



INSTITUTO TECNOLÓGICO UNIVERSITARIO ARGOS

CARRERA DE TECNOLOGIA DE ASISTENCIA EN EDUCACION
INCLUSIVA

REPERCUSIONES DE LA LENGUA MATERNA EN EL APRENDIZAJE
DEL INGLÉS EN TERCERO DE BACHILLERATO PARALELO “A” DE LA
ACADEMIA NAVAL GUAYAQUIL AÑO LECTIVO 2020 – 2021

REQUISITO PARA LA OBTENCION DEL TITULO DE
TECNÓLOGO EN EDUCACION INCLUSIVA

AUTOR:

ANA IRENE INFANTE ROMERO

TUTOR:

MSC. RENATO COELLO C.

GUAYAQUIL – ECUADOR

2020

Resumen

El dominio semántico con sus diferentes dimensiones: vocabulario, sinónimos, antónimos homónimos, etc., cada uno de ellos aplicado en su propio contexto, es imprescindible para el correcto uso de todo idioma. Y, aunque su aplicación puede tener consecuencias positivas en el aprendizaje de una lengua extranjera, éste no ha sido ampliamente investigado en nuestro país. El presente trabajo busca repasar los diferentes enfoques empleados en la didáctica del inglés a través de los años, además de considerar teorías recientemente investigadas y aplicadas en clases de inglés como lengua extranjera en todo el mundo. También procura encontrar prácticas pedagógicas adecuadas a la realidad ecuatoriana en base a los resultados obtenidos del trabajo investigativo realizado para este proyecto.

Se empleó el método de investigación mixto, y la recolección de datos se obtuvo mediante la aplicación de pruebas de diagnóstico y un test de comprensión semántica. Los datos cuantitativos fueron analizados a través del uso de estadística descriptiva. En ellos se aprecia el bajo nivel de destreza en inglés del grupo sujeto de estudio. Finalmente, este trabajo propone recomendaciones enfocadas a la mejora de habilidades en el inglés para alumnos con poco dominio de esta lengua extranjera.

Palabras Clave

L1, L2, Translanguajeo, Alternancia de códigos, Scaffolding, metodología, aprendizaje.

Abstract

The semantic domain along with its diverse dimensions: vocabulary, synonyms, antonyms, homonyms, etc., each of them used in its own context, is essential for the correct use of a language. Even though its application may have positive consequences in the acquisition of a foreign language, this fact has not been thoroughly investigated or properly applied in our country. The present piece of work seeks to review different approaches applied for EFL didactic throughout the years, besides considering different theories recently investigated and applied in EFL classrooms around the world. Thus, this work tries to find pedagogical practice suitable for our Ecuadorian reality based on the results obtained from the investigation done for this project.

To obtain the results, a mixed investigation method was used, and the data was gathered through diagnostic tests and a semantic comprehension test. The quantitative data was analyzed by using descriptive statistics. There it can be appreciated the skill performance of the studied group, which is low in this group. Finally, this work suggests recommendations directed to enhance EFL abilities of students with low domain in this foreign language.

Key Words

L1, L2, Translanguaging, code switching, scaffolding, methodology, learning.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
RESUMEN	2
Abstract	3
INTRODUCCIÓN.....	8
Antecedentes	9
Planteamiento del problema	11
Objetivo General.....	11
Objetivos Específicos.....	11
Variables.....	12
Justificación	12
Novedad	16
Alcance.....	16
1. MARCO TEÓRICO	17
1.1 Enfoque Comunicativo	17
1.1.1 Dimensiones del Enfoque Comunicativo.....	17
1.2 Enfoque Nocial - Funcional	19
1.3 Aprendizaje Espontáneo frente al Intencional	21
1.4 Enfoque Natural.....	22
1.5 Enfoque Cognitivo.....	23
1.6 Translanguajeo	24
1.7 Alternancia de Códigos.....	26
1.8 La realidad Ecuatoriana	32
2. MARCO METODOLOGICO	36
2.1 Diseño de la Investigación	36
2.2 Variables	37

2.2.1	Conceptualización	37
2.2.2	Operacionalización	37
2.2	Universo y Muestra	38
2.3	Instrumentos	39
2.4	Procedimiento	41
3.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	45
3.1	Diagnostic test - Listening	45
3.2	Diagnostic test - Reading	47
3.3	Diagnostic test - Writing	49
3.4	Diagnostic test - Speaking	51
3.5	Test de Comprensión Semántica de Textos.....	52
3.6	Conclusiones	55
4.	PROPUESTA.....	56
4.1	Introducción	56
4.2	Objetivos.....	58
4.3	Descripción de la Propuesta	58
4.4	Fundamentación	59
	Conclusiones	63
	Recomendaciones	65
	Referencias Bibliográficas	67

ANEXOS

Diagnostic test - Listening	72
Diagnostic test - Reading	80
Diagnostic test - Writing	87
Diagnostic test - Speaking	93
Test de Comprensión Semántica de Textos	95
Autorización centro educativo	103

INDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Aceptación de Alternancia de Códigos.....	31
Tabla 2. Operacionalización de Variables.....	38
Tabla 3. Plan de mejora Educativa para el Área de Inglés.....	61

Introducción

En las últimas décadas se han probado distintos métodos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en todo el mundo, muchos de los cuales no han producido los resultados esperados. Desde el método de traducción de gramática, el método natural que relaciona palabras con imágenes, el enfoque natural que le resta importancia a la gramática y enfatiza el aprendizaje por experiencia, el método audio-lingual que se basa en la repetición de ejercicios orales y la imitación de frases hechas, entre otros, cuya intención siempre ha sido ayudar a los estudiantes en su aprendizaje del idioma más hablado del mundo por personas no nativas.

Los estudios documentados desde los años 50 indican el largo proceso de investigación y desarrollo de nuevas técnicas dirigidas al aprendizaje del inglés (en adelante L2) en países no hablantes de la lengua, muchos de los cuales han sido probados como poco efectivos; aun así, algunos aún se utilizan en la didáctica del inglés en el Ecuador, entre ellos el de utilizar la lengua materna (en adelante L1) en este caso, el español.

Varios estudiosos hablan de lo contraproducente que puede ser el uso de la lengua materna en la enseñanza del inglés, ya que no promueve un aprendizaje significativo. Otros defienden la teoría de que el uso de L1 en el aula puede ser beneficioso. La realidad de nuestro país es que el uso del español en las aulas de clase de inglés continúa estando muy extendido, en todos los niveles de escolaridad obligatoria. De allí que el nivel de inglés como país esté entre los más bajos de América Latina. El presente trabajo estudiará esta problemática desde diferentes enfoques académicos.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, se hace necesario estipular hasta qué punto el uso de la lengua nativa repercute en el aprendizaje de esta lengua extranjera, y cómo la semántica del español influye en la adquisición de las cuatro destrezas principales del inglés: Reading, Writing, Listening y Speaking.

Para lograrlo, el enfoque utilizado en la investigación fue mixto y los instrumentos empleados para la recopilación de datos fueron baterías de evaluación de destrezas. El grupo seleccionado para la elaboración de estudio fueron los estudiantes de Tercero de Bachillerato en ciencias, paralelo "A", sección matutina de la Academia Naval Guayaquil, mismos que poseen un bajo nivel de proficiencia en inglés para alumnos que cursan el último año de educación secundaria.

El objetivo de esta investigación es determinar si el uso del español dentro de los salones de clases de inglés es positivo o negativo para un óptimo aprendizaje en alumnos con bajo conocimiento del idioma, y proponer respuestas metodológicas concretas a las diversas preguntas relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera.

Antecedentes

En la práctica de la docencia del inglés como lengua extranjera es común encontrar que muchos docentes de la asignatura utilizan de manera constante la lengua materna, en este caso, el español, reiteradamente y para varios fines: establecer semejanzas y diferencias con el inglés, introducir y desarrollar los temas de las clases, incluso para enseñar a desarrollar las destrezas de hablar, escuchar, escribir y leer en inglés. Sobra decir que existen casos en los que los estudiantes reciben más clases de español que de inglés.

Es notoria la diferencia entre una clase en la que el docente es capaz de impartir su cátedra con un importante porcentaje de comprensión por parte de su auditorio sin necesidad de incurrir al uso de L1, en contraste con una clase de inglés en la que el docente tiene que utilizar L1 para darle sentido a lo que está exponiendo, dando así la impresión de que no maneja a cabalidad el contenido que está enseñando.

Este hecho se repite clase tras clase en todo el mundo, no solo en el Ecuador, de allí que el nivel de proficiencia de esta lengua en nuestro país sea el más bajo de América Latina, según un estudio realizado por la compañía de educación internacional *EF Education First*, publicado en 2019. (EL Universo, 2019) Según la investigación publicada, Ecuador está en el puesto 81 con una puntuación de 46,57 lo que convierte al Ecuador en el país con el nivel más bajo de inglés en América Latina.

