

## **DESARROLLO DE LAS DESTREZAS PRODUCTIVAS EN IDIOMA INGLÉS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

LAS DESTREZAS PRODUCTIVAS EN IDIOMA INGLÉS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

AUTORES: Germán Carrera Moreno<sup>1</sup>

Jhonny Saulo Villafuerte<sup>2</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: Vía a San Mateo, Urbanización Ciudad del Sol, Mz. J1-3, Código postal 130212. Manta, Ecuador. E-mail: [gwcarrera@yahoo.com](mailto:gwcarrera@yahoo.com)

Fecha de recepción: 26-08-2015

Fecha de aceptación: 17-12-2015

### RESUMEN

En la práctica de la docencia universitaria, se observa que la producción oral y escrita en idioma inglés son las destrezas que requieren de mayor soporte didáctico al momento en que los alumnos, en un contexto de habla castellana, intentan comunicarse en situaciones ajustadas al contexto de la cultura anglosajona. Este trabajo de investigación-acción tiene como objetivo fortalecer las destrezas productivas en el idioma inglés al alumnado universitario, a través de una intervención educativa basada en un enfoque comunicativo. Para la parte empírica, se contó con la participación de 70 estudiantes a quienes se aplicó un pre test y pos test utilizando el examen KET de Cambridge para determinar su nivel de producción oral y escrita, al inicio y final de la intervención educativa, que se ejecutó durante dos semestres universitarios a un grupo control y un grupo intervención. Los resultados obtenidos reflejan un incremento positivo en los niveles de producción oral y escrita en idioma inglés en los estudiantes del grupo intervención, quienes ahora son capaces de comunicarse de manera eficiente.

**PALABRAS CLAVE:** Motivación; destrezas productivas de la lengua; adquisición de la segunda lengua; idioma inglés; enfoque comunicativo.

### **PRODUCTIVE SKILLS DEVELOPMENT IN ENGLISH LANGUAGE OF COLLEGE STUDENTS**

---

<sup>1</sup> Magíster en Enseñanza del Idioma Inglés, Docente Auxiliar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Manabí, Ecuador.

<sup>2</sup> Magíster en Investigación Educativa y Docencia Universitaria, Docente Auxiliar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Manabí, Ecuador.

## ABSTRACT

In the practice of university teaching, it is observed that the oral and written English language are the skills that require more teaching support at the time students in a context of Spanish-speaking, try to communicate in situations adjusted to the context of Anglo-Saxon culture. This research-action aims to strengthen the productive skills in English to university students through an educational intervention based on a communicative approach. For the empirical part, was attended by 70 students who applied a pre-test and post-test using the Cambridge KET exam to determine their level of speaking and writing at the beginning and end of the educational intervention, which was implemented for two semesters at a university control and intervention group. The results show a positive increase in production levels of oral and written English language students in the intervention group, who are now able to communicate efficiently.

**KEYWORDS:** Motivation; productive language skills; acquisition of the second language in college; English language; communicative approach.

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del idioma inglés a nivel global se encuentra en un proceso histórico de mejoramiento en todos los niveles de educación; razón por la cual, se hace necesario contribuir con métodos y técnicas que aporten al desarrollo de la capacidad comunicativa en un contexto donde la lengua materna es el castellano. Bajo esta perspectiva, mediante la práctica docente en el nivel universitario, ha sido posible identificar los factores clave que permiten lograr un aprendizaje efectivo del idioma Inglés, en donde el uso de los recursos didácticos y la motivación armoniosa entre lo intrínseco y extrínseco son fundamentales (Maslow, 1954).

Los autores de este trabajo asumimos la posición de Richards (1998) quien afirma que el desarrollo de la competencia comunicativa para manejar el idioma inglés, se basa en un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso entre los cuales inciden la institución, los docentes, los discentes y el proceso de enseñanza en sí mismo. Nos sumamos a Zarate (1995), quien indica que "el docente confirma la tecnicidad de su profesión, no solo dominando la lengua que enseña, sus referencias y su campo disciplinar, sino también analizando la relación particular entre el entorno cultural de su enseñanza" (Zarate, 1995: 71).

Se inicia primeramente con la revisión de la literatura publicada en torno a la actitud y motivación para el aprendizaje del idioma Inglés en estudiantes universitarios, para posteriormente revisar las destrezas lingüísticas en el idioma inglés; y finalizar con el abordaje del enfoque comunicativo mediante

la aplicación de una técnica para la enseñanza del idioma inglés en el ámbito universitario.

Este trabajo en su parte empírica cuenta con la colaboración de 70 estudiantes universitarios, mujeres y hombres, en edades comprendidas entre 18 y 35 años; quienes son potenciales futuros profesores de idioma inglés para el sistema de educación básica y secundaria en Ecuador. Este grupo heterogéneo fue tomado por conveniencia en la Carrera de Idiomas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí quienes han presentado apertura para la ejecución del presente trabajo. La intervención educativa está dirigida al desarrollo de las destrezas productivas de la comunicación (oral y escrita) del idioma inglés. Se aplicó como herramienta de medición el Knowledge English Test -KET de Cambridge; a través de un pretest aplicado al inicio del proceso y un postest aplicado al final del mismo. Dicho instrumento, que está garantizado por la universidad de Cambridge, fue seleccionado por su reconocimiento internacional, su validez y confiabilidad.

Este restudio responde a las preguntas: ¿Cuáles son los niveles de las destrezas productivas en el idioma inglés de los estudiantes que inician de la carrera de idiomas en la Universidad Laica Eloy Alfaro? ¿El enfoque comunicativo contribuye al mejoramiento de los niveles de las destrezas productivas en el idioma inglés de los estudiantes universitarios?

