el estudiante; así como a nivel externo, que implica a necesidades como aprobar un curso, encontrar un mejor trabajo o disfrutar de actividades que están en la segunda lengua.

Un estudio realizado en Hungría demostró que los estudiantes universitarios tienen una proyección internacional en el aprendizaje de un segundo idioma como el inglés (Kormos & Csizér, 2008). Al respecto, en Turquía (Koç & Kürüm, 2020) también se evidenció que los estudiantes de mayor edad son los que se encuentran más motivados por aprender el inglés; sin embargo, la edad no es el único factor, sino que está mediada por sus logros académicos en general, por lo que, es de esperarse que los estudiantes que se desempeñan bien en el inglés también se desempeñen así en las otras áreas.

Otro factor asociado al rendimiento, según Koç y Kürüm es el género femenino, mismo que presenta mayores resultados en variables de integración, instrumentación, esfuerzo, valencia y expectativas. Otro estudio demostró que las mujeres tienen una mayor tendencia hacia la

autoeficacia y la autorregulación que favorecen al aprendizaje autónomo (Wang et al., 2013), pero no necesariamente se ha probado que ello implique un mejor desempeño a nivel general en inglés (DeMeulenaere, 2010).

Esta visión internacionalista tiene que ver principalmente con el interés de viajar, estudiar, trabajar e interactuar con la diversidad cultural de otros países, al menos así lo ven los estudiantes universitarios japoneses (Yashima, 2002). Otro ejemplo constituye el desarrollado en estudiantes de Arabia Saudita, en quienes se descartó la existencia de una actitud negativa hacia el aprendizaje del inglés, que consideren el aprendizaje difícil, que tengan creencias irrealistas, en definitiva, que no estén motivados, no obstante, encontraron que estos elementos tenían alguna relación con el aprendizaje (Abdulaziz Saleh, 2014). En el estudio se reveló que una mejor motivación crea una mejor expectativa, las creencias deben ayudar a los profesores a identificar mejores prácticas en la clase basadas en el perfil del estudiante relativos al género, cultura, estatus social, así como factores afectivos y cognitivos. Sánchez-Aguilar et al. (2017) manifiestan que muchos estudiantes universitarios no sienten interés por aprender la lengua pues ven en ella una carga y no una oportunidad dentro de su formación profesional.

Respecto a la motivación, la escala ATMB (Attitude/Motivation Test Battery) desarrollada por Gardner ha sido empleada para verificar cuán relacionado está con el nivel de inglés. Los resultados hasta ahora se muestran prometedores pues quienes alcanzan puntuaciones del inglés por arriba del 65% de éxito son justamente aquellos que tienen puntuaciones de motivación por arriba del 70% (Díaz Mejía, 2014).

Un estudio realizado en una universidad pública de Colombia muestra que los estudiantes que tienen una motivación por aprender el idioma inglés que les permita comunicarse funcionalmente, está presente en siete de cada diez participantes (Jiménez, 2018).

La motivación no debería basarse únicamente en la búsqueda de aspectos joviales o divertidos, sino en encontrar intereses reales de los estudiantes que tengan impacto en sus metas. Un estudio realizado en Hungría demostró que los adolescentes de secundaria se interesan por aprender inglés para aprovechar de mejor manera los productos culturales que se les ofrece para su

edad (música, cine, videojuegos, etc.), mientras que, entre los adultos se advierte mayormente una tendencia hacia aspectos que brinden una postura internacional (oportunidades laborales, viajes, etc.). (Kormos & Csizér, 2008).

Los docentes pueden incidir en la motivación que tienen los estudiantes, es decir la motivación externa favorece a la motivación interna. Aspectos como el papel que asume el profesor para desarrollar contenidos y cumplir objetivos integran la motivación extrínseca que termina por desafiar al estudiante quien puede autoevaluarse y negociar con el currículo que son aspectos de la motivación intrínseca. Estos aspectos son cruciales en las apreciaciones cualitativas que los estudiantes muestran cuando escriben un diario personal de su estado motivacional, así lo reveló un estudio realizado en Almería, España (Sánchez & Vargas, 2016).

Por otro lado, un estudio realizado en estudiantes árabes (Mallia & Joseph, 2015) reporta que las opciones estratégicas preferidas por los alumnos se podrían dicotomizar en estas opciones: (i) enfoques deductivos o inductivos, (ii) incorporación de la gramática en contextos culturales locales o "internacionales", (iii) uso de tareas y ejercicios o actividades, y (iv) la intervención docente inmediata o retrasada. Sólo los estudiantes de nivel inferior prefieren contextos culturales locales, mientras que los estudiantes de nivel superior prefieren los internacionales. Muy pocos estudiantes prefieren métodos basados en enfoques inductivos guiados que utilizan tareas y ejercicios con la intervención periódica del maestro, y casi ninguno eligió el enfoque inductivo enseñanza del lenguaje comunicativo profundo. Por el contrario, los enfoques inductivos poco profundos, con tareas y actividades contextualizadas y la intervención tardía del maestro, son casi tan populares como los enfoques deductivos contextualizados. Lo que más se valora es la riqueza contextual significativa.

Dentro de la motivación debería estudiarse el perfil de los padres de familia. Se sabe que las expectativas que tienen los padres de familia sobre sus hijos, constituyen un factor importante que incide en la motivación hacia el aprendizaje (Boonk et al., 2018; Christenson et al., 1997).

2.5.1.3.La situación socioeconómica

Un factor que afecta rotundamente al nivel de inglés, es el perfil socioeconómico, aunque tienen las mismas capacidades, no se encuentran en la misma condición los estudiantes que han asistido a un establecimiento privado y han gozado de facilidades para acceder a materiales y servicios que les permitan estar en contacto con la L2; que los estudiantes que provienen de establecimientos públicos, en los que han recibido escasas horas de inglés, así como limitados accesos para estar en contacto con la lengua extranjera. Los colegios privados, por ejemplo, han tenido oportunidad de incursionar con proyectos denominados aprendizaje de un idioma en currículo integrado que, en inglés, por sus siglas se lo conoce como Content and Language Integrated Learning (CLIL), lo que les da una gran ventaja sobre las instituciones públicas que no integran la lengua extranjera en el currículo (Villafuerte Holguin, 2019).

2.5.1.4.La situación socio-emocional

La empatía del docente no sólo supone una aptitud para la enseñanza, sino que por sí mismo puede generar un factor importante en el aprendizaje del inglés, el factor emocional. Este factor involucra no solamente al docente sino también al estudiante. Un estudio realizado en Malasia demostró que no son tanto las estrategias directas como la memoria, la cognición o las recompensas que ayudan al estudiante, sino aquellas que son indirectas y que ocurren de forma paralela como los aspectos contextuales metacognitivos y socioafectivos, aunque ello ha sido evidenciado principalmente en las destrezas de lectura y escritura (Ang et al., 2017).

Sin embargo, un estudio que aborda la situación afectiva de los estudiantes entre otros factores con respecto al rendimiento, demostró que los estudiantes con bajo rendimiento prefieren estrategias afectivas, no obstante, ello puede estar vinculado con la falta de confianza que tienen estos estudiantes para aprender una lengua extranjera (Alfian, 2018).

Si es que se entiende al factor socioemocional como a la situación de interrelaciones entre sujetos y el impacto que estas relaciones tienen en sus emociones, es importante conocer particularmente, en qué les afecta. Un estudio realizado por Savaşçı (2014) sugiere que el impacto principalmente es en el campo de la producción oral. Un entorno de aprendizaje del inglés con

estudiantes no dispuestos a hablar más allá de los límites del aula, no se debe trivializar. El estudio de Savaşçı (2014) reveló que varios factores como la ansiedad, el miedo a ser despreciado, la estrategia del maestro y la cultura influyen en el problema de la desgana entre los hablantes. La falta de motivación en las clases de comunicación oral, constituye el mayor problema, por lo que se obliga a buscar alternativas que estimulen una mayor participación.

2.5.2. Factores del contexto institucional

2.5.2.1.El currículo

Las mallas curriculares constituyen un elemento importante para el desarrollo de las destrezas y habilidades del idioma extranjero. En efecto, algunas entidades educativas incluyen el programa de aprendizaje del inglés desde los primeros años de educación básica con una carga horaria que supera las seis horas semanales; sin embargo, en la mayoría de establecimientos públicos, la carga horaria es muy limitada, en el mejor de los casos de dos horas por semana.

Sánchez-Aguilar et al. (2017) sostienen que los estudiantes universitarios reconocen que la falta de tiempo, producto de las mallas curriculares de las carreras de ingeniería y negocios, es uno de los factores que influyen en la reprobación del inglés. Dentro de los programas de enseñanza del inglés, también se debe considerar que el aprendizaje precisa ser algo atractivo para generar interés de los estudiantes, pues en la mayoría de carreras universitarias, el aprendizaje de la lengua está desvinculado del programa de formación profesional.

Un estudio realizado en docentes universitarios de inglés, de un alto perfil académico de dos países (Turquía y Reino Unido), reveló que, para alcanzar los propósitos curriculares del MCER el punto de partida de los estudiantes está vinculado a sus necesidades. Es decir, son las necesidades de los estudiantes las que deben marcar la pauta del aprendizaje curricular (Arslan, 2017).

El estudio realizado por Santana-Villegas et al. (2016) en la Universidad Panamericana, una universidad privada del occidente de México, en la que los estudiantes rindieron un examen de ubicación para siete niveles, demostró que aquellos que alcanzaban los niveles más altos eran quienes le dedicaban más tiempo al estudio, provenían de establecimientos privados, así como leían en inglés con mayor periodicidad. Santana-Villegas et al. (2016) sostienen que no necesariamente se

debe vivir en el país de habla inglesa para aprender bien el idioma. Además, encontraron que uno de los factores más condicionantes para obtener un nivel alto en los exámenes de ubicación en el aprendizaje del inglés, es el tiempo de instrucción que recibieron los estudiantes en el idioma extranjero, ello ocurre de forma independiente a la edad en la que una persona inició sus estudios de la segunda lengua (es más, consideran que es un mito creer que mientras más temprano empiezan a estudiar es mejor). Los autores citados también demostraron que la procedencia de establecimientos particulares constituye un elemento crucial en el aprendizaje de la segunda lengua; sin embargo, especulan que la diferencia con un establecimiento público radica en el número de estudiantes por clase, pero no advierten que la cantidad de horas de inglés es mayor en un tipo de establecimiento que en otro.

Ortega-Auquilla et al. (2020) en un estudio realizado en una universidad pública ecuatoriana demostró que una de las motivaciones más importantes que tienen los futuros profesionales, reside en el deseo de viajar al exterior para aprender la cultura del país de habla inglesa, así se advirtió en el 90% de los estudiantes. Desde luego, este es un deseo compatible plenamente con las aspiraciones de continuar sus estudios de alto nivel como posgrados y doctorados. Ello también se advirtió en el estudio realizado en una universidad pública colombiana, según la cual, la mayoría de los estudiantes que aprendían inglés lo hacía con miras a viajar al extranjero y aprender de nuevas culturas (Jiménez, 2018).

Los autores citados no discuten las implicaciones que tiene el manejo editorial de los textos en enseñanza y aprendizaje, que son diferentes en los establecimientos públicos y privados. En el caso del Ecuador, se han iniciado varios procesos sin el sustento suficiente para implementar y para suspender un programa, este fue el caso del proyecto CRADLE (Cáneppa Muñoz et al., 2018). Para alcanzar los propósitos curriculares es importante que los textos de enseñanza se adapten a una realidad articulada con las necesidades contextualizadas de cada país, mas no con un criterio editorialista aislado (Williamson, 2018).

En el caso del Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca, existe una comisión académica de cada programa que establece la planificación curricular general con enfoque

comunicativo. Esta planificación constituye una hoja de ruta flexible que da lugar a los sílabos para cada nivel de enseñanza y aprendizaje. El Instituto solía emplear los textos de la editorial McMillan. No obstante, a partir del año 2020 cada docente, basado en el sílabo, elige y gestiona el material de enseñanza para su grupo de estudiantes.

Las comisiones académicas de los programas del IUI decidieron adoptar el material digital de la editorial National Geographic Learning a partir del periodo académico septiembre 2021 – febrero 2022, para los distintos cursos del idioma inglés que ofrece el instituto.

2.5.2.2.El Docente

Más allá de las metodologías que emplean los docentes, está su rol profesional. El rol profesional implica no sólo las prácticas sino también las actitudes y su aptitud para enseñar (Pany, 2013; Rahman, 2014; Sajan, 2010). Por otro lado, en cambio se afirma que el mejor docente de inglés es el angloparlante; sin embargo, más impacto tiene el docente que mejor preparado está para enseñar el inglés como una *lingua franca* y, por lo tanto, se enfoque en las necesidades del estudiante (Fang, 2017).

Existen estudios que se han propuesto comparar metodologías de docentes con los sistemas computacionales de aprendizaje. Los resultados de estos estudios demuestran que el papel del docente es crucial. Un estudio preexperimental en concreto, desarrollado por Valenzuela et al. (2016) midió el impacto en términos de correlación en estudiantes de nivel inicial de inglés en la Universidad de Talca en Chile con el Oxford Placement Online Test como pre y post, se realizaron tres grupos cada uno con diferentes herramientas. Los resultados indican que no hay diferencias significativas entre las herramientas de apoyo utilizadas en el rendimiento de los estudiantes, así como tampoco se advirtió que existe una dependencia educacional de procedencia (colegios privados o también denominados particulares), pero sí se encontró que es el profesor el único factor que resulta relevante dentro del proceso de aprendizaje. Según ellos, "...los resultados más bajos corresponden a los alumnos que fueron instruidos con herramienta de apoyo software, donde el rol del profesor se relega a un monitoreo de los datos entregados por la herramienta" (p. 69).

Los estudiantes son conscientes del rol que juega el docente, su dominio de la segunda lengua y el manejo de didáctica adecuada para enseñarla constituyen factores cruciales. Un estudio desarrollado por Sánchez-Aguilar et al. (2017), sobre los factores asociados a la aprobación o reprobación de la asignatura de inglés en la Universidad de Querétaro, demostró que muchos de los estudiantes que no aprobaron acusaron a su docente de carecer de una preparación adecuada para facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera, manifestaron no sentirse interesados en la materia debido a que "...los maestros no emplean estrategias de motivación en las clases" (p. 31).

Se ha comprobado a través de las evaluaciones de los estudiantes que cuando un docente alcanza altas calificaciones en su evaluación, justamente recibe dichas evaluaciones de los estudiantes que tienen un mejor desempeño en el aprendizaje del inglés (Díaz Mejía, 2014).

La retroalimentación del docente es clave en la formación de una lengua, un experimento realizado en 120 estudiantes universitarios japoneses (Kubota, 1996), que recibieron pruebas de juicio y corrección de gramaticalidad, reveló que los estudiantes con instrucción de salida más información metalingüística explícita, obtuvieron mejores resultados en Post-prueba 1 sobre aquellos con instrucción de salida y sin retroalimentación. La instrucción de entrada combinada con información metalingüística explícita o evidencia positiva tuviera ganancias significativamente mayores en el conocimiento gramatical que la instrucción de salida. Los educadores deben tener en cuenta que proporcionar información metalingüística explícita, es una forma muy eficaz de alterar el conocimiento gramatical de los alumnos cuando se dedican a la producción y que el efecto del tratamiento puede durar más tiempo para la instrucción de entrada que para la instrucción de salida.

Un estudio realizado en Indonesia (Usman et al., 2016) demostró que el papel del docente es fundamental en la motivación estudiantil. Por ejemplo, la personalidad y las habilidades cognitivas del profesor lo tornan mucho más competente e interesante según lo perciben sus estudiantes. A los estudiantes no sólo les gusta la materia sino también el profesor. Concluyen que el docente, como uno de los factores externos, debe poder maximizar su competencia en la docencia para motivar más a los estudiantes en el aprendizaje del inglés.

Los estudiantes ecuatorianos no son ajenos a esta demanda, también esperan que sus docentes ofrezcan lecciones significativas y motivadoras para que puedan alcanzar sus objetivos personales para poder aplicar a becas y aprovechar procesos de intercambio con universidades extranjeras (Ortega-Auquilla et al., 2020).

La literatura además sugiere que la inclusión de una enseñanza reflexiva en las prácticas de enseñanza, podría mejorar el desempeño profesional en el proceso de enseñanza de la lengua, considerando que esta actividad va más allá de meramente técnicas instruccionales. Es así que, luego de explorar 23 estudios enfocados en estrategias de reflexión en el proceso de enseñanza del inglés, se concluyó que esta práctica podría llevar a un mejor entendimiento de la enseñanza de la lengua inglesa y ampliar la comprensión de cómo los estudiantes pueden convertirse en mejores usuarios del idioma extranjero. La autora de este estudio enfatiza en que, en el contexto colombiano, por ejemplo, es importante proporcionar a los docentes un desarrollo profesional pertinente en el que sus sugerencias, necesidades, propuestas y la reflexión de las acciones tomadas puedan ser escuchadas, por tanto, la reflexión como docente se convierte en un proceso que requiere apoyo, tiempo y esfuerzo (Olaya Mesa, 2018).

La actitud no se restringe únicamente al docente o al estudiante de forma separada, sino se trata de un proceso cooperativo de enseñanza y aprendizaje, es decir, en el que los dos actores juegan un rol importante en la reflexión crítica y de apoyo mutuo (Jiménez, 2018). Lo que ocurre en la planificación del Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca es un buen ejemplo de lo que ocurre a nivel ecuatoriano. En ésta, se proyecta al docente con el papel de facilitador o mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se espera que él o ella sea quien anime al estudiante a emplear de forma independiente la lengua.

2.5.2.3.El ambiente

Existen múltiples factores, incluso de autopercepción de los estudiantes de habla española que están adquiriendo el inglés como lengua extranjera. Un estudio realizado por Soriano-Ferrer y Alonso-Blanco (2019), reveló que después de haber evaluado a estudiantes universitarios, se preguntó a quienes habían alcanzado apenas el nivel A1 y a los que llegaron a la meta del nivel B2,

a qué atribuían el éxito o el fracaso. Los estudiantes en el nivel A1 perciben que su éxito en el idioma extranjero (FL) depende de algunas variables controlables internas pero inestables, como el esfuerzo y la estrategia, y de algunas variables externas como la influencia del maestro, la dificultad de la tarea y el ambiente de clase.

Por el contrario, los estudiantes en el nivel B2 perciben que sus resultados exitosos en FL dependen de la capacidad, las calificaciones, el nivel de clase, la preparación y el disfrute dentro del aula, mientras que perciben que sus resultados de fracaso dependen de factores externos como la suerte, la influencia del maestro, y / o dificultad de la tarea. Se advierte, por lo tanto, que existen prejuicios en los estudiantes sobre las razones para alcanzar el nivel B2, una que llama mucho la atención es el esfuerzo y diseño de estrategias, cuando en realidad, quienes han alcanzado este nivel, atribuyen a una cuestión relativa al ambiente propicio y al deleite de aprender inglés.

El clima organizacional universitario ecuatoriano se puede analizar desde tres aristas. La primera, tiene que ver con la gestión orientada hacia el alcance de estándares de calidad a nivel nacional. La segunda, se relaciona con el cumplimiento de retos académicos de los docentes y estudiantes de la universidad quienes para cumplir con la primera arista necesitan estudiar en niveles más altos a los ya obtenidos, así como, incursionar en procesos de investigación. Finalmente, con respecto a la interacción, se observa que, dependiendo de las universidades, aquellas que han alcanzado niveles de calidad reconocidos a nivel nacional, tienden a generar mejores procesos de comunicación y de sentido de pertenencia a la institución. Ello se ve reflejado en un ambiente de cordialidad y profesionalismo entre los miembros de la comunidad educativa, lo cual termina por repercutir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

En el presente capítulo se ha presentado la teoría que orienta la investigación. A falta de un estándar latinoamericano para el aprendizaje de las lenguas, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, proporciona los lineamientos para el manejo académico de la lengua extranjera. A continuación, se describieron algunas metodologías para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Luego, el tercer apartado se da a conocer varios estudios que conforman el estado del arte de los factores que podrían acelerar o desacelerar el aprendizaje de un idioma. Por último, se

expuso el contexto en el que se inserta la presente investigación. En el siguiente capítulo se da a conocer la metodología utilizada tanto para evaluar el nivel del inglés de los estudiantes, como para conocer el perfil de estos estudiantes y de sus profesores, toda vez que se incluye un proceso de investigación mixto, en el que se da especial relevancia a la investigación cualitativa, la cual permite conocer qué opinan los actores educativos sobre dichos factores.

Capítulo 3:

Metodología

Introducción

En este capítulo se abordan los aspectos metodológicos, así como procedimentales de este estudio. En un primer momento, se explica el enfoque y luego el diseño de investigación escogido para este estudio. A continuación, se detalla información relacionada a la población, participantes y posteriormente sus consideraciones éticas. En un quinto momento, se exponen los instrumentos utilizados para la recolección de datos, dentro de los que se revisan los procesos relacionados con el trabajo de campo, que dan cuenta del levantamiento de información con respecto al perfil del estudiante, la metodología del profesor y la aplicación de instrumentos estandarizados a los estudiantes. Finalmente, se detallan aspectos relacionados al análisis y el procesamiento de los datos recolectados.

3.1. Enfoque de la investigación

A finales del siglo XIX aparecieron los estudios fenomenológicos y hermenéuticos señalando tener un método propio para las ciencias sociales (Dilthey, 2000), de ahí nacieron los estudios que hoy en día se conocen como cualitativos. Estos estudios, desde su nacimiento estuvieron en controversia con los estudios positivistas y otros que procuraban emplear el método (cuantitativo) de las ciencias naturales en las ciencias sociales (Ochoa, 2009). Sin embargo, desde una visión pragmática se empezó a plantear estudios que busquen cumplir objetivos antes que restringirse de forma exclusiva a un método, esta visión pragmatista dio lugar al enfoque de investigación mixta (Hernández et al., 2014). Es en este sentido que, se considera pertinente recoger información tanto cualitativa como cuantitativa dependiendo de los propósitos de la investigación (Creswell, 2013; Díaz López, 2014; Núñez Moscoso, 2017). La investigación mediante el método mixto es definida por algunos autores destacados como Tashakkori y Creswell, (2007) como “la investigación en la que el investigador recoge y analiza datos, integra los hallazgos y genera inferencias usando tanto un enfoque o método cualitativo, así como uno cuantitativo en un mismo estudio o programa de investigación” (p. 4).

De igual manera, Hernández Sampieri y Mendoza (2008) definen a la investigación mixta como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que conlleva la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, al igual que una integración y discusión contigua, para realizar inferencias que se obtiene de la información con el fin de lograr una mirada más panorámica que explique el fenómeno estudiado. En este mismo sentido, Hernández et al. (2010) enfatizan en que la investigación mixta no sustituye a la investigación cualitativa o cuantitativa por separado, sino que más bien genera un modelo que aprovecha las fortalezas de cada una.

Es así que, el presente estudio adopta el enfoque mixto de investigación para dar cumplimiento a los propósitos de la investigación. Preocupados por la validez y la fiabilidad de estos métodos, se desarrollan varias propuestas que permiten combinar el rigor de los estudios cuantitativos hipotéticos deductivos con la flexibilidad de los métodos cualitativos (Eeva-Mari & Lili-Anne, 2011). En lo relativo a la validez del estudio, en el presente caso, se adoptan instrumentos que tienen validez internacional de amplio reconocimiento como es el First Certificate (Cambridge English Organization, 2015), pero también se diseñaron instrumentos *ad hoc* para evaluar el perfil sociodemográfico de los estudiantes con el afán de identificar los factores asociados. Por último, se implementó la herramienta cualitativa de la entrevista para conocer de forma dialógica la metodología que emplean los profesores.

3.2. Diseño de la investigación

Dentro del marco cuantitativo, el estudio es de tipo *relacional* (Supo, 2012) y se emplea para establecer contrastes entre los resultados del nivel de inglés de los estudiantes, los factores sociodemográficos y el perfil pedagógico del profesorado. Por su parte, dentro del marco cualitativo, se empleó el diseño de la *teoría fundamentada* (Charmaz, 2014) para estudiar una entrevista dialógica a los profesores con el fin de identificar el método que emplean en sus clases y conocer las percepciones de qué métodos podrían acelerar el aprendizaje del inglés.

La combinación de estos dos diseños (relacional y teoría fundamentada), el primero para exponer los resultados y el segundo para explicarlos, da lugar al diseño mixto. Dentro los estudios mixtos, el presente estudio tuvo un diseño inicial DEXPLIS y DITRAS.

El Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS), consiste en la recolección de datos cuantitativos y luego de datos cualitativos. Según este diseño, se considera dar un peso mayor a lo cuantitativo o a lo cualitativo o a su vez dar el mismo peso a los dos componentes; sin embargo, lo más frecuente es que lo cuantitativo tenga un protagonismo mayor que lo cualitativo. Con la investigación cualitativa se pretende más bien complementar o ampliar los datos cuantitativos iniciales que pueden en algunos casos resultar un tanto confusos. Es por ello que lo cualitativo es clave para determinar de forma clara los hallazgos de la investigación. En contraste, se puede dar protagonismo a lo cualitativo con el fin de resaltar ciertas características claves en relación con el problema de investigación y lo cuantitativo asiste con el fin de buscar definir aspectos teóricos (Creswell, 2013; Hernández et al., 2014).

En el reporte de resultados se emplea el Diseño Transformativo Secuencial (DITRAS) el que otorga importancia similar a la fase cuantitativa y cualitativa y expone los resultados de estas dos etapas de forma integrada en el proceso de interpretación (Creswell, 2013). De este modo, en los resultados se desglosa los instrumentos para armar un todo con el fin de explicar el fenómeno del estudio. Una vez que se obtiene la información de las dos partes se las integra para interpretar y elaborar el correspondiente reporte.

3.3. Sujetos de la investigación

La investigación cuantitativa con los estudiantes se llevó a cabo en tres fases. La primera fase fue la rendición del examen B2 por parte de los estudiantes de los séptimos y octavos niveles de los CII de la Universidad de Cuenca, durante el período académico noviembre de 2018 - enero de 2019, cuya población asciende a un número de 125 estudiantes. La segunda fase, en la que los estudiantes de los séptimos y octavos niveles de los CII tomaron el examen B2, durante el período académico marzo - mayo de 2019, tenía una población de 112 estudiantes. Y la tercera fase se

desarrolló en el período comprendido entre mayo-julio del 2019, cuya población fue de 117 estudiantes.

De esta población se extrajo una muestra conforme los criterios de inclusión y exclusión. Los criterios de inclusión de los estudiantes fueron: 1) Estudiantes que hayan aprobado el sexto y séptimo nivel, 2) Estudiantes matriculados en el séptimo y octavos niveles de los períodos académicos de estudio, 3) Estudiantes que asistieron regularmente a clases, sin exceder el número de faltas ($\geq 35\%$ de horas dictadas) cuya consecuencia es la reprobación del curso.

La investigación cualitativa aborda solamente a aquellos profesores que enseñan a los grupos de estudiantes seleccionados y que participaron en calidad de 1) último docente responsable para rendir el B2 test y 2) entrevistado. Si se considera la población para el primer momento, son 7 profesores y en el segundo momento también son 7 docentes. El criterio de inclusión de los docentes únicamente corresponde a haber sido profesores de los estudiantes que fueron evaluados en los séptimos y octavos niveles de los CII.

A continuación, se detalla información relacionada a la muestra de los participantes del estudio cuantitativo y cualitativo.

3.3.1. Estudiantes participantes

La muestra de estudiantes estuvo conformada por un total de 158. El número total de estudiantes de séptimo nivel de los CII fue de 111 y un total de 47 estudiantes del octavo nivel de los CII. En relación a la primera fase del estudio, un total de 27 estudiantes de los séptimos y octavos niveles de los Cursos Intensivos de inglés tomaron el examen B2 en el mes de enero 2019. En la segunda fase un total de 50 estudiantes de los mismos niveles de los CII rindieron el examen B2 en el mes de abril de 2019. Y la tercera fase estuvo conformada por 81 estudiantes que rindieron la evaluación en el mes de julio del 2019. Todos los estudiantes que participaron fueron estudiantes extrauniversitarios del Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca.

El criterio de selección permitió identificar que, de los estudiantes mencionados, únicamente 114 rindieron la prueba estandarizada del MCER y entregaron información mediante la encuesta.

Los participantes en su mayoría son estudiantes de las diferentes carreras que ofrece la Universidad de Cuenca y que ya han cumplido con el requisito básico de conocimiento de inglés en las respectivas mallas de estudios. En otros casos se trata de estudiantes profesionales de la comunidad que optan por tomar estos cursos. En ambos casos se les considera como estudiantes extrauniversitarios.

Adicionalmente se entrevistó a dos estudiantes cuyo perfil de resultados en las pruebas es muy diferente. Una estudiante alcanza el nivel máximo esperado que es el nivel B2, mientras que, otra estudiante únicamente llegó al nivel A2.

3.3.2. Docentes participantes

3.3.2.1. Como docente del período académico

Un grupo de docentes participó en tres etapas del proyecto que corresponden a dos períodos académicos de cursos intensivos de inglés. Este grupo está integrado por siete docentes del Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca. Cinco docentes dieron clases durante el período lectivo noviembre 2018 a enero 2019, tres de ellos se mantuvieron en el período marzo a mayo del 2019 a los que se sumó un docente nuevo. Y, en el período mayo a julio 2019 se mantuvieron cuatro docentes del período anterior y se sumó uno más.

A estos docentes se aplicó una entrevista semiestructurada. El propósito de esta entrevista fue conocer su experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, así como las metodologías que prefieren usar para la enseñanza del inglés a sus estudiantes y de aquellas metodologías que ellos creen que aceleran el aprendizaje de este idioma.

3.3.2.2. Como entrevistado

Durante los dos períodos académicos en los que se desarrolló la recolección de datos, los docentes a cargo de enseñar en los séptimos y octavos niveles fueron entrevistados. No fue necesario entrevistar a los docentes en el tercer período académico de los CII del estudio por cuanto

eran los mismos docentes asignados a dictar estas clases. A continuación, se incluye información relacionada al perfil profesional de cada uno de ellos y su experiencia en el ámbito de la enseñanza del inglés. Para efectos de anonimato, los nombres originales de los docentes han sido cambiados por nombres ficticios.

Javier: Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialidad Lengua y Literatura Inglesa en la Universidad de Cuenca. Magister en Pedagogía por la UTPL. El profesor tiene 19 años de experiencia en docencia universitaria. (Profesor de dos cursos).

Alicia: Bachelor in Spanish por la Virginia Tech y Maestría in Second Language por la Virginia Tech. La profesora tiene 8 años de experiencia en docencia universitaria. (Profesora de un curso).

Eduarda: Bachelor in Science: Speech Communication: Radio and TV en la Universidad de Sudeste del Estado de Minesota, Licenciada en Comunicación Social (equiparación con título extranjero) por la Universidad de Cuenca y MA in English Language Teaching por la University of Reading. La profesora tiene 4 años en experiencia en docencia universitaria. (Profesora de un curso).

Marla: Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Cuenca. La profesora tiene año y medio en experiencia en docencia universitaria. (Profesora de un curso).

Jimena: Licenciada en Comunicación Social por la Universidad del Azuay, Licenciada en Ciencias de la Educación con mención en inglés por la Universidad del Azuay, Diplomado Superior en Pedagogías Innovadoras por la Universidad Técnica Particular de Loja, Maestría en Lengua Inglesa y Lingüística Aplicada por la Universidad de Cuenca. La profesora tiene 12 años de experiencia en docencia universitaria. (Profesora de dos paralelos).

Paula: Tecnóloga en Hotelería y Turismo por la Universidad del Azuay, Guía Superior de Turismo por la Universidad del Azuay y Magíster en Artes de la enseñanza por la Universidad

de la Ciudad de New Jersey. La profesora tiene un año de experiencia en docencia universitaria. (Profesora de dos paralelos).

Juan: Licenciado en Lengua y Literatura Inglesa por la Universidad de Cuenca, Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Idioma Extranjero. El profesor tiene 5 años de experiencia en docencia universitaria. (Profesor de cuatro paralelos).