Es entonces que resulta imperante repasar las investigaciones relativas al tema de este trabajo realizadas con anterioridad, tales como las diferentes tendencias aplicadas en la enseñanza del inglés recopiladas por Pla y Vila en su obra "*Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria*", misma que aún se utiliza como apoyo para la formación de docentes de secundaria. También se cita la aproximación histórica y conceptual de la adquisición de una segunda lengua que planteó Javier Zanón para la CEPAL. Otra de las obras consultadas es un artículo publicado en el boletín del Instituto de Educación e Investigación de la Universidad de Punjab, Pakistán, en la que se analiza una interesante teoría llamada alternancia de códigos. Finalmente se considera las investigaciones realizadas por Sandra Chicaiza en un colegio particular de la ciudad de Cuenca, Ecuador, acerca de cómo se utiliza el español como herramienta de andamiaje.

Planteamiento del Problema

¿Cuál es el impacto que tiene el dominio semántico del español en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de tercero de bachillerato en ciencias paralelo “A” de la sección matutina de la Unidad Educativa Academia Naval Guayaquil en el año lectivo 2020-2021?

Objetivo General

Identificar la influencia que la semántica del español ejerce en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, mediante la aplicación de baterías evaluativas en inglés y en español, con el propósito de crear un plan de mejoras que nos permita potenciar el nivel de inglés de los estudiantes de tercero de bachillerato “A” sección matutina de la Academia Naval Guayaquil, en el periodo lectivo 2020 – 2021.

Objetivos Específicos

Identificar los niveles semánticos de la lengua materna, mediante la aplicación de ejercicios de comprensión lectora.

Evaluar la capacidad de la muestra en las destrezas de Reading, Writing, Listening y Speaking, a través de pruebas objetivas.

Determinar los niveles de incidencia entre el uso semántico del español y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, valorando los resultados obtenidos en la aplicación de pruebas de las áreas en mención.

Variables

Dentro de este contexto educativo, específicamente hablando de como el uso del español puede influir positiva o negativamente en el desarrollo de las destrezas del inglés, podemos destacar las siguientes variables:

Semántica del español

Aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Justificación

El inglés además de ser el idioma más hablado en todo el mundo por personas no nacidas en países anglo hablantes, domina campos como los negocios, la investigación científica, el entretenimiento en sus diversas facetas, etc. De allí que la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha sido objeto de extenso debate, y a lo largo de los años se han propuesto diferentes enfoques dirigidos a un aprendizaje que demuestre ser realmente efectivo.

En el Ecuador, la materia de inglés como lengua extranjera es parte del currículo nacional en todos los niveles de escolaridad obligatoria, es decir, desde Educación General Básica en todos sus subniveles hasta tercero de Bachillerato, con una carga horaria mínima de tres y cinco horas a la semana respectivamente, a excepción de tercero de bachillerato que tiene una carga horaria mínima de tres horas semanales, según el Acuerdo ministerial 020-A, vigente a la fecha de redacción de esta investigación (Mineduc, 2016). Lo anteriormente citado no es una camisa de fuerza: cada institución educativa puede incrementar las horas semanales de esta materia, siempre y cuando no sobrepase la carga semanal máxima de horas clase estipulada por el Ministerio de Educación del Ecuador.

En la práctica educativa, las instituciones fiscales se rigen por esta malla curricular para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Por el contrario, las escuelas y colegios particulares pueden aumentar las horas asignadas a esta materia, según su propuesta educativa. Algunas instituciones particulares tienen de 7 a 10 horas clase semanales de inglés como asignatura, cuando no son bilingües, ya que les está permitido ampliar las horas impartidas en esta materia, dependiendo del perfil de salida que estén ofreciendo a la comunidad.

Considerando en retrospectiva cuantas horas de aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha recibido un estudiante que se gradúa en el año lectivo 2020 – 2021, y si se toma como referencia la malla obligatoria y la carga mínima para esta asignatura descrita en el Acuerdo ministerial 020-A, podemos llegar a la conclusión de que un bachiller ecuatoriano de esta promoción habrá visto como mínimo 1.120 horas de inglés como materia, si ha recibido clases desde octavo, y un total de 1.840 horas si ha recibido clases de esta lengua extranjera desde segundo grado de Educación General Básica hasta tercero de Bachillerato.

Siguiendo esta línea de pensamiento, con tantas horas de clase de inglés que nuestros niños, niñas y adolescentes reciben en sus instituciones educativas, ¿en qué nivel de dominio de la lengua extranjera deberían estar nuestros bachilleres? Según la compañía de educación internacional *EF Education First*, en su página web hace la referencia de que, si un principiante con poco o ningún conocimiento del idioma quiere llegar al nivel B2, necesitará 720 horas de clase como mínimo. Además, indica que se debe añadir un 50% más de tiempo a esta estimación si el hablante tiene como lengua materna un idioma muy diferente del inglés (por ejemplo, chino, árabe, japonés o coreano, cuy fonología y escritura difiere mucho del idioma anglosajón) (Education First, 2019).

Según las afirmaciones descritas por la consultora internacional, resulta imperioso preguntar: ¿están nuestros bachilleres ecuatorianos en este nivel de proficiencia de inglés? Dicho de forma clara y directa, no, en su gran mayoría, en base a los resultados de las pruebas de proficiencia de inglés a nivel nacional. ¿A qué se debe este hecho, toda vez que nuestros bachilleres han visto tantas horas de clases de inglés en sus escuelas y colegios? Una interrogante digna de ser aclarada.

De esta última incógnita surgen otras subyacentes que son igual de importantes, por ejemplo, ¿cómo están recibiendo los alumnos ecuatorianos sus clases de inglés? ¿Cuál es el nivel de conocimientos, tanto metodológicos como lingüísticos de los docentes ecuatorianos? Si los estudiantes han estado acostumbrados a recibir sus clases 50% en su lengua materna y el otro 50% en el idioma extranjero (en el mejor de los casos), ¿cuáles son las probabilidades de que adquieran un aprendizaje óptimo a largo plazo?

Con referencia al caso particular del grupo de estudiantes que participan en este estudio, ¿Cuál es la situación de los estudiantes del Tercero de bachillerato “A” jornada matutina de la Academia Naval Guayaquil en el periodo lectivo 2020 - 2021? ¿Qué destrezas han adquirido hasta el momento? ¿Qué soluciones concretas se pueden desarrollar para que los estudiantes puedan mejorar sus habilidades de lectura, escritura, escucha y pronunciación en inglés? ¿Es la lengua materna un amigo o un enemigo con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera?

En este sentido, el uso del español como herramienta de soporte a la enseñanza del inglés como lengua extranjera no ha sido ampliamente investigado en nuestro país. Incluso, las instituciones educativas de élite prohíben y hasta penalizan el uso de L1 en el aprendizaje de L2 por considerarlo “antipedagógico”. Sin embargo, en otras partes del mundo se

han realizado diversas investigaciones al respecto que consideran su eficacia, dentro de los límites adecuados y con técnicas pedagógicas delimitadas, y la sugieren como herramienta de andamiaje. ¿Qué tan conveniente es el “salto” de una lengua a otra en la enseñanza de un idioma?

Este trabajo busca despejar todas estas interrogantes, además de encontrar un punto de equilibrio entre la lengua materna y la extranjera, y desde esa perspectiva, proponer soluciones que ayuden a los estudiantes de tercero de Bachillerato “A”, jornada matutina, de la Academia Naval Guayaquil, a mejorar sus destrezas en este idioma tan internacionalmente extendido, y cuyo dominio les asegura muchas oportunidades futuras.

No podemos dejar de cuestionarnos en cuanto a este tema, ya que de eso depende que como docentes de esta lengua extranjera apliquemos las mejores metodologías que tengamos a nuestro alcance. Cada una de estas interrogantes merece una investigación exhaustiva, he ahí el realce de esta investigación que busca partir del planteamiento de directrices concretas enfocadas a dar soluciones reales y aplicables.

Los sujetos considerados en la muestra del estudio tienen sus propios desafíos, ya que, según la evaluación diagnóstica realizada al principio del año lectivo 2020-2021, se pudo observar que su nivel de desempeño en el inglés es muy bajo. Este año se decidió aplicar una nueva prueba diagnóstica que evalúe las cuatro destrezas principales del inglés: Reading, Writing, Listening y Speaking, en vez de evaluar gramática y vocabulario, como generalmente se acostumbraba. De los 44 alumnos matriculados en este paralelo, el 41,67% obtuvo una calificación por debajo de 5/10; el 33,33% por debajo del 7/10; el 16,67% obtuvo un puntaje superior a 7/10 pero inferior a 8/10; y el 8,33% de este grupo alcanzó una nota superior a 8/10 pero inferior a 9/10.

Dados estos resultados, se elaboró una investigación encaminada a encontrar si el uso de L1 en el salón de clases es un instrumento de apoyo positivo o negativo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en este grupo particular de estudio, tomando en consideración las referencias antes descritas.