## DESARROLLO

*La actitud y motivación para el aprendizaje del idioma Inglés en estudiantes universitarios.*

El término "motivación" es definido por Hamers (1981) como el esfuerzo consentido o voluntario que hace una persona para alcanzar un fin. Por su parte Gardner (1985) sobre la "motivación para aprender una lengua segunda" indica, que para su aprendizaje se debe nutrir el deseo de aprenderla, se genera el esfuerzo desarrollado y las actitudes favorables para dicho fin; por tanto, "la actitud y la motivación son decisivos en la adquisición de la lengua segunda porque orientan al individuo a buscar oportunidades de aprenderla" (Gardner, 1985; p 65).

En ese mismo sentido, Brophy (1986) sobre la motivación expresa que se trata de una red de Valores y habilidades; y sobre todo es un conjunto de disposiciones que una persona llega a ejecutar a fin de lograr aprender. Desde esa posición nos situamos en el salón de clases universitario, donde el alumno se llega a comprometer con su aprendizaje, lo que incluye las actividades que son y las que no son de su agrado o interés; y a pesar de que los adultos aprenden en relación al nivel de relevancia que ellos encuentran en un tema, los estudiantes altamente motivados encontrarán provecho en cualquier situación de aprendizaje.

Koontz y Weihrich (1999) sobre el término motivación indican que, ésta se refleja en los impulsos, deseos, necesidades, anhelos, y fuerzas similares que tienen las personas para realizar alguna actividad; mientras que para Días y Campos (2004), todos los actos del individuo están guiados por la cognición de lo que siente, piensa y cree. Un motivo anima a la persona a actuar de determinada manera, es decir, que da origen a un comportamiento relativo. Este impulso a la acción puede ser provocado por un estímulo externo, que proviene del ambiente, o generado internamente por procesos mentales del individuo. En este sentido la motivación se relaciona con lo que las personas saben respecto de si mismos (deseos de viajar y conocer otras culturas, trabajar en una oficina internacional, entre otros.) y del ambiente que las rodea (ya viaja frecuentemente y requiere aprender el idioma, ya trabaja en una oficina Internacional).

Para el caso del aprendizaje del idioma inglés a nivel universitario, la motivación es el conjunto de fuerzas que mueven a los estudiantes a aprender inglés como parte de la formación profesional en su paso por la Universidad. En otras palabras, motivación es la fuerza que hace que un individuo asuma una actuación o comportamiento. Se trata de la dirección que encausa la energía para ejecutar procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos en torno a la adquisición de una segunda lengua Solana (1993); mientras que Daniel Ordorica (2010) en su artículo titulado "Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera" publicado en el año 2010 indica que Gardner (1979) presentó a la inteligencia, aptitud para los idiomas, motivación y ansiedad como las variables de mayor influencia en la adquisición de un segundo idioma. Adicionalmente, Ordorica (2010) sugiere que la actitud del individuo hacia el aprendizaje de idiomas se combina con sus actitudes hacia el segundo idioma y hacia la cultura de los países donde se lo habla.

Por otra parte, al comparar la manera en que aprende su primer lenguaje con la que un adulto aprende un segundo idioma, James J. Asher defendió la idea de que los adultos generalmente tienen que atravesar por un proceso de aprendizaje que los lleve a un estado de estrés y ansiedad (1960). El proceso de aprendizaje es asumido de diversas maneras por parte del aprendiz; Kruglanski (1975), citado por Bañuelos (1990) plantea que "cuando se [...] busca dominar el conocimiento, se aprende en las oportunidades que se presentan; el aprendizaje es libre, placentero y se convierte en un atributo endógeno" (Bañuelos, 1990: Pp. 49-50). Se trata por lo tanto de una relación positiva entre capacidad e interés, lo que predice que cuando el estudiante universitario tenga la capacidad y el deseo de aprender inglés, se desarrollará su interés.

Las personas "intrínsecamente motivados" están dispuestas a asumir nuevos y más complejos retos, dentro y fuera del aula universitaria, con el fin de alcanzar el objetivo. Según Ryan y Deci (2000) estamos ante personas que tienen autodeterminación, es decir que se comprometen con aprender un idioma porque les gusta, y no por algún tipo de obligación. Esto se hace en conocimiento de las limitaciones, en términos de autonomía, competencias y relación.

Por su parte, la "motivación extrínseca o instrumental" para el caso de aprendizaje de un segundo idioma, se origina en la incapacidad de la persona para interactuar en un medio donde se hable el idioma que desea aprender; y por lo tanto la persona decide estudiarlo, esperando conseguir dicha habilidad que le reditúe un beneficio práctico. Finalmente, aparece la motivación integrativa, la que lleva a integrar el aprendiz a la cultura del país o países de la lengua de estudio. La integración por su parte, se refiere al deseo de interactuar entre dos culturas y el deseo de acercamiento. "La motivación instrumental o pragmática se refiere a los casos en los que el aprendizaje de la lengua segunda se ve como un modo de ganar reconocimiento social o ventajas económicas" (Espí y Azurmendi, 1996: p 66). Para Ernesto Martín Peris (2007) la persona, adulta o no, que se enfrenta a la adquisición de una segunda lengua (ya sea mediante la inmersión natural y espontánea en la misma, ya sea mediante un proceso de aprendizaje académico y programado) lo hace desde una situación en la que, de forma generalmente inconsciente, ya tiene una comprensión previa de lo que es una lengua y de cómo funciona.