3.3.2.3. Como experta

Se realizó una entrevista a una docente jubilada del Instituto Universitario de Idiomas quien, durante los últimos años estuvo a cargo de la dirección de dicho instituto. Su experiencia es muy importante, pues ella conoce de cerca el método tradicional basado en la traducción y la enseñanza de la gramática y el método comunicativo. Sobre esta transición de un método a otro se le pregunta en una entrevista no estructurada.

3.4. Consideraciones Éticas

Las consideraciones éticas destacadas por Mackey y Gass (2015) en el presente caso parten de la creación de un consentimiento informado en el que se provee suficiente información a los participantes. Al respecto, se solicitó a los estudiantes aceptar y firmar el consentimiento en el que se indicó los detalles en relación al objetivo del estudio, la participación voluntaria, la confidencialidad y que la información será manejada de manera anónima (Anexo 1).

Sin embargo, antes fue necesaria la gestión de los permisos de la autoridad competente. En primer lugar, se pidió autorización a la directora del Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca. Una vez obtenida esta autorización, se contactó con la señora coordinadora de los Cursos Intensivos de inglés para que se informe a los docentes de los séptimos y octavos niveles de los CII de la apertura para realizar este estudio.

Una vez que los docentes fueron comunicados, se procedió a visitar cada una de las clases para solicitar a los estudiantes la firma del consentimiento informado. Además, se les indicó las fases en las que el estudio se iba a desarrollar, en un primer momento, rendir el examen B2 y en un segundo momento se realizaría una encuesta con el objetivo de determinar los factores que podrían

acelerar el aprendizaje del inglés. Se les hizo conocer además que toda la información a ser recolectada sería utilizada de forma anónima.

En el caso de los docentes, se procedió a explicar de igual forma individual que las entrevistas constituyen una parte esencial en el desarrollo de la investigación y que la información que ellos proporcionen se la procesará de forma anónima. El material recolectado en este caso fue grabado en audio previo consentimiento verbal de cada entrevistado.

Los estudiantes, así como los docentes participaron de manera voluntaria y gratuita.

3.5. Instrumentos

3.5.1. Examen B2

En esta etapa, se procedió a seleccionar dos evaluaciones del dominio lingüístico en forma de exámenes B2, que puedan cumplir los estándares internacionales de un examen internacional, es decir que englobe las destrezas de lectura, escritura, uso de la lengua, destreza oral y destreza auditiva.

Es importante indicar que en un primer momento se planteó realizar un pre test y un post test; sin embargo, debido a la inversión de tiempo que se requería para el efecto y los varios periodos de días de feriado que constaban en el calendario académico de los CII, impidieron un desarrollo de clases regulares. En tal sentido, la coordinadora de los CII no autorizó evaluar en dos momentos a los estudiantes sino solo en uno, por lo que se decidió evaluar el nivel de inglés de los estudiantes al final de cada período académico.

3.5.1.1. Primera etapa

Para la primera etapa que se llevó a cabo en el mes de enero de 2019, se utilizó un formato de examen en papel proporcionado por la Editorial MacMillan Education, quienes muy generosamente facilitaron el material. El examen en papel llamado OPTIMISE PRACTICE TEST B2 estuvo conformado por las partes que se indica en la Tabla 3.

Tabla 3
 Formato del Examen OPTIMISE PRACTICE TEST B2

Partes del examen	Número de dificultades	Tiempo estimado de duración
<i>Reading</i> and use of English (Part 1)	8	
<i>Reading</i> and use of English (Part 2)	8	
<i>Reading</i> and use of English (Part 3)	8	
<i>Reading</i> and use of English (Part 4)	6	1 hora y 15 minutos
<i>Reading</i> and use of English (Part 5)	6	
<i>Reading</i> and use of English (Part 6)	6	
<i>Reading</i> and use of English (Part 7)	10	
<i>Writing</i> (Part 1)	20 (rúbrica)	1 hora y 20 minutos
<i>Writing</i> (Part 2)	20 (rúbrica)	
<i>Listening</i> (Part 1)	8	
<i>Listening</i> (Part 2)	10	Aproximadamente 40 minutos
<i>Listening</i> (Part 3)	5	
<i>Listening</i> (Part 4)	7	
<i>Speaking</i>	20	15 minutos en parejas

Nota: Véase ejemplo de los test estandarizados en el Anexo 2.

Una vez seleccionado el examen para este grupo de estudiantes se procedió a coordinar con cada uno de los docentes encargados de los cursos. A los estudiantes se les informó detalles de la investigación antes de pedirles que firmen el consentimiento informado. Por situaciones de ajustes del calendario académico, no fue posible tomar los exámenes durante las horas de clase considerando el pedido de la coordinadora de los cursos. Es así que, se procedió a coordinar fechas

y horas fuera del horario regular de las clases y pedir a los estudiantes que asistan a rendir dicho examen en las aulas del IUI asignadas para el efecto. Al respecto quedaron establecidos los siguientes horarios en los que los estudiantes podían participar (Tabla 4). Para enganchar a los estudiantes se les ofreció una compensación con una porción de pizza con bebida.

Tabla 4
Calendario de exámenes B2

Fecha	Hora
Jueves 17 de enero de 2019	Opción 1: 9h00 - 12h00
	Opción 2: 15h00 - 19h00
Viernes 18 de enero de 2019	Opción 3: 9h00 - 12h00
	Opción 4: 15h00 - 19h00
Sábado 19 de enero de 2019	Opción 5: 09h00 - 12h00

En este abanico de opciones para rendir el B2 test, únicamente se contó con la participación de 27 estudiantes. Probablemente esta situación ocurrió debido a que, en su mayoría, los estudiantes también asisten a clases de sus respectivas carreras en la universidad y actividades laborales que las propuestas de horario se cruzaron con su agenda.

3.5.1.2. Segunda etapa

Con base en la experiencia obtenida en esta primera fase, para la segunda etapa en el mes de abril de 2019, se utilizó un formato de examen tomado de la página web de Cambridge Assessment English (Cambridge English Organization, 2015a).

El examen llamado B2 FIRST estuvo conformado de las siguientes partes como se indica en la Tabla 5.

Tabla 5
Formato del Examen B2 FIRST

Partes del examen	Número de dificultades	Tiempo estimado de duración
-------------------	------------------------	-----------------------------

<i>Reading</i> and use of English (Part 1)	8	
<i>Reading</i> and use of English (Part 2)	8	
<i>Reading</i> and use of English (Part 3)	8	
<i>Reading</i> and use of English (Part 4)	6	1 hora y 15 minutos
<i>Reading</i> and use of English (Part 5)	6	
<i>Reading</i> and use of English (Part 6)	6	
<i>Reading</i> and use of English (Part 7)	10	
<i>Writing</i> (Part 1)	20 (rúbrica)	1 hora y 20 minutos
<i>Writing</i> (Part 2)	20 (rúbrica)	
<i>Listening</i> (Part 1)	8	
<i>Listening</i> (Part 2)	10	Aproximadamente 40 minutos
<i>Listening</i> (Part 3)	5	
<i>Listening</i> (Part 4)	7	
<i>Speaking</i>	20	15 minutos en parejas

Nota: Véase ejemplo de los test estandarizados en el Anexo 2.

Una vez seleccionado el examen para este segundo grupo de estudiantes, se procedió a coordinar con cada uno de los docentes encargados de los niveles. Nuevamente se explicó a los estudiantes detalles de la investigación antes de pedirles su participación voluntaria al firmar el consentimiento informado. Basados en la experiencia anterior, se solicitó a la coordinación de los CII que permita evaluar a los estudiantes de los séptimos y octavos niveles durante las horas regulares de clase en dos sesiones o días, debido a que las clases tenían una duración de 2 horas diarias y el examen requiere una inversión de casi 4 horas. En este caso, hubo una excelente apertura por parte de la coordinación, así como de los docentes responsables de cada uno de los paralelos. Por último, se estableció un calendario acorde a los horarios de clase (Tabla 6).

Tabla 6
Cronograma de exámenes

Fecha	Curso/paralelo	Hora	Destreza
	7.1	07h00 -	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reading</i> and Use of English • <i>Speaking</i>

Miércoles 24 de abril de 2019	8.1	09h00	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Writing</i> • <i>Listening</i>
	7.2	13h00 - 15h00	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reading and Use of English</i> • <i>Speaking</i>
	7.3	19h00 - 21h00	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Writing</i> • <i>Listening</i>
	8.2		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reading and Use of English</i> • <i>Speaking</i>
Jueves 25 de abril de 2019	7.1	07h00 - 09h00	X
	8.1		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reading and Use of English</i> • <i>Speaking</i>
	7.2	13h00 - 15h00	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Writing</i> • <i>Listening</i>
	7.3	19h00 - 21h00	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reading and Use of English</i> • <i>Speaking</i>
	8.2		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Writing</i> • <i>Listening</i>
Viernes 26 de abril de 2019	7.1	07h00 - 09h00	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Writing</i> • <i>Listening</i>

En esta ocasión, la respuesta de los estudiantes fue mucho mejor que en la primera etapa. Se contó con un total de 131 estudiantes que tomaron el B2 Test. Este incremento del número de participantes obedece al hecho de que se convocó dentro de los períodos regulares de clases.

3.5.1.3. Tercera etapa

Para la tercera etapa que se llevó a cabo en el mes de julio de 2019, se utilizó el formato de examen utilizado en la primera etapa. El examen en mención estuvo conformado por las partes que se indica en la Tabla 3.

Una vez seleccionado el examen para este tercer grupo de estudiantes, se procedió a coordinar con cada uno de los docentes encargados de los niveles. Nuevamente se explicó a los estudiantes detalles de la investigación antes de pedirles su participación voluntaria al firmar el consentimiento informado. Basados en la experiencia anterior, se solicitó a la coordinación de los CII que permita evaluar a los estudiantes de los séptimos y octavos niveles durante las horas

regulares de clase en dos sesiones o días, debido a que las clases tenían una duración de 2 horas diarias y el examen requiere una inversión de casi 4 horas. Finalmente, se estableció al igual que en la etapa dos, un calendario acorde a los horarios de clase (Tabla 7).

Tabla 7
Cronograma de exámenes

Fecha	Curso/paralelo	Hora	Destreza
	7.1	07h00 - 09h00	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reading</i> and Use of English • <i>Speaking</i>
	8.1		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Writing</i> • <i>Listening</i>
	7.2	13h00 - 15h00	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reading</i> and Use of English • <i>Speaking</i>
	8.2		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Writing</i> • <i>Listening</i>
Miércoles 3 de julio de 2019	7.3	19h00 - 21h00	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Writing</i> • <i>Listening</i>
	8.3		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reading</i> and Use of English • <i>Speaking</i>
	7.1	07h00 - 09h00	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Writing</i> • <i>Listening</i>
Jueves 4 de julio de 2019	8.1		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reading</i> and Use of English • <i>Speaking</i>
	7.2	13h00 - 15h00	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Writing</i> • <i>Listening</i>
			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reading</i> and Use of English • <i>Speaking</i>
	8.2		
	7.3	19h00 - 21h00	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Reading</i> and Use of English • <i>Speaking</i>
	8.3		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Writing</i> • <i>Listening</i>

Para el desarrollo de las etapas uno, dos y tres, se contó con los servicios de tres estudiantes del último año de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Cuenca, a quienes se les capacitó y se les calibró para que se encarguen de la evaluación de la destreza oral, así como de la corrección de todos los B2 Tests receptados (Anexo 2 acompañados de las respectivas rúbricas 2.1. y 2.2.) cuyos contenidos se explicaron en la Tabla 3 y la Tabla 5.

3.5.2. Encuesta

Para la encuesta personal realizada a los estudiantes de los CII de la Universidad de Cuenca, se procedió a construir la encuesta demográfica en Word tomando en cuenta información general de los participantes, así como elementos específicos que pudieran identificarse como factores que determinen el aprendizaje del inglés (Anexo 3).

Una vez que se realizó la encuesta, se procedió a validar el instrumento con la ayuda de colegas expertos en la enseñanza de inglés, así como a pilotarlo con un curso de quinto nivel de los CII del horario de 13H00 a 15H00. De este modo, se pudo determinar la necesidad de realizar ajustes y hacer uso de la herramienta de recolección de datos. Una vez que se tuvo lista la herramienta, se procedió a imprimir un ejemplar y sacar el número de copias necesarias para cada estudiante.

Las encuestas se aplicaron tanto en la primera como en la segunda etapa después de que rindieron el examen B2. Los estudiantes invirtieron entre 15 y 20 minutos en responder a las preguntas planteadas.

Para proteger la identidad de los participantes, se le asignó a cada uno de ellos un número para posteriormente poder cotejar esta información con los resultados de la medición del B2 Test.

3.5.3. Entrevista a docentes

La entrevista a los docentes que dictaron los séptimos y octavos niveles de los CII, en estos períodos académicos fue de tipo semiestructurada (Anexo 4). El instrumento tuvo preguntas referentes a la experiencia en la enseñanza del inglés a nivel universitario, preguntas en relación a

las metodologías más empleadas para enseñar a los estudiantes a su cargo, así como cuáles de estas metodologías creían que acelera el aprendizaje del idioma en el entorno universitario. Puesto que se trata de un instrumento semiestructurado, también se añadieron preguntas en el transcurso.

Luego de esta primera parte de construcción de la herramienta, se procedió a coordinar con cada uno de los siete docentes un espacio para realizar la entrevista. En algunos casos se las realizó en las aulas de clase, en otros casos en el pasillo de las aulas del IUI y en una ocasión en la cafetería central. Las entrevistas tuvieron una duración de 20 a 40 minutos. Con el objetivo de recoger los detalles de la información que los docentes proporcionaron, se imprimió un ejemplar para cada uno, se tomó notas de sus respuestas y también se grabó la entrevista completa, previo consentimiento verbal del entrevistado. Los docentes que participaron en estas entrevistas mostraron total apertura para proporcionar la información solicitada en la entrevista.

3.5.4. Entrevista a estudiantes

Se aplicó una entrevista no estructurada a dos estudiantes que culminaron los ocho niveles de inglés. La una cursó el séptimo nivel y alcanzó el B2 (a quien llamaremos B en relación al nivel alcanzado). Por otro lado, se entrevistó a la estudiante de octavo nivel que apenas alcanzó el nivel A2 (a quien llamaremos estudiante A en relación al nivel alcanzado). Las preguntas se aplicaron de manera dialógica sobre las razones por las que ellas consideran alcanzaron el nivel obtenido en la prueba de ubicación. En cada caso la entrevista tuvo una duración de 20 minutos.

3.5.5. Entrevista a experta

La experta es una docente jubilada quien hizo su carrera dentro del Instituto Universitario de Idiomas durante 30 años. Esta docente en los últimos años de su carrera profesional ocupó el cargo de Directora del Instituto Universitario de Idiomas. A ella se le preguntó de manera no estructurada sobre los exámenes de ubicación y los métodos empleados durante su trayectoria profesional. Este mecanismo permitió disponer de una interacción muy fluida y amistosa entre la investigadora y la entrevistada. La conversación con ella tuvo una hora de duración.

3.6. Análisis y procesamiento de la información

3.6.1. Análisis cuantitativo

Se realizó un análisis cuantitativo empleando el programa estadístico informático SPSS 25 (Field, 2013). Con este programa se generaron valores estadísticos de frecuencia y porcentaje, así como promedios y desviaciones estándar. Pero aparte de estos resultados descriptivos, se calcularon estadísticos inferenciales para poder establecer si existen factores asociados al nivel de inglés.

Es importante notar al menos dos pruebas recurrentes, la primera es la prueba de Chi-cuadrado de Pearson misma que establece la relación entre dos variables categóricas; sin embargo, cuando no se cumplen los supuestos mínimos, se la omite o se calcula Corrección por Continuidad, en el caso de tablas tetracóricas. La segunda prueba es Correlación de Spearman que permitió correlacionar valores ordinales y variables cuantitativas que no tienen distribución normal.

El nivel de significancia establecido para el estudio es de 0,05, ello significa que, si en las pruebas de relación la probabilidad de cometer error es menor al 5%, se acepta que existe un factor asociado, de lo contrario, se rechaza la hipótesis y se señala que tal o cual variable no es un factor asociado para alcanzar o no el nivel B2.

Los resultados se reportan mediante tablas de doble entrada que están agrupadas. Los porcentajes se presentan en las columnas, 100% para los que obtuvieron un nivel menor que el B2 y 100% para quienes obtuvieron un nivel igual o mayor que el B2.

3.6.2. Análisis cualitativo

Se realizó en el programa de análisis de datos cualitativos Atlas ti 7 (Cuevas et al., 2014), en el que se generaron categorías y subcategorías conocidas como familias de códigos, que a su vez están conformadas por códigos. Los códigos son el equivalente a los elementos que contienen una categoría y que la define conceptualmente.

Cuevas et al. (2014) consideran que los códigos con sus respectivas subcategorías o categorías se ilustran en diagramas semánticos que permiten exponer de manera abreviada los hallazgos encontrados en el análisis cualitativo. A su vez, cada código está sustentado por un número de citas.

En definitiva, la presentación de resultados se realiza con la técnica fenomenológica codificación abierta, que consiste en la selección de las citas más relevantes para un código, codificación axial que consiste en establecer relaciones entre código de análisis y la codificación selectiva que consiste en reportar estos códigos pertenecientes a categorías que dan cuenta de la nueva teoría (Bonilla-García & López-Suárez, 2016). En el siguiente apartado se explica la forma en la que se realizó el análisis de datos considerando las categorías de análisis que se utilizó.

3.6.3. Categorías de análisis integral

Conforme lo explicado anteriormente dentro del diseño DITRAS, en la presentación de resultados se otorga vital importancia a las categorías de análisis generales en las que se combina simultáneamente con propósitos de dar cuenta de cada categoría a los resultados cualitativos y cuantitativos. De este modo, se consideran a cuatro grandes categorías de análisis: 1) de los profesores y sus objetivos, 2) de nivel de inglés de los estudiantes, 3) de los métodos aplicados en los CII, y 4) de los factores asociados al nivel de inglés de los estudiantes.

La primera tiene que ver con el perfil del profesor respecto a su formación y experiencia. En esta categoría también se analizan las destrezas que ellos se proponen desarrollar y enfatizar en sus estudiantes. En este análisis prima la información cualitativa basada en las entrevistas aplicadas a estos participantes.

La segunda categoría se refiere al nivel que los estudiantes obtuvieron según la evaluación aplicada dentro del MCER. En ella se expone los niveles obtenidos por el test de acuerdo a la estratificación determinada para A1, A2, B1, B2 y C1 de forma cuantitativa. Además, se presentan las opiniones y percepciones que tienen los docentes respecto del nivel de inglés de sus estudiantes, de forma cualitativa.

En la tercera categoría relativa a las metodologías que se emplean en los CII, se procede a exponer los resultados desde la información cualitativa que corresponde a la entrevista realizada a los profesores, y, desde la información cuantitativa derivada de la encuesta aplicada a los estudiantes. En la categoría, por lo tanto, se contrasta la percepción del docente con la del estudiante.

Por último, la cuarta categoría relativa a los factores abarca dos grandes subcategorías. La primera subcategoría tiene que ver con los factores propios del estudiante relacionados con su perfil sociodemográfico, socioeconómico, educativo, entre otros. La segunda subcategoría hace referencia a los factores institucionales como la metodología empleada por los profesores y los elementos propios de recursos de la institución educativa. En esta categoría prima la evidencia cuantitativa y la estadística inferencial por cuanto los resultados se expresan en términos de probabilidad para aceptar o rechazar hipótesis vinculadas al nivel de inglés (Test B2 del MCER) y el perfil del estudiante (encuesta). Sin embargo, algunos criterios cualitativos que devienen de la entrevista fueron adoptados para ofrecer una mejor explicación de los hallazgos.

En este capítulo se realizó una presentación de la metodología empleada para realizar el levantamiento de información de campo, que consistió en la aplicación de las pruebas estandarizadas y la aplicación de un cuestionario sociodemográfico en el marco de la investigación cuantitativa, y, entrevistas a los docentes y estudiantes en el marco cualitativo de la investigación. Trabajo que se realizó en los séptimos y octavos niveles de los cursos intensivos de inglés. También se explica el procedimiento de análisis mixto de la información para disponer de evidencia cuali-cuantitativa. En el siguiente capítulo se darán a conocer los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo desarrollado durante el año 2019.

Capítulo 4: Resultados

Introducción

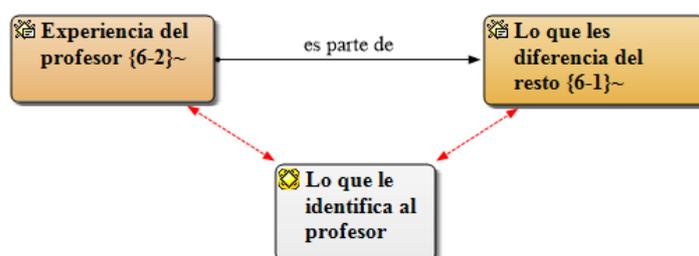
Este capítulo se ocupa de dar respuesta a las preguntas de investigación según la evidencia recabada, para ello se estructuran cuatro apartados. El primer apartado presenta el perfil de los docentes haciendo hincapié en las destrezas que dicen enseñar desde las perspectivas de los docentes. En el segundo apartado, se presentan los niveles alcanzados por los estudiantes en la prueba del MCER acompañados de la opinión de los docentes. En el tercer apartado, se presentan las metodologías que se emplean en el aula de clases desde la perspectiva de los docentes como desde la perspectiva de los estudiantes. Por último, se abordan los factores asociados al alcance del nivel B2 de dominio lingüístico, mismos que tienen que ver con el perfil de los estudiantes como con los docentes.

4.1. Los profesores y el énfasis en las destrezas que enseñan

Para conocer cuál es el énfasis que ponen en la enseñanza de algunos particulares, se consideró aquellos que opinan los docentes de sí mismos en cuanto a su experiencia y lo que les distingue de los demás profesores, así como se tomó en cuenta la opinión que tienen respecto a las habilidades de comunicación.

4.1.1 El perfil del profesor

Para conocer las características que identifican al profesor, se reconocieron dos códigos en los resultados de la entrevista (Figura 3). El primer código recoge testimonios que dan cuenta de la experiencia enseñando inglés que tiene el profesor, mientras que, el segundo código, advierte aquello que consideran que en ellos es un particular, es decir, que marca la diferencia del resto.



Nota: El primer número entre llaves {} significa la cantidad de citas que contiene el código, mientras que el segundo número (después de -) representa la cantidad de relaciones que tiene el código con respecto a otros códigos.

Figura 3. Diagrama semántico de la familia de códigos denominada *Lo que le identifica al profesor*.

En cuanto al código *Experiencia del profesor*, cinco docentes llevan más de una década en el ejercicio profesional enseñando lengua inglesa. Cabe indicar que las motivaciones para haber elegido la carrera varían, en algunos casos han cambiado del ámbito de la comunicación social al de la enseñanza mientras que, en otros, la decisión de ser profesor de inglés se tomó para ingresar a la universidad. Los testimonios de los profesores permiten conocer con mayor detalle por qué se decidieron por esta profesión:

Eduarda: Entre 10 y 12 años de dar clases. Estudié comunicación social para producción de radio y televisión. La maestría hice en educación del inglés.

Jimena: Yo llegué a ser profesora de inglés por coincidencia. Yo estudié comunicación social y como se enteraron de que yo sabía inglés me llamaron a una academia a dar clases. Trabajé siete años antes de ponerme a estudiar una licenciatura en inglés. Creo que tengo vocación.

Alicia: Desde niña me gustaba jugar a la *teacher*. Tuve una excelente profesora de español. Algunos jóvenes tienen la crisis por saber qué carrera seguir. Yo nunca tuve esa crisis, a los doce años yo ya estuve decidida.

Javier: Simplemente le oía escuchar música a un hermano mayor. Pienso que por ahí vino, a mí me ha gustado siempre la música, creo que hubo esa conexión, música en inglés. Como siempre me gustó, al llegar a la edad adulta, decidí entrar a la carrera de lengua inglesa, pero también he aprendido otras cosas como traducción o guianza de turismo. Pero fundamentalmente el contacto con los estudiantes.

Marla: Yo me identifico con los estudiantes, para mí no fue fácil aprender inglés. Entonces me identifico en ese proceso, yo lo hacía hasta gratis. Ahí me di cuenta de que podía hacer de eso mi trabajo. Identificarme con eso que me dificultaba aprender.

Paula: Me gusta comunicarme y me gusta enseñar, disfruto ver cómo los muchachos van aprendiendo.

Juan: Siempre me gustó enseñar, desde el colegio ya les daba clases a mis compañeros y mis primos.

Sin embargo, en lo que respecta al código *Lo que le diferencia del resto*, se encontró que cinco docentes refieren aspectos vinculados al trato personal que tienen con los estudiantes, es decir, la confianza, la empatía y el don de gentes. Únicamente una docente sostuvo que lo suyo era realizar actividades extras, fuera de las que contiene el libro, en la plataforma.

Alicia: Lo que yo veo es un trato más horizontal en las que yo no estoy por arriba del estudiante. Es como que yo tengo todo el conocimiento y ustedes están abajo, eso para mí es rarísimo. Yo me siento más como que estoy en el mismo nivel. Yo sólo sé inglés porque mis papás me hablaban en inglés, me esforcé en hablar en español. Inglés es difícil.

Javier: No sé qué hago diferente porque no he visto otra clase. Siempre pienso que podría destacar, aunque no me crea, mi sentido del humor. Yo no intento ganarme la voluntad o los buenos comentarios de los chicos, yo sé que soy extremadamente chistoso en clases. Es algo que uno va aprendiendo, a hacer una broma sin afectar a nadie. La clase es generalmente amena, a veces se me sale, nunca burlándome de alguien.

Jimena: Lo que voy a decir no es nada metodológico, pero creo que tengo mucha empatía con los estudiantes. Mi forma de ser, ligera de trato me brinda bastante empatía con los estudiantes.

Paula: Yo les doy esa confianza que tal vez es algo que uno tiene que ser tan cuidadoso y trato de animarlos, creo que es lo mejor que puedo hacer por ellos, para que sigan, no importa si se equivocan. Cuando se retrasa, les recibo para que no sientan que les rechazo.

Marla: En el evirtual les asigno lecturas pequeñas, fuera de las que contiene el libro.

Juan: Yo creo hago toda la clase en inglés, pero busco la manera de hacer la clase muy sencilla. No me gusta asustarles a los chicos en su aprendizaje del inglés. Aparte, todo el tiempo les tengo trabajando en clase. Yo tengo metido en mi cabeza que el profesor es el que menos tiene que hablar en clases y que son ellos los que tienen que producir.

Por lo expuesto, la experiencia del profesor ha generado un perfil propio del docente en el trato con los estudiantes, es decir, la experiencia que tienen los profesionales define la forma de ser del profesor. Paradójicamente más de la mitad de docentes consideran que lo que les hace

diferentes a sus colegas, es la empatía que tienen con sus estudiantes, cuando ello es probablemente más un punto de convergencia que de divergencia.

4.1.2. Las destrezas que desarrollan los profesores

Para conocer qué se persigue o cuáles son los objetivos que tienen para enseñar lengua inglesa, se extrajo mediante codificación cuáles son los aspectos centrales que desarrollan para que los estudiantes puedan comunicarse, relacionados, concretamente con las cuatro destrezas además de la gramática y el vocabulario. La Figura 4 muestra una categoría o familia de códigos denominada *Destrezas que desarrollan* los profesores, en la que se ubica a la izquierda a aspectos como la gramática y a la derecha las cuatro destrezas básicas en el aprendizaje de un idioma:



Figura 4. Diagrama semántico de la familia de códigos denominada *Destrezas que desarrolla el profesor*.

Con respecto al código denominado *Gramática, vocabulario, traducción y pronunciación* (muy importantes en el enfoque audiolingual), todos los docentes señalaron que efectivamente recurren a ellos, este proceso, sin embargo, le toma un tiempo promedio no mayor a los 10 minutos. Al dar cuenta de que la enseñanza de estos puntos es un aspecto importante dentro de las clases, se puede inferir que, parte de los propósitos del profesor están vinculados a una enseñanza que las nuevas pedagogías (enfoque comunicativo, natural directo, tándem, entre otros) pretenden erradicar. Las citas seleccionadas, permiten conocer el uso de estos elementos.

Eduarda: Sí doy una explicación gramatical dependiendo de la clase.

Alicia: Dependiendo las necesidades, me tomo entre dos a quince minutos para explicar gramática.

Javier: Esto hago yo: "pronuncio y ellos repiten", puedo sonar escolar, pero si me ha funcionado con unos con otros no, pero si en realidad eso es enseñanza tradicional o lo que sea, diré más bien no me importa, no me interesa, pero hago algo antes de que tal vez pensar de que ellos ya saben cómo se pronuncia.

Marla: Siempre empiezo mi clase con una actividad pequeña de vocabulario como puede ser escribir todas las palabras que se les ocurra con una letra, o les hago hacer una sopa de letras, la idea es que se produzca una transición de haber estado todo el día comunicándose en español para luego hacerlo en inglés. Aprendí, sin embargo, que no les servía mucho memorizar reglas, me he alejado de la gramática, lo típico era resolver ejercicios.

Juan: Si se enseña gramática sobre todo en los temas más difíciles, por ejemplo, en el B2 hay que explicarles añadiendo ejemplos a la explicación. A veces me toma unos 20 minutos.

A propósito, la experta entrevistada sobre este problema señaló que la ruptura entre el método comunicativo y el método tradicional, supone justamente la superación de la traducción. Desde su experiencia profesional, personal, recuerda cómo eran los textos cuando ella empezó a enseñar hasta cuando se jubiló.

Experta: los textos con los que trabajé fueron basados en un *grammar translation*, los primeros libros que usé en el departamento de idiomas en los cursos generales, estaban basados en un *grammar translation method*, el primer método que existió en la historia del desarrollo de los métodos para la enseñanza, este método si no estoy mal, comienza a nacer antes de 1900... cuando se pone en auge este método.

Con pena, y con desgracia lo digo, los profesores añoran este método. Primero, porque es más fácil enseñar gramática, te importa poco que se comunique o no se comunique, la cuestión es enseñar el punto gramatical. Segundo, es mucho más fácil para evitarse problemas al utilizar la lengua uno (refiriéndose a que no exista confusión con la lengua materna).

...los libros nuevos ya no tienen ese método (de traducción), pero los profesores en cambio, mantienen ese método, entonces ahí te viene un: ¡sí yo enseñé inglés comunicativamente!, pero se olvidan de los principios del *communication approach*, en realidad utilizan traducciones con un énfasis brutal en la gramática. Esa ha sido mi gran lucha, ver que el problema puede radicar ahí, en el método, a más de la diversidad de estudiantes que tenemos.

De su parte, otros profesores señalaron que su propósito es desarrollar todas las destrezas, es decir, no se concentran en unas en particular, sino que le dan importancia por igual a todas ellas ya sea de forma simultánea, ya sea de forma separada (Código *Cuatro destrezas*).

Eduarda: Estamos enfocados en las cuatro destrezas, entonces estamos trabajando en *listening*, en *writing*.... simultáneamente. Claro que el libro las trae separadas, pero se aprende una lengua con las cuatro destrezas.

Jimena: Siempre hago un ejercicio para cada destreza.

Marla: Empleo las cuatro destrezas por separado, cuando hago *listening* no necesariamente hago *speaking*.

Por su parte, algunos docentes enfatizan la necesidad de desarrollar la destreza de *speaking* (Código *Producción oral*). Es decir, es importante que los jóvenes aprendan a expresarse pues tienen temor a hacerlo. Eduarda señala que, en su clase, los estudiantes se toman muy en serio esta destreza pues le dedican mucho tiempo. “En realidad, con las presentaciones, no hablan cuatro minutos, terminan hablando media hora. Están comunicando generalmente algo que tiene que ver con ellos mismos. Tienen que exponer cuestiones relacionadas con su contexto... es algo relacionado con su vida”.

Por otro lado, algunos docentes señalan que la destreza de *reading* (Código *Lectura*) es importante debido a los propósitos que tienen quienes están estudiando en este nivel. Algunos de sus testimonios dejan ver justamente este particular.

Eduarda: Dos horas de las 10 de la semana le dedicamos al *reading*.