Novedad

El aporte de este trabajo para la comunidad educativa de la Academia Naval Guayaquil es novedoso, ya que busca sentar un modelo pedagógico destinado a ayudar a los estudiantes con bajo rendimiento académico en el inglés, perfeccionando el uso de la lengua nativa como herramienta de andamiaje en la proporción adecuada, y no simplemente como un mero sistema de traducción, y sostiene que su aplicación en los salones de clases incrementa la autoconfianza de los estudiantes además de su interés por el aprendizaje de una lengua extranjera al interiorizar sus similitudes y diferencias con el idioma que ya domina.

Alcance

El alcance planteado en esta investigación es exploratorio, ya que se presume obtener una aproximación importante ante la solución del problema. Sin embargo, la aplicación de principios y postulados más profundos quedarán como una asignación pendiente para próximos investigadores.

Cabe mencionar también que se han desarrollado escasas investigaciones relacionadas a las repercusiones del español en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el Ecuador. Además, se resalta el hecho de que ningún estudio se ha llevado a cabo en la ciudad de Guayaquil, factor por el cual la investigación toma un valor significativo.

1. Marco Teórico

Diferentes tendencias se han propuesto acerca de cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, mismas que han ido evolucionando con el paso de los años y la práctica docente. Mucha investigación sobre este tema se ha hecho en todo el mundo. De allí que este apartado busca hacer un resumen de las tendencias más importantes que se han aplicado en la enseñanza del inglés a lo largo de los años. Se debe considerar algunos conocimientos acerca de las diferentes teorías de pedagogía y didáctica de la enseñanza del inglés para estudiantes no nativos, empezando con el estructuralismo y el enfoque cognitivo.

1.1 Enfoque Comunicativo

El enfoque comunicativo, conocido como Communicative Approach en inglés, es una corriente metodológica que muestra al lenguaje más allá de un simple sistema de reglas fonológicas, sintácticas y semánticas, haciendo énfasis en el uso del lenguaje más que en el lenguaje mismo. Según este enfoque, el uso textual del componente fonético de la lengua no es lo principal, más bien lo es el manejo de las estructuras necesarias para lograr una comunicación hablada comprensible, distinguir los sonidos y utilizarlos tolerablemente para una comunicación efectiva (Guillén, 2012).

Los primeros expositores del enfoque de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua, o enfoque comunicativo, fueron Austin en 1962 y Searle en 1969, con sendos libros que enfatizan la esencia comunicativa del lenguaje. Partiendo de esa filosofía, autores como Wilkins y Widdowson (1972) expusieron que el desarrollo de la competencia comunicativa y la instrucción explícita de la gramática no

eran factores excluyentes entre sí; más bien los proponen como complementarios. Posteriormente, Richards y Rogers (2001) van más allá, y definen dos finalidades del Enfoque Comunicativo: a) hacer de la comunicación el objetivo primordial de la enseñanza de idiomas, y b) perfeccionar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades principales de un idioma (Castillo, 2009).

No obstante, en la práctica docente se ha visto una aplicación errada de este enfoque que ha llevado a muchos a quitarle importancia a las normas gramaticales y a la pronunciación, toda vez que muchos docentes creen que enseñar fonética es menester de los especialistas, los nativos o de la computadora y se centran en incrementar el aprendizaje de palabras (Pérez & Alvira, 2017).

1.1.1 Dimensiones del enfoque comunicativo

En su obra *Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, Canale y Swain, (2009) destacan cuatro dimensiones para el aprendizaje del inglés: lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica (Pla y Vila, 2015 citando a Canale y Swain, 2009). Estas propuestas tienen en común el concepto del lenguaje como ente comunicativo, pero también dan lugar a propuestas metodológicas diferentes a lo que se practicaba en ese entonces, tales como:

La dimensión lingüística reconoce que un idioma está compuesto por unidades que tienen forma y significado estrechamente relacionados entre sí, y divide la lengua en tres niveles: fonológico, que incluye entonación, pronunciación, ritmo y acento; semántico con la utilización del vocabulario; por último, morfológico y sintáctico que se relacionan con el nivel gramatical.

La dimensión sociolingüística adecua las producciones a la situación de la comunicación, es decir cómo, cuándo y dónde se debe expresar una idea en la lengua extranjera, e incluye el uso de elementos no verbales en la comunicación (expresión facial, gestos, mímica, contacto visual, etc.) complementando así las estructuras lingüísticas, garantizando un mayor nivel expresión e intercambio de ideas.

La dimensión discursiva supone no solamente hablar una lengua extranjera con fluidez, sino con cohesión y coherencia, lo que supone la previa estructuración de las ideas y la relación con hechos. Por último, la competencia estratégica resalta el dominio de habilidades como empezar, mantener, reparar, reorientar o concluir una conversación.

Muchos estudiosos concluyen que el método comunicativo para la enseñanza de una lengua extranjera ha demostrado ser uno de los enfoques más acertados en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de estos idiomas, junto con la introducción de modelos pedagógicos y didácticos paralelos, además de sus correspondientes adecuaciones, lo que permite perfeccionar la enseñanza del idioma objeto de estudio de forma duradera, sin necesidad de recurrir al uso de la lengua materna.

1.2 Enfoque Nocional – Funcional

Trimm (1973) estableció los principales usos comunicativos de la lengua y la diferencia entre las categorías nocionales de las funcionales, entendiéndose como noción el contexto en el cual las personas se comunican, mientras que la función habla de la intención concreta del hablante en un determinado contexto (Pla et al 2015, p.21).

Así, el enfoque Nocional – Funcional se relaciona con el comunicativo, y afirma que el aprendizaje de un conjunto de estructuras gramaticales va acompañado de creaciones funcionales de la pronunciación de la lengua, lo que permite el desarrollo comunicativo oral para percibir y producir contenido en la lengua objetivo (Castillo, Algara, & González, 2009). Por ello se convierte en una forma de organizar el currículo de aprendizaje de idiomas, aunque no pretende ser un manual de enseñanza. Así mismo promueve el aprendizaje de elementos lingüísticos seleccionados y organizados a partir de las funciones utilizadas en la comunicación cotidiana actual; de allí que tienen un marco teórico específico, principios educativos basados en el alumno y en la enseñanza de nuevas lenguas, una estructura metodológica que le dé atención adecuada a las cuatro destrezas de la lengua objeto –escuchar, hablar, leer y escribir– y, por último, canales de difusión y practica del idioma meta (Pla et al 2015, p. 22).

Con el tiempo, se propuso otra alternativa para la enseñanza de un segundo idioma que se llegó a conocer como enseñanza por tareas, cuyo propósito era relacionar el contenido con la construcción razonada del idioma, basado en estructuras gramaticales acompañadas de producciones nocionales y funcionales (Varela, 2005). De allí la importancia de encontrar un perfecto equilibrio entre el currículo nuevo y los contenidos previos que vienen con el estudiante. El currículo puede ser de tareas y de procesos, los cuales se basan en actividades netamente comunicativas, con el objetivo de lograr el dominio de los procesos implicados en una nueva competencia y teniendo en cuenta que son los propios alumnos los que determinan el proceso de ejecución de estas tareas.

De esto se desprende el enfoque de tareas de comunicación versus las tareas de aprendizaje donde se contrastan el uso del lenguaje

en situaciones de la vida real con situaciones netamente comunicativas, sin basarse necesariamente en los contenidos (Pla et al 2015, 22). Este planteamiento metodológico no se basa en libros de texto, sino en materiales de apoyo, lo que requiere de más esfuerzo tanto tecnológico como de tiempo por parte de los docentes. Además, no se maneja por especificaciones de conocimiento o habilidad del lenguaje en adquisición, lo que lo hace difícil de aplicar en el contexto educativo, ya que hay que demostrar la adquisición de contenidos por medio de evaluaciones cuantitativas.

1.3 Aprendizaje Espontáneo frente al Intencional

Para muchos no es lo mismo aprender un idioma en el medio donde dicha lengua es la vernácula, que en un país donde no se usa dicho idioma. Esta es la principal razón que lleva a los estudiantes a participar en programas de intercambio. En Suiza, por ejemplo, se realizaron encuestas en las que se preguntó cuál era la principal motivación de los estudiantes para buscar un intercambio, y se concluyó que el principal deseo era mejorar el dominio sobre la lengua extranjera y el incremento de conocimientos académicos (Messer & Wolter, 2007)

Por otro lado, la consideración de la lengua materna de los estudiantes de una lengua extranjera, cualquiera que esta sea, tiene expositores desde la década de los 70. Leóntiev, en un artículo publicado originalmente en ruso en 1971, que traducido se llama: “El problema del apoyo en la lengua materna y la tipología de los actos comunicativos”, plantea que el uso de la lengua materna no implica la explicación clara de las similitudes o diferencias entre ésta y la lengua estudiada, pero sí toma en cuenta los resultados de las investigaciones lingüísticas comparativas (Bermello, 2019).