#### *Las destrezas lingüísticas y el aprendizaje de una segunda lengua*

Se conoce como destrezas lingüísticas a las maneras en que se activa el uso de la lengua; y la didáctica las ha clasificado atendiendo a su modo de transmisión en (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación en (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). En la actualidad, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisoluble la expresión y la audición (Concejo de Europa, 2011). Es claro que cada una de estas destrezas incluye a su vez un conjunto de micro destrezas; así, la comprensión auditiva requiere la habilidad de reconocer y segmentar adecuadamente las palabras que integran la cadena fónica y que, sin embargo, en el texto escrito el lector encuentra ya aisladas.

De manera análoga, los enfoques comunicativos y discursivos, que reconocen la primacía del significado en el proceso de comunicación, han destacado otras habilidades complementarias de las que se integraban las destrezas. En el caso de la comprensión, una de esas habilidades complementarias es la capacidad de establecer relaciones entre diferentes pasajes de un texto oral o escrito, o entre el texto y el conocimiento del mundo que se posee, con el fin de interpretar apropiadamente el contenido o mensaje. Los diferentes géneros discursivos y tipos de texto requieren a su vez habilidades o destrezas comunicativas particulares que los estudiantes universitarios deben dominar. Así, en la comprensión del discurso académico hay que ser capaz de distinguir digresiones o bromas del profesor, de reconocer los ejemplos o casos particulares como tales, entre otros.

H. Widdowson (1990) distingue entre destrezas aplicadas al sistema de la lengua y destrezas aplicadas al uso de la lengua. En la expresión oral el dominio del sistema de la lengua equivale al de la fonética (pronunciación de sonidos particulares, de los distintos patrones de entonación, etc.) y el dominio del uso de la lengua, a la transmisión efectiva y adecuada del mensaje. Para lograr esta transmisión del mensaje, al hablante no le basta con el dominio de la pronunciación y la entonación; necesita recurrir al uso de estructuras morfosintácticas, léxicas y textuales particulares de la lengua oral frente a la escrita, así como también a la aplicación de una serie de procedimientos, derivados de las características del contexto de comunicación, de la identidad de los interlocutores o destinatarios, de los conocimientos acerca del mundo que el hablante supone en ellos, etc. Por lo tanto, las destrezas lingüísticas aplicadas al uso de la lengua requieren la activación de las estrategias comunicativas.

#### *El enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés y la dinámica universitaria*

Este enfoque también reconocido por su nombre en inglés *communicative approach*, surgió en 1970 como un método humanista. Para H. Widdowson (1990), desde la universidad de Oxford plantea que el enfoque comunicativo en la enseñanza de inglés se concentra en lograr que los aprendices hagan uso del lenguaje, ya que su objetivo es lograr que ellos expresen conceptos y generen actos comunicativos de varios tipos (Widdowson, 1990).

Rosamond Mitchell (1993) en la publicación titulada Enseñando Lenguas Modernas *Teaching Modern Languages* (traducción propia), indica que el surgimiento del enfoque comunicativo pudo haber sido en respuesta a la nueva situación de la enseñanza del lenguaje y un reconocimiento de lo inadecuado del método de gramática /traducción o *grammar/translation* y de otros métodos estructurales presentados en los años 50; los que se concentraron en el hablar y escuchar pero dejaron de lado el significado y la

repetición para adecuarse a las necesidades de su nuevo público. Afortunadamente en el momento cuando hubo el deseo de cambio se presentaron nuevas ideas en la lingüística y se empezó a ofrecer posibles nuevas soluciones. El enfoque comunicativo para la enseñanza del lenguaje en el año 1976, fue denominado inicialmente como "nocional" (también conocido como "funcional") y fue presentado por Wilkins (1970) quien analizó el sistema de significados que un aprendiz necesitaría para comunicar, y expresarse en términos de "nociones"; es decir conceptos tales como lugar, frecuencia, tiempo, secuencias, etc., y funciones tales como pedidos, amenazas, reclamos, ofertas, etc. Esta conceptualización del lenguaje reflejó el cambio de perspectiva en la época, ya que la lingüística mira al lenguaje como comunicación dinámica que resulta opuesto al lenguaje como un cuerpo estático de estructura gramatical, asunto apoyado por Wilkins (1976) quien, afirma que "el proceso de decisión de que enseñar, está basado en la consideración del aprendiz; aquel que debe estar más preparado para comunicarse en el lenguaje extranjero" (Wilkins, 1976: 19)

El enfoque comunicativo se relaciona directamente con las destrezas receptivas (en especial la de escuchar) y no intenta entrenar la producción oral; específicamente la fluidez oral que se espera que emerja de forma natural y gradualmente. Conforme se vayan mejorando las destrezas receptivas el estudiante finalmente alcanzará la fluidez y precisión al hablar. El enfoque humanista se basa en teorías aplicadas a la enseñanza centrada en el estudiante. La comunicación es vista como un elemento de motivación que fomenta el aprendizaje significativo y como un factor que determina el crecimiento personal. Las técnicas humanistas atraen totalmente a la persona, incluyendo las emociones y sentimientos (el campo afectivo) como también el conocimiento lingüístico y las destrezas del comportamiento. Moskowitz (1978) define a las técnicas humanistas como aquellas que combinan lo que el estudiante siente, piensa y conoce con lo que él está aprendiendo en el segundo idioma. Además, estas ayudan a construir buenas relaciones entre compañeros, como también a mejorar su autoestima y confianza en sí mismos. No obstante, es necesario considerar varios factores que pueden influir el éxito o fracaso de proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En este sentido, la motivación para el aprendizaje de L2 es radical

Para efectos de este artículo, el enfoque comunicativo se refiere a los grupos de estudiantes que asisten a cursos curriculares en las instituciones universitarias, donde se generan dinámicas de confianza que acercan o alejan a las personas a lo largo del proceso de formación profesional, tales como amistad o enemistad, enamoramiento o rotura, competencia o alianza, interés o indiferencia, entre otros; se trata de dinámicas humanas denominadas por Robert Putnam (1993) como "capital social" las que en

virtud de repetidas interacciones, facilitan las conexiones sociales y la cooperación los cuales engendran la confianza entre sus miembros.