Alicia: Los estudiantes leen principalmente en clases, en clases las lecturas son cortas. Unos 10 minutos para recibir instrucciones. Si *reading* y *listening* está bien, pero a veces la producción oral y escrita es lo que les falta. Entonces eso es lo que hacemos bastante...

Javier: Las preguntas de comprensión, pregunto al azar a cualquier estudiante. Son lecturas largas.

La destreza de *writing* (Código *Escritura*), necesariamente se complementa con la producción escrita de correspondencia digital y de diversos tipos de ensayos, entre ellos los académicos. Los profesores manifiestan que es importante que realicen este tipo de trabajos debido a las necesidades que pueden tener en niveles de estudio superiores, más aún si éstos se desarrollan en el extranjero.

Eduarda: Yo creo que trabajo bastante *writing* con ellos. A veces si me río con ellos porque les digo que soy *picky picky*, especialmente en puntuación. Yo trato de trabajar un ensayo cada semana.

Alicia: En *writing* hacemos borrador uno, borrador dos y final. Ellos tienen bastante tiempo para desarrollar, porque si esos estudiantes van a estudiar en el exterior necesitan saber cómo escribir un ensayo.

Alicia: En la realización de ensayos, ellos realizan sus *writing portfolios*, ellos elaboran sus carpetas con todos sus trabajos al final del ciclo.

Por lo expuesto, se encontró que todos los docentes tienen un especial interés en el desarrollo de habilidades de lenguaje para la comunicación. Es decir, los propósitos de enseñanza giran en torno al dominio de hablar, escuchar, escribir o leer en lengua inglesa. No obstante, en ocasiones, los profesores vuelcan su interés en aspectos gramaticales, de vocabulario o pronunciación concretos.

4.2. Nivel de los estudiantes según el MCER

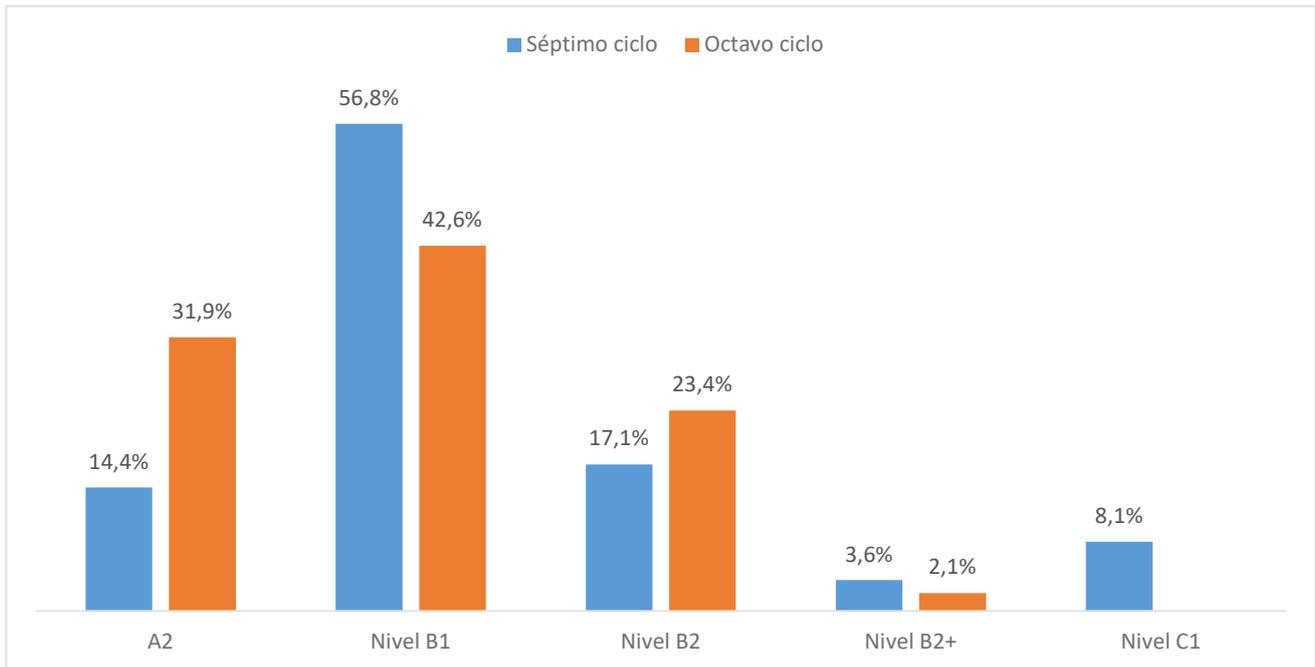
Según los estándares del MCER es posible evaluar las capacidades del dominio de la lengua inglesa en los estudiantes de séptimo y octavo de CII. Con ello, se puede dar respuesta a la

pregunta ¿Cuál es el nivel de los estudiantes al terminar los CII? Al respecto, se tomaron en cuenta los resultados de las pruebas estandarizadas, así como la opinión que tienen los docentes sobre sus estudiantes.

4.2.1. Los resultados obtenidos de los test estandarizados

Los estudiantes que participaron de la prueba en el Instituto Universitario de Idiomas estuvieron conformados por un total de 158 estudiantes provenientes de diversas facultades de la Universidad de Cuenca, 64 (40,5%) son hombres y 94 (59,5%) son mujeres. Los participantes tienen una edad mínima de 18 años y una edad máxima de 45 años. En promedio los estudiantes han cumplido 24 años con 11 meses (Desviación Estándar de 5 años). El 91% de estos estudiantes son solteros y la diferencia son casados o en unión libre.

Para conocer el nivel de inglés que obtuvieron al finalizar el nivel, se consideró un examen estandarizado que se aplicó a 111 estudiantes de séptimo nivel (70,3%) y a 47 estudiantes de octavo nivel (29,7%), cuyos resultados se exponen en la Figura 5. Se advierte que, un 14,4% del séptimo nivel y el 31,9% del octavo nivel está por debajo de las expectativas al ubicarse en un nivel A2. En el nivel B1 se encuentra el 56,8% de estudiantes del séptimo nivel y el 42,6% de estudiantes del octavo nivel. No obstante, en el nivel B2 que se supone es al que deben llegar los estudiantes del séptimo nivel, únicamente llega el 17,1% de este curso y el 23,4% del octavo nivel. Al nivel B2+ que es la meta para los estudiantes de octavo nivel, llega el 3,6% de estudiantes del séptimo nivel y únicamente el 2,1% de octavo nivel. Curiosamente, el 8,1% de estudiantes de séptimo nivel llega al nivel C1, porcentaje que se atribuye a grupo atípico mayoritario de estudiantes que ha cursado educación secundaria privada.



Nota: Los resultados fueron obtenidos por medio de la prueba estandarizada CEFR

Figura 5. Nivel de inglés alcanzado por los estudiantes al culminar el séptimo y octavo nivel

Si es que se considera el porcentaje acumulado, conviene señalar que el nivel B2 o más es únicamente alcanzado por el 27,8% cuando la expectativa del Instituto Universitario de Idiomas (IUI) es de que todos los estudiantes que culminan el séptimo y octavo nivel hayan alcanzado este nivel.

Entonces, como punto de partida es menester describir el nivel alcanzado, así como justificar la necesidad de que exista este nivel. Al respecto, se consultó con una experta en el IUI quien sostuvo que debe haber un control secuencial prospectivo y retrospectivo.

Experta: ...debe haber una evaluación estandarizada, para ir viendo los niveles y guardar, por ejemplo, en una hoja de Excel el rendimiento de cada estudiante. Es decir, un control drástico.

Esta demanda de conocer el nivel de los estudiantes, no es nueva, sino se insiste por mucho tiempo atrás pues, hasta donde se sabe, no existe otro mecanismo para identificar el nivel de inglés que tienen los estudiantes. En efecto, la experta señala que una manera es transparentar el trabajo del establecimiento educativo, para dar cumplimiento a un currículo, es sincerar el nivel que tienen los estudiantes cuando inician a estudiar y cuando concluyen.

Experta: Ese sílabo tiene que estar consensuado por todos los profesores. A los estudiantes, decirles que van a salir con un nivel A1, y así ir poniéndoles los niveles que se proponen alcanzar. Tampoco esperar que el estudiante salga del primer ciclo con un nivel más alto. Hay que examinarle al estudiante no sólo con calificación del docente, sino ver si se ha logrado el nivel en el estudiante con métodos más objetivos. Para eso hay los exámenes estándares. Si no he logrado ser lo suficientemente honesta como para decir al de segundo ciclo que no se logró, y decirle los factores en los cuales se falló, para replantear nuevamente los niveles que estamos queriendo alcanzar, estoy fallando como profesional.

Entonces, se justifica la necesidad de evaluar a los estudiantes no sólo refiriéndose a lo aprendido en clases, sino también al nivel alcanzado en un examen de ubicación. Lo importante es que el estudiante sienta que está mejorando a nivel general, no sólo para satisfacer las expectativas estrechas que pueda tener un sílabo.

Sin embargo, ello no implica descuidar el perfil humano de los estudiantes y profesores, ambos aspectos son sumamente importantes pues, de otro modo, la enseñanza podría verse reducida a la preparación de los estudiantes para rendir exámenes de ubicación. En este sentido, es importante conocer qué piensan los unos de los otros.

4.2.2. Lo que opinan los profesores de sus estudiantes

Adicionalmente, en la entrevista aplicada a los profesores, se les preguntó qué pensaban respecto a los estudiantes de séptimo y octavo nivel de los cursos intensivos. Sus respuestas permitieron identificar dos códigos cuya categoría o familia de códigos denominada *Opinión del profesor sobre los estudiantes* se ilustran en la Figura 6.

El primer código denominado *Muchos estudiantes por aula* alude a las dificultades y limitaciones que tienen los estudiantes para aprender. Algunos testimonios de los docentes revelan que existen diferencias particulares por las realidades que vive cada uno, sin embargo, coinciden en que las limitaciones más grandes están relacionadas con la cantidad de estudiantes por aula y el

tiempo que se dispone para alcanzar los objetivos de enseñanza. Respecto a este código, a continuación, se resumen los testimonios de los profesores:

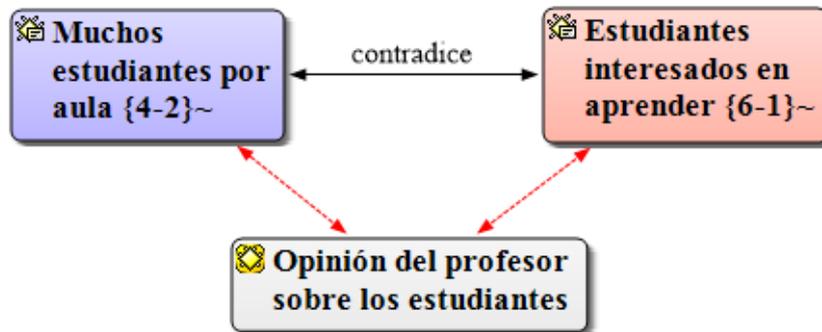


Figura 6. Diagrama semántico de la familia de códigos denominada Opinión del profesor sobre el estudiante

Paula: Hay un número muy grande de estudiantes. Creo que no se puede enseñar a todos. Por ejemplo, en este ciclo, me enfoqué en unos cinco o seis que eran mis delegados, eso creo yo que entendí en el momento que empecé a dar clases. Son de diferentes edades, viven diferentes realidades. En ese sentido, he tenido la oportunidad de aprender muchísimo, aprender de ellos, he aprendido a cómo sacar adelante al que quiere aprender y tiene esas ganas de seguir adelante.

Eduarda: *Listening* les sabe costar bastante ... yo creo que es porque no se sabe enfocar adecuadamente. No enseñamos a escuchar por escuchar, sino para ganar una calificación.

Alicia: Cuando pregunto a toda la clase para que me digan si tienen dificultades, no lo hacen. No les gusta preguntar en el frente de todo el mundo. La cultura de los ecuatorianos es acercarse al final de la clase al profesor. Al principio, yo presumía que todos entendieron, pero los estudiantes al terminar la clase hacen una fila con inquietudes. Por eso ahora trato de terminar unos minutos antes.

Javier: Es limitado el tiempo para mí. Si fueran 10-12 alumnos fuera diferente. Alguna vez tuve 12 y otra vez 8, eso es otra cosa. Los trabajos en grupo son una solución, pero aun así no es suficiente.

El segundo código denominado *Estudiantes interesados en aprender* se refiere al gran interés que tienen los estudiantes para aprender una lengua extranjera. En efecto, los profesores reconocen que los estudiantes que realizan estudios intensivos en séptimo u octavos niveles están interesados realmente en aprender, a diferencia de los que están obligados a hacerlo. Sus palabras se resumen a continuación:

Eduarda: No enseñamos a escuchar por escuchar sino para ganar una nota.

Están por varias razones. No es para cumplir un requisito. Puede ser que estén pensando ir al extranjero para hacer una maestría, pueden ser incluso adultos que quieran aprender inglés por cualquier razón... Son motivados y son dedicados.

Javier: De toda la cuestión académica y laboral les queda muy poquito tiempo para el inglés. Entonces en cuestión del nivel que de pronto el inglés intensivo maneja frente al inglés de créditos. La diferencia entre el inglés de créditos y el inglés intensivo es porque el uno es obligación y el otro es porque quieren, por así decirlo.

Jimena: Los de intensivos se sienten muy motivados. Ellos tienen una motivación específica. El inglés es una herramienta tan importante en el mercado laboral, es por eso que las personas se sienten motivadas a hablar en inglés.

Marla: Son personas muy ocupadas pero que tienen esa ilusión de aprender. Personas que ya están practicando su profesión. Lo hacen porque realmente quieren, son personas mayores, es un reto más grande porque su lucidez mental o están en el clímax y ahora es regresar, retomar, pero los veo con esa ilusión. Yo los veo con buena actitud, pero una familia o un trabajo les quita energía.

Paula: Con estos muchachos que están aprendiendo, los que realmente quieren aprender son diferentes a los que están obligados a aprender. Los muchachos tienen el afán de aprender, pero a lo mejor los métodos que han utilizado no son los correctos. Me atrevería a decir que cada uno aprende, todos ellos aprenden, pero de diferente forma. Es un problema la cantidad de estudiantes. Otro problema es el uso del lenguaje, algunos todavía piensan en la traducción, mientras que, otros tienen miedo y vergüenza de hablar.

En efecto, existe una contradicción entre el hecho de querer aprender una lengua y la existencia de una alta demanda de estos cursos en las que no pueden aprovechar como se espera que lo hagan. Es curioso que ninguno de los docentes haya referido el nivel que tienen que alcanzar los estudiantes al concluir el nivel lectivo intensivo, seguramente ello deviene del hecho de que posteriormente a la culminación del octavo nivel, los estudiantes pueden participar de cursos adicionales para rendir pruebas estandarizadas.

4.3. Metodologías de inglés utilizadas en el CII

Para identificar las metodologías de enseñanza de inglés utilizadas en séptimo y octavo niveles de los CII y que acelerarían el proceso de aprendizaje, se preguntó tanto a los estudiantes como a los docentes, cuáles son las metodologías utilizadas para la enseñanza de inglés del IUI. A continuación, se aborda el criterio de los dos grupos por separado.

4.3.1. La metodología según los estudiantes

A los estudiantes se les preguntó ¿Qué actividades que realizaba el profesor le resultaban más útiles para aprender inglés? (Tabla 7). Al respecto, el 75,9% de estudiantes sostuvo que el hecho de enseñar nuevo vocabulario era lo más útil en su proceso de aprendizaje. Otro aspecto que les favorece dice es que el profesor converse con los estudiantes, así lo cree el 65,8% de profesores. En un porcentaje similar al anterior, 65,2%, los estudiantes consideran que lo que más les favorece es hacerles conversar con otros estudiantes. Para el 60,8% de estudiantes es más provechoso el profesor que es muy expresivo y comunicativo. En contraparte, el 44,9% de estudiantes consideró que la metodología más favorable es aquella en la que se explica cómo funciona la gramática. Para un 43% de estudiantes, el mejor profesor es aquel que explica, hace practicar y da una tarea. En menor porcentaje se aceptan como metodologías útiles al trabajo cooperativo, contextualización del inglés, enviar tareas, revisar tareas o realizar tareas. En el extremo de opciones que se pusieron a consideración de los estudiantes y, con menor aceptación de todas, se encuentra la opción que plantea al docente que sigue el texto al pie de la letra. Al pedirles que anoten otras alternativas de

aprendizaje, el 4,4% de estudiantes escribió cuestiones al respecto, en efecto, el 2,5% considera útil las clases que tienen juegos y dinámicas, el 1,3% aquellas en las que existe una práctica real de conversación.

Tabla 8
Metodologías del profesor que le resultan más provechosas a los estudiantes

	n	%
Enseña vocabulario nuevo.	120	75,9
Conversa con los estudiantes.	104	65,8
Hace conversar a los estudiantes.	103	65,2
Muy expresivo y comunicativo.	96	60,8
Explica la gramática principalmente.	71	44,9
Explica, hace practicar y da una tarea.	68	43,0
Prefiere el trabajo cooperativo.	59	37,3
Contextualiza el inglés.	54	34,2
Envía tareas y las revisa en clases.	41	25,9
Asigna tareas en clase.	37	23,4
Sigue el texto al pie de la letra.	5	3,2
Otro: Juegos y dinámicas.	4	2,5
Otro: Practicar conversación real.	2	1,3
Otro: Escuchar música y cantar.	1	0,6

4.3.2. La metodología según los profesores

La metodología del profesor ha sido abordada en una sola familia de códigos o categoría denominada *Metodología* que se ilustra en la Figura 7. Al respecto, se advierten dos tendencias

generales. La primera tiene que ver con el uso de elementos propios del enfoque tradicional que implica la traducción, vocabulario, gramática y pronunciación, así como las actividades individuales de los estudiantes que se ha denominado como una subcategoría denominada *Enfoque tradicional*. En contraparte, se encuentran los enfoques nuevos, aquellos que han sido reconocidos particularmente por los docentes en los que enfatizan su accionar pedagógico en las aulas que se ha denominado como *Enfoques nuevos*. Una clase cotidiana, al parecer, combina estas dos tendencias con un enfoque tradicional y con un enfoque nuevo. Existe una suerte de enseñanza que se adapta a las necesidades identificadas por el profesor.

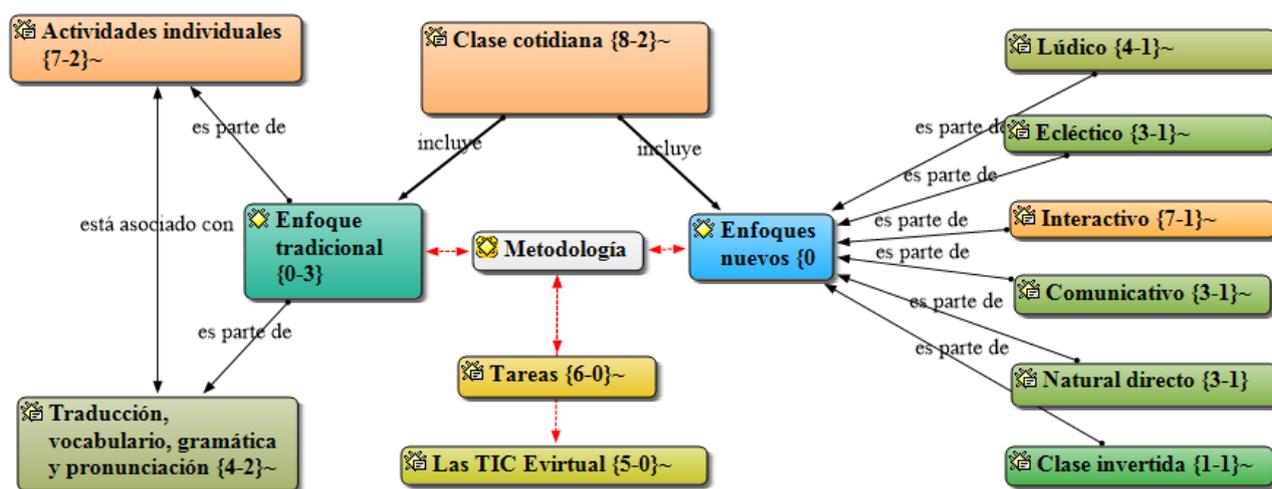


Figura 7. Diagrama semántico de la familia de códigos denominada Metodología

Con respecto a la enseñanza tradicional, se advierte que el código *Actividades individuales* en el aula son comunes, no obstante, sólo una docente amplía su respuesta al respecto, es el caso de Eduarda quien sostuvo “Siempre me tomo un tiempo de la clase entre la semana para hacer *essaywriting*, algo que sólo hacen individualmente”. Por su parte, se encuentran los docentes que reiteran el uso de vocabulario, gramática o traducción lo hacen basado en las necesidades de la clase (Código *Traducción, vocabulario, gramática y pronunciación*), a continuación, se expone dos citas:

Javier: Ocupo unos veinte minutos. Siempre ejercicios de vocabulario o gramática. Se traduce solamente cuando son palabras muy rebuscadas como por ejemplo la expresión "by the way". Lamentablemente, antes de cada lectura, las palabritas que están ahí, esas palabras practico siempre la pronunciación. Además, les hago repetir tres o cuatro veces para que no se equivoquen.

Paula: Si les traduzco para algunos de ellos porque para algunos de ellos no mismo, es algo muy breve.

Juan: Dependiendo de la necesidad de los estudiantes me tomo unos cinco a diez minutos explicándoles gramática.

En contraparte los enfoques más activos que responden a algunas tendencias de enseñanza fueron referidos de manera más particular sin que los docentes se identifiquen completamente con algunos de ellos. Por ejemplo, quienes manifestaron que emplean el juego (*Código Lúdico*), señalaron varios reparos en esta técnica, considerando, sobre todo, que no es útil para el nivel en el que se encuentran los estudiantes; sin embargo, actividades como juegos de roles, *information gap* o *jigsaw* son parte cotidiana de la actividad lúdica que realizan.

Eduarda: Por lo regular no hago juegos, porque es un nivel ocho. Si hago juegos, yo pienso más en debates o *role plays*, por ejemplo.

Alicia: Juegos, yo no hago muchos juegos, me gustaría hacer más juegos, pero a veces no hay tiempo.

Javier: Suelo consultarles, pero a la mayoría no les agrada los juegos porque hay que pasar adelante y les da vergüenza de que se les burlen. En este curso casi nunca hemos hecho juegos. Pero sí juego de roles, asignándoles directamente el profesor. No con mucha frecuencia y cuando lo hago unos 5 o 6 minutos.

Jimena: Les hago *information gap* and *Jigsaw* activities.

Tres docentes manifestaron que, de los métodos existentes, preferían ser eclécticos y tomar de todos un poco sin que necesariamente se tenga una inclinación o preferencia por uno de ellos (*Código Ecléctico*). Tres citas permiten resumir el sentir pragmático que tienen estos docentes.

Eduarda: Utilizo el método directo porque en el nivel ocho se emplea el inglés al cien por ciento. Aunque ciertamente no me defino con ningún método pues empleo todos los señalados, por eso diría que yo soy más ecléctica.

Javier: De acuerdo a las necesidades de la clase, a veces se puede memorizar, en otro grupo y en otras circunstancias, puede ser más útil el método comunicativo. Hablando de los estilos de aprendizaje, personalmente no pienso en métodos, sino en ejecutar actividades que sean útiles.

Paula: Es medio complicado esto, como decía tienen algunas fortalezas, pero no todos las tienen, no se puede trabajar con una metodología en particular. Debe aplicarse muchas formas. No se puede uno aplicar simplemente un método, pero no funciona para todos. Yo creo que sí, debe haber una mezcla de todo para poder llegar, incluso para el peor de los muchachos.

El código *Interactivo* relativo a la interacción entre estudiantes y el docente con los estudiantes. Algo que realizan todos los docentes pues sostienen que existe un momento en todas las clases en el que conversan con los estudiantes o que los estudiantes conversan entre ellos. Las citas que sostienen a este código se exponen a continuación:

Eduarda: Los estudiantes interactúan entre ellos y conmigo.

Alicia: Interactúan unos 10 a 15 minutos diariamente, ellos interactúan bastante.

Javier: Cuando trabajan en grupos.

Jimena: Unos 40 minutos de la clase nos pasamos realizando actividades en grupos. Hago que los estudiantes conversen cuando trabajan en grupos... El trabajo colaborativo les ayuda mucho, porque ellos aprenden el uno del otro. Las fortalezas de unos les sirven a otros. Yo antes hacía mucho trabajo individual, pero he cambiado, ahora hago mucho trabajo colaborativo.

Marla: Para las tareas grupales se les asigna unos 15 minutos en cada clase.

Paula: Converso con los estudiantes al inicio de la clase, cuando llegan les pregunto cómo están, qué tal el fin de semana, cuando les veo cansados les pregunto qué pasó o cuestiones

por el estilo. Hago que conversen entre ellos en la clase en la fase de *speaking*, a veces se salen del tema, pero es parte del aprendizaje y hace que se despierten, lo importante es que puedan comunicarse.

Marla: Soy de la idea de que los estudiantes son los que deben interactuar siempre, mucho más que el profesor.

El código denominado *Comunicativo* es algo que también identifica a varios docentes, es más sostiene que el propósito mismo de la educación en una lengua es la comunicación. Sus opiniones se reflejan en las siguientes citas:

Eduarda: La idea es que todo lo que estemos aprendiendo aquí sea para la comunicación.

Alicia: Es octavo nivel, yo siempre les digo que, de las 24 horas, sólo 2 hablan en inglés. Empleo el inglés 100%, como están en octavo nivel, incluso es más cómodo para mí.

Marla: Les hago hacer una actividad en grupos, una puesta en común, un compartir, dependiendo de la destreza que quiera desarrollar ese día. Termino con alguna actividad de discusión en grupos o en parejas para que compartan. Además, unos diez minutos conversan entre ellos. Yo digo que un 80% de mis clases se basan en el enfoque comunicativo.

El enfoque natural (Código *Natural* directo) es algo que tiene mucho énfasis, y dentro de él, el directo y el tándem. En efecto, dos docentes señalan que utilizan el enfoque natural porque vinculan los aprendizajes al contexto social y cultural de los estudiantes, mientras que, otra docente dentro de los enfoques naturales emplea el tándem como una forma de aprender mucho más auténtica y similar a lo que se utiliza en la comunicación cotidiana.

Alicia: El método es inglés totalmente, nunca hablo en español. Es más cómodo y real. Es 100%, pero le convino con el enfoque comunicativo. El libro mismo es comunicativo. Yo trato de cambiar un poquito para que los estudiantes hablen, produzcan, aunque sea un *reading* para que ellos puedan hablar, no sólo hablar por hablar, ellos tienen que entender lo que dice el compañero.

Jimena: Siempre trato de aproximar lo que estamos viendo a nuestro contexto.

Paula: Si tengo que elegir un método, elijo el Tándem en un 50%. Al hacer trabajos en grupos, al hacer que se crucen para que no estén siempre en el mismo grupo, hago que avancen aprendiendo del alumno que está un poquito más adelante. Les hago pruebas en pareja para que tengan confianza el uno en el otro. Sabe que me gustan mucho los resultados, aunque ninguno tuvo excelente puntaje, vi una mejoría y ganas de hacerlo. Fue algo interesante, vi que muchos aprendieron y se esforzaron más para ir a la par con los compañeros. Yo creo que el 25% audio lingual porque es la forma en la que la mayoría necesita escuchar más para poder producir. También para que ellos puedan comparar, incluso les hacía comparar el inglés americano con el británico, eso les ayuda. Y un 25% de audiovisual porque en esta época de tecnología ellos necesitan tener esas herramientas para el aprendizaje. Les pongo videos de diferentes cosas.

Dentro de los nuevos enfoques existe uno que es más contemporáneo y que un docente lo menciona como un mecanismo de aceleración del aprendizaje del inglés, se trata del código denominado *clase invertida*. Juan sostiene que “aquí debería entrar *flipped classroom*, totalmente, si quisiéramos acelerar el proceso”.

Con respecto a las tareas y al empleo de recursos tecnológicos para la enseñanza (TIC) no se discierne con qué enfoque se las usa. Ambas están presentes en la opinión de los docentes. Cuatro profesores señalaron que envían tareas y que tienen dos modalidades de revisión en clases y fuera de ellas, únicamente una docente sostuvo que definitivamente no envía tareas. Citas al respecto son las siguientes:

Eduarda: Nunca reviso tareas en clase, todas son entregables, si les mando, tienen que entregarme.

Alicia: Envío la tarea en tres minutos. Sí reviso la tarea en clases. Dependiendo, puede ser al inicio o al final. Le asigno 10-15 minutos.

Javier: Envío tareas, pero nunca reviso en clases.

Marla: Las tareas no necesariamente son revisadas, a veces les pido preparar preguntas para discutir en clase.

Paula: No envío tareas porque no hacen o hacen unos pocos y los demás copian apurados y no aprenden nada.

En uso de las TICs está vinculado a recursos tecnológicos como equipos de audio y video, pero también al uso de información digital mediante plataformas, un aspecto que también es muy cotidiano en los docentes. Las citas que confirman esta situación son las siguientes:

Eduarda: En el Evirtual coloco información que está directamente relacionada con ellos. Información aparte de la que trae el libro, por ejemplo, short stories que leen, luego se discute para ver si han comprendido la historia y finalmente se realiza un control de lectura.... Les pongo videos y audios para que refuercen.

Jimena: Moodle y la plataforma del libro, la plataforma del libro no me dio mucho resultado. Moodle sí, eso sí.

Paula: Usan los celulares para emplear dictionary.com en el que le dan incluso la traducción. Uso la plataforma evirtual y también el libro, la del libro utilizamos más porque la utilizamos para el libro.

Juan: La plataforma de la universidad, ese sí le uso siempre. Les cargo actividades, tareas, refuerzos, pueden usarla una hora a una hora y media.

En definitiva, una clase cotidiana está compuesta de varios elementos, sin embargo, al resumir todos ellos se advierte que existe una estructura más o menos similar en la que presentan la clase, luego desarrollan actividades para finalmente ocuparse de un aspecto de producción de la clase, aunque este último punto no es tan evidente en todos los entrevistados (Código *Clase cotidiana*). Algunas de sus opiniones se resumen en las siguientes citas:

Eduarda: Se hace una conversación mientras que hace el *brainstorming*, luego vamos a lo que es el texto y ahí lo que es el vocabulario previo.... Trabajamos unos diez minutos nada más. Yo comienzo con lectura y *writing* y después hago *speaking* y *listening*.

Alicia: Por ejemplo, les pongo una foto y les pido que escriban cinco minutos sobre una foto. Ellos necesitan pensar y luego hablar. A veces es un poco también conversar de forma

espontánea. Yo trato de buscar material extra que tiene que ver con su unidad. Algunos temas son mejores que otros. Trato de buscar temas que sean interesantes para ellos.

Javier: Generalmente yo sigo paso a paso lo que está en el libro. La clase empieza con un repaso de la clase que se vio anteriormente. Se revisa un deber, se trabaja en un *reading*, un *listening*. Siempre se realiza una sección de gramática. A veces hay preguntas. Se termina la clase con un deber, aunque sea chiquito.

Paula: Partimos de una conversación sobre lo que hemos visto, revisamos vocabulario del tema a ver, hacemos *reading* y luego ejercicios de *writing*. A continuación, toman un receso, luego se procede con el *listening*, pero no les doy mucho tiempo, y pasamos a la etapa de *speaking*. A veces complementamos con otras actividades de karaoke o cuestiones por el estilo. Siempre les muevo de lugar para que no estén estáticos.

Juan: Empezamos con un *warm up* chiquito que nos ayude medio a refrescar la clase anterior (10 mins). De ahí sí, poco a poco, adentrarnos en el tema que nos toca en la clase. Obviamente partiendo de un contexto y luego la parte gramatical. La parte del material que se utiliza en los cursos intensivos es súper contextualizada, se ocupa más de las destrezas que de la parte gramatical. Luego vamos por la práctica, un poco de resumen y con eso terminamos las clases.