De lo anterior se puede rescatar que cada docente debe analizar cuál de los conocimientos que desea impartir en una lengua extranjera guarda alguna similitud parcial o relativa con la lengua nativa para utilizarse en la comunicación en el idioma objetivo. Establecida esta idea y seleccionada la información que necesita, el docente podrá determinar que contenido puede utilizar en su clase (Padilla & Espinoza, 2015)

1.4 Enfoque natural

Según Chomsky (1978), la adquisición del lenguaje es un proceso inconsciente resultado de la interiorización natural de éste, sin prestar mayor atención a las formalidades lingüísticas; mientras que el aprendizaje es consciente, ya sea como resultado del estudio individual o del intercambio de información en una situación formal de aprendizaje (Birchenall & Müller, 2014).

Lo anterior supone que no hay relación entre ambos procesos, y que la instrucción en un segundo idioma debería animar la adquisición de la lengua en su uso comunicativo fluido y no el aprendizaje memorístico de reglas, y propone que se deben crear situaciones de comunicación en el salón de clases, lo que le permita al alumno negociar el significado de lo que se dice y hace en interacción con el docente por cualquier medio, es decir, gestos, imágenes preguntas, entre otros (Krashen & Terrel, 1983).

Dos teorías que hacen referencia a este enfoque son la hipótesis del input, así como el filtro afectivo. La primera teoría habla de cómo adquirir destreza en el idioma de estudio desarrollando competencias específicas; la segunda compara el afecto con una delgada línea entre el alumno y el input que recibe instrucción, dándole peso a la motivación en el aprendizaje de un idioma (Sanchez, 2009).

Asimismo, este modelo de enseñanza tiene un enfoque más natural, e insta a los maestros a crear situaciones que permitan a los alumnos hacer el enlace con el significado de lo que se produce en el aula, en cualquiera de las destrezas del idioma objetivo, sin prestar atención al nivel de competencia en la lengua extranjera (Parra, 2014). El docente deberá encontrar la forma de hacerse entender sin necesidad de usar la lengua nativa, ya sea por medio de gestos, imágenes, videos, etc. La posibilidad de aprendizaje en los estudiantes está directamente relacionada con la parte afectiva, ya que una buena relación alumno – maestro es responsable de que el “input comprensible” sea mayor.

De esta propuesta se desprende la concepción de aprendizaje espontáneo e intencional, estrechamente relacionados entre sí, que no suponen la supremacía del uno sobre el otro, y señalan que mediante la práctica de una destreza –leer, hablar escribir y escuchar en una lengua diferente– se adquiere dicha destreza, es decir, se adquiere la competencia de forma natural.

1.5 Enfoque Cognitivo

El surgimiento de la teoría cognitiva se da como una tendencia que procura estudiar los procesos mentales, lo que no hace el conductismo. Buscaba analizar los procesos de aprendizaje sobre la base de la representación de simbología almacenada en donde el pensamiento y el razonamiento se entiende mediante la manipulación de estos símbolos, planteando ideas como la analogía entre la función de una computadora y la función del pensamiento humano para explicar la inteligencia humana en términos de procesamiento mental de la información (Batista & Finol, 2005)

El enfoque cognitivo guarda ciertas similitudes con la perspectiva que propone el comunicativo, ya que rescata la importancia del uso

funcional del idioma aplicado a diferentes situaciones de la vida real, adquiriendo así las destrezas en un entono consciente y voluntario para construir nuevos conocimientos con la motivación adecuada. Bajo este enfoque, el docente es más que un facilitador de contenidos, y pasa a ser un “observador-inventor”, influyendo así en el desarrollo de contenidos y la construcción de destrezas (Pla et al, 2015 p. 29). La metodología a utilizar puede ser variada.

Sin embargo, a diferencia del enfoque comunicativo, la lengua materna es significativa en este modelo, presentándola como base para entender el idioma extranjero, no como un mero sistema de traducción sino como un instrumento que procura el análisis de los esquemas desconocidos para la detección de errores, lo que permitirá al estudiante la corrección adecuada a través de la comparación y el contraste de los esquemas de ambos idiomas, llegando a comprender la naturaleza del error, es decir llegar a un aprendizaje consciente (Chicaiza, 2018). De allí que Akdeniz et al. (2016) lo relacione con el constructivismo.

1.6 Translanguajeo

Una persona cuando tiene un texto en inglés y busca entenderlo por medio de recurrir al significado tácito de sus palabras está traduciendo. Cuando dos personas bilingües sostienen una conversación informal y luego cambian de lenguajes cuando no encuentran la palabra o frase adecuada en una de las lenguas está utilizando alternancia de códigos. Por otro lado, cuando alguien lee un contenido en inglés y luego lo discute en español con otras personas, está utilizando translanguajeo (Ortega, 2019). Este concepto no es nuevo.

En 1978, H. R. Maturana propuso el termino lenguajear para referirse a la incorporación del lenguaje en la vida cotidiana, y afirma que

se usa para expresar emociones, pensamientos, sentimientos y para interactuar con otros. Para Swain (2008), la intención del lenguaje es tratar de entender y solucionar problemas, así como dar sentido a una situación específica de aprendizaje del idioma, y lo presenta como un instrumento mediante el cual el pensamiento se articula y transforma de manera escrita o hablada (Ortega, 2019). Así, lenguajear se convierte en una herramienta de aprendizaje.

La estrategia pedagógica del Translanguajeo apareció como una propuesta concreta en los años ochenta. Al observar las dificultades que los alumnos experimentaban con otras corrientes usadas en los salones de clases en ese entonces, los docentes empezaron a considerar el uso de L1 como una herramienta de andamiaje, donde el maestro ofrece soporte temporal a sus alumnos hasta que ellos alcancen el dominio de una determinada destreza. El translanguajeo consiste en cambiar la lengua objetivo por la vernácula o su equivalente formal en diferentes contextos y por diferentes propósitos (Chicaiza Deleg, 2018 citando a Hornberger y Link, 2012) Es particularmente útil al trabajar con principiantes. No debe verse como un obstáculo, sino como una oportunidad de adquirir conocimiento de una segunda lengua.

Esta teoría sostiene que lo que se busca es el uso organizado y sistemático de L1 en el aprendizaje de L2. El empleo de esta técnica que usa L1 en clase ha recibido el nombre de “Translanguaging”, y propone la combinación de la lengua materna y la lengua extranjera objeto de aprendizaje en la clase (Nielsen, 2017). L1 es considerado como una innovación y un excelente recurso educativo que adicionalmente toma en consideración la propia cultura de los estudiantes.

Más aún, Baker (2001) puntualiza cuatro ventajas pedagógicas del translanguajeo: promueve un mejor y más profundo entendimiento de la

lengua de estudio; ayuda a los estudiantes a reforzar sus debilidades de lenguaje; apoya a los estudiantes porque enlaza el aprendizaje en casa y la cooperación: integra aprendices fluidos con principiantes (Ortega , 2019 citando a Baker, 2001). Se destaca entonces el hecho de que el lenguaje y el aprendizaje no deben ser vistos como entidades separadas, mas bien como procesos en los que el interlocutor y sus interacciones se derivan de la suma de sus experiencias, sus historias, de su vida misma.

El translanguajeo busca que el salon de clases sea un lugar de transformación y producción de igualdad social, donde los estudiantes aprendan en un ambiente mas equitativo, y a pesar de ser una excelente herramienta de andamiaje, no ha sido investigado ni aplicado a nivel académico en el Ecuador.

1.7 Alternancia de códigos

Cuando los estudiantes están interactuando en una clase de inglés y se quedan sin ideas “saltan” a su lengua materna, como si de un interruptor de luz se tratara. Esta alternancia entre los dos idiomas es lo que ha llegado a conocerse como Code-Switching, mientras que otros proponen el Translanguaging (Hornberger & Link, 2012)

Los libros de inglés para educación en primaria y bachillerato, dentro del paquete de recursos en el libro del maestro, contienen información específica de cómo impartir cada clase, con muchas estrategias sugeridas a los docentes para construir las destrezas en el idioma inglés dentro del contexto de las clases, y ninguno suele sugerir el uso de la lengua nativa, a menos que se trate de niños pequeños, estudiantes con alguna necesidad educativa especial o con un nivel de inglés muy rudimentario. Por ello es que se hace necesario entender los alcances y beneficios de los enfoques de Translanguajeo y de alternancia

de códigos. Ya que en la práctica el uso de L1 es casi inevitable al estudiar otro idioma, es necesario investigar estas propuestas a profundidad (Rueda & Wilburn, 2014)

El enfoque conocido como Code-Switching o alternancia de códigos, muy relacionado con el anterior, ya que ambos usan L1 como herramienta de soporte. La diferencia radica en que la alternancia entre dialectos de L1 a L2 se da mediante estructuras separadas como un cambio intersentencial al final de una oración o una cláusula, intrasentencial cuando el cambio se da dentro de una oración o cláusula y comunicación por etiquetas cuando el cambio se da en una palabra o frase paralela de un idioma a otro. Su uso es muy común sobre todo en un ambiente informal ya sea hablado o escrito, y su objetivo es la comprensión del mensaje transmitido, lo cual facilita el aprendizaje. (Chicaiza Deleg, 2018)

A pesar de la interacción entre idiomas, las estructuras gramaticales de ambos deben ser respetadas (Cárdenas, 2010) No debe permitirse el uso de la lengua materna como excusa conveniente para que los estudiantes justifiquen su falta de esfuerzo y no salgan de su "zona de confort". Esta estrategia de andamiaje procura crear en los aprendices el inicio de su capacidad de pensar en inglés y así evitar la tendencia natural a la traducción. Tampoco se trata de resolver la falta de competencia de los maestros. Cada docente es responsable de su preparación académica, y de encontrar los mecanismos pertinentes que lo ayuden a mejorar en el manejo tanto de los contenidos de su asignatura como de la metodología que utilizará en sus clases.