En el enfoque comunicativo, cada uno de los alumnos o alumnas son considerados como un participante que interviene en el proceso de comunicación de manera interactiva y que está en permanente contacto con sus colegas estudiantes, profesorado, personal administrativo y de servicios que labora en la universidad; pero también, se trata de un ser individual que posee necesidades propias al momento de aprender; necesidades que deben estar en conocimiento del profesorado a fin de que sean atendidas y superadas. Es necesario recordar que los aprendices llegan a la clase de Inglés trayendo una variedad de grados de motivación por aprender el idioma y parten de experiencias pasadas de procesos de aprendizaje similares vividos en la escuela básica y posteriormente en el bachillerato; situación que podría marcar su actitud emocional frente al trabajo con dicho lenguaje. Sin embargo, en el enfoque comunicativo la implicación para el aprendiz radica en que este debe contribuir tanto como sea posible en su propio proceso de aprendizaje, y por lo tanto, "aprender en una manera independiente" (Breen y Candlin, 1980: p 110). Este enfoque se ocupa del aprendizaje completo de una persona el cual, además de ser una faceta cognitiva que también posee una faceta física y afectiva, donde las personas están cercanamente vinculadas al grupo con el que se trabaja; es decir que el enfoque comunicativo se concentra en "el rol de los aprendices como negociadores entre el sujeto, el proceso y el objeto del aprendizaje" (Breen y Candlin, 1980: p 111).

Para Stern (1983) se trata de un proceso influenciado por la pedagogía, la cual marca los logros en todos los niveles de enseñanza (experimental o participativa). Para Littlewood (1981) una de las características más desarrolladas en la enseñanza del idioma inglés desde el enfoque comunicativo es que, aquí se pone atención tanto al sistema funcional de lograr comunicarse como a los aspectos estructurales del idioma. Sin embargo, se reconoce que el enfoque comunicativo prioriza la naturaleza comunicativa del lenguaje, a través de la lingüística o de aspectos estructurales del lenguaje el cual, es aceptado como una parte integral del mismo.

Para Wilkins (1976) la ventaja del syllabus notional es que éste toma los factores de la comunicación del lenguaje en cuenta desde el inicio, sin perder señal de la gramática y de los factores situacionales lo cual, lo convierte en potencialmente superior al syllabus gramatical ya que este producirá una competencia comunicativa". (Wilkins, 1976:19). En la publicación el "Syllabus notional" Wilkins cuestiona lo siguiente: "si estamos para adoptar el enfoque comunicativo para enseñar lenguaje, el cual toma como su

propósito prioritario, el desarrollo de la habilidad para comunicarse con el idioma, ¿Cuál debe ser el centro de nuestra atención?" (1979, p 254).

Por su parte, Hymes (1972) es el responsable de la competencia comunicativa, la que se encarga no solo del comando de la gramática y vocabulario sino de reconocer como se usa el conocimiento del idioma apropiadamente en un rango de situaciones sociales. La frase de Hymes (1972) "*there are rules of use without which the rules of grammar would be useless*" "hay reglas que sin las cuales, las reglas gramaticales serían menos útiles" (traducción propia); donde Hymes considera que la competencia comunicativa es muy general y abstracta; mientras que otros autores han tratado de definirla con mayor precisión,

La competencia comunicativa de Hymes es una extensión de las competencias lingüísticas de Chomsky (1965) más que una contradicción del mismo, toma en consideración nuevos desarrollos de campos relativos. Este término refleja la creencia que el lenguaje usa siempre un contexto social o situación: es una competencia que se refleja en momento en el que se habla, o cuando no se hable, y que es lo que se habla y quien es el que habla, cuando, donde y de qué manera habla la persona (Hymes, 1972). Michael Canale en 1983 en Rosamond Mitchell (1993) sugirió que la competencia comunicativa tiene 4 componentes. A continuación se exponen los componentes de la competencia comunicativa propuesta por Canale (1983):

Tabla No.1.- Componentes de la competencia comunicativa

<i>Competencia gramatical</i>	<i>Discurso competente</i>	<i>Competencia socio lingüística</i>	<i>Competencia estratégica</i>
Competencia lingüística, afinación de la pronunciación, sintaxis y vocabulario	Conocimiento de las reglas que gobiernan la estructura de textos largos, conversaciones, etc.	Control del discurso y estilos de escritura apropiados para diferentes situaciones, conocimiento de las reglas de educación, etc.	Conocimiento de estrategias de copiado, de la que puede mantener en marcha la comunicación cuando el conocimiento del lenguaje es aun imperfectas, como negociar el significado o reparar la falta de comprensión

Fuente: Michael Canale (1983).

Para Chomsky (1965) el lenguaje está basado en la creatividad: "el comportamiento del lenguaje ordinario incluye la innovación, formación de nuevas oraciones y nuevos patrones en acuerdo con las reglas de abstracción e integración" (1966: 44). Se define a las competencias lingüísticas como "el

conocimiento y dominio del sistema subyacente de reglas que hacen al lenguaje” (Chomsky, 1965, p4).

Desde la mirada de Chomsky (1965) la teoría lingüística esta en relación primaria con el hablante y escucha ideal, en una comunidad de comunicadores homogéneos, quienes conocen su idioma perfectamente; dicho en otras palabras pero, desde esta misma perspectiva, el lenguaje es visto primeramente como un conocimiento gramatical abstracto, y como algo adicional que se usa según el contexto particular de cada personal.