La metodología empleada tiene una tendencia más hacia el enfoque comunicativo y la interacción, aspecto que sólo es posible evidenciar al analizar el resumen de una clase cotidiana que realizan los docentes sobre sí mismos. Aunque los docentes señalen otros elementos, no obstante, es imposible señalar un método en particular como propio de los profesores, sino que se combina con otros métodos por lo que se podría señalar que, si bien la mitad de las clases tienen hacia un enfoque comunicativo y la interacción, es evidente que la otra mitad se combina con otros métodos afines. En las figuras 8-13 se establece la relación entre el estilo de enseñanza del docente con los resultados de los estudiantes.

Para comprender si el profesor tenía influencia decisiva entre el nivel alcanzado por los estudiantes y su metodología, se realizó un análisis inferencial comparando los resultados de sus

estudiantes; sin embargo, no se encontraron diferencias significativas. Las diferencias no significativas que se pueden establecer comprenden a aquellos que emplean el método comunicativo (Figura 9, 10, 12 y 13) y son algo tradicionales (Figura 8) en las que se advierte un porcentaje representativo de estudiantes B2, con excepción de una profesora (Figura 13) quien, aparte de ser comunicativa, emplea el método directo. Llama la atención que la profesora comunicativa y parcialmente directa tenga alumnos que, en un 50%, obtengan el nivel esperado (Figura 8). Los docentes de la Figura 11 y 13 tienen estudiantes con nivel más bajo.

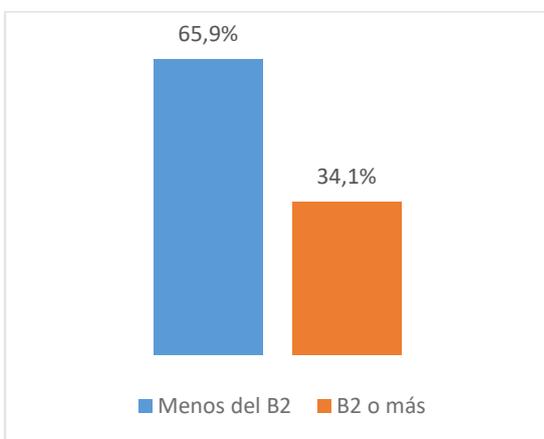


Figura 8. Resultados de los estudiantes de Javier (Algo tradicional, lúdico y ecléctico)

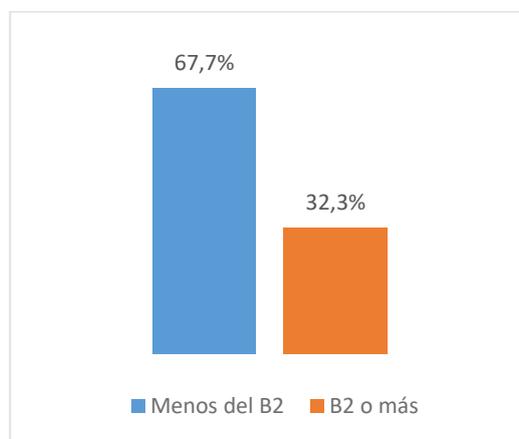


Figura 9. Resultados de los estudiantes de Jimena (Comunicativo, lúdico y directo)

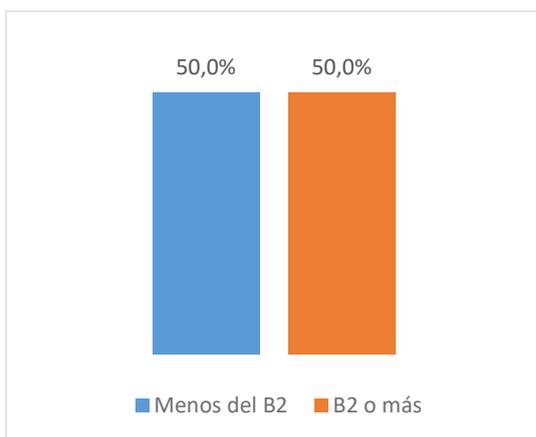


Figura 10. Resultados de los estudiantes de Marla (Comunicativo y parcialmente directo)

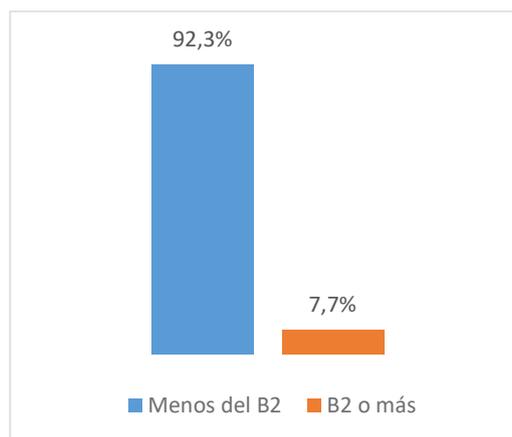


Figura 11. Resultados de los estudiantes de Paula (Ecléctico y directo)

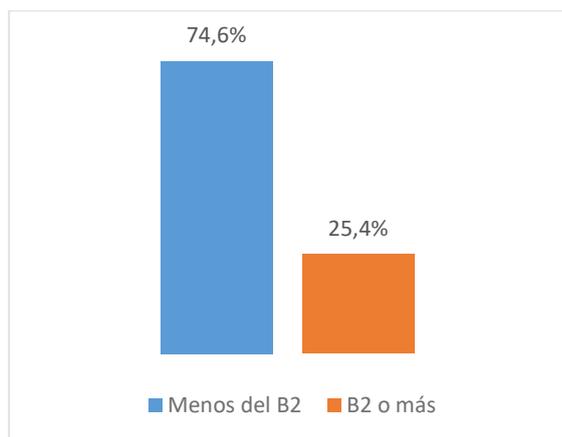


Figura 12. Resultados de los estudiantes de Juan (Comunicativo e interactivo)

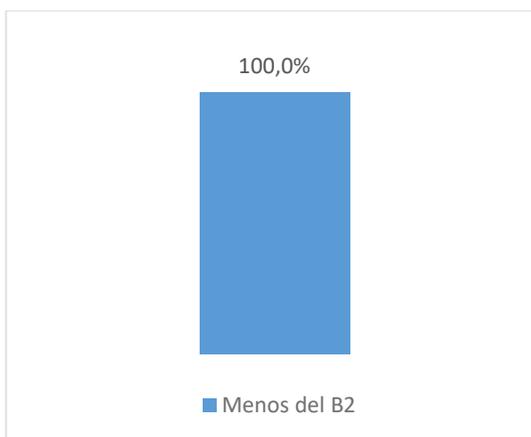


Figura 13. Resultados de los estudiantes de Alicia (Comunicativo, lúdico y directo)

Lo que se ha expuesto en las Figuras 8-13 no es concluyente debido a que existe una limitación en el número de estudiantes que rindieron la prueba estandarizada para conocer su nivel de inglés pues algunos profesores como de Paula y Alicia tuvieron sólo uno o dos estudiantes que rindieron la prueba, en tal sentido se debe tener en consideración estos elementos que disminuyen una conclusión particular sobre estos docentes.

Por otro lado, estos estudiantes no se encuentran aleatorizados en la asignación realizada para cada profesor pues son grupos intactos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), en consecuencia, dependen de sus agendas personales y condiciones socioeconómicas, para elegir un horario de clases conveniente. Por lo tanto, no se puede atribuir el nivel de inglés únicamente a la metodología empleada por el docente sino también a factores que no puede controlarlos. Es por ello que conviene analizar estos factores que no necesariamente se vinculan al aula y al docente y que podrían influir en el nivel de inglés alcanzado.

4.4. Factores asociados al nivel de los estudiantes

Para identificar factores académicos de los estudiantes, que permiten acelerar el cumplimiento del nivel B2 y poder dar respuesta a la pregunta de investigación sobre ¿Qué factores inciden en los estudiantes de los niveles séptimo y octavo de los CII para alcanzar el nivel B2?, se

aplicó estadística inferencial mediante pruebas de Chi-cuadrado y Correlación de Spearman. Esta estadística, permite establecer la probabilidad en la que un factor tanto en el ámbito personal como en el ámbito metodológico está asociado con un mejor o peor nivel de inglés. Para poder realizar la asociación, se dividió a las puntuaciones en dos grupos, aquellas que habían alcanzado el nivel B2 y aquellas que no lo habían hecho.

Los factores que se consideran son el perfil sociodemográfico, perfil educativo, perfil socioeconómico, ocio, perfil biológico, perfil institucional universitario, aprendizaje de idiomas y metodología que utiliza el profesor. Estos factores se analizarán de la mano de las entrevistas aplicadas a dos estudiantes, una de séptimo y otra de octavo nivel, quienes rindieron la prueba estandarizada.

4.4.1. Factores del estudiante

En el estudio de los factores que impactan en el alcance del nivel B2 es necesario tener en consideración a la motivación. El análisis de la entrevista realizada a los estudiantes muestra que aquellos que alcanzaron el nivel B2 al cursar el séptimo u octavo niveles, siempre han tenido interés en aprender y han buscado por su cuenta libros, páginas web, actividades extra-clase que se oferta eventualmente en la universidad, entre otras alternativas.

La experta manifiesta que quienes cursan estos dos últimos semestres tienen la oportunidad de alcanzar un dominio lingüístico con un nivel B2, para lo cual requieren mucho trabajo e involucramiento.

Experta: ...creo que a los estudiantes de un sexto o séptimo ciclo se debe decirles que, si están ahí y no dan su 100% de rendimiento, no van a alcanzar el nivel B2, y eso va a depender de ellos y del profesor, para que no salgan con una decepción.

Sin embargo, algunas facilidades les permiten acceder con mayor comodidad a estos servicios. Un reflejo de esta situación es una estudiante que cursó el séptimo nivel y alcanzó el B2 (a quien llamaremos B en relación al nivel alcanzado). Por otro lado, contaremos la historia de la estudiante de octavo nivel que apenas alcanzó el nivel A2 (a quien llamaremos estudiante A en

relación al nivel alcanzado); sin embargo, ella no siempre ha tenido al alcance los medios ni el tiempo para poder aprovechar las ofertas adicionales que se enseñan en inglés. La historia de estas dos estudiantes (A y B) acompaña al análisis de los factores que se exponen a continuación.

4.4.1.1. Factor sociodemográfico

Dentro de los factores sociodemográficos se evaluó la edad, el estado civil, el género, el grupo étnico al que pertenece, así como el hecho de tener o no hijos (Tabla 8).

La edad es un factor de protección (p=0,003) pues la mayoría de quienes han alcanzado el nivel B2 tienen 23 o menos años de edad (57,44%). También el estado civil soltero constituye un factor de protección (p=0,034) para quienes han alcanzado el nivel B2 pues únicamente quienes se encuentran en este estado civil han alcanzado este nivel. El género y el grupo étnico no son factores asociados al aprendizaje del inglés. Sin embargo, el hecho de no tener hijos es un factor de protección (p=0,034) para el logro del nivel B2 pues todos los que alcanzaron el nivel B2 no tienen hijos.

Tabla 9
Factores sociodemográficos y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2		Nivel igual o mayor al B2		Chi-cuadrado
		n	%	n	%	
Edad	≤ 23 años	40	35,1%	27	61,4%	8,975**
	≥24 años	74	64,9%	17	38,6%	
Estado civil ^a	Soltero	100	87,7%	44	100,0%	4,506*
	Casado / Unión libre	14	12,3%	0	0,0%	
Género	Masculino	45	39,5%	19	43,2%	0,181
	Femenino	69	60,5%	25	56,8%	
Grupo étnico ^b	Blanco	2	1,8%	2	4,5%	-

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2		Nivel igual o mayor al B2		Chi-cuadrado
		n	%	n	%	
	Mestizo	110	96,5%	42	95,5%	
	Otro	1	0,9%	0	0,0%	
Tiene hijos ^a	Si	14	12,3%	0	0,0%	4,506*
	No	100	87,7%	44	100,0%	
Está a cargo de otras personas ^b	Si	12	10,5%	2	4,5%	0,763
	No	102	89,5%	42	95,5%	

Un hecho importante que diferencia a las dos estudiantes es que A tiene cargas familiares. Es decir, su condición de estudiante se suma al hecho de tener que trabajar en una entidad financiera, por lo tanto, no es una carga familiar sino un contribuyente económico en el seno de su familia. Por el contrario, la estudiante B no trabaja regularmente, sino ocasionalmente, debido a que no tiene ninguna carga familiar. La estudiante B es una carga familiar, es su familia quien costea todos los gastos de manutención y estudio.

4.4.1.2. Factor socioeconómico

En lo que respecta al tipo de vivienda en el que reside el estudiante, en su mayoría corresponde a la vivienda propia (64%) y es un factor independiente del nivel de inglés de los estudiantes. El 77% de estudiantes vive en el área urbana, sin que este factor se asocie con el nivel de inglés (Tabla 9).

Tabla 10
Factores socioeconómicos y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2		Nivel igual o mayor al B2		Chi-cuadrado
		n	%	n	%	
Tipo de vivienda ^a	Propia	71	62,3%	30	68,2%	-

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2		Nivel igual o mayor al B2		Chi-cuadrado
		n	%	n	%	
	De un familiar	12	10,5%	7	15,9%	
	Arrendada	25	21,9%	6	13,6%	
	Prestada	2	1,8%	0	0,0%	
	Compartida	2	1,8%	0	0,0%	
	Otra	1	0,9%	1	2,3%	
Ubicación de vivienda	Urbana	90	78,9%	31	70,5%	1,277
	Rural	24	21,1%	13	29,5%	

^a En este caso no se ha generado un valor estadístico inferencial debido a que la naturaleza de los datos no cumple con los valores de las casillas pertenecientes a la variable para contrastar.

Al preguntarles si trabajaban, el 44,3% señaló que efectivamente lo hacían, aunque ello no constituye un factor asociado al nivel de inglés. Con respecto a los ingresos promedio que tienen los estudiantes, la cuarta parte de estudiantes sostuvo que tienen un ingreso menor a un sueldo básico, en este mismo porcentaje se ubican quienes tienen entre un sueldo básico y un ingreso máximo de \$800; sin embargo, esta variable tampoco constituye un factor asociado (Tabla 10).

Tabla 11
Factor de ingreso y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2		Nivel igual o mayor al B2		Chi-cuadrado
		n	%	n	%	
Trabaja	Si	55	48,2%	15	34,1%	2,578
	No	59	51,8%	29	65,9%	
Ingresos promedio	Menos de \$ 386	31	27,2%	9	20,5%	1,223
	De \$ 386 a \$ 800	29	25,4%	12	27,3%	
	\$ 800 ó más	19	16,7%	4	9,1%	

Para conocer si el nivel académico alcanzado por el padre y la madre del estudiante es un factor asociado, se realizó una correlación de Spearman cuyo dispersigrama se ilustra en la Figura 14. El nivel de estudios del padre o la madre se estableció en el siguiente orden: 1=no tiene estudios, 2=primaria, 3=bachillerado, 4=universitario, 5=maestría o PhD; mientras que el nivel de inglés obedece a las puntuaciones obtenidas que mínimamente es de 122 puntos y máximo de 186 puntos. Al respecto, se encontró una correlación baja en la madre ($Rho=0,244$, $p=0,002$) y una correlación baja, pero con tendencia a la media, en el padre ($Rho=0,315$, $p=0,000$). Es decir que, gran parte de la formación de los hijos depende de la formación que tienen los padres.

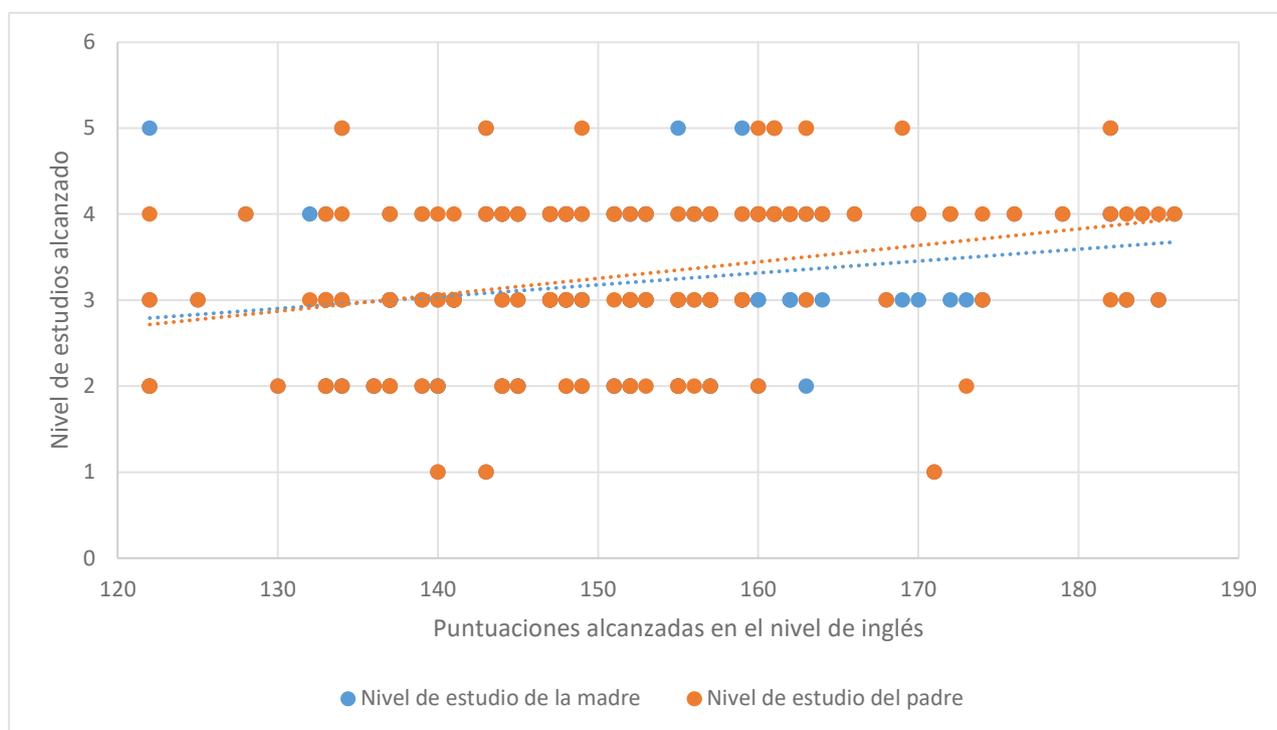


Figura 14. Dispersigrama de la correlación entre nivel de estudios y nivel de estudio parental

En la historia de las dos estudiantes, es importante destacar que la estudiante A tiene poco tiempo para estudiar debido a que trabaja formalmente. En sus palabras:

Estudiante A: Trabajaba y estudiaba, tenía mis horarios justos para poder alcanzarme tanto para ir a mi trabajo y para llegar a tiempo a las clases de inglés. No me alcanzaba el tiempo para aprovechar como hubiese querido, en mi trabajo a veces debo hacer horas extras y eso perjudica lo que tenía planificado ... que trabajamos y estudiamos al mismo tiempo...

sinceramente yo culminé mis ocho ciclos de inglés y, si lo pongo en práctica, sé que no voy a poder estar al nivel que yo debía haber salido.

Por el contrario, la **estudiante B**, al no trabajar, puede aprovechar de mejor manera las posibilidades de aprender inglés en la universidad. Según ella “yo siempre quise ir a Estados Unidos, pero a mis padres no les alcanzaba para pagarme los estudios allá”. Se sobreentiende que, en su contexto, son sus padres, quienes deben cubrir estos gastos y se lamenta de que no tengan lo suficiente para costear sus estudios en el extranjero.

4.4.1.3. Factor educativo

En cuanto a los factores educativos, se analiza la situación del tipo de colegio y el nivel máximo de estudios alcanzados (Tabla 11). Ambas variables son factores asociados. El tipo de colegio privado es el que capta a la mayoría de estudiantes que han alcanzado el nivel B2 (66,0%) ($p=0,000$). Prácticamente existe el doble de posibilidades de aprobar el nivel B2 si es que se ha cursado en un establecimiento privado que en uno público. Mientras que, quienes aún no se han titulado también es otro factor de protección pues en él, el 57,4% de estudiantes obtuvo un nivel igual o mayor que B2 ($p=0,044$). No se advierten diferencias según el horario escogido por el estudiante para tomar el CII.

Tabla 12
Factores socioeducativos y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2		Nivel igual o mayor al B2		Chi-cuadrado
		n	%	n	%	
Tipo de colegio	Público	55	48,2%	8	18,2%	16,660***
	Privado	41	36,0%	31	70,5%	
	Fiscomisional	18	15,8%	4	9,1%	
Nivel de estudio	Aún no se ha titulado	47	41,2%	26	59,1%	4,075*
	Se ha titulado	67	58,8%	18	40,9%	

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2		Nivel igual o mayor al B2		Chi-cuadrado
		n	%	n	%	
Horario de clases	7am	40	35,1%	20	45,5%	0,474
	1pm	42	36,8%	13	29,5%	
	7pm	32	28,1%	11	25,0%	

Un elemento que distingue radicalmente a la estudiante A de la estudiante B es que la primera proviene de un establecimiento de educación fiscal, por lo tanto, el tiempo de aprendizaje del inglés como lengua extranjera es menor. Por el contrario, la estudiante B proviene de un establecimiento privado. “Yo aprendí únicamente el inglés del colegio que nos enseñaba” y al preguntarle de qué colegio provenía, respondió “Yo estudié en la Asunción” refiriéndose a un colegio de prestigio adscrito a una universidad privada de la ciudad de Cuenca, Ecuador.

Por su parte, la experta entrevistada da cuenta de que este es un hecho histórico en el Instituto Universitario de Idiomas de la Universidad de Cuenca. Según ella, “... chicos que viene de colegios fiscales y peor aún si son de colegios del campo, pueden tener excelentes notas y ser buenos estudiantes en las asignaturas que se imparten en español, pero su fuerte no es el inglés, y eso dificulta mucho en la universidad”. En este caso, la situación socioeconómica está atravesada, por lo tanto, por el simple hecho de provenir de un establecimiento público o privado.

4.4.1.4. Factor de ocio

El análisis con respecto a la ocupación del tiempo libre dio como resultado que tanto la realización de actividades domésticas (28,5%), así como otras actividades (48%), nada tienen que ver con el nivel de inglés (Tabla 12). Sin embargo, el hecho de practicar algún deporte, ubica mejor a los estudiantes en el inglés, en efecto, el 54,5% de estudiantes que alcanzó o superó el nivel B2 son estudiantes que practican algún deporte, mientras que, el 64,9% de estudiantes con nivel menor al B2 son estudiantes que no practican ningún deporte ($p=0,026$).

Tabla 13
Factor de ocio y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2		Nivel igual o mayor al B2		Chi-cuadrado
		n	%	n	%	
Actividades domésticas	Sí	35	30,7%	10	22,7%	0,991
	No	79	69,3%	34	77,3%	
Practica algún deporte	Sí	40	35,1%	24	54,5%	4,988*
	No	74	64,9%	20	45,5%	
Realiza otras actividades	Sí	57	50,0%	19	43,2%	0,591
	No	57	50,0%	25	56,8%	

^a Existen casillas con un recuento menor que 5 por lo que en este caso no se reporta Chi-cuadrado sino Corrección por continuidad.

^bEn este caso no se ha generado un valor estadístico inferencial debido a que la naturaleza de los datos no cumple

No se encontró diferencias con respecto al idioma en el que escucha la música favorita entre el grupo que alcanzó el B2 y el que no lo hizo (Tabla 13). A propósito, la mayoría de los estudiantes escucha música en inglés (67,5%) y el cantante favorito canta en inglés (56,3%).

Tabla 14
Factor relacionado a la música y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2		Nivel igual o mayor al B2		Chi-cuadrado
		n	%	n	%	
¿Qué tipo de música escucha con mayor frecuencia?	Inglés	73	64,0%	33	75,0%	1,561
	Castellano	40	35,1%	11	25,0%	
¿Su cantante favorito en qué idioma canta?	Inglés	59	51,8%	30	68,2%	2,911
	Castellano	52	45,6%	14	31,8%	

La realidad de las actividades de ocio de las estudiantes A y B se muestra algo distintas. La estudiante B con respecto al ocio señaló que gran parte de su consumo cultural relativo a ver películas o series las realiza en inglés.

Estudiante B: ...ver series o películas, entonces siempre veía todo en inglés, es decir yo veía en inglés y los subtítulos también lo ponían en inglés, porque en la parte de la lectura era lo que a mí me iba bien...

En el caso de la estudiante A muestra que no tiene el contacto con la lengua extranjera. Según ella, no tiene la capacidad para poder comprender el inglés para ese nivel.

Investigadora: ¿tiene amistades que hablen en inglés o en algún tipo de nexo con alguien que hable inglés?

Estudiante A: No he tenido ese tipo de amistades.

En efecto, su consumo cultural es principalmente en su lengua materna.

4.4.1.5. Factores biológicos

En la Tabla 14 se exponen varios factores biológicos y su relación con el nivel de inglés. Fumar (5%) no se advierte como un factor asociado, así como tampoco el hecho de beber alcohol (44%) o el número de veces que come el estudiante al día, o el hecho de padecer alguna enfermedad diagnosticada (16,5%). Sin embargo, la visita al médico es un factor asociado, en efecto, el 29,5% de los estudiantes con B2 nunca han recibido atención médica durante el último año mientras que aquellos que sólo el 10,7% de los que tuvieron menos del B2 no tuvieron alguna atención médica ($p=0,026$). Otro factor asociado constituye el Índice de masa Corporal IMC, al respecto, el 85,4% de los estudiantes que tuvieron un nivel B2 o superior se encuentran con un IMC normal, mientras que, únicamente el 58% de quienes no alcanzaron el B2 tienen un peso normal.

Tabla 15
Factor biológico y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2	Nivel igual o mayor al B2	Chi-cuadrado

		n	%	n	%	
Fuma ^a	Si	5	4,4%	3	6,8%	0,052
	No	107	93,9%	40	90,9%	
Bebe alcohol	Si	46	40,4%	24	54,5%	2,185
	No	65	57,0%	20	45,5%	
	Si	49	43,0%	24	54,5%	
Cuántas veces come al día ^b	Come más de 3 veces	61	53,5%	22	50,0%	-
	Come 3 veces al día	42	36,8%	21	47,7%	
	Come menos de 3 veces	9	7,9%	1	2,3%	
Enfermedad crónica	No	91	79,8%	39	88,6%	1,241
	Si	21	18,4%	5	11,4%	
Atención médica en el último año	Ninguna	12	10,7%	13	29,5%	9,233
	1 vez	37	33,0%	10	22,7%	
	2 a 5 veces	52	46,4%	19	43,2%	
	6 ó más veces	11	9,8%	2	4,5%	
IMC	Infra-peso	6	6,0%	2	4,9%	10,426**
	Peso normal	58	58,0%	35	85,4%	
	Sobrepeso	36	36,0%	4	9,8%	

^a Existen casillas con un recuento menor que 5 por lo que en este caso no se reporta Chi-cuadrado sino Corrección por continuidad.

^b En este caso no se ha generado un valor estadístico inferencial debido a que la naturaleza de los datos no cumple.

En estos aspectos no se han encontrado diferencias de carácter cualitativo entre la estudiante A y B que fueron entrevistadas. Las dos gozan de buena salud y no padecen ninguna enfermedad que pueda complicar sus condiciones para aprender la lengua extranjera.

4.4.1.6. Factores del aprendizaje de idiomas

La mayoría de los estudiantes habla el castellano como lengua materna (98%), apenas el 2% habla quechua. En la Tabla 15 se expone la relación que tiene el nivel de inglés alcanzado con el aprendizaje de lenguas no maternas. El hecho de hablar inglés fuera del aula de clases constituye un factor asociado, pues quienes han alcanzado el nivel B2 en un 29,5% habla otra lengua, mientras que quienes no alcanzaron el nivel de inglés únicamente en un 12,3% habla otra lengua ($p=0,010$), las lenguas que hablan aparte no son nacionales, sino de origen europeo como el francés, el italiano o el alemán.

Con respecto a otros elementos como haber residido o solamente visitado en un país de lengua inglesa, así como tener amigos angloparlantes, no necesariamente constituye un factor asociado, en estos aspectos comparten porcentajes similares tanto quienes han alcanzado el nivel B2 como quienes no lo han hecho. Sin embargo, el hecho de utilizar la lengua fuera de la clase es un factor muy importante pues aquellos que alcanzaron el nivel B2 en un 70,5% emplean la lengua, mientras que quienes no alcanzaron el B2 únicamente lo hacen en un 50,9%. Además, se les preguntó si habían participado en un programa de intercambio estudiantil en un país de habla inglesa a lo que la mayoría (97%) respondió que no lo había hecho.

Tabla 16
Factor relacionado al idioma y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2		Nivel igual o mayor al B2		Chi-cuadrado
		n	%	n	%	
Cuál es su lengua materna ^a	Español	112	98,2%	43	97,7%	0,000
	Quechua	2	1,8%	1	2,3%	
Habla alguna otra lengua aparte del inglés	No	100	87,7%	31	70,5%	6,679**
	Si	14	12,3%	13	29,5%	
¿Ha residido en algún país de habla inglesa?	Si	14	12,3%	3	6,8%	0,500
	No	100	87,7%	41	93,2%	
¿Ha visitado algún	Si	38	33,3%	18	40,9%	0,796

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2		Nivel igual o mayor al B2		Chi-cuadrado
		n	%	n	%	
país de habla inglesa?	No	76	66,7%	26	59,1%	
	Si	57	50,0%	15	34,1%	2,874
¿Tiene amigos angloparlantes?	No	57	50,0%	28	63,6%	
	Con qué frecuencia usa el inglés fuera del aula	Diaria	o 58	50,9%	31	70,5%
Semanalmente						
	Mensual	o 56	49,1%	13	29,5%	
	Anualmente					

^a Existen casillas con un recuento menor que 5 por lo que en este caso no se reporta Chi-cuadrado sino Corrección por continuidad.

Para conocer si los años de estudio formal de una lengua están asociados con un mayor nivel de inglés, se encontró que efectivamente existe una correlación (baja) entre este factor y el nivel alcanzado (Tabla 16). Quienes han estudiado más años en la escuela tienen un 22,2% de correlación ($p=0,005$), quienes han estudiado formalmente en el colegio tienen un 20,8% de correlación ($p=0,009$), mientras que, aquellos que han estudiado en la universidad o en instituto privado no necesariamente muestran asociación. Adicionalmente, se confirma que el hecho de no estar estudiando inglés, perjudica el nivel de inglés de los estudiantes, al respecto, se advierte una correlación inversa del 16,4% ($p=0,047$).

Tabla 17
Correlación entre los años estudiados de inglés y el nivel de inglés alcanzado en el IUI

	Rho de Spearman
Años de estudio del inglés en la Escuela	,222**
Años de estudio del inglés en el Colegio	,208**
Años de estudio del inglés en la Universidad	-0,018
Años de estudio del inglés en un Instituto privado	0,139
Meses que permaneció sin estudiar antes de ingresar al nivel que está cursando	-0,164*

Otra correlación importante entre el nivel de inglés alcanzado es el hecho de la forma en la que prefiere ver películas. Al respecto, se encontró que, al ordenar la forma de ver las películas (0=no ve películas, 1=ve películas en castellano, 2=ve películas subtuladas en castellano, pero

hablas en inglés, 3= ve películas con o sin subtítular en inglés) existe una correlación del 17,4% con el nivel de inglés.

Un factor importante fue el hecho de haber leído libros en inglés fuera de las necesidades académicas (Tabla 17). Al respecto, el 60,5% de quienes obtuvieron el nivel B2 lo habían hecho y solamente el 37,7% de quienes no obtuvieron el B2 habían leído libros en inglés (p=0,010). Conviene indicar que el hecho de tener libros en inglés a disposición en casa, no constituye un factor asociado al nivel de inglés obtenido.