En 2010, Malik Ajmal Gulzar publicó un artículo para el Boletín de Educación e Investigación de la Universidad Punjab de Pakistán bajo el

título “*Code-Switching: awareness about its utility in bilingual classrooms*”. En éste, el autor detalla once funciones de la alternancia de códigos (Gulzar, 2010). Entre los cuales podemos destacar:

Clarificación: consiste en aclarar dudas con explicaciones adicionales en L1 sobre temas como vocabulario desconocido (Muñoz & Mora, 2006). Esto se da mucho cuando la preocupación de los docentes por el vocabulario o las expresiones que no son familiares para los alumnos provocan automáticamente el “salto” a la lengua materna para traducir las expresiones en cuestión a modo de esclarecimiento.

Dar instrucciones de manera efectiva: se relaciona con la manera en que se entregan dichas instrucciones por medio de la lengua materna, cómo, por qué y cuándo dichas instrucciones son provistas y cuáles son las repercusiones en la comprensión de los estudiantes (Muñoz & Mora, 2006)

Traducción: procura interpretar los conceptos claves usando la lengua materna para elaborar nuevo vocabulario y estructuras gramaticales en lugar de continuar dando instrucciones en lengua extranjera, reduciendo así la carga de comprensión para los estudiantes, ya que les facilita el concentrarse en la importancia del mensaje transmitido (Macizo & Bajo, 2004). Sin embargo, se corre el riesgo de que el estudiante se acostumbre a escuchar el mensaje en su lengua madre y no preste atención a la consigna dada en inglés. Además, el uso excesivo de la traducción resulta en el que el docente se acostumbre a no tratar de hacerse entender en inglés usando gestos, parafraseo o utilizando objetos a su alrededor para tratar de transmitir el mensaje sin recurrir inmediatamente a la traducción.

Socialización: utilizada por los docentes para interactuar socialmente con sus estudiantes. Otros también usan L1 para expresar sentimientos espontáneos de diferente índole, lo que hace la interacción con los estudiantes sea más duradera, así el nivel de aceptación de la materia incrementa (Wang, 2017)

Cambio de tema: esta se produce cuando cambiamos de un tópico a otro de manera sutil para captar la atención de los estudiantes en un tema relevante que queremos transmitir, como por ejemplo, al dar instrucciones y dejarlas claramente zanjadas, relacionarlas y explicarlas en la lengua nativa de los estudiantes es casi obligatorio, si queremos evitar interpretaciones erróneas (Muñoz & Mora, 2006)

Facilidad de expresión: se utiliza cuando interactuamos en lengua materna y luego se cambia a una palabra o frase en lengua extranjera que sea equivalente en significado a la que se está refiriendo o que no es fácil rescatar su significado en la lengua objetivo. Algunos la definen como parte de la estructura intrasentencial. (Muñoz & Mora, 2006)

Énfasis: es un elemento vital para enfocar la atención en la palabra o frase en la lengua objetivo que queremos enseñar. Se alterna entre el uso de L1 y L2 para reforzar una idea, no descrita al pie de la letra como si de traducir se tratara, sino para complementar el refuerzo enfático con una frase en lengua materna (Sert, 2005).

Revisar la comprensión: se usa para asegurar que los estudiantes hayan comprendido en mensaje que les hemos transmitido (Sert, 2005). Por lo general se busca que el alumno repita la información recibida usando sus propias palabras para garantizar entendimiento.

Repetición: se comprime parcial o totalmente la repetición exacta de la expresión que se ha compartido en lengua extranjera para canalizarla en lengua materna, y aunque con frecuencia se expande la idea principal con información adicional, la mayor cantidad de veces solo se repite las expresiones previamente dichas. Si ya se han utilizado otras funciones y aun así se percibe la falta de comprensión del alumnado, la función repetitiva clarifica, refuerza o enfatiza el mensaje transmitido previamente (Sert, 2005).

Crear sentido de pertenencia: su intención es ayudar al docente a mostrar empatía por sus estudiantes, creando un ambiente positivo en el salón de clases (Muñoz & Mora, 2006). Tanto esta función como la de socialización se relacionan con el desarrollo afectivo, como por ejemplo, cuando un docente de lengua extranjera muestra solidaridad y camaradería con sus alumnos al dirigirse a ellos en su lengua madre.

Cada docente de una lengua extranjera podrá coincidir con las conclusiones del estudio realizado por Gulzar (2010), por muchos años se ha considerado el uso de la lengua madre como un obstáculo en el aprendizaje de una lengua extranjera en vez de una ventaja. Sin embargo, algunos estudiosos han planteado la idea de que la traducción puede dar apoyo al entendimiento y adquisición de estructuras gramaticales y vocabulario que sean complejos para los estudiantes, reafirmando el sentido que tiene una expresión al asociarla con una que el estudiante conozca en su lengua nativa (Chicaiza Deleg, 2018 citando a Cook, 2010)

Es innegable el hecho de que no es útil traducir cada frase que se trata de enseñar, ya que el estudiante se acostumbra a no hacer el esfuerzo de aprender la lengua objetivo, sin embargo, todos los docentes

que fueron entrevistados para fundamentar los resultados del estudio de Gulzar en 2010, concordaron en las razones por las cuales se utiliza la alternancia de códigos en clases. Si bien es cierto, los sujetos entrevistados tenían opiniones divididas en cuanto la relevancia de las causas por las cuales se salta de un idioma a otro, ninguno le restó importancia al uso del Code-Switching (Gulzar, 2010). Como resultado, el ranking de preferencias entre los 406 entrevistados sobre las once funciones de la alternancia de códigos se determinó en el siguiente orden jerárquico:

Tabla 1.

Aceptación de la alternancia de códigos

Función	Porcentaje de aceptación
Clarificación	68%
Facilidad de expresión	63.3%
Dar instrucciones efectivamente	62.1%
Crear un sentido de pertenencia	57.1%
Revisar comprensión	56.9%
Traducción	55.2%
Socialización	55.2%
Énfasis	53.4%
Función repetitiva	47.5%
Cambio de tema	48%
Competencia lingüística	39.9%

Elaboración propia a partir de Gulzar (2010).

Como se aprecia por los datos cuantitativos detallados en el informe, se confirma que todos los que participaron en el estudio aceptaron las razones que motivan la alternancia de códigos en una clase bilingüe; no hay una sola razón en particular que haya sido totalmente rechazada en cuanto al uso de L1 en una clase de inglés como lengua

extranjera. Incluso es evidente que la función considerada más importantes fue la clarificación y la menos importante fue la competencia lingüística. (Gulzar, 2010) El autor de este estudio enfatiza que el uso incorrecto de estas funciones es la razón del bajo nivel de proficiencia de los estudiantes en la lengua objeto de estudio, debido al balance desproporcionado del uso de L1 en los salones de clases y a la falta de efectividad de los docentes al momento de impartir su cátedra, tanto docentes como alumnos deben estar conscientes de las limitaciones del uso insensible de la alternancia de códigos, ya que puede tener repercusiones nocivas en la producción que se logre en la lengua extranjera objeto de estudio.

Es digno de mencionar que, si bien es cierto este estudio, tan minuciosamente detallado en el presente trabajo fue desarrollado en Pakistán, no se puede negar que los principios provistos aplican a nuestra realidad como país.

1.8 La Realidad Ecuatoriana

En el Ecuador, desde febrero de 2016 rige el acuerdo ministerial MINEDUC-ME-2016-00020-A, en el cual se especifica la obligatoriedad de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera y la cantidad de horas semanales, como parte de la malla curricular mandatoria para todos los niveles de educación, desde elemental hasta bachillerato, con la intención mejorar el nivel de proficiencia en la lengua inglesa (MINEDUC, 2016). Sin embargo, el perfil de salida que se propone desde el Ministerio de Educación del Ecuador (B1.2) no corresponde al nivel actual de conocimientos y destrezas de los estudiantes ecuatorianos, ya que este sugiere el aprendiz es un usuario independiente del inglés.