La metodología aplicada en este trabajo fue la investigación acción, la misma que fue seleccionada por los autores en base a su capacidad para aportar a procesos de mejoramiento continuo a nivel de las prácticas educativas; y se ajusta a la enseñanza del idioma inglés en instituciones de educación superior.

Se contó con la participación de setenta estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, cuya condición fue estar matriculados en la Carrera de Idiomas con mención en inglés. Se trata de una muestra heterogénea (25 hombres y 45 mujeres; en edades comprendidas entre 22 y 35 años) quienes reportan niveles diversos de conocimiento del idioma inglés; la muestra fue tomada por conveniencia en la Carrera de Idiomas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí Ecuador, a partir del interés demostrados por las autoridades por que se trabaje en el mejoramiento de metodologías que potencian la producción escrita y expresión oral en idioma Inglés. Los estudiantes fueron distribuidos en grupo control y grupo intervención a partir de la voluntad manifestada a través de una encuesta realizada al inicio del proceso.

Las herramientas aplicadas para determinar los niveles de conocimiento del idioma Inglés fue el examen KET Cambridge *Knowledge English Test*. El instrumento está validado por la Universidad de Cambridge y es un instrumento utilizado en centros de formación superior a nivel mundial para establecer los niveles de conocimiento del idioma inglés de manera exitosa.

La información obtenida fue valorada siguiendo estrictamente las instrucciones del examen KET Cambridge y tabulados para su análisis.

Para el desarrollo de la presente investigación se cumplieron las siguientes fases:

1. Socialización del plan de investigación con las autoridades de la Carrera de Idiomas de la Universidad Laica Eloy Alfaro.
2. Socialización de los objetivos, metodología y obtención de las cartas de participación consentida de parte de los participantes de la investigación.

3. Aplicación del Pretest – KET Cambridge versión 2013 al inicio del proceso.
4. Intervención educativa ejecutada durante 2 semestres del ciclo de estudios de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
5. Aplicación del Postest – KET Cambridge versión 2014 al final del proceso.
6. Tabulación y análisis de la información

#### *La intervención educativa aplicada*

Su objetivo es propiciar y apoyar la producción escrita y oral de los estudiantes de la carrera Inglés de la ULEAM, a través de la exposición a situaciones creadas en el aula de clases. Esta intervención parte del reconocimiento de la técnica, como el conjunto de procedimientos que se emplean en forma consciente, controlada e intencional para lograr un aprendizaje significativo para solucionar problemas, (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Estas actividades hacen referencia a una serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información; pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales y que se eligen con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de la información o conocimientos (Campos, 2000).

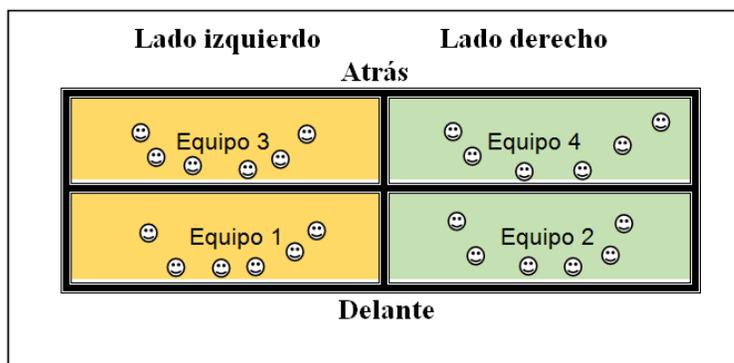
La técnica aplicada en esta intervención se concentra en las destrezas de expresión escrita y oral con prioridad; a pesar de que en el proceso, también intervienen las destrezas receptivas. Los retos que se aplican ejercitan la traducción inversa, es decir, desde el idioma nativo de los participantes hacia el idioma Inglés.

Adicionalmente, se aplican los principios del enfoque comunicativo *Communicative Approach* para propiciar el trabajo en equipo, impulsar el uso del idioma inglés en situaciones traídas al aula desde el contexto de un país anglosajón.

La dinámica consiste en la ejecución de talleres en un ambiente propicio para que los participantes generen el intercambio de información en idioma Inglés en ciclos repetitivos con niveles de exactitud, complejidad y dificultad progresiva; para lo cual, se ha generado un ambiente de confianza que potencia la participación mediante las siguientes características y reglas:

1. El grupo intervención es reorganizado para conformar 4 equipos de máximo 6 participantes.
2. Los equipos 1 y 3 deben ubicarse en el lado izquierdo del aula y los equipos 2 y 4 en el lado derecho. Un equipo se ubicará delante del

- otro, es decir, seis estudiantes adelante y seis en la parte posterior del aula de clases.
3. Los equipos situados en la parte delantera serán quienes empiezan la actividad.
  4. Un estudiante de cada equipo será quien escriba en la pizarra la información solicitada por el profesor durante el tiempo de 90 segundos. Los otros integrantes de este equipo en la primera fila, no deben hablar ni escribir.
  5. Los miembros de los equipos que están en la parte trasera del aula podrán ayudar al participante que debe responder a la pregunta pero, solamente hablando en inglés.
  6. Durante esta actividad el profesor y los estudiantes observarán que se cumplan con las reglas del juego, y deberán estar atentos para saber quién será el primero que termine de escribir.
  7. Una vez que los estudiantes terminaron de escribir en la pizarra, el docente deberá revisar si la información escrita está correcta. En el caso que así sea, asignará un punto al equipo ganador. Por el contrario, si existen errores, será necesario explicar cómo es la forma correcta. Por lo general, siempre que hay errores se produce un aprendizaje efectivo, ya que todos los estudiantes están atentos a los resultados y a las correcciones.
  8. Para la siguiente frase que dicte el profesor participará un estudiante de cada uno de los equipos que están en la parte posterior, es decir, del equipo 3 y del 4.