Tabla 18
Factor relacionado a los libros y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2		Nivel igual o mayor al B2		Chi-cuadrado
		n	%	n	%	
Fuera de sus necesidades académicas, ¿Ha leído libros completamente en inglés?	Si	43	37,7%	26	60,5%	6,558*
	No	71	62,3%	17	39,5%	
¿Tiene libros en el idioma inglés en su casa?	Si	70	62,5%	26	59,1%	0,155
	No	42	37,5%	18	40,9%	

Al considerar la situación de las dos estudiantes con respecto a su relación con el inglés como lengua extranjera, se advierte que la estudiante A tiene conocimientos adquiridos en el colegio y los de los ocho niveles de la universidad. En su carrera no ha tenido clases en inglés. Por el contrario, la estudiante B, aparte de los estudios realizados en el colegio y los siete niveles de la universidad, en su carrera, ha recibido clases en inglés. En sus palabras, "...en la carrera de gastronomía tengo el nivel ocho, no es como en otras carreras que tienen hasta el seis creo, entonces yo tengo que tener obligatoriamente en gastronomía aprobada hasta el nivel ocho". En

efecto, su carrera es allegada a la hospitalidad, por lo que, se ha visto en la necesidad de utilizar la lengua extranjera dentro de su formación profesional.

Una de las características más importantes que destaca la estudiante B justamente tenía que ver con el empleo del inglés fuera del aula de clases. Destaca que dentro del factor ocio ella está muy vinculada al consumo cultural de música, cine y literatura en inglés, pero que, además de ello busca maneras de interactuar con angloparlantes.

Estudiante B. ...porque al escuchar a una persona hablar en inglés, a veces al pronunciar no lo pronuncia bien, por ejemplo, a veces yo hablo sola cuando hago alguna actividad entonces también había veces que hablaba en inglés sola conmigo misma, y así ponía en práctica lo aprendido, conmigo misma.

En el caso de la estudiante A, se encontró que ella consume productos culturales en inglés, pero lo hace como un complemento, no como una práctica constante para mejorar su nivel. En la entrevista realizada se puede identificar este particular como una práctica realizada para no olvidarse lo que aprendió, pues antes, cuando cursaba, no lo hacía tan habitualmente.

Estudiante A. ...escuchar música en inglés, ya que, con eso el oído se va afinando un poco, pero actualmente sí escucho música en inglés, audios y demás, pero sí pienso que se debe ser constante, porque se va olvidando fácilmente....ahora que yo ya culminé el curso, veo videos en YouTube, entonces ya me retroalimento por otros medios para no olvidarme.

En este sentido, los estudiantes reconocen que, como parte de su formación, es necesario disponer de una cercanía con la lengua extranjera. Una de las maneras más propias es a través del consumo de industria cultural que está al alcance de los estudiantes, en la lengua meta, en este caso, en inglés.

4.4.2. Factores contextuales institucionales

Con respecto a los factores de la institución, es importante señalar que se abordan los que tienen que ver particularmente con la metodología empleada por el profesor y los aspectos

relacionados con las facilidades de organización y logística del Instituto Universitario de Idiomas. También aquí se recogen las opiniones de las estudiantes A y B con respecto a estos dos tópicos.

4.4.2.1. Factores de la metodología que utiliza el profesor

Las preferencias metodológicas entre quienes alcanzaron el nivel B2 y de quienes no lo hicieron, no difieren significativamente, salvo una excepción (Véase descripción en la Tabla 18).

Tabla 19

Factor de preferencia metodológica para aprender inglés y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2		Nivel igual o mayor al B2		Chi-cuadrado
		n	%	n	%	
Contextualiza el inglés.	Si	36	31,6%	18	40,9%	1,228
	No	78	68,4%	26	59,1%	
Asigna tareas en clase.	Si	25	21,9%	12	27,3%	0,505
	No	89	78,1%	32	72,7%	
Sigue el texto al pie de la letra	Si	3	2,6%	2	4,5%	0,012
	No	111	97,4%	42	95,5%	
Enseña vocabulario nuevo.	Si	85	74,6%	35	79,5%	0,432
	No	29	25,4%	9	20,5%	
Prefiere el trabajo cooperativo.	Si	43	37,7%	16	36,4%	0,025
	No	71	62,3%	28	63,6%	
Envía tareas y las revisa en clases.	Si	32	28,1%	9	20,5%	0,958
	No	82	71,9%	35	79,5%	
Muy expresivo y comunicativo.	Si	67	58,8%	29	65,9%	0,678
	No	47	41,2%	15	34,1%	

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2		Nivel igual o mayor al B2		Chi-cuadrado
		n	%	n	%	
Explica la gramática principalmente.	Si	57	50,0%	14	31,8%	4,241 *
	No	57	50,0%	30	68,2%	
Explica, hace practicar y da una tarea.	Si	50	43,9%	18	40,9%	0,113
	No	64	56,1%	26	59,1%	
Conversa con los estudiantes.	Si	75	65,8%	29	65,9%	0,000
	No	39	34,2%	15	34,1%	
Hace conversar a los estudiantes.	Si	71	62,3%	32	72,7%	1,527
	No	43	37,7%	12	27,3%	
Otro tipo de metodologías.	Escuchar música y cantar	0	0,0%	1	2,3%	-
	Practicar conversación real	2	1,8%	0	0,0%	
	Juegos y dinámicas	1	0,9%	3	6,8%	

^a Existen casillas con un recuento menor que 5 por lo que en este caso no se reporta Chi-cuadrado sino Corrección por continuidad.

Al preguntarles qué profesor consideran que le aporta más, solamente hubo una excepción en el criterio, se trata de la enseñanza de la gramática. Según el 68,2% de los estudiantes que obtuvieron un nivel B2 el profesor que más le ha aportado es aquel que no enseña gramática, esta opinión es compartida solamente por el 50% de estudiantes que obtuvieron un nivel menor al B2 (p=0,039).

Otra pregunta formulada fue respecto al uso de tecnología cuyas respuestas se resumen en la Tabla 19. A propósito, el 40% de estudiantes tiene programado el teléfono para verlo en inglés. Para entender en funcionamiento de estos dispositivos se les preguntó cuántos amigos tiene en redes sociales que postean únicamente en inglés, el número de app en inglés que tiene, el número de programas de computadora y el tiempo que permaneció sin estudiar inglés. Se advierte una

correlación directa del 20,8% en el número de App que tiene en inglés (p=208) y el número de programas de computadora que tiene en inglés con una correlación del 21,1% (p=0,011).

Tabla 20

Correlación entre el uso de dispositivos y programas en inglés y el nivel de inglés alcanzado en el IUI

	Rho de Spearman
Número de amigos en redes sociales que postean en inglés principalmente.	0,109
Número de apps que tiene en inglés.	0,208*
Número de programas de computadora tiene instalados en inglés.	0,211*

La última pregunta planteada se refiere a la modalidad en la que ingresaron los estudiantes a los cursos intensivos y que se ilustra en la Figura 15. Al respecto, existen diferencias significativas entre aquellos que obtuvieron el nivel B2 y aquellos que no lo hicieron (Chi-cuadrado=8,667; p=0,013). Quienes alcanzaron el nivel B2 tienen mayor porcentaje (93,2%) de ingreso por medio de un examen completo o equiparación del programa de créditos que el grupo que no alcanzó el nivel B2 (71,4%). A propósito, quienes no alcanzaron este puntaje incluyen a un 28,6% de estudiantes que estudiaron desde el primer nivel en el IUI.

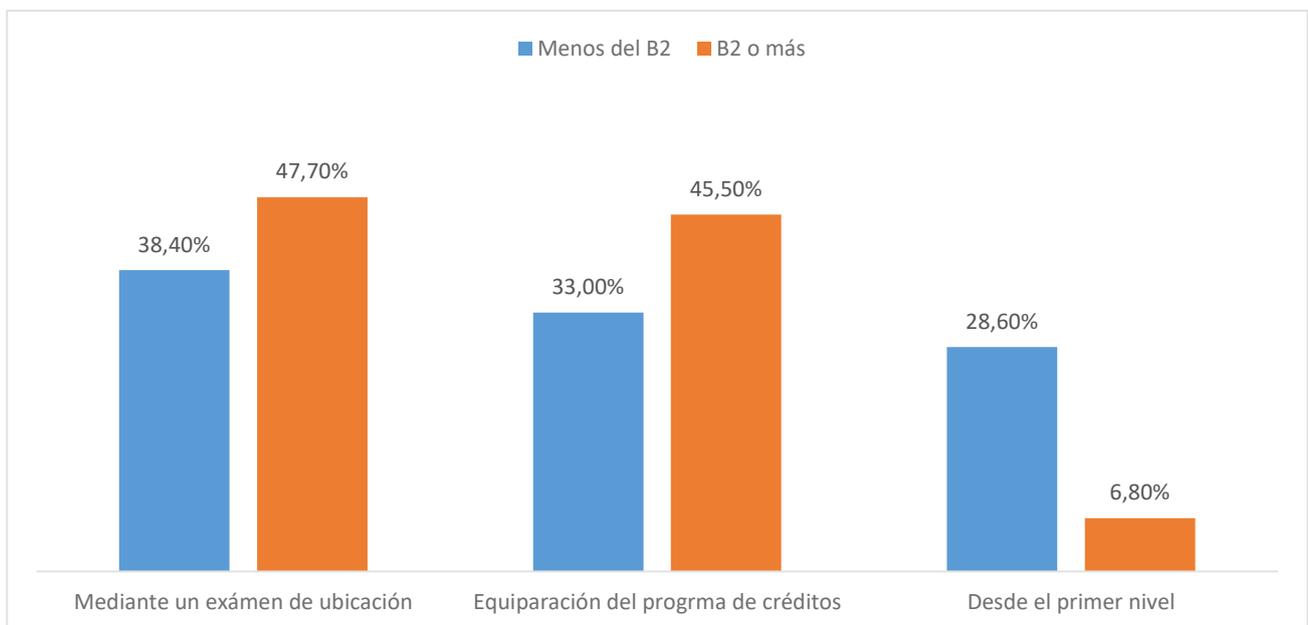


Figura 15. Nivel de inglés alcanzado por los estudiantes según la modalidad de ingreso al programa intensivo

Con respecto a este particular, la experta señaló que es importante recomendar a los estudiantes estudiar de forma continua el inglés para hacer hábito y para alcanzar las metas sin interrupciones.

Experta: Hay que decirle al estudiante, que las 640 horas tienen que ser seguidas para que haya un buen desempeño académico y las cosas cambien dentro de la universidad para el departamento de idiomas.

La estudiante B destaca el papel de los docentes, particularmente celebra a un docente que empleaba la metodología lúdica.

Estudiante B: ...la metodología que tenía él, era súper buena, al principio cuando él nos daba las clases, solo nos hacía jugar, y entre mí decía '¡cómo vamos a aprender de esa manera!', pero a la final, jugando, él nos hacía dramatizar, nos mandó a leer un libro que era Las Aventuras de Tom Sawyer, entonces, aparte de que era un muy buen libro, aprendimos lo que era vocabulario, y a desenvolvernos para hablar mejor, entonces creo que la mejor metodología es interactuar con nuestros compañeros, y también con el profesor, haciendo una clase dinámica, en la que el estudiante no tenga pereza de aprender un idioma distinto, ni tampoco se sienta desmotivado. Para mí esa forma fue la mejor metodología de estudio, porque aprendimos bastante y nos divertimos.

Por su parte la estudiante A, muestra su descontento al hablar de los profesores. Su expectativa de docente era más escolarizada y esperaba que el docente le ofreciera una corrección para cuando tuviese alguna dificultad.

Estudiante A: ...había unas actividades en las que era de ir respondiendo unas preguntas, y no nos decía si lo que respondíamos estaba bien o mal, entonces en esa parte también necesitaríamos un docente que nos ayude revisando, porque no había retroalimentación... No sé si fue descuido de mi parte o la falta de motivación por parte de los profesores, pero en sí, yo terminé los ocho niveles, pero no con los conocimientos completos.

En cualquier caso, se evidencia una dicotomía en la percepción que tienen las dos estudiantes. Pues quien alcanzó el Nivel B2 tiene buenos recuerdos de sus docentes, mientras que, quien no logró alcanzar esta nota, muestra su descontento con la formación recibida.

4.4.2.2. Factor institucional universitario

Casi la mitad de los estudiantes se transporta a la universidad en bus (46,8%) y un 30,4% es transportado en carro particular, un factor que no afecta en el nivel de inglés (Tabla 20). El 14% de los estudiantes, especialmente a mujeres, se han sentido acosados en el campus. Sin embargo, en lo que respecta a la disposición de insumos tecnológicos y materiales, se advierte que los estudiantes que obtuvieron el nivel B2 están menos de acuerdo (84,1%) que los que no alcanzaron el nivel B2 (95,6%) (p=0,034). Cuando se les preguntó si utilizaban la biblioteca de la universidad, al respecto se encontró que los estudiantes que alcanzaron el nivel B2 eran los que más frecuentaban este espacio (91%) que los que no alcanzaron el nivel (75%) (p=0,019).

En definitiva, en el presente capítulo se ha podido establecer al menos dos grandes conclusiones, una relativa al nivel alcanzado y la metodología del docente; y la otra relativa a los factores asociados al nivel de inglés. Existe un resultado similar entre estudiantes de séptimo y octavo nivel en el hecho de haber alcanzado el nivel B2. Los docentes destacan que emplean el método comunicativo sobre todos los otros métodos, aunque combinan de forma ecléctica con el método directo, tradicional y tándem. Sin embargo, no se puede aseverar respecto a cómo el accionar de una metodología en particular puede influir en el nivel del inglés del estudiante debido a la organización de los horarios según las necesidades de los estudiantes, aspecto que genera un sesgo de grupos intactos no aleatorizados. Esta situación se presenta como una justificación para estudiar además de los aspectos metodológicos, otros aspectos externos que no puede controlar el docente.

Tabla 21

Factor institucional y su relación con el nivel de inglés alcanzado en el IUI

Variable	Indicadores	Menos del nivel B2	Nivel igual o mayor al B2	Chi-cuadrado
----------	-------------	--------------------	---------------------------	--------------

		n	%	n	%	
Ha sufrido algún robo en el campus	Si	11	9,6%	4	9,1%	,000
	No	103	90,4%	40	90,9%	
Se ha sentido acosado	Si	13	11,4%	8	18,2%	1,266
	No	101	88,6%	36	81,8%	
Dispone insumos materiales y tecnológicos ^a	Completamente o de acuerdo	109	95,6%	37	84,1%	4,477*
	Completamente o en desacuerdo	5	4,4%	7	15,9%	
Utiliza la biblioteca de la Universidad	No	28	24,6%	4	9,1%	7,913*
	Si, algunas veces	70	61,4%	27	61,4%	
	Muy frecuentemente	16	14,0%	13	29,5%	

^a Existen casillas con un recuento menor que 5 por lo que en este caso no se reporta Chi-cuadrado sino Corrección por continuidad.

En cuanto a los factores de los estudiantes que predisponen a un mejor dominio lingüístico, se advirtió que algunos están asociados a un mejor nivel de inglés, aspecto que se fue corroborando al entrevistar a dos estudiantes con diferentes experiencias, perfiles y vivencias. La estudiante A que no alcanzó el nivel B2 y la estudiante B que alcanzó el nivel B2. Un factor que predispone a alcanzar el nivel B2 con mayor facilidad es tener una edad menor a los 24 años, no tener hijos, así como haber asistido a un colegio privado o todavía no haberse titulado en la universidad, aspecto en el que se parecen las dos estudiantes. Con respecto a los antecedentes familiares, quienes alcanzan el B2 suelen tener padres y madres con mayores niveles de estudio, es un aspecto en el que difieren las dos entrevistadas. Entre los factores biológicos, se encontró que alcanzan un nivel B2 quienes se encuentran con un IMC normal, es decir que no tienen ni bajo peso ni sobrepeso, una característica que no muestra distingo entre las dos entrevistadas.

Dentro del ámbito institucional, también constituyen factores aquellos estudiantes que juzgan el hecho de disponer pocos insumos y aquellos que frecuentan la biblioteca, algo que les distingue a las entrevistadas. Un factor asociado dentro del aprendizaje de idiomas también constituyó el hablar otra lengua, aparte del inglés, así como emplear con frecuencia el inglés fuera de las aulas de clase, es una característica que les distingue a las dos entrevistadas. Son factores decisivos en el alcance del nivel B2 el haber cursado inglés en la escuela y el colegio y no permanecer sin contacto con el inglés, algo que les separa a las dos estudiantes entrevistadas. Otro factor importante es haber leído libros completamente en inglés, se entiende que, por placer, fuera del ámbito académico que también distingue a las dos estudiantes.

El único factor metodológico que se puede concluir, es el que se relaciona con la gramática. La mayoría de estudiantes que alcanzan el B2 sostienen que sus profesores no les enseñan gramática, algo que enfatiza la experta como un punto de quiebre entre la educación pasada y la actual. Adicionalmente, es importante que los estudiantes empleen tecnologías como Apps o softwares en idioma inglés. Por último, se encontró como factor asociado el ingresar al Instituto Universitario de Idiomas mediante examen de ubicación o equiparación de créditos, que hacerlo cursando desde el primer nivel.

En el siguiente capítulo estos hallazgos serán sometidos a un proceso de discusión, en el que se contrastarán estos elementos, con aquellos que corresponden a la literatura científica que se expuso en el segundo capítulo de este trabajo. Además de ello, la autora expone sus puntos de vista con respecto a los procesos locales y su relación con los procesos a nivel nacional e internacional en el marco del aprendizaje del inglés a nivel de Latinoamérica.

Capítulo 5: Discusión

Introducción

En este capítulo se discuten los resultados contrastándolos con otros estudios que dieron sustento al estado del arte del presente análisis. El capítulo está dividido en cinco apartados. El primero aborda el nivel de los estudiantes según el MCER, el segundo se centra en las metodologías empleadas en la enseñanza del inglés y su impacto en el rendimiento, el tercero se enfoca en los factores correspondientes a los estudiantes que inciden en el nivel de inglés, el cuarto aborda los aspectos institucionales como factores relacionados al nivel del inglés. Por último, en el capítulo se exponen las principales limitaciones halladas en el estudio.

5.1. Nivel de los estudiantes según el MCER

Es importante empezar reflexionando sobre las metas educativas que el sistema educativo tiene para conducir sus actividades hacia ellas. Según Touriñan López (2008), una meta educativa responde a las expectativas que son deseables en una sociedad. A nivel nacional no existe un indicador determinado, como una normativa legal para aprender una lengua extranjera; sin embargo, las exigencias como ciudadanos del mundo empujan a los individuos a aprender la *lingua franca* que en nuestro tiempo resulta ser el inglés. Ahora bien, las expectativas académicas de quienes enseñan y aprenden inglés, exigen el cumplimiento de ciertos requisitos con esta lengua, el más alto, en nuestro medio, es el dominio del nivel B2 del MCER. Estudiar el alcance de este nivel se convierte en una respuesta pedagógica a esa deseabilidad social. Es por ello que, en este apartado se discutirá sobre los factores que permiten o limitan el cumplimiento de este propósito pedagógico entre los estudiantes.

Los resultados del dominio lingüístico encontrado, sorprenden, pues en su mayoría no alcanzan el objetivo del nivel B2 de la lengua inglesa al concluir los ocho niveles que ofrece el Instituto Universitario de Idiomas. En efecto, existe un resultado similar entre estudiantes de séptimo y octavo semestres. La mayoría (alrededor del 75%) sólo alcanza el nivel B1 o se encuentra por debajo de él, únicamente superan o alcanzan el B2 el 25% de los estudiantes. Dentro de este último, se agrupó a los estudiantes que alcanzaron el nivel C1 (8,1%). Estos niveles no distan mucho de los hallazgos de la carrera de Pedagogía de la Lengua Inglesa de la Universidad de Cuenca en la

cual se reporta que alrededor del 80% de los estudiantes obtuvieron un nivel igual o menor que el B1 (Abad et al., 2019).

Esta situación dice mucho del desempeño con la lengua inglesa en la universidad pública a nivel local. A nivel nacional, la Escuela Superior Politécnica del Litoral, ESPOL, manejan una política diferente según la cual los estudiantes están obligados a aprobar el nivel B2¹. Antes de confirmar su nivel de inglés, los estudiantes deben aprobar cinco *Massive Online Open Courses* (MOOCs), así como tomar materias de especialización dictadas en inglés. Para titularse, los estudiantes necesitan aprobar el nivel B2 del Cambridge English Placement Test. Sin embargo, el número de estudiantes que alcanzan el nivel señalado no se da a conocer públicamente debido a que esta información es de manejo interno de la ESPOL.

Las políticas internas de la universidad respecto al nivel B2 de los estudiantes, crea las condiciones para que los estudiantes universitarios cumplan con las exigencias requeridas. Las universidades no están obligadas a publicar esta información. En este sentido, únicamente se conoce de algunas universidades privadas de Latinoamérica, como es el caso de una universidad mexicana, en la que los estudiantes con puntuación igual o menor que el B1 son menos del 20%, mientras que, aquellos que alcanzan o superan el B2 constituyen más del 80% (Santana-Villegas et al., 2016).

A nivel local las universidades privadas tienen dos perspectivas diferentes. Por ejemplo, en la Universidad Politécnica Salesiana, UPS, (comunicación personal por correo electrónico con la Coordinadora del Instituto de Idiomas, 2020), tiene como objetivo que los estudiantes aprueben el nivel B1 y es voluntario que continúen estudiando para el B2². No obstante, el hecho de cursar los niveles académicos, les permite acreditar como si hubiesen cumplido con este objetivo, aunque ello no es garantía de haber alcanzado el nivel que se proponen. Según la coordinadora de la UPS, una evaluación interna del perfil de salida de los estudiantes les permite constatar el nivel real que

¹Comunicación personal por correo electrónico con la Coordinadora del Centro de Lenguas Extranjeras, 2020.

²Al revisar el Instructivo General del Instituto de Idiomas de la Universidad Politécnica Salesiana (Resolución 064-03-2019-03-20) el estudiante de carrera que culmine los seis niveles recibirá un certificado de suficiencia en el manejo de una lengua extranjera correspondiente al nivel B1 MCER. Se proponen que, a partir del año 2022, exigir el nivel B2.

tienen los estudiantes al culminar la carrera; sin embargo, esta información no está publicada. En contraparte, la Universidad del Azuay, UDA, (comunicación personal vía telefónica con Coordinadora de la Unidad de Idiomas, 2020) manifiesta que no aplican evaluaciones estandarizadas a los estudiantes y confían que la aprobación de los niveles académicos les permita alcanzar el nivel B2 (aunque especulan que puede ser el 1%), es decir, es labor del docente garantizar que los estudiantes alcancen este nivel. Según la coordinadora de la UDA el hecho de no aplicar evaluaciones estandarizadas responde a la visión humanística que tiene la institución.

Otras instituciones que respondieron a una encuesta breve sobre los niveles esperados fueron la Universidad Estatal Amazónica, UNAE, Universidad de los Hemisferios, Escuela Superior Politécnica de Manabí, UNACH y ESPOCH. Con excepción de la Universidad de los Hemisferios que es la única que señaló que su expectativa es del B2, todas tienen la expectativa del B1. Solamente la mitad de estos establecimientos educativos manifiesta que la universidad tiene como política verificar el alcance de estos niveles; sin embargo, todas estiman el porcentaje al que podrían llegar sus estudiantes si es que se los verificase. El nivel B1 únicamente es alcanzado por el 60% de los estudiantes según estiman los coordinadores de los departamentos de idiomas de estos establecimientos de educación superior. En ningún caso las instituciones señaladas emplean evaluaciones estandarizadas del dominio lingüístico, únicamente lo hacen con evaluaciones internas diseñadas por la institución. La UNAE tiene una carrera de la enseñanza del inglés como lengua extranjera denominada Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, cuya expectativa es de un nivel C1, asunto que aún no se confirma debido a que no tienen graduados aún. Estos estimados que hacen los coordinadores de los departamentos de las lenguas de las instituciones señaladas, tienen un sesgo muy alto, pues como señalan Abad et al. (2019), las universidades únicamente pueden estar seguras si es que poseen resultados de evaluaciones de ubicación para el dominio lingüístico.

Por otro lado, se solicitó información a través del correo electrónico y telefonía a varias universidades del Ecuador (UCACUE, ESPOL, San Francisco, Central del Ecuador y Técnica de Machala), las cuales no ofrecieron información específica de la manera de acreditar el nivel de inglés

de sus estudiantes o se negaron a entregar información señalando que se trata de protocolos de uso interno.

El desafío de alcanzar el nivel B2 es una situación compleja tanto en universidades públicas como en las privadas. Además, no es posible disponer de indicadores reales del perfil de salida que tienen cada establecimiento educativo. Al revisar los sitios web oficiales de las universidades del Ecuador, se advierte que la mayoría tienen como objetivo que los estudiantes concluyan su carrera con un nivel B1 y, excepcionalmente, con un B2. No obstante, los sitios web no revelan el porcentaje real de estudiantes que alcanzan estos niveles. Por lo expuesto anteriormente, se supone que, en muchos establecimientos, como en la Universidad de Cuenca, no logran cumplir con sus propósitos.

Es importante mencionar que el MCER es una medida de referencia para la comunidad europea en cuyo contexto existen condiciones muy grandes de conectividad que permean en la interacción lingüística. El continente europeo, a diferencia del latinoamericano, conserva y promueve el uso de sus lenguas de origen a la vez que tienen gran interacción con los otros países. En tal sentido, la *lingua franca* resulta más asequible entre ellos que entre los latinoamericanos. Se desconoce esta reflexión en torno al Acuerdo No. 247-12 expedido en el año 2012 en el que el Ministerio de Educación ecuatoriano adopta los lineamientos del MCER. Por ello, sería importante que, en el futuro, organismos como la OEA o la CEPAL, puedan desarrollar marcos de referencia contextualizados con las necesidades de promover y rescatar las lenguas aborígenes latinoamericanas a la vez que establezcan medidas de referencia para la *lingua franca*.

5.2. Metodologías de inglés utilizadas

Una vez que se tiene clara las expectativas del sistema educativo con respecto al aprendizaje de la *lingua franca*, es importante analizar las teorías interpretativas que validan los medios para alcanzarlas. Estas teorías, como señala Touriñan López (2008), se convierten en medios que trazan las maneras de intervención en el proceso educativo. En tal sentido, es el docente a través de la academia que valida teorías que actúan como paradigmas de la educación en un momento de la historia. En la enseñanza del inglés existen enfoques con variaciones metodológicas que son muy

bien identificados por los profesionales del campo, como el enfoque natural, lexical, audiolingual, comunicativo, silencioso, aprendizaje en comunidad, entre otros. ¿Cuál de estos enfoques, con sus respectivos métodos, favorecen el alcance de las expectativas en torno al B2?, es una pregunta difícil de responder y acaso el presente trabajo constituya una pequeña aproximación en la búsqueda de respuestas.

Los docentes destacan que emplean el método comunicativo sobre todos los demás métodos, aunque combinan de forma ecléctica con el método directo, tradicional y tándem. Cada docente tiene sus propias estrategias para motivar a sus estudiantes, tanto para generar buenas relaciones entre ellos, como para ofrecer un ambiente adecuado para la clase. Actividades comunicativas como los juegos, historias divertidas, chistes, dramas o juego de roles, entre otros, tienen un buen efecto y caracterizan a muchos docentes de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Astuti, 2016).

La visión ecléctica de los docentes que reveló el estudio cualitativo, pone de manifiesto el uso de varias metodologías, incluso de aquellas que son cuestionadas por el propio método comunicativo. Un ejemplo es el empleo de la traducción o de la lengua madre en clases de inglés por generar demasiadas facilidades para el estudiante; sin embargo, existen necesidades específicas y excepcionales de traducción para comprender aquello que están aprendiendo. La traducción no es un tema que atañe únicamente a los docentes de este medio, sino que influye en la motivación de los estudiantes. Se ha probado que los estudiantes que reciben algún tipo de retroalimentación en la lengua madre, sólo para ciertas oraciones, sienten más confianza con sus docentes (Astuti, 2016). Incluso, en algún caso, se sugiere que no existe diferencias significativas entre el método comunicativo y el comunicativo con traducción gramatical, por lo que es necesario combinarlos para generar un proceso de enseñanza más efectivo (Lee & Davis, 2020).

En virtud de los resultados obtenidos en este estudio, no es posible concluir de forma definitiva con respecto a cómo el accionar de una metodología en particular puede afectar en el nivel del inglés del estudiante. Ya desde los años 70 con la incursión del enfoque comunicativo se advierte una flexibilidad en las especificaciones metodológicas; sin embargo, no por ello se puede

concluir que este enfoque en sí mismo sea ecléctico. Conviene advertir que la meta fundamental es la comunicación en sus cuatro destrezas básicas en forma homogénea y cualquier insumo metodológico que contribuya a este propósito es bienvenido. Además, las actividades que los estudiantes y docentes realizan en clases responden a principios relacionados a la interacción y el uso de la lengua (Richards & Rodgers, 2014).

En algunos casos se demanda intervención recurrente del docente y no un enfoque comunicativo exclusivo. Estudiantes árabes señalan la importancia del profesor para incorporar gramática mientras se está desarrollando la competencia comunicativa, siempre que exista una contextualización rica en experiencias (Mallia & Joseph, 2015). En esta misma línea, se ubica el estudio desarrollado por Kubota (1996), quien sostiene que la retroalimentación específica y las instrucciones gramaticales de entrada, producen aprendizajes mucho más efectivos que solamente el aprendizaje comunicativo. Frente a esta situación, se debería comparar con docentes de otras universidades e institutos en los que exista divergencia metodológica de enseñar inglés.

Si es que se toma en cuenta la perspectiva ecléctica, habría que considerar a los teóricos de esta línea empezando por Gagné (1985). Según este autor, ante la falta de una teoría organizada y sistemática que permitan alcanzar un propósito educativo, convendría todas las metodologías de enseñanza que estén disponibles en la medida de las necesidades. Según Salazar y Batista (2005) el aprendizaje de un idioma es tan flexible que sugieren el uso ilimitado de cualquier procedimiento sin importar su inclinación teórica. Sólo esta flexibilidad es susceptible de recurrir a estrategias que permitan el desarrollo de destrezas lingüísticas dirigidas al dominio de una lengua extranjera. Las autoras señaladas indican que es común que, en la práctica, el docente emplee prácticas conductistas, cognitivistas y constructivistas sin generar conflicto entre ellas. Por lo tanto, señalan que la enseñanza de la lengua extranjera, no puede concebirse sólo desde un enfoque o método, sino que se debe recurrir a una pluralidad de alternativas que el profesional de la enseñanza debe saber conjugarlas armónicamente.

Mucho antes de adoptar el término ecléctico en el campo educativo, el pragmatismo de Dewey (1995) consideró la necesidad de teorizar a partir de las prácticas, lo que, según él haría

lugar a prácticas pedagógicas más inteligentes. El filósofo norteamericano fue de los primeros en concebir la necesidad de retroalimentar la teoría pedagógica a partir de lo que ocurre a diario en el aula de clases. Dentro de los fundamentos teóricos para la planeación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, John Dewey tiene un aporte fundamental, aquel de que "...el aprendizaje requiere la interacción transaccional entre el individuo y el entorno y, por tanto, pone a prueba las consecuencias prácticas de las ideas..." (Romero et al., 2020, p. 46). Esta interacción transaccional es imposible de alcanzarla sin la comunicación. Desde la pedagogía de Dewey, la educación es una necesidad atravesada por la acción de comunicarse. Según él, "no sólo la vida es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto la vida social auténtica) es educativa" (p. 16). Este argumento quizá resuene entre los docentes que han ofrecido sus testimonios en el presente trabajo, pues casi todos han señalado como referente al enfoque comunicativo sin soslayar a los otros.

Es verdad que en la vida práctica el docente no puede encontrar todas las soluciones en un solo enfoque o metodología, sino que dependiendo de las necesidades, puede hacer uso de distintas propuestas. Pero ello no implica la existencia de una forma arbitraria de enseñar y aprender una lengua al margen de la teoría. En este sentido, resulta muy difícil pensar en abandonar, por ejemplo, al enfoque comunicativo pues el propósito mismo del aprendizaje, más allá de una lengua, está atravesado por la comunicación.