Como se ha considerado anteriormente, el nivel de proficiencia de inglés en el Ecuador, sobre todo en las instituciones educativas estatales, es muy deficiente. No llega ni al estándar mínimo requerido por el Marco Común Europeo de Referencia para el idioma inglés, lo que se conoce como nivel turista, es decir, inferior al A1 (Education First, 2019). También se ha hecho la observación de que son muchas las horas de clase de esta materia que reciben nuestros estudiantes en sus aulas, de allí que este trabajo busca descubrir si el uso de L1 en el proceso de enseñanza aprendizaje es positivo o negativo para los estudiantes.

La realidad nos recuerda que hasta los estudiantes avanzados de una lengua extranjera asocian ésta con su lengua nativa, más aún durante el proceso de aprendizaje, de allí que muchos estudiosos presentan el uso de L1 en el aula como una ventaja y una herramienta recursiva mas no como algo negativo que se deba penalizar (Kavaliauskienė, 2010). En la práctica el uso exclusivo de L2 en clases, en algunos casos, no ha mostrado ninguna mejora en los alumnos.

Sin embargo, el uso estratégico de L1 ha probado la entrada de L2 más poderosa por medio de estrategias basadas en la combinación de la lengua materna y la extranjera en el proceso de aprendizaje del idioma objetivo. Incluso señalan los beneficios que se pueden obtener cuando se desarrollan diferentes destrezas y sub destrezas cuando se usa la lengua nativa al aprender una nueva. Por citar como ejemplo, al trabajar lectura y gramática en L2 el uso de L1 lo perfecciona al ser usado en la medida adecuada, más al practicar la destreza de hablar, si el nivel de los estudiantes de inglés es muy bajo, la clase se convierte literalmente en un monólogo si solo se utiliza la lengua objetivo, debido a la poca experiencia de los estudiantes y a los vacíos en su aprendizaje, entonces sus producciones se estancan y la motivación cae en picada, sobre todo en

los estudiantes que recién comienzan a estudiar un nuevo idioma (Nam, 2010)

No hay mayores estudios concernientes al uso del español dentro de los salones de inglés como lengua extranjera en el Ecuador. No se han publicado investigaciones detalladas sobre las implicaciones que tiene nuestra lengua madre al aprender inglés. He ahí la necesidad de hacer una investigación autónoma en este tema tan importante que involucra el uso de L1 en los salones de clase ecuatorianos que enseñan inglés como materia, de acuerdo a la malla curricular vigente desde el 2016 (Mineduc, 2016).

El Ministerio de Educación del Ecuador define tres objetivos principales para el currículo de inglés como lengua extranjera: desarrollar un entendimiento de culturas alrededor del mundo en contraste con la suya propia mediante el idioma; desarrollar habilidades que le permitan participar productivamente en el actual mundo globalizado; crear el amor al idioma desde temprana edad con actividades positivas y motivadoras.

Esta cartera de estado propone que dichos objetivos sean alcanzados mediante cinco bloques curriculares:

Lengua y cultura, que se refiere a la conciencia e identidad intercultural y la competencia social, con actividades que promuevan la interculturalidad, aprender a trabajar cooperativamente, construyendo valores y destrezas sociales.

Comunicación oral, lo que incluye las destrezas de hablar y escuchar en inglés, mediante textos adecuados a la edad, intereses, y necesidades lingüísticas, utilizando estrategias significativas, tanto para

comprender lo escuchado como para producir interacciones orales, individuales o grupales.

Lectura, lo que incluye la lectoescritura, la comprensión lectora, la habilidad para usar recursos, destrezas de estudio, y contenido multidisciplinario que enlace otras áreas del conocimiento.

Escritura, que comprende la lectoescritura inicial influenciada por el nivel de lectura y escritura en español y la producción de textos que expresen ideas que tengan en cuenta la habilidad del lector para comprender el mensaje.

Literatura, que impulsa la creación de textos literarios en un contexto auténtico como fuente para producciones orales y escritas, estimulando el amor por la lectura con textos basados en temas de interés de los lectores, que les ofrezcan la oportunidad de aprender por medio de la lectura, para que aprendan a producir escritos desarrollando sus habilidades de pensamiento creativo mediante la música, el arte y la poesía para integrarlos a sus formas de comunicación. (MINEDUC, 2016)

Este currículo para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera tiene objetivos de área y por cada subnivel de enseñanza obligatoria, además de destrezas con criterio de desempeño e indicadores de evaluación y de logro, todos con su respectiva nomenclatura para cada subnivel, que sugiere estrategias específicas que se conectan con los objetivos generales de la materia, el perfil de salida deseable en un bachiller ecuatoriano y los temas por nivel según sugiere el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

2. Marco Metodológico

2.1 Diseño de la Investigación

El presente trabajo investigativo se centra principalmente en el uso de la lengua nativa de los alumnos, en este caso el español, como recurso de apoyo para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. El nivel de investigación empleado es exploratorio de tipo descriptivo-explicativo, bajo un enfoque mixto.

Es exploratorio, ya que la metodología de alternancia de códigos ha sido poco aplicada por otros investigadores en el contexto local, toda vez que el uso del español en clases de inglés no ha sido tema de interés primario en recientes investigaciones académicas.

Así mismo, este estudio es descriptivo – explicativo porque da razones por las cuales el uso de la alternancia de códigos es un método de enseñanza efectivo que procura utilizar el español como herramienta de andamiaje para fortalecer la enseñanza de inglés como lengua extranjera. Es explicativo porque busca aportar con datos relevantes acerca de cómo la comprensión semántica de la lengua nativa influye en el aprendizaje de un nuevo idioma.

El enfoque empleado en esta investigación es mixto, ya que recolecta, analiza y vincula datos resultantes de las baterías de evaluación, cualitativas y cuantitativas, toda vez que la combinación de estas resulta en una investigación superior al entregar una idea más completa del fenómeno observado. Lo que se busca es alcanzar un entendimiento más amplio de este fenómeno al encontrar la relación entre

el nivel del proficiencia del inglés en el grupo objeto de estudio y el uso del español, hecho muy común en las aulas de clases ecuatoriana

2.2 Variables

La variable independiente es el uso de la lengua madre, es decir el español, como herramienta de andamiaje, mientras que la variable dependiente es el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

2.2.1 Conceptualización

Semántica del español (variable independiente): Disciplina que estudia el significado de las unidades lingüísticas y de sus combinaciones.

Aprendizaje del inglés como lengua extranjera (variable dependiente): Acción y efecto de aprender a leer, escribir, entender lo que se escucha y hablar con propiedad en lengua extrajera.

2.2.2 Operacionalización

Tabla 2.

Operacionalización de variables

Objetivos	Variables	Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Instrumento
Identificar los niveles semánticos de la lengua materna, mediante la aplicación de ejercicios de	Semántica del español	Disciplina que estudia el significado de las unidades lingüísticas y de sus combinaciones	Sinonimia Antonimia Relación de palabras por campo semántico	Interpreta textos Analiza elementos semánticos	Test de comprensión semántica

comprensión lectora.			Elementos referenciales	Produce textos	
Evaluar la capacidad de la muestra en las destrezas de Reading, Writing, Listening y Speaking, a través de pruebas objetivas.	Aprendizaje del inglés como lengua extranjera.	Acción y efecto de aprender a leer, escribir, entender lo que se escucha y hablar con propiedad en lengua extranjera.	Reading	Identifica ideas generales y datos específicos	Batería evaluativa
			Writing	Produce escritos coherentes	
			Listening	Rescata palabras conocidas	
			Speaking	Demuestra habla entendible	

2.2 Universo y Muestra

En el año lectivo 2020 – 2021 en la jornada matutina se encuentran matriculados 820 estudiantes, de los cuales 70,73% son varones y el 29,27% son mujeres; mientras que en la jornada vespertina se encuentran matriculados 520 estudiantes, de los cuales 67,31% son varones y el 36,69% son mujeres.

En lo que concierne al área de inglés, en la academia existen doce profesores de inglés: 7 en la jornada matutina y 5 en la vespertina. Su nivel de proficiencia en el idioma varía entre el B2 (intermedio) y el C1 (avanzado): 5 de ellos poseen certificación internacional de proficiencia, el resto de ellos están en el proceso de certificarse.

La muestra se compone de un grupo de estudiantes conformado por los alumnos matriculados en el Tercero de bachillerato paralelo "A" de la jornada matutina. Consta de 44 estudiantes, 24 varones y 20 mujeres, cuyas edades oscilan entre 16 y 17 años, de un estrato social económico medio-bajo. El nivel de competencia en el idioma extranjero de los estudiantes en mención es bajo, según los resultados de las evaluaciones diagnósticas del periodo lectivo 2020-2021.