**Gráfico 0. Distribución de grupos y equipos de participantes**

Elaboración de los autores: Febrero/2015.

De la misma manera, quienes podrán ayudar a estos estudiantes serán solamente aquellos miembros de los equipos quienes están al frente; es

decir, del 1 y 2; y de esta manera se garantiza la participación de todos los estudiantes.

El tiempo de ejecución de cada taller fue de sesenta minutos y se ejecutó en complemento a las actividades curriculares, según la programación del grupo de estudiantes, cuando estuvieron en el tercer y cuarto semestre de un total de nueve semestres.

Los contextos abordados en los talleres fueron:

**Tabla No 2.: Contextos abordados en los talleres durante la intervención educativa**

SEMESTRES 3ero.	SEMESTRE 4to.
At the grossery store	At the bus station
At the coffee shop	At the bank
At the parking	In the middle of the road
At the zoo	At the airport
At the bus stop	At the office
At the restaurant	At the university
In my girlfriend/boyfriend family house	At the police station
NIVEL DE DIFICULTAD BÁSICO Y MEDIO	NIVEL DE DIFICULTAD Y AVANZADO
At the mall	At the travel agency
Answering a phone call	At the 991 call
Doing a hotel reservation by phone	Ordering a pizza by phone
Meeting a couple	In my wedding party

Elaborado por equipo investigador, Abril/2013

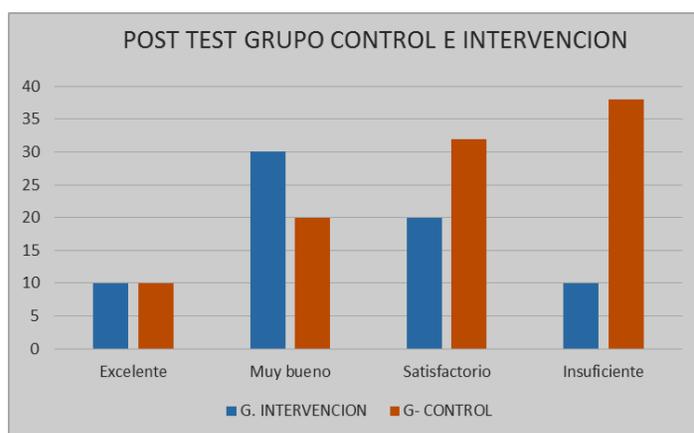
A continuación son expuestos los resultados logrados por los estudiantes en las etapas Pre test al inicio de la intervención educativa y Postest al final de los 2 semestres en los que fue ejecutada la intervención educativa.



**Grafico no.1. Niveles de la calidad de producción escrita y oral en el idioma ingles al inicio de la intervención educativa**

Elaboración de los autores: Febrero/2015.

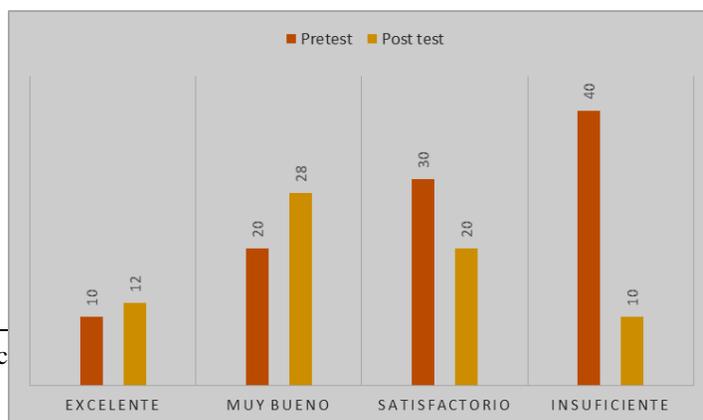
En el cuadro se observa los resultados del pretest KET Cambridge, aplicado tanto al grupo de intervención (azul) como al grupo control (naranjado). Para el grupo intervención se reporta que el 40% de los estudiantes se ubican en el nivel insuficiente en las destrezas de producción escrita y oral; mientras que 30% se ubican en satisfactorio, 20% en muy bueno, y 10% en excelente. Mientras que el grupo control el 35% de los estudiantes se ubican en el nivel insuficiente de destreza de producción escrita y hablada; mientras que 33% se ubican en satisfactorio, 22% en muy bueno, y 10% en excelente.



**Grafico No.2. Niveles de la calidad de producción escrita y oral en el idioma ingles al final de la intervención educativa**

Elaboración de los autores: Febrero/2015.

En el cuadro se observa una marcada diferencia en los resultados del Postest KET Cambridge, aplicado tanto al grupo de intervención (azul) como al grupo control (naranjado). Así en el grupo intervención se observa reducción de la categoría insuficiente que registra 10%, al igual que en el grupo de alumnos satisfactorio que reporta 20%, mientras que existe incremento en la categoría muy bueno que alcanzó 30%, y en la categoría excelente no se reportan cambios. Mientras que para el grupo control el resultado a nivel insuficiente reporta 38%, a nivel satisfactorio 33%. Finalmente, en las categorías muy bueno y bueno los resultados son 20% y 10% respectivamente.