Por lo expuesto, el marco teórico que sostiene que el modelo pedagógico constructivista es un paradigma que guía la actuación de docentes y estudiantes, no es un modelo restrictivo, sino más bien un enfoque integrador de otras corrientes como el conectivismo, el sistemismo, la pedagogía ecológica y la pedagogía de la complejidad. En este mismo sentido, la propuesta curricular para la enseñanza de las lenguas basada en el enfoque comunicativo tampoco es restrictiva en su orientación epistémica, sino más bien es abierta a las posibilidades de integrar a otros enfoques tales como el aprendizaje basado en tareas, el blended learning, el aprendizaje lúdico, e incluso, el aprendizaje tradicional basado en la enseñanza de la gramática y la traducción. La implicancia teórica de un enfoque metodológico reside en la capacidad de permear en los otros

enfoques a través del contexto y las necesidades conservando su preeminencia de ser guía para el docente. En este caso, el enfoque comunicativo es pragmático y hace uso de otras metodologías siempre que contribuyan a fortalecer el objetivo de la comunicación con la lengua extranjera. Sin embargo, no se trata de una miscelánea, sino que existen preferencias didácticas sobre ciertas estrategias que han sido creadas en otros enfoques que pueden ser útiles con el fin de lograr la comunicación, sin que ello comprometa los objetivos pedagógicos de lograr la comunicación en la lengua extranjera. En tal sentido, para el docente pragmático, el enfoque comunicativo es lo suficientemente versátil para adaptarse a las necesidades y circunstancias de los aprendices, por lo que es adoptado casi sin cuestionamientos por el colectivo docente.

Aparte de las metodologías que planifica y aplica el docente para que los estudiantes alcancen el nivel B2, existen factores que el docente y la universidad no pueden controlar directamente. Estos factores tienen que ver con el perfil sociodemográfico, socioeconómico, de ocio, biológico, etc. de los estudiantes universitarios. Resulta importante identificarlos, pues constituyen factores de riesgo o factores de protección para llegar al nivel esperado. Sin embargo, existen otros factores de índole institucional, en los que el docente y la universidad ejercen control para incidir en los resultados del nivel que obtienen los estudiantes.

5.3. Factores de los estudiantes

El presente estudio ha permitido concluir en varios hallazgos relativos a los factores asociados para alcanzar el nivel B2. Un factor que predispone a alcanzar este nivel con mayor facilidad es tener una edad menor a los 24 años, no tener hijos, así como haber asistido a un colegio privado o no haberse titulado en la universidad aún. Estudios realizados con respecto a la edad, muestran que las motivaciones varían según la edad, los jóvenes están muy interesados en productos culturales de consumo, mientras que los adultos universitarios y los adultos que han culminado la universidad, suelen tener un mayor interés en desarrollar una postura internacionalista (Kormos & Csizér, 2008). Sin embargo, la edad misma no constituye un elemento aislado para aprender una lengua, pues existen niveles de motivación y expectativas instrumentales mucho más marcadas en edades que sobrepasan los 24 años, así lo ha demostrado el estudio de Koç y Kürüm,

(2020). En efecto, varios aspectos relacionados al lenguaje, como memorizar listas de palabras, repetir palabras, repetir historias, buscar visualmente, completar imágenes, etc. alcanzan su pico en los adultos jóvenes. En efecto, un estudio realizado por Hartshorne y Germine (2015) sugiere que el pico más alto de la memoria a corto plazo, vital para el aprendizaje de las lenguas, se alcanza a los 25 años; sin embargo, ello no significa que a partir de esa edad no se pueda aprender, de hecho, existen algunas fortalezas para los adultos maduros, como ser mejores en vocabulario, en conocimiento general, en identificación de la semejanza y en la memorización de listas y rostros. Por otro lado, el hecho de ser jóvenes y de no tener hijos, supone mayor disponibilidad de tiempo y posible dependencia económica para dedicarse a aprender una lengua con mayor facilidad.

En el marco de los factores socioeconómicos que afectan el alcance del nivel en inglés, es necesario reflexionar sobre el papel que juega la educación privada en el rendimiento de los estudiantes universitarios. Su impacto es relevante, pues los estudiantes universitarios con antecedentes de educación privada han estado mucho más expuestos a la lengua inglesa que los estudiantes con antecedentes de educación pública. En los centros privados, desde los años 90, la enseñanza del inglés no solamente se realiza como una asignatura separada de las otras, sino que incluso se ha incursionado con los proyectos Content and Language Integrated Learning (CLIL) en los que se aprende contenido del currículo mediante la lengua extranjera (Villafuerte Holguin, 2019). Aprender contenido de las asignaturas del currículo en inglés, todavía resulta un desafío ambicioso para la educación pública ecuatoriana.

La edad (que está correlacionada inversamente con el número de cargas familiares) conjuntamente con el haber asistido a un colegio privado, constituye un factor socioeconómico que facilita el desempeño en una segunda lengua. Según los resultados de este estudio, esta cuestión no ocurre con quienes han asistido a un colegio público y se encuentran en una edad mayor a la señalada, que supone la existencia de un mayor número de cargas familiares. Esta situación está vinculada a otro importante factor que es el bagaje cultural familiar. Con respecto a los antecedentes familiares, quienes alcanzan el nivel B2, suelen tener padres y madres con mayores niveles de estudio. Al respecto, el estudio realizado por Muruwei (2011) es ejemplificador, pues los

resultados que se vieron en el último año de colegio de un establecimiento de Nigeria, es que aquellos estudiantes cuyos padres tenían un nivel de educación alto, sobrepasaban significativamente en 7 puntos a los estudiantes cuyos padres tenían un nivel bajo de educación. Se sabe además que los padres con altos niveles de estudio, tienen mayores expectativas académicas de sus hijos, por lo que están más atentos en su educación (Christenson et al., 1997).

Otro indicador vinculado al aspecto socioeconómico, pero también biológico, constituye la práctica de algún deporte. Dentro del factor de ocio, se reveló que los estudiantes que practican algún deporte tienen mayor facilidad para llegar al nivel esperado. Las actividades físicas y deportes libres, promueven un mayor logro en el rendimiento académico que aquellas que están obligadas por el currículo (Trudeau & Shephard, 2008).

En los factores biológicos, se encontró que quienes alcanzan un nivel B2 se encuentran con un IMC normal, es decir, que no tienen ni bajo peso ni sobrepeso. En el presente caso, no se advirtió diferencias de acuerdo al género; sin embargo, existen estudios que manifiestan que las mujeres tienen mayor autoeficacia y autorregulación, lo que les permite tener un mejor rendimiento en el inglés (Wang et al., 2013). Pero en este punto, no todos los estudios están de acuerdo, por ejemplo, Sheu et al. (2013) sostienen que, a pesar de que las mujeres suelen emplear más estrategias para aprender, no necesariamente obtienen un rendimiento superior significativo, lo que se ratifica en el presente estudio. Se recomienda la participación en algún deporte especialmente a los estudiantes urbanos que pueden promover la búsqueda de éxito en otros ámbitos como es el académico (DeMeulenaere, 2010). Practicar algún deporte está vinculado a la mejora de la salud en general, la actividad física principalmente desarrolla habilidades sociales, salud mental y reduce las conductas de riesgo lo cual favorece al aprendizaje (Taras, 2005).

Otro factor importante es haber leído libros completamente en inglés, se entiende que, por placer, fuera del ámbito académico. Al respecto, se han identificado por lo menos tres grandes ventajas en la lectura extensiva (Nation, 1997), 1) particularmente porque el lector busca textos acordes a su nivel, sin que estos estén sujetos al programa de aprendizaje regular; 2) cultivan sus propios intereses al elegir aquello que leen, lo cual conlleva un aumento en la motivación por

aprender; y 3) tienen la oportunidad de aprender fuera del aula de manera independiente. Elley y Mangubhai (1983) establecen que los lectores se entusiasman al punto de duplicar el nivel normal en lectura y comprensión auditiva. Sin embargo, en los jóvenes universitarios que están aprendiendo una segunda lengua, no importan sólo la lectura por placer, sino la cantidad de libros leídos. Por ejemplo, el estudio realizado por Beglar et al. (2012) muestra la siguiente correlación: a mayor número de libros leídos, se obtuvo mayores ganancias en términos de aprendizaje. La lectura, mínimamente de un libro cada dos semanas, se convierte en el mejor predictor de desempeño para este factor. Sin embargo, es probable que este tipo de actividades ocurran de forma desconectada del currículo, por lo que Alsaif y Masrai (2019) sugieren que los docentes averigüen qué están leyendo sus estudiantes para canalizar estos aprendizajes hacia fines curriculares. ¿Qué puede hacer un docente para motivar a sus estudiantes para que lean por placer en el aprendizaje de una segunda lengua? La respuesta tiene que ver fundamentalmente con promover las motivaciones intrínsecas que tiene cada estudiante, lo cual repercute en que sus elecciones por placer se vean reforzadas (NetCommons, 2019). Sin embargo, ello no quita que el profesor pueda recomendar libros de lectura para fomentar el placer literario de sus estudiantes, Rebstock (2019) propuso siete títulos para sus 25 estudiantes, y les dejó la posibilidad de cambiar el título que habían seleccionado si es que no les gustaba, el resultado fue sorprendente, pues muy raramente cambiaron los libros sugeridos.

Un factor asociado dentro del aprendizaje de idiomas, también constituyó el hablar otra lengua aparte del inglés. El hecho de poseer una segunda lengua, convierte al inglés como una tercera lengua de aprendizaje, al respecto, existe mayor transferencia que interferencia, lo cual facilita la adquisición de una nueva lengua (Cenoz & Jessner, 2000). No, obstante, según Cenoz (2003), Jessner (2006) y Bot y Jaensch (2015), aprender una tercera lengua no es igual que aprender una segunda lengua debido a los problemas de interferencia. Existen efectos de la segunda lengua sobre la tercera lengua que deben ser controlados, no obstante, se advierten más beneficios que desventajas en términos de desarrollo neurobiológico, aspectos que no son del todo concluyentes, pues se trata de una línea de investigación que recién está en desarrollo.

Son factores decisivos en el alcance del nivel B2, el haber cursado inglés en la escuela y el colegio y permanecer en contacto con el inglés. Algunas entidades educativas privadas incluyen el programa de aprendizaje del inglés desde la escuela; sin embargo, en los establecimientos públicos la carga horaria es muy limitada, en el mejor de los casos de dos horas por semana. Santana-Villegas et al. (2016), indican que el nivel de inglés más alto obtenido por los estudiantes universitarios tiene una fuerte correlación con la cantidad de horas que los estudiantes recibieron previamente en el idioma extranjero, que con el hecho de iniciarse en edades más tempranas. No obstante, en términos de aprovechamiento, es más importante haber aprendido inglés durante la infancia pues predispone mejor al cerebro que después de ella (Ojima et al., 2005). Un estudio comparativo entre angloparlantes y bilingües que aprendieron desde niños o adultos, demuestra que los niños sólo tienen ligeras variaciones en la precisión comparados con los adultos que presentan mayores niveles de variación (Paradis, 2019).

5.4. Factores institucionales

Dentro del ámbito institucional, también constituyen factores aquellos estudiantes que juzgan el hecho de disponer pocos insumos tecnológicos en clase y aquellos que frecuentan la biblioteca. Los insumos tecnológicos remiten al manejo de las TICs en el aula de clases, resulta que los estudiantes que advierten mayor uso de estos recursos, son justamente aquellos que alcanzan un mayor nivel de inglés. En efecto, el estudio cuasi-experimental ejecutado por Villafuerte Holguin (2019) en estudiantes universitarios ecuatorianos que se preparan para ser docentes de lengua extranjera, refiere a que el uso de las TICs en combinación con redes sociales como Facebook, WhatsApp y YouTube con el método CLIL; motiva a los estudiantes a hacer esfuerzos para fortalecer la competencia comunicativa en todas las destrezas, especialmente en lectura y escritura. Adicionalmente, es importante que los estudiantes empleen tecnologías como Apps o softwares en el idioma inglés.

Desde luego, un recurso importante, en el marco de la búsqueda de información constituye la biblioteca. Frecuentar la biblioteca es una característica de los estudiantes que suelen dedicarse mayormente al estudio. El estudio realizado por Wells (1995), reveló que los estudiantes

universitarios que usaban mayormente la biblioteca tenían un mejor rendimiento que aquellos que no lo hacían.

El único factor metodológico que se puede concluir, en los límites del presente estudio, es el que se relaciona con la gramática, los estudiantes que juzgan que los profesores les aportan más son los que no enseñan gramática, en su mayoría alcanzaron el nivel B2. En la actualidad existe un nuevo tipo de instrucción gramatical incrustada en un enfoque comunicativo y, en ese sentido, este enfoque es un excelente ejemplo de cómo intentar implementar la interfaz explícita-implícita en la práctica real del aula. Según Dörnyei (2011), es preciso extender el tratamiento sistemático de los problemas del lenguaje tradicionalmente restringidos a reglas ligadas a oraciones (es decir, gramática) al desarrollo explícito de otras áreas de conocimiento y habilidades necesarias para una comunicación eficiente.

De ahí que el enfoque de aprendizaje invertido tenga éxito en aprender y practicar gramática en inglés. Un estudio realizado en la República Checa (Simonova, 2018), demostró que existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes de las pruebas aplicadas entre quienes emplean clase invertida y quienes no lo hacen. Los resultados dan derecho al aprendizaje invertido como un enfoque apropiado para adquirir la gramática inglesa. De hecho, el enfoque comunicativo ha probado ser mucho más efectivo que los métodos anteriores, no solamente para aprender inglés, sino también para aprender otras lenguas, incluso las lenguas clásicas, en las que más de dos tercios de estudiantes y docentes encuentran que el enfoque comunicativo es efectivo y preferible a la traducción gramatical y los métodos audio-linguales (Overland et al., 2011).

Respecto del uso de la lengua, las entrevistas aplicadas a los docentes revelaron que algunos estudiantes tienen vergüenza de utilizar el inglés en clases, incluso su situación podría tornarse en miedo (entrevista a Paula). El estudio realizado por Savaşçı (2014) es muy revelador al respecto, según él, el tradicional enfoque audio-lingual se empleó por mucho tiempo hasta que intervinieron los enfoques comunicativos. Si bien los estudiantes pueden participar en leer, escribir y escuchar, se comportan con mucha menos voluntad cuando se trata de hablar en un segundo idioma (L2). Se debe trabajar en disminuir la ansiedad y el miedo a ser despreciado, las soluciones podrían estar en

las estrategias empleadas por el docente, así como modificaciones culturales que influyen en el problema de la falta de voluntad entre los hablantes.

Por último, se encontró como factor asociado el ingresar al IUI mediante examen completo o equiparación de créditos, que hacerlo cursando desde el primer nivel todos los niveles del instituto. Sin embargo, los estudiantes que tienen un nivel bajo en el manejo de las destrezas de la lengua y se encuentran avanzando en los cursos regulares, reconocen que sus habilidades son insuficientes para alcanzar los propósitos de los establecimientos educativos (Cheng et al., 2010).

5.5. Limitaciones

Se emplearon dos exámenes modelo, uno proporcionado por McMillan Education y otro de Cambridge English Organization gestionados por la autora. Estudios venideros precisarían emplear una sola prueba estandarizada. Los docentes emplean una metodología muy similar (principalmente comunicativa) que no permite distinguir su accionar sobre los resultados de los estudiantes. A futuro se debería determinar qué docentes se identifican con otras metodologías o enfoques (por ejemplo, de la clase invertida) para contrastar los resultados en términos de acreditación de la L2. El corte realizado para distinguir a los estudiantes que alcanzan el nivel B2+ es muy próximo a quienes están por cumplir con esta expectativa (especialmente en quienes tienen B2), por lo que, los hallazgos de este estudio no son del todo determinantes para alcanzar el nivel B2+. Al respecto, una prospectiva del estudio debe analizar estudiantes que alcanzaron el nivel B2 o más y estudiantes que al culminar el octavo nivel se mantienen en el nivel A1 para generalizar los resultados con mayor seguridad. Se recomienda comparar con docentes de otras universidades e institutos en los que exista divergencia metodológica de enseñar inglés. Es posible que varios factores analizados como no asociados, tengan alguna asociación al verse mejor representados en la muestra (grupo étnico, vivienda y alimentación).

Pese a las recomendaciones de alinear la educación según los objetivos del MCER para aproximar los procesos de evaluación a modelos estandarizados internacionales (Abreus González & Hernández Castro, 2017), es necesario, considerar que, en el contexto europeo que promueve el uso y conservación de las diversas lenguas, tener un marco de referencia para la *lingua franca*

(inglés) resulta adecuado a las necesidades de interacción intracontinental de la Unión Europea. El empleo del MCER, en el caso de Latinoamérica, resulta algo forzado debido al cambio de contexto, al bajo nivel de interacción que existe entre países del continente, así como a las escasas medidas de protección de las lenguas aborígenes.

No se ha controlado la variable del número de faltas que tienen los estudiantes considerando que, de acuerdo al Régimen Académico de la universidad, los estudiantes pueden faltar hasta en un 35% de horas de clase. En la encuesta no se consideró la carga horaria que los estudiantes tuvieron en sus carreras, asignaturas optativas o actividades laborales que podrían correlacionarse con el desempeño en el nivel de inglés.

En este capítulo se ha dado respuesta a las preguntas de investigación y se ha verificado el cumplimiento de los objetivos e hipótesis de la investigación. En el siguiente apartado, se presentarán las conclusiones a las que se llega después de éste meta análisis.

Conclusiones

En el marco del aseguramiento de la calidad de la educación superior, es necesario desarrollar procesos que permitan verificar el cumplimiento de estándares que den cuenta del nivel objetivo alcanzado por los estudiantes en su perfil de salida. Uno de los múltiples componentes del perfil de salida profesional, es el dominio de las habilidades de la *lingua franca*. Sin embargo, exigir un nivel intermedio bajo, que es lo que se acostumbra en las universidades ecuatorianas, no permite a los estudiantes tener un dominio suficiente para desempeñarse en una lengua extranjera. Es así que, en lugar de cumplir con el requisito mínimo, muchos estudiantes prefieren tomar cursos intensivos de inglés con el objetivo de tener un perfil más acorde a las necesidades de la sociedad.

A falta de un marco de referencia latinoamericano sobre la *lingua franca*, la tendencia a emplear el MCER como un indicador aceptable de manejo del inglés, es algo que están adoptando todas las universidades del Ecuador. Este indicador clasifica a la lengua al menos en tres grandes grupos: Básico, Independiente y Competente. Al alcanzar el nivel Independiente, los institutos de idiomas garantizan que los estudiantes tengan un dominio lingüístico intermedio alto del inglés que también se conoce como nivel B2. Se supone que, al tomar los cursos intensivos de inglés, los estudiantes alcanzan el nivel Independiente (B2); sin embargo, es necesario demostrarlo con evidencia empírica.

El presente estudio se ha ocupado de evidenciar el nivel que tienen los estudiantes según el MCER. Los resultados han demostrado que, alrededor del 75% no cumple con las expectativas de aprendizaje planteados en el sílabo (apenas alcanzan el nivel B1 o se encuentran por debajo de él), únicamente alcanzan o superan el B2 el 25% de los estudiantes de séptimo u octavos niveles de los CII. En definitiva, los estudiantes deberían tener un nivel B2; sin embargo, tienen un nivel igual o menor que el B1. El nivel de inglés es un problema complejo que requiere un análisis de múltiples factores, algunos vinculados con aspectos pedagógicos en los que el Instituto Universitario de Idiomas tiene responsabilidad, así como otros factores externos relativos al perfil del estudiante y su contexto. En este estudio se realiza una aproximación bastante amplia a estos dos elementos que condicionan el desempeño de los estudiantes.

Uno de los factores que múltiples teorías suelen atribuir como la variable que condiciona la *lingua franca*, tiene que ver con el ámbito pedagógico. En este marco, se hace especial hincapié en la metodología. En este estudio se realizó una mirada hacia la autopercepción que tienen los docentes respecto del enfoque metodológico de sus clases. Se encontró una marcada tendencia a utilizar el enfoque comunicativo sobre todos los demás, aunque también se advierte una visión pragmatista, según la cual es preferible utilizar diversos métodos dependiendo de las necesidades. Esta perspectiva responde a una visión ecléctica de la enseñanza del inglés, ello implica que, dependiendo de las necesidades se utilice el método directo, tradicional y hasta el tándem, así como el enfoque de la clase invertida (que fueron mencionados por los docentes en las entrevistas). En este sentido, no es posible identificar metodologías distintas en cada docente, sino únicamente distinguir aquellas tendencias (marcadas por el enfoque comunicativo) por la manera cómo se expresaron los docentes en las entrevistas realizadas por la autora.

Para corroborar la apreciación que tienen los docentes respecto de los métodos que emplean, se recurrió a preguntar a sus estudiantes. Con base en los resultados de la encuesta, se ha podido observar que efectivamente es el método comunicativo, combinado con los otros, el que los docentes emplean con mayor frecuencia. En definitiva, el enfoque comunicativo está presente sin descartar el frecuente uso de otras metodologías como el enfoque natural, audiolingual (tradicional), comunicativo y aprendizaje invertido; lo que le convierte en una práctica ecléctica versátil que se adecúa a las interrelaciones que existen entre estudiantes y docentes. Sin embargo, no se trata de un eclecticismo que sea defendido por los docentes, sino más bien es un enfoque comunicativo capaz de reusar algunas metodologías para cumplir con el objetivo de enseñar a comunicarse en la lengua meta. El docente es un profesional capaz de lidiar con las necesidades particulares de los estudiantes para guiarlos hacia el alcance de los objetivos del idioma; mientras que, el estudiante es un individuo con diversos intereses profesionales y culturales que coincide con los otros estudiantes en el único hecho de querer alcanzar el nivel B2. Por tal razón, no es posible atribuir de forma tan determinante una metodología a un docente ni un perfil a un estudiante. Es necesario conocer qué factores a nivel general, de índole intrínseca y extrínseca al ámbito institucional, posibilitan o limitan la obtención del nivel esperado.

En cuanto a los factores que condicionan alcanzar el nivel B2 de dominio lingüístico, es importante distinguir aquellos que corresponden a la universidad, en los que el Instituto Universitario de Idiomas tiene capacidad de control, de aquellos que pertenecen a los estudiantes y sus contextos. En los estudiantes, incluso es posible realizar algunas distinciones entre elementos intrínsecos y extrínsecos. Los factores intrínsecos de los estudiantes se refieren a cuestiones personales vinculadas a su dedicación, su interés y otros aspectos de índole personal; mientras que los factores extrínsecos de los estudiantes, son aquellos propios de su condición socioeconómica y cultural que les ubica en una clase social. En el ámbito del estudiantado, el Instituto Universitario de Idiomas no puede intervenir ni condicionar respecto a quien admite o no en la educación pública, más allá de los requisitos impuestos por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), pero sí prever una mejor o peor predisposición al aprendizaje de la L2 para hacer frente a las debilidades más evidentes de los estudiantes, ofreciéndoles alternativas acordes a sus necesidades.

En cambio, dentro de los factores que controla la universidad, se encuentran la selección de los docentes con un perfil profesional de cuarto nivel y propuestas curriculares en los sílabos afines al método comunicativo. La universidad tiene prestación de servicios como biblioteca, aulas de cómputo y aulas adecuadas a las necesidades de los estudiantes y profesores. En las conclusiones contiguas se sintetizan y analizan los factores estudiantiles (a nivel personal y contextual), pedagógicos e institucionales.

En lo que corresponde a los factores personales de los estudiantes, que facilitan alcanzar el nivel B2, se pueden señalar algunos relativos a su condición socioeconómica. Un primer elemento constituye el haber asistido a un colegio privado (que tiene más horas de inglés en su currículo) que a uno público. Un elemento vinculado a este factor está relacionado con la educación sexual que han recibido los estudiantes. Quienes tienen hijos a temprana edad, suelen ser quienes tienen menores niveles socioeconómicos, un factor que limita a los procesos de aprendizaje a nivel general. Otro elemento crucial es cursar estos niveles intensivos de inglés siendo menor a los 24 años, una edad que coincide plenamente con el cumplimiento del requisito de inglés obligatorio

para sus mallas curriculares. Este podría ser un indicador de que el estudiante no tiene urgencia por trabajar, sino que está cobijado por una situación socioeconómica familiar que patrocina estos estudios.

Parte del perfil socioeconómico del estudiante es hablar otra lengua o haber vivido en un país en el que se emplea la L2, toda vez que muchos estudiantes son hijos de emigrantes que viven en Estados Unidos y mantienen vínculos con este país de lengua inglesa. No se encontraron diferencias significativas de acuerdo al género. Elementos relativos al gusto y al aprovechamiento del tiempo libre, como haber leído libros completamente en inglés, están vinculados al nivel esperado. Otro factor propio de los estudiantes es biológico relacionado con una buena salud y nutrición, en él se pudo advertir que los estudiantes más saludables (en términos de IMC normal) son quienes llegan al nivel B2 con mayor facilidad.

Los estudios realizados hasta ahora tienen una perspectiva aislada de todos estos elementos, por lo tanto, urge una teoría que permita identificarlos dentro de una categoría de análisis mayor. En el presente caso, se propone al nivel socioeconómico de los estudiantes, como una variable que condiciona el desempeño que tienen con la L2. Esta variable podría ser mucho más decidora en el ámbito del aprendizaje del idioma que en el ámbito de las carreras universitarias que se desarrollan en la lengua materna. Las experiencias y condiciones que tienen los estudiantes de clase media para arriba, son diferentes a las que tienen los estudiantes de clase media baja o inferior. Este distingo obliga a pensar que el Instituto Universitario de Idiomas requiere generar experiencias alternativas que les permita llenar vacíos propios de su condición socioeconómica.

En cuanto a los factores pedagógicos, se consideraron las metodologías empleadas por los docentes del Instituto Universitario de Idiomas y que fueron evaluadas mediante encuesta a través de los estudiantes. Varios aspectos que los estudiantes miran en sus profesores como la contextualización del idioma, la asignación de tareas, el cumplimiento del texto guía, la enseñanza de vocabulario, el trabajo cooperativo, la expresividad, la estructura de la clase y la comunicación, no son diferentes entre los que alcanzan y los que no alcanzan el nivel B2. Únicamente, se advirtió

que aquellos docentes que, según sus estudiantes, enseñan gramática (ello implica a las reglas gramaticales), tuvieron un nivel de inglés menor al esperado.

La enseñanza insistente de las reglas gramaticales son un buen indicador del empleo de enfoques tradicionales que no han tenido éxito y que han sido reemplazados por otros enfoques, en los que se destaca el comunicativo. Un docente que eventualmente recurre a las reglas gramaticales y que prefiere que éstas se aprendan de forma implícita, por el contrario, muestra un apego a un enfoque más comunicativo (tándem, directo, clase invertida, entre otros) que es acorde con la tendencia que los docentes manifestaron identificarse principalmente. En consecuencia, no basta con creer que se emplea el método comunicativo, sino que hay que corroborarlo con la percepción que tienen los estudiantes del método que emplea su docente.

La percepción de los estudiantes es muy importante para evaluar los factores institucionales, pues en ella también se puede reconocer el uso de ciertos servicios que facilitan su aprendizaje y dedicación. Este es el caso de elementos tecnológicos y bibliotecarios proporcionados por la institución con material afín a la segunda lengua (aparte de programar software de las computadoras y teléfono celulares en inglés). Quienes advierten de su disponibilidad y la aprovechan, curiosamente son aquellos que mayormente han alcanzado un nivel B2. En tal sentido, si la universidad quiere mejorar su nivel de inglés, no solamente debe limitarse a insistir en las metodologías de los docentes, sino que también precisa considerar la prestación de algunos servicios como la biblioteca y los programas tecnológicos en la lengua extranjera.

Sería pertinente que al menos las asignaturas optativas o de libre elección, cuando no haya posibilidad de incluir alguna asignatura en la malla de carrera, se impartan en la lengua extranjera, de tal suerte que puedan emplear la segunda lengua más allá del cumplimiento del requisito en el Instituto Universitario de Idiomas. En consecuencia, sólo un análisis integral continuo de los factores intrínsecos y extrínsecos del aprendizaje de la lengua, permitirá hacer frente a las contingencias del contexto y proponer soluciones a los problemas del uso de la *lingua franca* que enfrentan los estudiantes y la sociedad ecuatoriana en general.

En miras de identificar las metodologías, así como los factores que beneficien el aprendizaje de la segunda lengua por parte de estudiantes del siglo XXI, este estudio no sólo contribuye a la generación de conocimiento en este tema, sino que también deja sentado sus limitaciones. Por seguro que, se requieren directrices claras para la enseñanza de la segunda lengua por parte de los organismos reguladores de la educación superior con el fin de llevar a una suerte de evolución y revolución educativa que permita lograr los objetivos establecidos en la ley y en los programas que ofrecen las IES. Habrá que posiblemente deconstruir para volver a construir este proceso educativo y pasar a una etapa en la que claramente se garantice el manejo de la lengua al nivel esperado que se ajuste a los intereses de los estudiantes y que permita derribar muros que separan a naciones enteras. “La tierra es un solo país y la humanidad sus ciudadanos.” Bahá'u'lláh

Bibliografía

- Abad, M., Argudo, J., Fajardo-Dack, T., & Cabrera, H. (2019). English Proficiency and Learner Individual Differences: a Study of Pre-Service EFL Student-teachers. *Maskana*, 10(1), 1-9. <https://doi.org/10.18537/mskn.10.01.01>
- Abdulaziz Saleh, A. (2014). University Students' Beliefs about English Language Learning. *Language in India*, 14(7), 16-49. <https://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=19302940&AN=97077078&h=qoBjGSE61HGwbFZytxwoSRkxU2pOYOF0NqazV9VUA5XvDHiCpUvq65CwFTtByczJaqEvvSIS4%2f8x0EpeIjdCCQ%3d%3d&cr=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrINotAuth&crIhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d19302940%26AN%3d97077078>
- Abreus González, A., & Hernández Castro, P. (2017). Nuevos retos para la enseñanza del inglés en la universidad ecuatoriana actual. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 4(3), 121-130. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/1467>
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 6, 9-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779301>
- Alfian, A. (2018). Proficiency Level and Language Learning Strategy Choice of Islamic University Learners in Indonesia. *TEFLIN Journal*, 29(1), 1-18. <https://www.teflin.org/journal/index.php/journal/article/view/579>
- Alsaif, A., & Masrai, A. (2019). Extensive Reading and Incidental Vocabulary Acquisition: The Case of a Predominant Language Classroom Input. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 39-45. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.2p.39>
- Anabokay, Y. M., & Suryasa, I. W. (2019). TEFL Methods in Indonesia. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 5(2), 13-24.