En este periodo lectivo dentro de la emergencia sanitaria por el COVID-19 la modalidad de estudios en la unidad educativa cambió de presencial a virtual. Los estudiantes reciben las clases en sus casas conectados en video conferencia mediante la plataforma Google Meet. Las clases se desarrollan en sesiones virtuales de 40 minutos desde las 7:50 am hasta las 12 pm. En lo que concierne a la materia de inglés, la carga horaria es de 5 horas a la semana, es decir, 1 hora diaria. El material utilizado en las clases consta del libro de texto físico llamado Gold Experience B2 segunda edición de la editorial Pearson, el libro de trabajo que es completamente digital, hojas de trabajo interactivas rescatadas de la web y/o creadas por la docente de la materia, entre otras herramientas didácticas.

2.3 Instrumentos

Para realizar este proyecto de investigación se utilizaron 2 baterías para recolectar datos: una evaluación de diagnóstico en las cuales se evaluó las destrezas de lectura, escritura, audición y habla en inglés, y un test de comprensión semántica de textos en español. En base a estos datos se llevó a cabo una operacionalización de las variables, para así determinar cómo serán usadas en el estudio. Lo que se consideró como variable independiente fue el uso de la lengua materna como herramienta

de andamiaje, mientras que la variable dependiente fue el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, de la cual subyacen las destrezas de Reading, Writing, Listening, y Speaking como subvariables.

La evaluación diagnóstica que fue aplicada constó de tres enlaces electrónicos: uno para Listening, donde estaban los ejercicios a desarrollar y el archivo de audio que los alumnos debían escuchar para resolverlos; otro enlace para Reading en el que estaba una lectura con sus respectivos ejercicios de comprensión lectora; y un último enlace en el que constaba otra lectura con sus ejercicios más un Writing enlazado a la lectura en el que los estudiantes debían redactar un ensayo de mínimo 120 palabras.

La destreza de Speaking fue evaluada en una sesión posterior mediante un video en el cual los estudiantes se presentaron a sí mismos y hablaron en inglés por mínimo un minuto, es decir, la primera parte de la evaluación internacional de proficiencia del habla en inglés.

La calificación de las evaluaciones internacionales es sobre 100 puntos, ubicando 25 puntos para cada destreza del inglés, así que de esa forma fue calificada la prueba, y no sobre diez puntos como se hace acostumbra en educación.

La siguiente parte que contribuyó a la recopilación de datos fue un test de comprensión semántica para estudiantes de bachillerato. Se receptó sus opiniones en español para que la información recopilada sea lo más exacta posible utilizando un formulario de la aplicación Google.

Esta batería constaba de cinco lecturas, cada una de ellas tenía una temática diferente, y cuatro preguntas con cinco opciones de respuesta donde solo una era la correcta. La puntuación total de la evaluación era de 100 puntos, otorgando 5 puntos a cada pregunta correctamente respondida. El tiempo programado para esta evaluación fue de 60 minutos.

2.4 Procedimiento

La evaluación diagnóstica se desarrolló una mañana que había sido destinada exclusivamente para ese propósito toda vez que, al basarse en la estructura de un examen internacional que mide cuatro competencias, es una prueba extensa. Al tratarse de clases virtuales, la reunión se realizó vía Google Meet. Se contó con el apoyo de la coordinadora de área para ayudar con el monitoreo del desarrollo de la evaluación.

Luego de constatar la asistencia de los convocados a la clase, se procedió a compartir tres enlaces virtuales en los que estaban creadas las evaluaciones vía correo electrónico institucional. Cada una de estas evaluaciones estaba cronometrada, ya que esa es la metodología de los exámenes de proficiencia de habilidades en inglés.

La primera destreza en ser evaluada con el enlace fue la competencia auditiva, cuya duración fue de 30 minutos en total y tiene 3 secciones. La primera sección se compone de 10 preguntas de elección múltiple que contiene tres opciones de respuesta, donde solo una es la correcta. El audio se escucha una sola vez.

La siguiente sección consiste en un dictado que se reproduce dos veces: la primera vez se aprecia una lectura en un ritmo natural, con frecuencia equilibrada. La segunda vez el audio contiene pausas de varios segundos para que el estudiante pueda anotar lo que haya podido entender.

La última sección de audio está formada por 2 partes, ambas de características iguales. En esta parte el alumno tiene que completar los espacios de las frases con la información proporcionada por los audios donde la respuesta siempre estará implícita. Cada parte se escucha 2 veces.

A continuación, el siguiente enlace evaluó la destreza de lectura comprensiva, cuya duración fue de 30 minutos. La primera parte consistía en completar 5 fragmentos breves con respuesta de elección múltiple, donde la misma siempre estará implícita y para completar la respuesta correcta, los estudiantes deberán entender el contexto relacionado con la pregunta.

En la siguiente sección de esta parte de la prueba se debía realizar una comprensión lectora, donde el estudiante debe responder 5 preguntas de opción múltiple según la información del texto.

Después se desarrolló un ejercicio que constaba de 2 partes iguales. En éste apartado se tienen que responder las preguntas con información del texto. Se debe utilizar el mínimo número posible de palabras. No se debe emplear en la respuesta cualquier palabra que aparezca en la propia pregunta, se debe reestructurar la oración sin cambiar su significado.

El último ejercicio de lectura comprensiva consistió en completar 7 oraciones con palabras del texto. No se deben utilizar más de 3 palabras para completar la frase.

La última destreza en ser evaluada en esa sesión fue la escritura y su duración fue de 40 minutos. Esta sección constaba de tres partes. La primera tenía un artículo que los estudiantes debían leer para completar las frases con un máximo de tres palabras.

En la segunda sección los alumnos debían escribir un correo electrónico a un amigo tomando en cuenta los puntos detallados en la instrucción, en un rango de 70 a 90 palabras.

En la última parte de la evaluación de escritura, los alumnos debían redactar un escrito formal o informal, según lo que eligieran, dentro de las formas de correspondencia más usuales: email o carta, basado en una pequeña lectura adjunta que servía de soporte informativo, en un rango de 100 a 150 palabras, sin olvidar cubrir todos los puntos de la consigna.

Una vez finalizada cada sección de esta evaluación diagnóstica, los alumnos la debían enviar a una dirección de correo electrónico previamente vinculada a esta batería de pruebas.

En una sesión diferente se evaluó la destreza de hablar con fluidez. Se les explicó a los estudiantes que la consigna era enviar un audio tipo monólogo en el que debían hacer una presentación de ellos mismos en una grabación cuyo tiempo mínimo era de un minuto.

En otra sesión distinta se aplicó el test de comprensión semántica de textos, misma que fue presentada a los estudiantes en un formulario de Google. Al ser una evaluación que tiene una duración aproximada de 60 minutos, se lo efectuó fuera de la jornada de clases. Se envió a los estudiantes una invitación para que desarrollen este test, y se les hizo la sugerencia de que lo trabajen en un lugar que no tenga distractores de ninguna índole.

El formulario que contenía el test de comprensión semántica estaba dividido en secciones. Para continuar a la próxima sección los estudiantes debían completar todas las preguntas que se derivaban de la lectura, de lo contrario no podían avanzar a la siguiente sección ni terminar el test. Al terminar el formulario se envió automáticamente a la dirección de correo electrónico previamente vinculada al test, donde la información fue recolectada para luego ser procesada.

3. Análisis e Interpretación de Resultados

Basados en los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados, se generaron los gráficos que a continuación, se detallan y analizan.

3.1 Diagnostic test – Listening

Sección 1

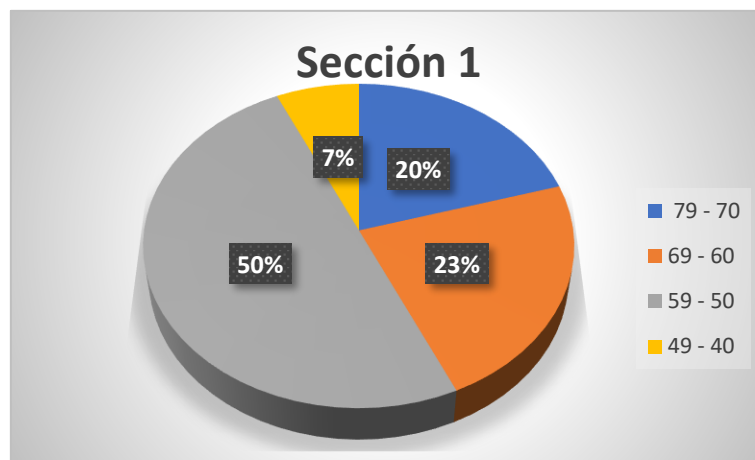


Figura 1. Resultados porcentuales de la sección 1

Análisis

Esta sección del examen de comprensión auditiva busca que los estudiantes puedan identificar la respuesta correcta entre varias opciones según la información que puedan rescatar del audio. Como se puede evidenciar en el gráfico, el 50% de los estudiantes obtuvo un puntaje dentro del rango de 50 a 59 puntos, el 23% se ubicó entre los 60 a 69 puntos, el 20% obtuvo entre 70 a 79 puntos, y el 7% obtuvo la menor calificación que se ubicó entre 40 a 49 puntos. Se hace evidente la dificultad de los estudiantes en identificar puntos clave que les permitan entender el contexto de un audio para rescatar las palabras que completen la idea expresada en la pregunta.