**Gráfico no.3. Evolución de la calidad de producción escrita del grupo intervención**

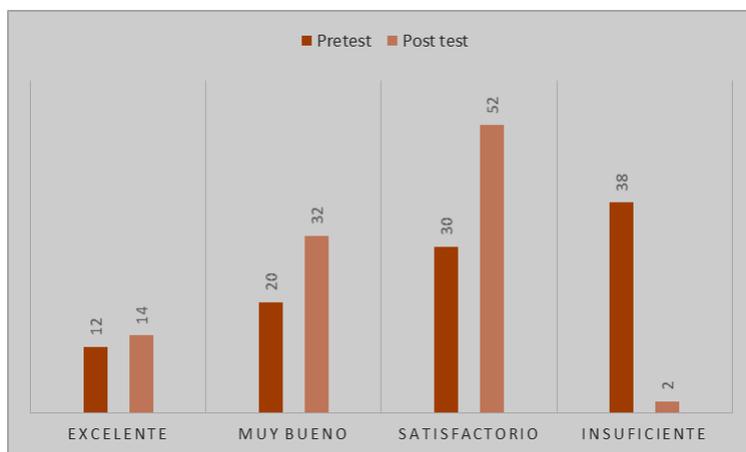
Elaboración de los autores: Febrero/2015.

**Tabla no 3. Resultados comparativos del pretest y postest en la destreza producción escrita en el grupo intervención**

CATEGORIAS	Pretest	Post test	Variación
Excelente	10	12	2
Muy bueno	20	28	8
Satisfactorio	30	20	-10
Insuficiente	40	10	-30

Elaboración de los autores: Febrero/2015

En el cuadro se observa la evolución de las 4 categorías de calidad en la producción escrita del grupo intervención. El nivel insuficiente se redujo pasando de 40% al 10%. En la categoría satisfactorio se redujo pasando de 30% al 20%, mientras que en la categoría muy bueno se reporta un incremento pasando del 20% a 28%; y en la categoría excelente se reporta un incremento que pasa de 10% a 12%.

**Gráfico no.4. Evolución de la calidad de producción oral del grupo intervención**

Elaboración de los autores: Febrero/2015

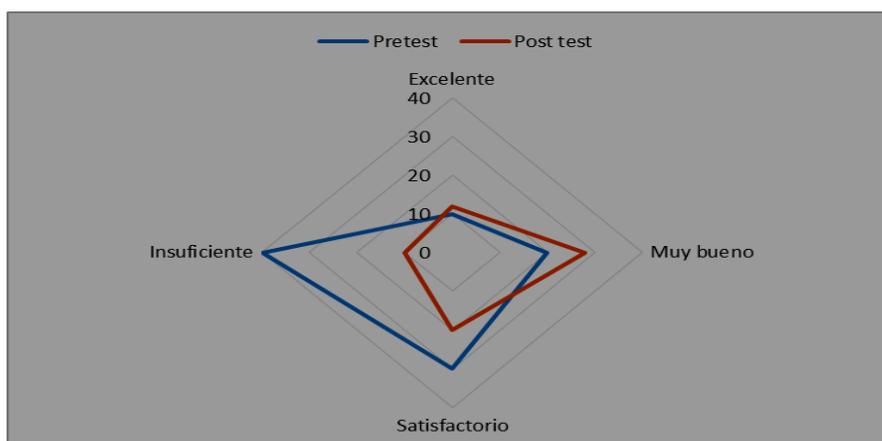
En cuanto a la producción oral del grupo intervención, se observa la siguiente evolución de las 4 categorías presentadas. A nivel insuficiente se redujo pasando de 30% al 2%. En la categoría satisfactorio se observa un incremento pasando de 30% al 52%; mientras que en la categoría muy bueno se reporta un incremento pasando del 20% a 32%; finalmente en la categoría excelente se reporta un incremento que pasa de 12% a 14%.

**Tabla no 4. Resultados comparativos del pretest y postest en la destreza producción oral en el grupo intervención**

CATEGORIAS	PRETEST	POST TEST	VARIACIÓN
Excelente	12	14	2
Muy bueno	20	32	12
Satisfactorio	30	52	22
Insuficiente	38	2	-36

Elaboración de los autores:  
Febrero/2015

En el grafico No. 5. Es posible observar como las destrezas productivas de escritura y oral en idioma inglés del grupo estudiado. Se concentran en las categorías satisfactorio y muy bueno alejandose de la categoría insuficiente lo que significa que el grupo ha logrado mejorar las capacidades de producción escrita y oral en idioma inglés.



**Gráfico no.5. Evolución de la calidad de producción escrita y oral del grupo intervención**

Elaboración de los autores: Febrero/2015

Los resultados obtenidos en esta investigación, reflejan que los estudiantes del grupo intervención lograron elevar el nivel de producción del idioma inglés en sus formas escrita y oral; a través de la aplicación permanente de un juego académico con enfoque comunicativo que acoge lo presentado por Hymes (1972) y es reafirmado por Widdowson (1990), es decir; llevar al estudiantado a situaciones dadas cotidianamente en un contexto de habla inglesa. En esta práctica surgen oportunidades múltiples para aplicar la gramática y el vocabulario en inglés pero, sobre todo, expone a los alumnos a hacer uso de dicho idioma que es idea defendida por Hymes (1972).

La motivación intrínseca y extrínseca (Maslow, 1954) presente en los estudiantes del grupo intervención, fue un factor detonante para lograr que ellos mejoren el nivel de producción escrito y oral en idioma inglés. Los resultados evidencian que se generó progreso significativo en los resultados de todas las categorías estudiadas; siendo el resultado más notorio, aquel en

la categoría insuficiente; en donde 36 estudiantes alcanzaron la categoría satisfactorio; hecho que permite ratificar la posición de Brophy (1986) y Koontz y Weihrich (1999) respecto a la fuerza de la motivación, la cual hace uso de razonamientos, valores, habilidades y disposiciones para que una persona logre alcanzar sus metas; pero acompañado de prácticas de enseñanza elaboradas técnicamente, con lo cual se ratifica lo expuesto por Zarate (1995) cuando aconseja que las prácticas educativas, deben ser diseñadas acorde al entorno cultural de su enseñanza y la lengua en sí misma.