- Ang, S., Embi, M. A., & Yunus, M. M. (2017). Strategies of Successful English Language Learners among Private School Students. *Journal Pendidikan Humaniora*, 5(2), 47-57.
<https://doi.org/10.17977/um030v5i22017p047>
- Arslan, A. (2017). *A CEFR-based Curriculum Design for Tertiary Education Level*.
<https://doi.org/10.18298/ijlet.1778>
- Constitución Política del Ecuador, Pub. L. No. 449, 136 (2008).
<http://pdba.georgetown.edu/Parties/Ecuador/Leyes/constitucion.pdf>
- Astuti, S. P. (2016). Exploring Motivational Strategies of Successful Teachers. *TEFLIN Journal*, 27(1), 1-22. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v27i1/1-22>
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using Student-Centred Learning Environments to Stimulate Deep Approaches to Learning: Factors Encouraging or Discouraging their Effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>
- Beglar, D., Hunt, A., & Kite, Y. (2012). The Effect of Pleasure Reading on Japanese University EFL Learners' Reading Rates. *Language Learning*, 62(3), 665-703.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00651.x>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The Revised Two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
<https://doi.org/10.1348/000709901158433>
- Bonilla-García, M. Á., & López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, 57, 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A Review of the Relationship between Parental Involvement Indicators and Academic Achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>

- Bot, K. D., & Jaensch, C. (2015). What is Special about L3 Processing? *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 130-144. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000448>
- Bueno Velazco, C., & Martínez Herrera, J. M. (2002). Aprender y enseñar inglés: Cinco siglos de historia. *Humanidades Médicas*, 2(1), 0-0.
- Cambridge English Organization. (2015a). *B2 First—Formato de Examen* [Official]. Formato de examen. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/first/exam-format/>
- Cambridge English Organization. (2015b). *Cambridge B2 First* [Official]. Cambridge English Assesment: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/results/>
- Cáneppa Muñoz, C. I., Dahik Solís, C. E., & Feijóo Rojas, K. J. (2018). The history of English Language Teaching in Ecuador. *Revista Pertinencia Académica*. ISSN 2588-1019, 7, 39-52.
- Cenoz, J. (2003). The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition: A Review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87. <https://doi.org/10.1177/13670069030070010501>
- Cenoz, J., & Jessner, U. (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Multilingual Matters.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. SAGE.
- Cheng, M., Jui-Chuan, C., Yi-Chen, C., & Ying-shu, L. (2010). December-2010.pdf. *Asian EFL Journal*, 12(4), 67-81. <http://70.40.196.162/PDF/December-2010.pdf#page=67>
- Christenson, S. L., Hurley, C. M., Sheridan, S. M., & Fenstermacher, K. (1997). Parents' and School Psychologists' Perspectives on Parent Involvement Activities. *School Psychology Review*, 26(1), 111-130. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085852>
- Reglamento de Régimen Académico, 854 Registro Oficial Edición Especial (2017). <https://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Reglamento de Régimen Académico, 111-20 19 RPC-SO-08 (2019). <https://www.ces.gob.ec/lotaip/Anexos%20Generales/a3/RPC-SO-08-Nro-111-2019%20Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>

- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. COEDITAN.
- Diseño curricular del Instituto Universitario de Lenguas, UC-IUL-D-DC (2018).
- Modelo Educativo de la Universidad de Cuenca, 001 UC-CU-CTC-MOD (2015).
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/22863>
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching (Fifth Edition)*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315883113>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe Council for Cultural Co-operation Education Committee Modern Languages Division, Ed.). Cambridge University Press.
- Creswell, J. (2013). *Research Design Qualitative, Quantitative, And Mixed Method Approaches* (Third). Sage.
<http://archive.org/details/JohnW.CreswellResearchDesignQualitativeQuantitativeAndMixedMethodApproachesSAGEPublications2013>
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina 1*. Pearson.
<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Cuevas, A., Méndez, S., & Hernández, R. (2014). *Manual de introducción a ATLAS. ti 7*. Universidad de Celaya; Instituto Politécnico Nacional.
http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/000001251x/1016239/Manual_ATLASi_7.pdf
- DeMeulenaere, E. (2010). Playing the Game: Sports as a Force for Promoting Improved Academic Performance for Urban Youth. *Journal of Cultural Diversity*, 17(4), 127-135.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=56951704&lang=es&site=ehost-live>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

- Díaz López, S. M. (2014). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 7-23.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_1
- Díaz Mejía, D. M. (2014). *Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la Universidad Icesi* [Tesis de maestría, Universidad Icesi].
<https://pdfs.semanticscholar.org/4216/d7acc974be00a932f1c756a23d771de135e4.pdf>
- Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica*. Istmo.
https://books.google.com.ec/books?id=PjlrweOza1gC&printsec=frontcover&dq=dilthey&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiy_uzku5fkAhWytIkKHS5nArMQ6AEINjAC#v=onepage&q=dilthey&f=false
- Dörnyei, Z. (2011). The 2010s Communicative language teaching in the 21st century: The 'principled communicative approach'. *Perspectives*, 36(2), 11.
<https://www.academia.edu/download/30687234/2009-dornyei-persp.df>
- Eeva-Mari, I., & Lili-Anne, K. (2011). Threats to validity and reliability in mixed methods accounting research. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(1), 39-58.
<https://doi.org/10.1108/11766091111124694>
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1983). The Impact of *Reading* on Second Language Learning. *Reading Research Quarterly*, 19(1), 53-67. <https://doi.org/10.2307/747337>
- Entwistle, N., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19(2), 169-194.
<https://doi.org/10.1007/BF00137106>
- Escribano Ortega, M. L. E., & González Casares, C. G. (2014). Tándem online en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI, 2014, ISBN 978-84-617-1475-9, págs. 287-298*, 287-298.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5423174>
- Fang, F. (Gabriel). (2017). English as a Lingua Franca: Implications for Pedagogy and Assessment. *TEFLIN Journal*, 28(1), 57-70. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v28i1/57-70>

- Fereydoonyzadeh, F., & Gholami, H. (2016). A Comparative Study of the Impact of Interpretation-based, Task-based, and Mechanical Drills Teaching Methods on Iranian English Language Learners' Grammatical Development. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(10), 1951-1957. <https://doi.org/10.17507/tpls.0610.09>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS statistics* (Fourth). Sage. <https://www.discoveringstatistics.com/>
- French, F. (1989). *Teaching English as an international language*. Oxford University Press.
- Fresen, J. (2005). *A Taxonomy of Factors to Promote Quality Web-Supported Learning*. Undefined. </paper/A-Taxonomy-of-Factors-to-Promote-Quality-Learning.-Fresen/07e44580518e7e8265a43c19696efddf5cfd66c9>
- Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. Holt, Rinehart and Winston.
- Galindo Merino, M. del M. (2012). *La lengua materna en el aula de ELE /*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-lengua-materna-en-el-aula-de-ele/>
- García Bermejo, M. L., & Casado Casado, J. (2000). Consideraciones didácticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras asistida por ordenador. *Didáctica. Lengua y literatura*, 12, 67-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148759>
- Garrido Medina, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. *Historia y comunicación social*, 15, 63-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3350858>
- Hartshorne, J. K., & Germine, L. T. (2015). When Does Cognitive Functioning Peak? The Asynchronous Rise and Fall of Different Cognitive Abilities Across the Life Span. *Psychological Science*, 26(4), 433-443. <https://doi.org/10.1177/0956797614567339>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta). McGraw-Hill Education. http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008). *El matrimonio cuantitativo cualitativo: El paradigma mixto*. 6° Congreso de Investigación en Sexología, Villahermosa, Tabasco, México.
- Hewings, A., & Hewings, M. (2005). *Grammar and Context: An Advanced Resource Book*. Psychology Press.
- Howatt, A. P. R., & Smith, R. (2014). The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective. *Language & History*, 57(1), 75-95.
<https://doi.org/10.1179/1759753614Z.00000000028>
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language: English as a Third Language*. Edinburgh University Press.
- Jiménez, P. K. (2018). Exploring Students' Perceptions about English Learning in a Public University. *HOW Journal*, 25(1), 69-91. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.385>
- Khavari, S., & Ahamadian, M. (2018). An Investigation on the Relationship between the Grammatical Competence of Young Iranian English Translation Students and their Ability to Translate from English to Farsi. *Sociological Studies of Youth*, 9(28), 45-58.
http://ssyj.baboliau.ac.ir/article_538832.html
- Koç, S. S., & Kürüm, E. Y. (2020). The Effects of Motivational Strategies on the Achievement Level of EFL (English as a Foreign Language) Students. *Journal of European Education*, 10(1-2), 17-28.
<http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/292>
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. *Language Learning*, 58(2), 327-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California. <http://ndl.ethernet.edu.et/handle/123456789/58723>
- Kubota, M. (1996). The Effects of Instruction plus Feedback on Japanese University Students of EFL: A Pilot Study. En *Bulletin of Chofu Gakuen Women's Junior College* 18, 59-95.
<https://eric.ed.gov/?id=ED397641>

- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and Principles in Language Teaching 3rd edition—Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford University Press.
- Lee, Y. J., & Davis, R. (2020). University ELLs' Perceptions, Evaluations, and Satisfaction with EMI Courses in Korea: Focusing on Communicative Language Teaching (CLT) and the Grammar-Translation Method (GTM). *The Journal of Asia TEFL*, 17(3), 1068-1076.
<https://doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.3.23.1068>
- Leffa, V. (1988). Metodologia do ensino de línguas. En *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Ed. da UFSC.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge University Press, 32 East 57th Street, New York, NY 10022.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2015). *Second Language Research: Methodology and Design*. Routledge.
- Maftoon, P., & Ziafar, M. (2013). Effective Factors in Interactions within Japanese EFL Classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(2), 74-79.
<https://doi.org/10.1080/00098655.2012.748641>
- Mallia, & Joseph. (2015). Embedding Grammar While Developing Communicative Competence in English: Relevant Cultural Contexts and Teaching Approaches. *Arab World English Journal*, 6(1), 50-67. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2834431>
- Marangon, G. (2012). Consideraciones en torno a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y a las teorías de aprendizaje. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 121-134. <https://doi.org/10.15517/rfl.v38i2.13088>
- Marton, F., & Saljo, R. (1997). Approaches to Learning. En F. Marton, D. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (Scottish Academic Press).
- Matsumoto, Y. (2018). Functions of laughter in English-as-a-lingua-franca classroom interactions: A multimodal ensemble of verbal and nonverbal interactional resources at miscommunication moments - ProQuest. *Journal of English as a Lingua Franca*, 7(2), 229-260.
<https://doi.org/10.1515/jelf-2018-0013>

- Mekheimer, M. A., & Aldosari, H. S. (2013). Evaluating an Integrated EFL Teaching Methodology in Saudi Universities: A Longitudinal Study. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6), 1264-1277.
<https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&sw=w&issn=17984769&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA353321491&sid=googleScholar&linkaccess=abs>
- Muruwei, M. (2011). Parents' Level of Education and Senior Secondary Students' Academic Performance in English Language in Bayelsa State, Nigeria. *Journal of Research in National Development*, 9(2), 302-305. <https://doi.org/10.4314/jorind.v9i2>.
- Nation, P. (1997). The Language Learning Benefits of Extensive Reading. *The language teacher*, 21(5), 13-16. <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources/paul-nations-publications/publications/documents/1997-Benefits-of-ER.pdf>
- NetCommons. (2019). What Motivational Strategies Can Teachers Use To Encourage Reading in an L2 for Pleasure? *Bulletin of Nagoya College*, 57, 81-92.
https://ohka.repo.nii.ac.jp/index.php?active_action=repository_view_main_item_detail&page_id=13&block_id=21&item_id=173&item_no=1
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649.
<https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Ochoa, J. C. G.-B. (2009). *Sobre la economía y sus métodos*. Editorial CSIC - CSIC Press.
- Ojima, S., Nakata, H., & Kakigi, R. (2005). An ERP Study of Second Language Learning after Childhood: Effects of Proficiency. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(8), 1212-1228.
<https://doi.org/10.1162/0898929055002436>
- Olaya Mesa, M. L. (2018). Reflective Teaching: An Approach to Enrich the English Teaching Professional Practice. *HOW Journal*, 25(2), 149-170. <https://doi.org/10.19183/how.25.2.386>
- Ortega-Auquilla, D. P., Hidalgo-Camacho, C., Sigüenza-Garzón, P., & Cherres-Fajardo, S. (2020). La motivación como factor para el aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario ecuatoriano: Antecedentes, resultados y propuestas. *Revista Publicando*, 7(24), 9-20.
<https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/2063>

- Overland, P., Fields, L., & Noonan, J. (2011). Can Communicative Principles Enhance Classical Language Acquisition? *Foreign Language Annals*, 44(3), 583-598.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01149.x>
- Pany, S. (2013). Teaching Aptitude of Primary Level Teacher Trainees. *Pedagogy of Learning (POL)*, 1(1), 1-5. <http://pedagogyoflearning.com/wp-content/uploads/2016/02/6-Sesadaeba-Pany-TEACHING-APTITUDE-OF-PRIMARY-LEVEL.pdf>
- Paradis, J. (2019). *English Second Language Acquisition from Early Childhood to Adulthood: The Role of Age, First Language, Cognitive, and Input Factors*. 17.
- RAE. (2017). *Globalización | Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. <https://dle.rae.es/globalización>
- Rahman, A. (2014). Developing Teaching Aptitude Test: A Perspective of Bangladesh. *Green University Review of Social Sciences*, 1(1), 75-89.
https://www.researchgate.net/profile/Arifa_Rahman/publication/281437539_Developing_Teaching_Aptitude_Test_A_Perspective_of_Bangladesh/links/55e6cea108ae6cf8e1331503.pdf
- Rahman, A. (2018). Emerging Factors of Communicative Language Teaching (CLT) and Its Application in Indonesian English as Foreign Language (EFL) Classrooms. *Langkawi: Journal of the Association for Arabic and English*, 3(2), 169-174.
<https://doi.org/10.31332/lkw.v3i2.587>
- Rebstock, J. (2019). *Reading a Book in English the First Time: Student Attitudes to Literary Discussions and Extensive Reading*. *Yamaguchi*, 12, 1-7. https://www.l.yamaguchi-pu.ac.jp/archives/2019/01.part1/04.general%20education/01.gen_REBSTOCK.pdf
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014a). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rivery, J. (1997). La epidemia de la globalización. *Periódico Granma, La Habana*, 18(1).
- Romero, B. J., López, W. C., & Arellano, M. E. C. (2020). Fundamentos teóricos para la planeación de estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review / Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 8(1), 39-56. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2429>

- Sajan, K. S. (2010). Teaching Aptitude of Student Teachers and their Academic Achievements at Graduate Level. En *Online Submission*. ERIC - Education Resources Information Center. <https://eric.ed.gov/?id=ED508977>
- Salazar, L., & Batista, J. (2005). Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma*, 26(1), 55-88.
- Sánchez, M. E. G., & Vargas, M. L. C. (2016). El alumno motivado: Un análisis empírico de los factores motivadores intrínsecos y extrínsecos en el aula de inglés. *Investigación en la Escuela*, 0(90), Article 90. <https://doi.org/10.12795/IE.2016.i90.05>
- Sánchez-Aguilar, N., De Santiago-Badillo, B. S., & Jöns, S. (2017). Factores relacionados con la reprobación en inglés en educación superior. *ConCiencia Tecnológica*, 54 (2), 27-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6405837>
- Santana-Villegas, J. del C., García-Santillán, A., & Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras = International Journal of Foreign Languages*, 5, 79-94. <https://www.raco.cat/index.php/RILE/article/view/316766>
- Savaşçı, M. (2014). Why are Some Students Reluctant to Use L2 in EFL *Speaking* Classes? An Action Research at Tertiary Level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2682-2686. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.635>
- Setiyadi, A. B. (2020). *Teaching English as a Foreign Language* (Second). Graha Ilmu. <http://repository.lppm.unila.ac.id/23179/>
- Sheu, C. M., Wang, P. L., & Hsu, L. (2013). Investigating EFL Learning Strategy Use, GEPT Performance, and Gender Difference Among Non-English Major Sophomores at a Technological University. *The Asian EFL Journal*, 15(1), 128-164.
- Simonova, I. (2018). Enhancing Learning Success through Blended Approach to Learning and Practising English Grammar: Research Results. En S. K. S. Cheung, L. Kwok, K. Kubota, L.-K. Lee, & J. Tokito (Eds.), *Blended Learning. Enhancing Learning Success* (pp. 69-80). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94505-7_5

- Skehan, P. (2003). Task-based Instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1-14.
<https://doi.org/10.1017/S026144480200188X>
- Soriano-Ferrer, M., & Alonso-Blanco, E. (2019). Why have I failed? Why have I passed? A Comparison of Students' Causal Attributions in Second Language Acquisition (A1-B2 levels). *British Journal of Educational Psychology*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/bjep.12323>
- Stern, H. H., Tarone, E. E., Stern, H. H., Yule, G., & Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research*. OUP Oxford.
- Supo, J. (2012). *Seminarios de Investigación Científica: Metodología de La Investigación Para Las Ciencias de La Salud: Dr. José Supo: 9781477449042*. Bioestadística.
<https://www.bookdepository.com/Seminarios-de-Investigacion-Cientifica-Metodologia-de-La-Investigacion-Para-Las-Ciencias-de-La-Salud-Dr-Jose-Supo/9781477449042>
- Swarbrick, A. (2002). *Teaching Modern Languages*. Routledge.
- Taras, H. (2005). Physical Activity and Student Performance at School. *Journal of School Health*, 75(6), 214-218. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2005.tb06675.x>
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>
- Touriñan López, J. M. (2008). Teoría de la educación: Investigación disciplinar y retos epistemológicos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 175-193.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school Physical Activity, School Sports and Academic Performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 10. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-10>
- Usman, B., Silviyanti, T. M., & Marzatillah, M. (2016). The Influence of Teacher's Competence towards the Motivation of Students in Learning English. *Studies in English Language and Education*, 3(2), 134-146. <https://doi.org/10.24815/siele.v3i2.4961>
- Valenzuela, M. J., Romero, K., Vidal-Silva, C., & Philominraj, A. (2016). Factores que Influyen en el Aprendizaje del Idioma Inglés de Nivel Inicial en una Universidad Chilena. *Formación universitaria*, 9(6), 63-72. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000600006>

- Verdugo Silva, T., Martínez Moscoso, A., Vintimilla, M. A., León G, N., Chacón Quizhpe, H., & Quichimbo Saquichaga, F. (2018). *Universidad de Cuenca (1867-2017), memoria, actualidad y perspectivas*. Universidad de Cuenca.
- Villafuerte Holguin, S. J. (2019). *Tecnología de la información y comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador: Propuesta de intervención educativa*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/35071>
- Wang, C., Kim, D. H., Bong, M., & Ahn, H. S. (2013). Korean College Students' Self-Regulated Learning Strategies and Self-Efficacy Beliefs in Learning English as a Foreign Language. *Asian EFL Journal*, 15(3), 81-112. <https://augusta.pure.elsevier.com/en/publications/korean-college-students-self-regulated-learning-strategies-and-se>
- Waters, A. (2012). Trends and Issues in ELT Methods and Methodology. *ELT Journal*, 66(4), 440-449. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs038>
- Wells, J. (1995). The Influence of Library Usage on Undergraduate Academic Success. *Australian Academic & Research Libraries*, 26(2), 121-128. <https://doi.org/10.1080/00048623.1995.10754923>
- Wen-Chi, V. W., Jie Chi, Y., Jun Scott, C. H., & Yamamoto, T. (2020). Free from Demotivation in EFL Writing: The Use Of Online Flipped Writing Instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 33(4), 353-387. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1567556>
- Williams, K. E., & Andrade, M. R. (2008). Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Causes, coping, and locus of control. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 181-191.
- Williamson, D. J. (2018). *Proposed: Technical Communicators Collaborating with Educators to Develop a Better EFL Curriculum for Ecuadorian Universities* [Eastern Washington University]. <https://dc.ewu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com/&httpsredir=1&article=1476&context=theses>
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in a Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54-66. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

Título de la Investigación: “Modelos pedagógicos destinados a la enseñanza de inglés: su aplicación a estudiantes universitarios para la obtención del nivel intermedio alto”

Investigadora: Ma. Isabel Espinoza Hidrobo, Mgst.

Promotora: Beatriz Cagnolati, Ph.D.

Como docente del Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca y como estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, yo, Ma. Isabel Espinoza Hidrobo, me encuentro desarrollando la investigación denominada “Modelos pedagógicos destinados a la enseñanza de inglés: su aplicación a estudiantes universitarios para la obtención del nivel intermedio alto” con el propósito de identificar factores académicos que permiten acelerar el cumplimiento del nivel B2 con los estudiantes de séptimo y octavo nivel de los Cursos Intensivos de Inglés del IUL de la Universidad de Cuenca. Esta investigación ha sido previamente aceptada y aprobada por las autoridades de las dos universidades, la Universidad Nacional de la Plata y la Universidad de Cuenca por lo que solicito de la manera más delicada su colaboración.

Los datos que usted proporcione serán utilizados con absoluta confidencialidad y con propósitos estrictamente académicos.

Firma del investigador: _____

Fecha _____

Yo, _____, estudiante del _____ nivel, paralelo _____ de los Cursos Intensivos del IUL, he leído esta información y estoy de acuerdo en ser parte de esta investigación.

Firma del participante: _____ Fecha _____

Correo electrónico: _____ No. de celular: _____

*En caso de existir alguna consulta o duda, por favor comuníquese con Ma. Isabel Espinoza al **0997094695** o vía email: **isabel.espinoza@ucuenca.edu.ec**

Anexo 2. Ejemplo de test de evaluación del inglés con rúbrica



FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH

Listening D251/03

SAMPLE TEST 1

Time Approximately 40 minutes (including 5 minutes' transfer time)

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Do not open this question paper until you are told to do so.

Write your name, centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there.

Listen to the instructions for each part of the paper carefully. Answer all the questions.

While you are *listening*, write your answers on the question paper.

You will have 5 minutes at the end of the test to copy your answers onto the separate answer sheet. Use a pencil.

At the end of the test, hand in both this question paper and your answer sheet.

INFORM ATION FOR CANDIDATES

There are four parts to the test. Each question carries one mark. You will hear each piece twice.

For each part of the test there will be time for you to look through the questions and time for you to check your answers.

* 500/2705/0

© UCLES 2015 Cambridge English Level 1 Certificate in ESOL International

Part 1

You will hear people talking in eight different situations. For questions **1 – 8**, choose the best answer (**A, B or C**).

1 You hear a message on a telephone answering machine.

Why is the speaker calling?

A to confirm some arrangements

B to issue an invitation

C to persuade someone to do something

2 You hear two people talking about a water-sports centre.

The man says the centre should

- A pay more attention to safety.
- B offer activities for small children.
- C provide all the equipment needed.

3 You hear a professional tennis player talking about her career.

What annoys her most about interviewers?

- A their belief that she leads a glamorous life
- B their assumption that she's motivated by money
- C their tendency to disturb her while she's travelling

4 You hear a poet talking about his work.

What is he doing?

- A giving his reasons for starting to visit schools
- B justifying the childlike nature of some of his recent poems
- C explaining that his poems appeal to people of different ages

5 You hear two people talking about a programme they saw on TV. The woman thinks the programme was

- A irritating.
- B sad.
- C uninformative.

6 You hear two people talking about an ice-hockey game they've just seen.

How does the girl feel about it?

- A pleased to have had the experience
- B relieved that she'd dressed appropriately
- C impressed by the performance of the team

7 You overhear two friends talking about a restaurant.

What do they both like about it?

- A the presentation of the food
- B the atmosphere of the place
- C the originality of the cooking

8 You hear a man talking on the radio.

What type of information is he giving?

- A a travel announcement
- B a weather forecast
- C an accident report

Part 2

You will hear a woman called Angela Thomas, who works for a wildlife organisation, talking about the spectacled bear.

For questions 9 – 18, complete the sentences with a word or short phrase.

Angela says that it was the (9) of the spectacled bear that first interested her.

Angela mentions that the bear's markings can be found on its (10) as well as its eyes and cheeks.

Angela is pleased by evidence that spectacled bears have been seen in (11) areas of Argentina.

Angela says the bears usually live in (12), though they can also be found in other places.

Spectacled bears behave differently from other types of bear during (13), which Angela finds surprising.

Angela is upset that (14) are the biggest danger to spectacled bears.

Angela says that spectacled bears usually eat (15) and tree bark.

Bears climb trees and make a (16), which fascinated Angela.

When bears eat meat, they much prefer (17) although they do eat other creatures.

One man has produced an amusing (18) about the time he spent studying the bears.

Part 3

You will hear five short extracts in which people are talking about their visit to a city. For questions 19 – 23, choose from the list (A – H) what each speaker liked most about the city they visited. Use the letters only once. There are three extra letters which you do not need to use.

A the efficiency of the public transport system

B the natural beauty of the scenery

Speaker 1

C the variety of goods in the markets

Speaker 2

D the style of the architecture

Speaker 3

E the well-designed plan of the city

Speaker 4

F the helpfulness of the people

Speaker 5

G the range of leisure opportunities

H the standard of the accommodation

Turn over ►

Part 4

You will hear part of a radio interview with a woman called Rachel Reed, who works in a commercial art gallery, a shop which sells works of art. For questions 24 – 30, choose the best answer (A, B or C).

24 What does Rachel say about her job title?

A It makes her feel more important than she is. B It gives people the wrong idea about her work. C It is appropriate for most of the work she does.

25 What is the most common reason for the gallery not exhibiting an artist's work?

A The subject matter is unsuitable.

B It is not of a high enough quality.

C The gallery manager doesn't like it.

26 When can phone calls from artists be difficult for Rachel?

A when their work doesn't sell

B when they don't receive payments

- C when their work is not accepted
- 27 Why does Rachel include a commentary in the catalogue?
- A It gives background information about the artist.
- B It encourages people to buy paintings over the phone.
- C It tells people what experts think of the work.
- 28 What does Rachel say about administrative work?
- A She is able to leave a lot of it to others.
- B She would like to have an assistant to help with it.
- C She finds it hard to get it all organised.
- 29 What is Rachel's role in the service the gallery offers to large companies?
- A making initial contacts
- B responding to enquiries
- C promoting a certain type of art
- 30 What does Rachel find most enjoyable about her job?
- A meeting interesting people
- B the fact that it's unpredictable
- C being close to works of art



FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH

D251/01

Reading and Use of English

SAMPLE TEST 1

Time 1 hour 15 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Do not open this question paper until you are told to do so.

Write your name, centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there.

Read the instructions for each part of the paper carefully.

Answer all the questions.

Read the instructions on the answer sheet.

Write your answers on the answer sheet. Use a pencil.

You **must** complete the answer sheet within the time limit.

At the end of the test, hand in both this question paper and your answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

There are 52 questions in this paper.

Questions **1 – 24** and **43 – 52** carry one mark.

Questions **25 – 30** carry up to two marks.

Questions **31 – 42** carry two marks.

2

Part 1

For questions 1 – 8, read the text below and decide which answer (A, B, C or D) best fits each gap. There is an example at the beginning (0).

Mark your answers on the separate answer sheet.

Example:

0 A band B set C branch D series

0	A	B	C	D
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

What is genealogy?

Genealogy is a (0) of history. It concerns family history, (1) than the national or world history studied at school. It doesn't merely involve drawing a family tree, however – tracing your family history can also (2) in learning about your roots and your identity. The internet enables millions of people worldwide to (3) information about their family history, without great (4)

People who research their family history often (5) that it's a fascinating hobby which (6) a lot about where they come from and whether they have famous ancestors. According to a survey involving 900 people who had researched their family history, the chances of discovering a celebrity in your past are one in ten. The survey also concluded that the (7) back you follow your family line, the more likely you are to find a relation who was much wealthier than you are. However, the vast majority of people who (8) in the survey discovered they were better off than their ancestors.

3

- | | | | | | | | | |
|---|---|------------|---|--------------|---|----------|---|------------|
| 1 | A | instead | B | rather | C | except | D | sooner |
| 2 | A | cause | B | mean | C | result | D | lead |
| 3 | A | accomplish | B | access | C | approach | D | admit |
| 4 | A | fee | B | price | C | charge | D | expense |
| 5 | A | describe | B | define | C | remark | D | regard |
| 6 | A | reveals | B | opens | C | begins | D | arises |
| 7 | A | older | B | greater | C | higher | D | further |
| 8 | A | attended | B | participated | C | included | D | associated |

4

Part 2

For questions 9 – 16, read the text below and think of the word which best fits each gap. Use only one word in each gap. There is an example at the beginning (0).

Write your answers IN CAPITAL LETTERS on the separate answer sheet.

Example: 0 A S

Motorbike stunt rider

I work (0) a motorbike stunt rider – that is, I do tricks on my motorbike at shows. The Le Mans race track in France was (9) I first saw some guys doing motorbike stunts. I'd never seen anyone riding a motorbike using just the back wheel before and I was (10) impressed I went straight home and taught (11) to do the same. It wasn't very long before I began to earn my living at shows performing my own motorbike stunts.

I have a degree (12) mechanical engineering; this helps me to look at the physics (13) lies behind each stunt. In addition to being responsible for design changes to the motorbike, I have to work (14) every stunt I do. People often think that my work is very dangerous, but, apart (15) some minor mechanical problem happening occasionally during a stunt, nothing ever goes wrong. I never feel in (16) kind of danger because I'm very experienced.

5

Part 3

For questions 17 – 24, read the text below. Use the word given in capitals at the end of some of the lines to form a word that fits in the gap **in the same line**. There is an example at the beginning (0).

Write your answers **IN CAPITAL LETTERS on the separate answer sheet**.

Example: 0 C O M M O N L Y

An incredible vegetable

Garlic, a member of the Liliaceae family which also includes onions, is (0) used in cooking all around the world. China is currently the largest (17) of garlic, which is particularly associated with the dishes of northern Africa and southern Europe. It is native to central Asia and has long had a history as a health-giving food, used both to prevent and cure (18) In Ancient Egypt, workers building the pyramids were given garlic to keep them strong, while Olympic athletes in Greece ate it to increase their resistance to infection.

**COMMON
PRODUCT**

ILL

The forefather of antibiotic medicine, Louis Pasteur, claimed garlic was as (19) as penicillin in treating infections. Modern-day (20) have proved that garlic can indeed kill bacteria and even some viruses, so it can be very useful for people who have coughs and colds. In (21) , some doctors believe that garlic can reduce blood (22)

**EFFECT
SCIENCE**

**ADD
PRESS**

The only (23) to this truly amazing food is that the strong and rather (24) smell of garlic is not the most pleasant!

**ADVANTAGE
SPICE**

6

Part 4

For questions 25 – 30, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. **Do not change the word given.** You must use between **two** and **five** words, including the word given. Here is an example (0).

Example:

0 A very friendly taxi driver drove us into town.

DRIVEN

We a very friendly taxi driver.

The gap can be filled by the words 'were driven into town by', so you write:

Example: 0 WERE DRIVEN INTO TOWN BY

Write **only** the missing words **IN CAPITAL LETTERS** on the separate answer sheet.

25 Joan was in favour of visiting the museum.

IDEA

Joan thought it would be to the museum.

26 Arthur has the talent to become a concert pianist.

THAT

Arthur is so could become a concert pianist.

27 'Do you know when the match starts, Sally?' asked Mary.

IF

Mary asked Sally time the match started.

7

28 I knocked for ages at Ruth's door but I got no reply.

LONG

I knocking at Ruth's door but I got no reply.

29 Everyone says that the band is planning to go on a world tour next year.

SAID

The band planning to go on a world tour next year.

30 I'd prefer not to cancel the meeting.

CALL

I'd rather the meeting.

8

Part 5

You are going to read an extract from a novel in which a young woman called Caitlin talks about her life on an island. For questions 31 – 36, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.

Mark your answers on the separate answer sheet.

We live on the island of Hale. It's about four kilometres long and two kilometres wide at its broadest point, and it's joined to the mainland by a causeway called the Stand - a narrow road built across the mouth of the river which separates us from the rest of the country. Most of the time you wouldn't know we're on an island because the river mouth between us and the mainland is just a vast stretch of tall grasses and brown mud. But when there's a high tide and the water rises a half a metre or so above the road and nothing can pass until the tide goes out again a few hours later, then you know it's an island.

We were on our way back from the mainland. My older brother, Dominic, had just finished his first year at university in a town 150 km away. Dominic's train was due in at five and he'd asked for a lift back from the station. Now, Dad normally hates being disturbed when he's writing (which is just about all the time), and he also hates having to go *anywhere*, but despite the typical sighs and moans – why can't he get a taxi? what's wrong with the bus? – I could tell by the sparkle in his eyes that he was really looking forward to seeing Dominic.

So, anyway, Dad and I had driven to the mainland and picked up Dominic from the station. He had been talking non-stop from the moment he'd slung his rucksack in the boot and got in the car. University this, university that, writers, books, parties, people, money, gigs.... And when I say talking, I don't mean talking as in having a conversation, I mean talking as in jabbering like a mad thing. I didn't like it the way he spoke and waved his hands around as if he was some kind of intellectual or something. It was embarrassing. It made me feel uncomfortable – that kind of discomfort you feel when someone you like, someone close to you, suddenly starts acting like a complete idiot. And I didn't like the way he was ignoring me, either. For all the attention I was getting I might as well not have been there. I felt a stranger in my own car.

As we approached the island on that Friday afternoon, the tide was low and the Stand welcomed us home, stretched out before us, clear and dry, beautifully hazy in the heat – a raised strip of grey concrete bound by white railings and a low footpath on either side, with rough cobbled banks leading down to the water. Beyond the railings, the water was glinting with that wonderful silver light we sometimes get here in the late afternoon which lazes through to the early evening.

We were about halfway across when I saw the boy. My first thought was how odd it was to see someone walking on the Stand. You don't often see people walking around here. Between Hale and Moulton (the nearest town about thirty kilometres away on the mainland), there's nothing but small
31 cottages, farmland, heathland and a couple of hills. So islanders don't walk because of that. If they're going to Moulton they tend to take the bus. So the only pedestrians you're likely to see around here are walkers or bird-watchers. But even from a distance I could tell that the figure ahead didn't fit into either of these categories. I wasn't sure how I knew, I just did.

As we drew closer, he became clearer. He was actually a young man rather than a boy. Although he was on the small side, he wasn't as slight as I'd first thought. He wasn't exactly muscular, but he wasn't weedy-looking either. It's hard to explain. There was a sense of strength about him, a graceful strength that showed in his balance, the way he held himself, the way he walked....

9

- 31** In the first paragraph, what is Caitlin's main point about the island?
- A** It can be dangerous to try to cross from the mainland.
 - B** It is much smaller than it looks from the mainland.
 - C** It is only completely cut off at certain times.
 - D** It can be a difficult place for people to live in.
- 32** What does Caitlin suggest about her father?
- A** His writing prevents him from doing things he wants to with his family.
 - B** His initial reaction to his son's request is different from usual.
 - C** His true feelings are easily hidden from his daughter.
 - D** His son's arrival is one event he will take time off for.
- 33** Caitlin emphasises her feelings of discomfort because she
- A** is embarrassed that she doesn't understand what her brother is talking about.
 - B** feels confused about why she can't relate to her brother any more.
 - C** is upset by the unexpected change in her brother's behaviour.
 - D** feels foolish that her brother's attention is so important to her.
- 34** In the fourth paragraph, what is Caitlin's purpose in describing the island?
- A** to express her positive feelings about it
 - B** to explain how the road was built
 - C** to illustrate what kind of weather was usual
 - D** to describe her journey home
- 35** In 'because of that' in line 31, 'that' refers to the fact that
- A** locals think it is odd to walk anywhere.
 - B** it is easier for people to take the bus than walk.
 - C** people have everything they need on the island.
 - D** there is nowhere in particular to walk to from the island.
- 36** What do we learn about Caitlin's reactions to the boy?
- A** She felt his air of confidence contrasted with his physical appearance.
 - B** She was able to come up with a reason for him being there.
 - C** She realised her first impression of him was inaccurate.
 - D** She thought she had seen him somewhere before.

10

Part 6

You are going to read a newspaper article in which a former ballet dancer talks about the physical demands of the job. Six sentences have been removed from the article. Choose from the sentences **A – G** the one which fits each gap (37 – 42). There is one extra sentence which you do not need to use.

Mark your answers on the separate answer sheet.

Good preparation leads to success in ballet dancing



A former classical ballet dancer explains what ballet training actually involves.

What we ballet dancers do is instinctive, but instinct learnt through a decade of training. A dancer's life is hard to understand, and easy to misinterpret. Many a poet and novelist has tried to do so, but even they have chosen to interpret all the hard work and physical discipline as obsessive. And so the idea persists that dancers spend every waking hour in pain, bodies at breaking point, their smiles a pretence.

As a former dancer in the Royal Ballet Company here in Britain, I would beg to question this. **37** With expert teaching and daily practice, its various demands are easily within the capacity of the healthy human body. Contrary to popular belief, there is no need to break bones or tear muscles to achieve ballet positions. It is simply a question of sufficient conditioning of the muscular system.

Over the course of my dancing life I worked my way through at least 10,000 ballet classes. I took my first at a school of dance at the age of seven and my last 36 years later at the Royal Opera House in London. In the years between, ballet class was the first thing I did every day. It starts at an early age, this daily ritual, because it has to. **38** But for a ballet dancer in particular, this lengthy period has to come before the effects of adolescence set in, while maximum flexibility can still be achieved.

Those first classes I took were remarkably similar to the last. In fact, taking into account the occasional new idea, ballet classes have changed little since 1820, when the details of ballet technique were first written down, and are easily recognised in any country. Starting with the left hand on the barre, the routine unrolls over some 75 minutes. **39** Even the leading dancers have to do it.

These classes serve two distinct purposes: they are the way we warm our bodies and the mechanism by which we improve basic technique. In class after class, we prove the old saying that 'practice makes perfect'. **40** And it is also this daily repetition which enables us to strengthen the muscles required in jumping, spinning or lifting our legs to angles impossible to the average person.

The human body is designed to adapt to the demands we make of it, provided we make them carefully and over time. **41** In the same way, all those years of classes add up to a fit-for-purpose dancing machine. This level of physical fluency doesn't hurt; it feels good.

42 But they should not be misled: there is a difference between hard work and hardship. Dancers have an everyday familiarity with the first. Hardship it isn't.

- | | |
|--|---|
| <p>A Through endless tries at the usual exercises and frequent failures, ballet dancers develop the neural pathways in the brain necessary to control accurate, fast and smooth movement.</p> | <p>E The principle is identical in the gym – pushing yourself to the limit, but not beyond, will eventually bring the desired result.</p> |
| <p>B The ballet shoe offers some support, but the real strength is in the muscles, built up through training.</p> | <p>F No one avoids this: it is ballet's great democratiser, the well established members of the company working alongside the newest recruits.</p> |
| <p>C As technology takes away activity from the lives of many, perhaps the ballet dancer's physicality is ever more difficult for most people to imagine.</p> | <p>G It takes at least a decade of high-quality, regular practice to become an expert in any physical discipline.</p> |
| <p>D Ballet technique is certainly extreme but it is not, in itself, dangerous.</p> | |

12

Part 7

You are going to read a newspaper article about a young professional footballer. For questions 43 – 52, choose from the sections (A – D). The sections may be chosen more than once.

Mark your answers on the separate answer sheet.

Which paragraph

- states how surprised the writer was at Duncan's early difficulties? 43
- says that Duncan sometimes seems much more mature than he really is? 44
- describes the frustration felt by Duncan's father? 45
- says that Duncan is on course to reach a high point in his profession? 46
- suggests that Duncan caught up with his team-mates in terms of physical development? 47
- explains how Duncan was a good all-round sportsperson? 48
- gives an example of how Gavin reassured his son? 49
- mentions Duncan's current club's low opinion of him at one time? 50
- mentions a personal success despite a failure for the team? 51
- explains how Duncan and his father are fulfilling a similar role? 52

Rising Star

Margaret Garely goes to meet Duncan Williams, who plays for Chelsea Football Club.

- A** It's my first time driving to Chelsea's training ground and I turn off slightly too early at the London University playing fields. Had he accepted football's rejections in his early teenage years, it is exactly the sort of ground Duncan Williams would have found himself running around on at weekends. At his current age of 18, he would have been a bright first-year undergraduate mixing his academic studies with a bit of football, rugby and cricket, given his early talent in all these sports. However, Duncan undoubtedly took the right path. Instead of studying, he is sitting with his father Gavin in one of the interview rooms at Chelsea's training base reflecting on Saturday's match against Manchester City. Such has been his rise to fame that it is with some disbelief that you listen to him describing how his career was nearly all over before it began.
- B** Gavin, himself a fine footballer – a member of the national team in his time – and now a professional coach, sent Duncan to three professional clubs as a 14 year-old, but all three turned him down. 'I worked with him a lot when he was around 12, and it was clear he had fantastic technique and skill. But then the other boys shot up in height and he didn't. But I was still upset and surprised that no team seemed to want him, that they couldn't see what he might develop into in time. When Chelsea accepted him as a junior, it was made clear to him that this was more of a last chance than a new beginning. They told him he had a lot of hard work to do and wasn't part of their plans. Fortunately, that summer he just grew and grew, and got much stronger as well.'
- C** Duncan takes up the story: 'The first half of that season I played in the youth team. I got lucky – the first-team manager came to watch us play QPR, and though we lost 3-1, I had a really good game. I moved up to the first team after that performance.' Gavin points out that it can be beneficial to be smaller and weaker when you are developing – it forces you to learn how to keep the ball better, how to use 'quick feet' to get out of tight spaces. 'A couple of years ago, Duncan would run past an opponent as if he wasn't there but then the other guy would close in on him. I used to say to him, "Look, if you can do that now, imagine what you'll be like when you're 17, 18 and you're big and quick and they won't be able to get near you." If you're a smaller player, you have to use your brain a lot more.'
- D** Not every kid gets advice from an ex-England player over dinner, nor their own private training sessions. Now Duncan is following in Gavin's footsteps. He has joined a national scheme where people like him give advice to ambitious young teenagers who are hoping to become professionals. He is an old head on young shoulders. Yet he's also like a young kid in his enthusiasm. And fame has clearly not gone to his head; it would be hard to meet a more likeable, humble young man. So will he get to play for the national team? 'One day I'd love to, but when that is, is for somebody else to decide.' The way he is playing, that won't be long.



FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH

Writing

D251/02

Sample Test 1

Time 1 hour 20 minutes

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Do not open this question paper until you are told to do so.

Write your name, centre number and candidate number on your answer sheet if they are not already there.

Read the instructions for each part of the paper carefully.

Answer the Part 1 question and one question from Part 2.

Write your answers on the answer sheet.

Write clearly in **pen**, not pencil. You may make alterations, but make sure your work is easy to read.

You **must** complete the answer sheet within the time limit.

At the end of the test, hand in both this question paper and your answer sheet.

INFORMATION FOR CANDIDATES

Each question in this paper carries equal marks.

2

Part 1

You **must** answer this question. Write your answer in **140 – 190** words in an appropriate style on the separate answer sheet.

- 1 In your English class you have been talking about the environment. Now, your English teacher has asked you to write an essay.

Write an essay using **all** the notes and give reasons for your point of view.



Every country in the world has problems with pollution and damage to the environment.
Do you think these problems can be solved?

Notes

Write about:

1. transport
2. rivers and seas
3. (your own idea)

Part 2

Write an answer to **one** of the questions **2 – 4** in this part. Write your answer in **140 – 190** words in an appropriate style on the separate answer sheet. Put the question number in the box at the top of the answer sheet.

- 2** You see this announcement in your college English-language magazine.

Book reviews wanted

Have you read a book in which the main character behaved in a surprising way?

Write us a review of the book, explaining what the main character did and why it was surprising. Tell us whether or not you would recommend this book to other people.

The best reviews will be published in the magazine.

Write your **review**.

- 3** You see this announcement on an English-language website.

Articles wanted

The most useful thing I have ever learned.

What is the most useful thing you have learned?
Who did you learn it from? Why is it useful?

Write us an article answering these questions.

We will publish the best articles on our website.

Write your **article**.

- 4** You have received this email from your English-speaking friend David.

From: David
Subject: touring holiday

Some college friends of mine are visiting your area soon for a week's touring holiday. They would like to travel around and learn about your local area and its history.

Can you tell me about some of the places they could visit? What's the best way to travel around – car, bike or coach?

Thanks,
David

Write your **email**.

Part 1

2 minutes (3 minutes for groups of three)

Good morning/afternoon/evening. My name is and this is my colleague

And your names are?

Can I have your mark sheets, please?

Thank you.

- Where are you from, (Candidate A)?
- And you, (Candidate B)?

First we'd like to know something about you.

Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate.

Likes and dislikes

- How do you like to spend your evenings? (What do you do?) (Why?)
- Do you prefer to spend time on your own or with other people? (Why?)
- Tell us about a film you really like.
- Do you like cooking? (What sort of things do you cook?)

Special occasions

- Do you normally celebrate special occasions with friends or family? (Why?)
- Tell us about a festival or celebration in (candidate's country).
- What did you do on your last birthday?
- Are you going to do anything special this weekend? (Where are you going to go?) (What are you going to do?)

Media

- How much TV do you watch in a week? (Would you prefer to watch more TV than that or less? (Why?)
- Tell us about a TV programme you've seen recently.
- Do you use the internet much? (Why? / Why not?)
- Do you ever listen to the radio? (What programmes do you like?) (Why?)

1 Helping others
2 Gardens

Part 2
4 minutes (6 minutes for groups of three)

Interlocutor In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a question about your partner's photographs.

(Candidate A), it's your turn first. Here are your photographs. They show **people who are helping other people in different situations**.

Place **Part 2** booklet, open at **Task 1**, in front of *Candidate A*.

I'd like you to compare the photographs, and say **how important it is to help people in these situations**.

All right?

Candidate A

🕒 1 minute

.....

Interlocutor

Thank you.

(Candidate B), **do you find it easy to ask for help when you have a problem? (Why? / Why not?)**

Candidate B

🕒 approximately 30 seconds

.....

Interlocutor

Thank you. (Can I have the booklet, please?) Retrieve **Part 2** booklet.

Now, *(Candidate B)*, here are your photographs. They show **people spending time in different gardens**.

Place **Part 2** booklet, open at **Task 2**, in front of *Candidate B*.

I'd like you to compare the photographs, and say **what you think the people are enjoying about spending time in these gardens**.

All right?

Candidate B

🕒 1 minute

.....

Interlocutor

Thank you.

(Candidate A), **which garden would you prefer to spend time in? (Why?)**

Candidate A

🕒 approximately 30 seconds

.....

Interlocutor

Thank you. (Can I have the booklet, please?) Retrieve **Part 2** booklet.

How important is it to help people in these situations?

1



What are the people enjoying about spending time in these gardens?

2



21 Holiday resort

Part 3 4 minutes (5 minutes for groups of three)

Part 4 4 minutes (6 minutes for groups of three)

Part 3

Interlocutor Now, I'd like you to talk about something together for about two minutes.
(3 minutes for groups of three).

I'd like you to imagine that a town wants more tourists to visit. Here are some ideas they're thinking about and a question for you to discuss. First you have some time to look at the task.

Place *Part 3* booklet, open at *Task 21*, in front of the candidates. Allow 15 seconds.

Now, talk to each other about why these ideas would attract more tourists to the town.

Candidates

🕒 2 minutes
(3 minutes for groups of three)
.....

Interlocutor Thank you.

Now you have about a minute to decide which idea would be best for the town.

Candidates

🕒 1 minute
(for pairs and groups of three)
.....

Thank you. (Can I have the booklet, please?) Retrieve *Part 3* booklet.

Part 4

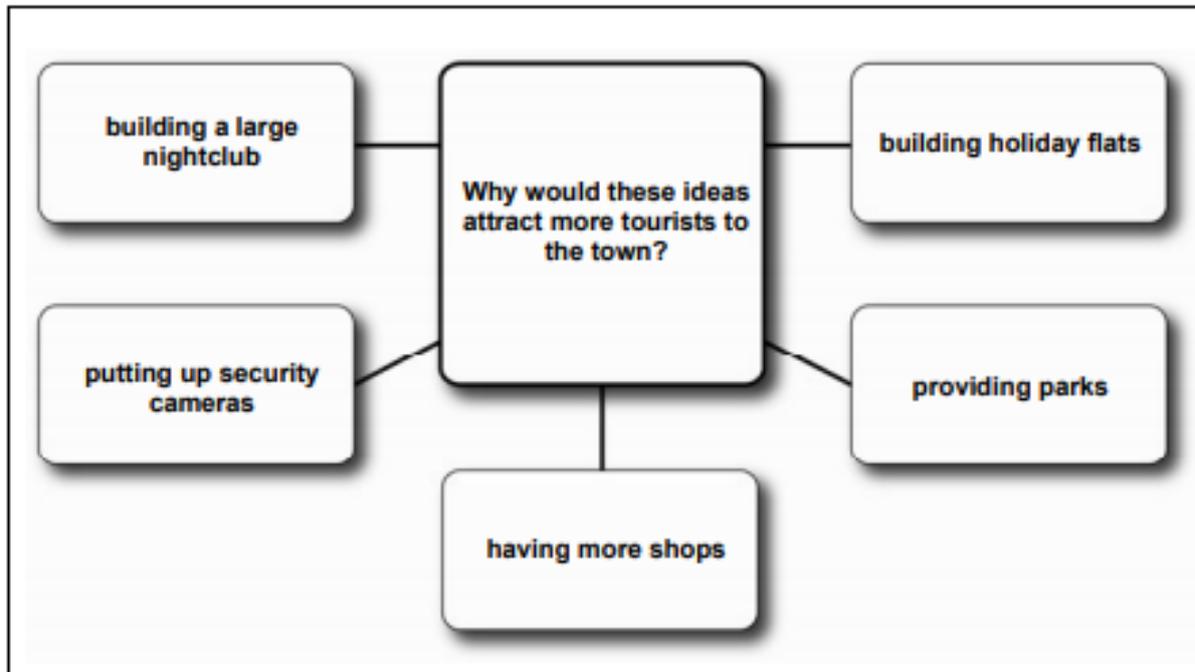
Interlocutor Use the following questions, in order, as appropriate:

- Do you think you have to spend a lot of money to have a good holiday? (Why? / Why not?)
- Some people say we travel too much these days and shouldn't go on so many holidays. What do you think?
- Do you think people have enough time for holidays these days? (Why? / Why not?)
- Why do you think people like to go away on holiday?
- What do you think is the biggest advantage of living in a place where there are a lot of tourists?
- What can people do to have a good holiday in (candidate's country)? (Why?)

Select any of the following prompts, as appropriate:

- What do you think?
- Do you agree?
- And you?

Thank you. That is the end of the test.



Se emplearon dos rúbricas del Cambridge English Organization (2015), la rúbrica de escritura, la rúbrica de la producción oral, por último se reconoció el B2 con una tabla de categorización oficial. Estos tres apartados se reportan en este anexo.

2.1. Rúbrica de escritura

WRITING | ASSESSMENT

Cambridge English: First Writing Examiners use the following assessment scale, extracted from the one on the previous page:

B2	Content	Communicative Achievement	Organisation	Language
5	All content is relevant to the task. Target reader is fully informed.	Uses the conventions of the communicative task effectively to hold the target reader's attention and communicate straightforward and complex ideas, as appropriate.	Text is well organised and coherent, using a variety of cohesive devices and organisational patterns to generally good effect.	Uses a range of vocabulary, including less common lexis, appropriately. Uses a range of simple and complex grammatical forms with control and flexibility. Occasional errors may be present but do not impede communication.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
3	Minor irrelevances and/or omissions may be present. Target reader is on the whole informed.	Uses the conventions of the communicative task to hold the target reader's attention and communicate straightforward ideas.	Text is generally well organised and coherent, using a variety of linking words and cohesive devices.	Uses a range of everyday vocabulary appropriately, with occasional inappropriate use of less common lexis. Uses a range of simple and some complex grammatical forms with a good degree of control. Errors do not impede communication.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
1	Irrelevances and misinterpretation of task may be present. Target reader is minimally informed.	Uses the conventions of the communicative task in generally appropriate ways to communicate straightforward ideas.	Text is connected and coherent, using basic linking words and a limited number of cohesive devices.	Uses everyday vocabulary generally appropriately, while occasionally overusing certain lexis. Uses simple grammatical forms with a good degree of control. While errors are noticeable, meaning can still be determined.
0	Content is totally irrelevant. Target reader is not informed.	<i>Performance below Band 1.</i>		

2.2. Rúbrica de la destreza oral

SPEAKING | ASSESSMENT

Cambridge English: First Speaking Examiners use a more detailed version of the following assessment scales, extracted from the overall Speaking scales on page 83:

B2	Grammar and Vocabulary	Discourse Management	Pronunciation	Interactive Communication
5	Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a wide range of familiar topics.	Produces extended stretches of language with very little hesitation. Contributions are relevant and there is a clear organisation of ideas. Uses a range of cohesive devices and discourse markers.	Is intelligible. Intonation is appropriate. Sentence and word stress is accurately placed. Individual sounds are articulated clearly.	Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
3	Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics.	Produces extended stretches of language despite some hesitation. Contributions are relevant and there is very little repetition. Uses a range of cohesive devices.	Is intelligible. Intonation is generally appropriate. Sentence and word stress is generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly.	Initiates and responds appropriately. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
1	Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations.	Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. Contributions are mostly relevant, despite some repetition. Uses basic cohesive devices.	Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels.	Initiates and responds appropriately. Keeps the interaction going with very little prompting and support.
0	<i>Performance below Band 1.</i>			

2.3. B2 First Scale Scores

Depending on which university, college or organisation you are applying to, you may be asked to achieve a specific score or grade, either overall or for a particular skill. For B2 First, the following scores will be used to report results:

Cambridge English Scale Score	Grade/CEFR	CEFR level
180–190	Grade A	C1
173–179	Grade B	B2
160–172	Grade C	B2
140–159	Level B1	B1

The exam is targeted at Level B2 of the CEFR. The examination also provides reliable assessment at the level above B2 (Level C1) and the level below (Level B1).

Scores between 122 and 139 are also reported for B2 First. You will not receive a certificate, but your Cambridge English Scale score will be shown on your Statement of Results.

Anexo 3. Encuesta a estudiantes**ENCUESTA****PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE ESTUDIANTES DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LENGUAS**

Información de la encuesta: Como docente del Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca y como estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, yo, Ma. Isabel Espinoza Hidrobo, me encuentro desarrollando la investigación denominada “Modelos pedagógicos destinados a la enseñanza de inglés: su aplicación a estudiantes universitarios para la obtención del nivel intermedio alto” con el propósito de identificar factores académicos que permiten acelerar el cumplimiento del nivel B2; por lo que solicito de la manera más delicada su colaboración. De ser el caso, le pido completar la encuesta cuidadosamente con información fidedigna. Los datos que usted proporcione serán utilizados con absoluta confidencialidad y con propósitos estrictamente académicos.

Instrucciones: Escriba su respuesta en las preguntas que tienen una línea _____ o encierre en un círculo el literal que considere correcto en las preguntas de opción múltiple.

1. **¿Qué edad tiene?**
_____años
2. **Seleccione su estado civil**
 - a. Soltero
 - b. Casado / Unión libre
 - c. Separado / Divorciado
 - d. Viudo
3. **Género**
 - a. Masculino
 - b. Femenino
 - c. Otro_____
4. **¿A qué grupo étnico pertenece?**
 - a. Blanco
 - b. Mestizo
 - c. Afroamericano
 - d. Montubio
 - e. Otro, ¿cuál? _____
5. **¿Tiene hijos o hijas?**
 - a. Sí ¿Cuántos? _____ hijos(as)
 - b. No
6. **¿Tiene personas a su cargo que no sean sus hijos?**
 - a. Sí ¿Cuántas? _____ personas
 - b. No
7. **¿En qué tipo de colegio estudió?**
 - a. Público
 - b. Privado
 - c. Fiscomisional
8. **¿Cuál es su nivel de educación máximo alcanzado?**
 - a. Secundaria
 - b. Cursando tercer nivel _____semestre
 - c. Título de tercer nivel
 - d. Título de cuarto nivel
 - e. Otro ¿Cuál? _____
9. **¿Forma de vivienda?**
 - a. Propia
 - b. De un familiar
 - c. Arrendada
 - d. Prestada
 - e. Compartida

f. Otra, ¿cuál? _____

10. Residencia

- a. Urbana
- b. Urbana-rural (periférica)
- c. Rural

11. ¿Trabaja?

- a. Sí
- b. No

12. Si trabaja, ¿cómo lo hace?

- a. A cuenta propia
- b. A cuenta de otros

13. Si trabaja, ¿cuánto tiempo lo hace?

_____años _____meses

14. ¿Cuál es su promedio de ingresos mensuales?

- a. Menos de \$386
- b. Entre \$386 y \$800
- c. \$800 o más.

15. ¿Qué nivel de estudios tienen su madre?

- 1. No tiene
- 2. Primaria
- 3. Bachillerato
- 4. Universitario
- 5. Otro_____

16. ¿Qué nivel de estudios tienen su padre?

- 1. No tiene
- 2. Primaria
- 3. Bachillerato
- 4. Universitario
- 5. Otro_____

17. ¿En qué utiliza su tiempo libre principalmente? (puede dar más de una opción)

- a. Labores domésticas
- b. Deporte
- c. Otros estudios
- d. Otro, ¿cuál? _____

18. ¿Cuántas salidas hace con los amigos(as) al mes?

- a. Ninguna
- b. _____ veces

19. ¿Fuma?

- a. Sí ¿Cuánto? _____cigarrillos al día
- b. No

20. ¿Consume alcohol?

- a. Sí ¿Cuánto? _____veces al mes
- b. No

21. ¿Cuántas veces come al día?

- a. Come más de 3 veces
- b. Come 3 veces al día
- c. Come menos de 3 veces

22. ¿Practica algún deporte?

- a. Sí ¿Cuál? _____
- b. No

23. Si practica algún deporte ¿Con qué frecuencia lo hace?

- a. Diariamente
- b. 1 o 2 veces por semana
- c. 3 o 4 veces por mes
- d. 1 vez al mes
- e. Nunca

24. ¿Tiene diagnosticada alguna enfermedad?

- a. No___
- b. Sí, ¿Puede decirnos cuál? _____

25. ¿Cuántas veces ha ido al médico en el último año?

- a. Ninguna
- b. 1 vez
- c. 2 a 5 veces
- d. 6 o más veces

26. ¿Cuáles son sus medidas antropométricas?

- a. Peso_____Kg.
- b. Talla_____cm
- c. Circunferencia abdominal_____cm

27. Transporte habitual a la Universidad

- a. A pie
- b. Bicicleta
- c. Bus
- d. Carro
- e. Otro_____

28. ¿Ha sufrido algún robo en el campus universitario?

- a. Sí
- b. No

29. ¿Se ha sentido acosado en la universidad?

- a. Sí
- b. No

30. ¿Considera que el campus universitario es un lugar limpio?

- a. Sí
- b. No

31. Mi aula dispone de insumos materiales y tecnológicos adecuados.

- a. Completamente de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. En desacuerdo
- d. Completamente en desacuerdo

32. ¿Utiliza la biblioteca de la Universidad?

- a. No
- b. Sí, algunas veces
- c. Muy frecuentemente

33. ¿Utiliza otras bibliotecas externas a la Universidad?

- a. No
- b. Sí, algunas veces
- c. Muy frecuentemente

34. ¿Cuál es su lengua materna?

- a. Español
- b. Quichua (en sus diferentes formas)
- c. Otra_____

35. ¿Habla alguna otra lengua aparte del inglés y el castellano?

- a. No
- b. Sí, ¿Cuál? _____

36. ¿Ha residido en algún país de habla inglesa?

- a. Sí, ¿cuánto tiempo? _____años
- b. No

37. ¿Ha visitado algún país de habla inglesa?

- a. Sí, _____años
- b. No

38. ¿En qué otro país le gustaría vivir?

39. ¿Tiene amigos(as) angloparlantes?

- a. No
- b. Sí, ¿Cuántos? _____

40. ¿Con qué frecuencia utiliza el inglés fuera del aula?

- a. Diariamente
- b. Semanalmente
- c. Mensualmente
- d. Una vez al año

41. ¿Dónde ha estudiado inglés formalmente? (Más de una opción es válida). Por favor añadir el tiempo de escolaridad

- a. Escuela _____años
- b. Colegio _____años
- c. Universidad _____años
- d. Instituto privado _____años
- e. Ningún lugar

42. ¿Cómo prefiere ver las películas o series?

- a. Dobladas al castellano.
- b. Subtituladas en castellano, pero habladas en inglés.
- c. Habladas en inglés.
- d. Habladas y subtituladas en inglés.
- e. No ve películas ni series.

- 43. Fuera de sus necesidades académicas, ¿Ha leído libros completamente en inglés?**
- Sí, ¿Cuántos? _____
 - No
- 44. ¿Tiene libros en el idioma inglés en su casa?**
- Sí, ¿Cuántos? _____
 - No
- 45. ¿Ha participado en un programa de intercambio estudiantil en un país de habla inglesa?**
- No
 - Sí, un trimestre.
 - Sí, un semestre.
 - Sí, un año.
 - Sí, más de un año.
- 46. Si es que participó de un programa de intercambio, ¿Cómo residió?**
- No ha participado de un programa.
 - Residió en un internado.
 - Residió con una familia nativo-hablante.
 - Residió de otra manera _____
- 47. ¿Cuánto tiempo diario le dedica a estudiar inglés?**
_____ minutos
- 48. Sobre 10 puntos, ¿Cuál cree que es el nivel de inglés máximo alcanzado por su docente?**
- Tercer nivel
 - Especialidad
 - Maestría
 - Doctorado
- 49. ¿Qué docente considera usted que le aporta más en el aprendizaje de inglés? (Más de una opción es válida).**
- Contextualiza el inglés.
 - Asigna tareas en clase.
 - Sigue el texto al pie de la letra.
 - Enseña vocabulario nuevo.
 - Prefiere el trabajo cooperativo.
 - Envía tareas y las revisa en clases.
 - Muy expresivo y comunicativo.
 - Explica la gramática principalmente.
 - Explica, hace practicar y da una tarea.
 - Conversa con los estudiantes.
 - Hace conversar a los estudiantes.
 - Otro: _____
- 50. ¿Qué tipo de música escucha con mayor frecuencia?**
- En inglés
 - En castellano
 - En otra lengua.
- 51. ¿Su cantante favorito(a) en qué idioma canta?**
- En inglés
 - En castellano
 - En otra lengua.
- 52. ¿Su teléfono celular en qué idioma está programado?**
- En inglés
 - En castellano
 - En otra lengua.
- 53. ¿Cuántos amigos(as) en redes sociales postean en inglés principalmente?**
_____ amigos(as)
- 54. ¿Cuántas apps tiene en inglés?**
_____ apps
- 55. ¿Cuántos programas de computadora tiene instalados en inglés?**
_____ apps
- 56. ¿Cuánto tiempo permaneció sin estudiar inglés antes de ingresar al presente nivel?**
_____ años _____ meses
- 57. ¿Cómo ingresó a los Cursos Intensivos?**
- Mediante examen de ubicación
 - Equiparación del programa de Créditos
 - Desde el primer nivel

Muchas gracias por su colaboración

Fecha: _____ NIVEL Y PARALELO: _____

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____

Anexo 4. Entrevista a docentes

ENTREVISTA A DOCENTES

CUESTIONARIO

MODELOS PEDAGÓGICOS QUE LOS PROFESORES EMPLEAN

EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA

Información de la encuesta: Como docente del Departamento de Idiomas de la Universidad de Cuenca y como estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata, yo, Ma. Isabel Espinoza Hidrobo, me encuentro desarrollando la investigación denominada “Modelos pedagógicos destinados a la enseñanza de inglés: su aplicación a estudiantes universitarios para la obtención del nivel intermedio alto” con el propósito de identificar las metodologías de enseñanza de inglés utilizadas en séptimo y octavo niveles de los CII, que aceleran el proceso de aprendizaje.

Los datos que usted me proporcione serán utilizados con absoluta confidencialidad y con propósitos estrictamente académicos.

1. ¿Por qué eligió esta profesión?

2. ¿Qué concepto tiene del estudiante promedio en el Instituto Universitario de Lenguas?

3. ¿Cómo es una clase cotidiana?, ¿Cuáles son los pasos que sigue?

4. Si tuviese que dividir una clase cotidiana en minutos, ¿Cuál es el tiempo que asignaría a las siguientes actividades? (No es necesario que marque todas, sino solamente las más empleadas).
- a. Presenta la clase. _____ minutos
 - b. Emplea el contexto local. _____ minutos
 - c. Asigna tareas individuales. _____ minutos
 - d. Asigna tareas grupales. _____ minutos
 - e. Enseña vocabulario nuevo. _____ minutos
 - f. Envía tareas. _____ minutos
 - g. Revisa tareas. _____ minutos
 - h. Explica contenido. _____ minutos
 - i. Explica gramática. _____ minutos
 - j. Conversa con los estudiantes. _____ minutos
 - k. Hace que los estudiantes conversen. _____ minutos
 - l. Hace que los estudiantes lean. _____ minutos
 - m. Hace que los estudiantes escuchen un audio o video. _____ minutos
 - n. Traduce. _____ minutos
 - o. Realiza actividades lúdicas (juegos) _____ minutos
 - p. Emplea juego de roles _____ minutos
 - q. Utiliza medios tecnológicos _____ minutos
 - r. Usa alguna plataforma virtual _____ minutos
 - s. Otro ¿Cuál? _____ minutos

5. ¿En cuál de los siguientes métodos/enfoques se enmarcan las clases que usted imparte?

Método	Porcentaje Aproximado	¿Podría nombrar algunas actividades que usted realiza?
El método Directo		
El método Audiolingual		
El método Audiovisual		
El método o enfoque Comunicativo		
Métodos/Enfoques alternativos:		
• El método Sugestopedia		
• El Aprendizaje del Lenguaje en Comunidad”		
• El método Respuesta Física Total		
• El método Silencioso		
• El Aprendizaje por tándem		