En cuanto a la revisión de la literatura se observa que los autores comparten las ideas de Moskowitz (1978), quien manifiesta que los métodos del enfoque humanista significaron un cambio cualitativo en el campo de la enseñanza de idiomas. Se ratifica que el estudiante es el centro de atención, y es visto como una persona activa en el proceso de adquisición de una segunda lengua; y como un factor determinante en la práctica de la enseñanza con sus diferencias individuales, condiciones afectivas, entre otras.

Finalmente, en esta discusión se recalca que los autores están de acuerdo en que existe una similitud entre el proceso de aprendizaje de un adulto, para la adquisición de un segundo idioma; con aquel proceso de la adquisición del lenguaje materno; ya que los resultado ratifican la posición de Asher J. (1977) cuando se refiere que un lenguaje se aprende dándoles uso; por lo tanto el aprendizaje de una segunda lengua, llega a ser espontáneo, correcto y apropiado como el aprender la lengua materna.

## CONCLUSIONES

Se concluye que a partir del enfoque comunicativo, se logró el objetivo propuesto de mejorar la producción escrita y oral en el idioma inglés de los estudiantes universitarios que pertenecen al grupo intervención. Con quienes se eleva la calidad de sus respuestas desde una aplicación gramatical correcta, uso de vocabulario pertinente, pronunciación, fluidez y entonación correcta. Mientras que en el grupo control no se presentaron cambios relevantes, de acuerdo a la medición de los resultados del Pretest y Postest KET Cambridge.

Las prácticas educativas para la enseñanza del idioma inglés en el aula universitaria, en contexto de una sociedad habla castellana, encuentran en el enfoque comunicativo, la ruta para lograr impactar de forma relevante en el proceso de enseñanza de dicho idioma; ya que considera a la motivación como elemento clave, junto a la construcción de una atmosfera que favorezca el aprendizaje y que acerca al aprendiz a situaciones cotidianas que vivirá cuando se encuentre en un contexto de habla inglesa.

En la actual coyuntura de mejoramiento de la calidad de la educación superior en favor de la enseñanza de idiomas extranjeros en una realidad habla castellana; se plantea la presente línea de investigación: Mejoramiento de la calidad de la producción oral y escrita del idioma inglés en estudiantes universitarios de habla castellana – esperando captar el interés de docentes investigadores a fin de que ellos y ellas profundicen el enfoque comunicativo y formas innovadoras de enseñanza de idiomas extranjeros; y llegue a ser un tema debatido en la comunidad educativa internacional.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos, Sky Oaks Productions. (2<sup>nd</sup> ed. 1982)
- Bañuelos, A. (1990). Motivación Escolar: Una Propuesta Didáctica. *Revista Perfiles Educativos*. Núm. 49-50, Jul. – dic., México.
- Breen, M. y Candlin, C. (1980). The essentials of communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*. Pp.89-112
- Brophy, J. (1986). On Motivating Students. *Occasional Paper. No. 101. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University*.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics I*, Pp.1-47.
- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2002) (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya (2003)
- Díaz – Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Técnicas docentes para un aprendizaje significativo, una experiencia constructivista*. México: Mc Graw – Hill.
- Díaz-Campos, M. (2004). Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology. *Studies in second language acquisitions* 26. Pp. 249-273.
- Espi, M. y Azurmendi, M. (1996). Motivación, actitudes y aprendizajes del español como segunda lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, (11), Pp.63-76.
- Gardner, R. y Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House Publishers, Mass.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning*. Arnold Publishers, London.
- Hamers, J. (1981). Psychological approaches to the development of bilinguality en *H. Beatens Beardsmore (Ed.). Elements of Bilingual Theory*. Bruselas: Vrije Universiteit te Brussels.
- Koontz, H. y Weihrich, H. (1999). *Administración, una Perspectiva Global*. 11<sup>a</sup>. Edición. Mc Graw.
- Kruglanski, A. (2001). Motivation and Social Cognition: Enemies or a Love Story?. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Voll. No 1. Pp. 33-45.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper
- Mitchell, R. (1993). *Teaching Modern Languages* Cambridge University
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Rowley, MA: Newbury House.
- Ordorica, D. (2010). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera. *Revista Electronica Leaa*. Año 3. No2.

- Putnam, R. (1993). The Prosperous Community - Social Capital and Public Life, *en American Prospect, No. 13*. Washington. D.C
- Peris, E. (2007). La enseñanza de los idiomas modernos: De los procesos a los contenidos. *Marcoele cable, núm. 1, abril de 1988*. Pp 16-21.
- Richards, J. y Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: University Press.
- Ryan R. y Deci, E. (2000). La teoría de la autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist. Vol. 55, No.1.* Pp. 68-78
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press. Oxford.Swarbrick, A (1993). *Teaching Modern Languages*. Open University.
- Solana, R. (1993). *Administración de Organizaciones*. Buenos Aires: Ediciones Interoceánicas.
- Widdowson, H. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.
- Oxford.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford University Press. Oxford.
- Zarate, G. (1995). La problématisation de la relation à l'altérité: l'apprenant et l'enseignant de langue comme acteurs sociaux de l'entre deux, *en C. Briane y A. Cain (eds.), Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues ? París: INRP*, Pp.11-16. ENS de Saint-Cloud.