Sección 2

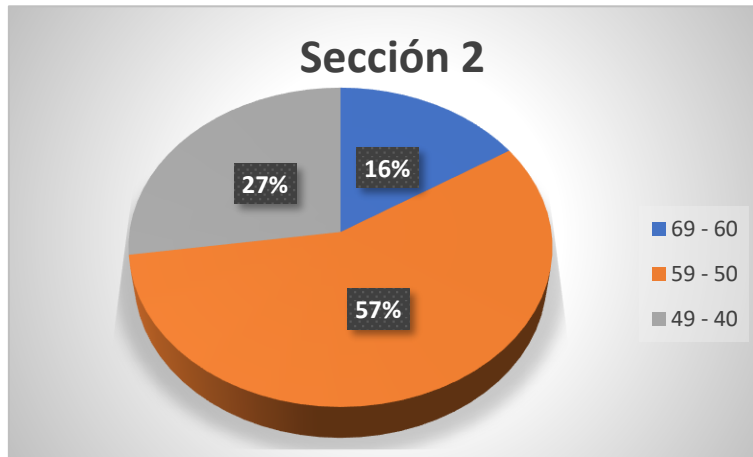


Figura 2. Resultados porcentuales de la sección 2

Análisis

En esta sección se evalúa la capacidad de los estudiantes de tomar dictado rescatando la mayor cantidad de palabras posibles de una lectura corta. El gráfico muestra que el 57% de los estudiantes obtuvo un puntaje dentro del rango de 50 a 59 puntos, el 27% se ubicó entre los 40 a 49 puntos, y el 16% obtuvo entre 60 a 69 puntos, evidenciando que la toma de notas es una gran dificultad para el grupo que participó de este estudio.

Sección 3

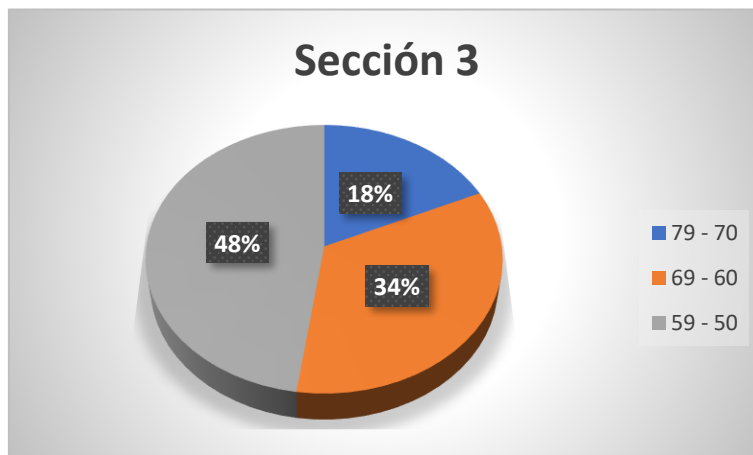


Figura 3. Resultados porcentuales de la sección 3

Análisis

En esta sección se evalúa la capacidad de los estudiantes de rescatar los detalles de una conversación para completar un mensaje. Se demuestra en el gráfico que el 48% de los estudiantes obtuvo un puntaje dentro del rango de 50 a 90 puntos, el 34% se ubicó entre los 60 a 69 puntos, mientras que el 18% obtuvo entre 70 a 79 puntos, evidenciando que la gran mayoría de los miembros del grupo de muestra tienen un bajo nivel de comprensión auditiva en inglés.

3.2 Diagnostic test – Reading

Sección 4

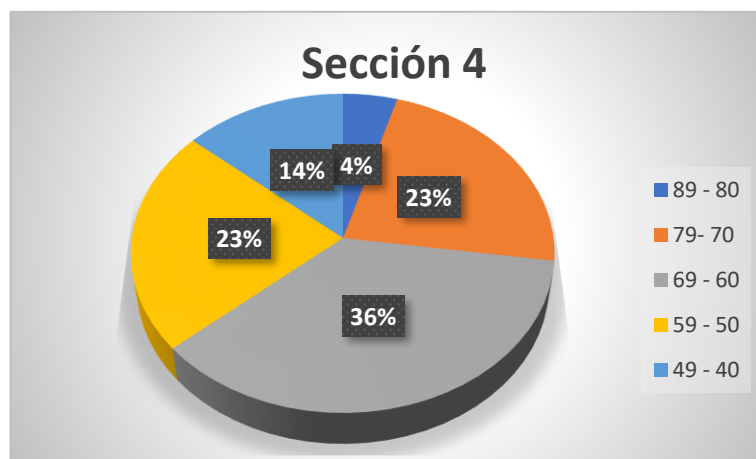


Figura 4. Resultados porcentuales de la sección 4

Análisis

Esta parte de la prueba evalúa la comprensión lectora de los estudiantes. En este apartado los estudiantes debieron escoger la palabra correcta que le dé sentido a la frase. Se observa en el gráfico que el 36% de los estudiantes obtuvo un puntaje dentro del rango de 60 a 69 puntos, el 23% se ubicó entre los 70 a 79 puntos, otro 23% entre 50 y 59 puntos, el 14% entre 40 y 49 puntos, y el 4% obtuvo entre 80 a 89 puntos, evidenciando que la destreza de completar ideas en un texto está entre las fortalezas del grupo.

Sección 5

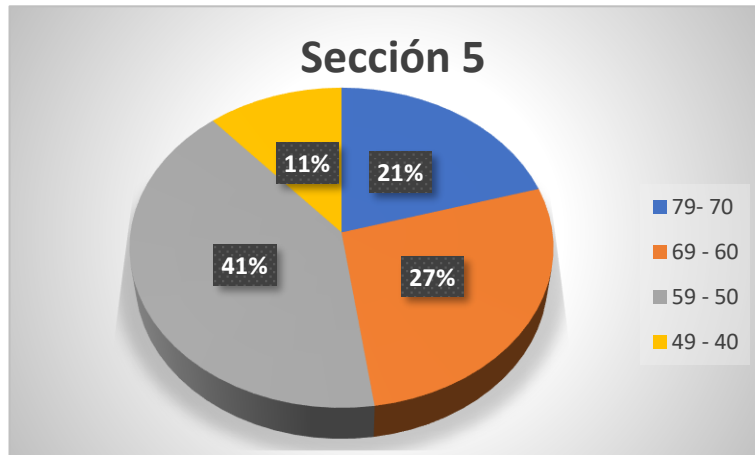


Figura 5. Resultados porcentuales de la sección 5

Análisis

Esta sección los estudiantes debieron leer un pasaje y contestar las preguntas. Según el gráfico el 41% de los estudiantes obtuvo un puntaje dentro del rango de 50 a 59 puntos, el 27% se ubicó entre los 60 a 69 puntos, el 21% entre 70 y 70 puntos, y el 11% obtuvo entre 40 a 49 puntos, mostrando así que la inferencia es una habilidad por reforzar.

Sección 6

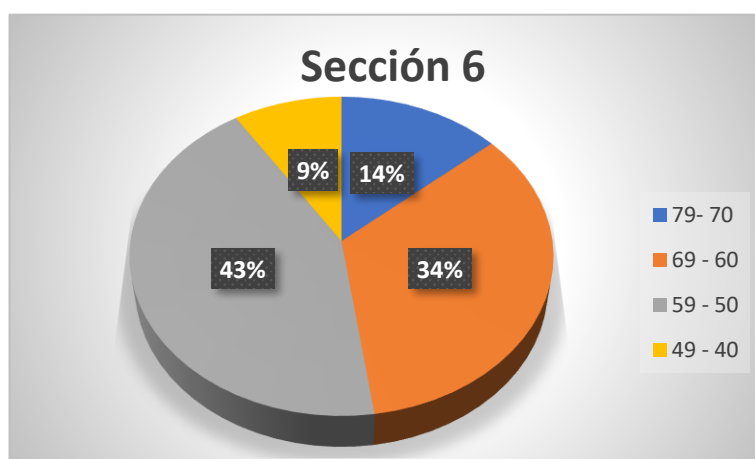


Figura 6. Resultados porcentuales de la sección 6

Análisis

Ultima parte de la sección de comprensión lectora. En este apartado los estudiantes debieron leer un artículo corto y escoger un máximo de tres palabras para responder las preguntas. Se puede observar que el 43% de los estudiantes obtuvo un puntaje dentro del rango de 50 a 59 puntos, el 34% se ubicó entre los 60 a 69 puntos, el 14% entre 40 y 49 puntos, el 14% entre 70 y 79 puntos, y el 9% obtuvo entre 40 a 49 puntos, evidenciando que la destreza de completar ideas en un texto está entre las fortalezas del grupo.

3.3 Diagnostic test – Writing

Sección 7

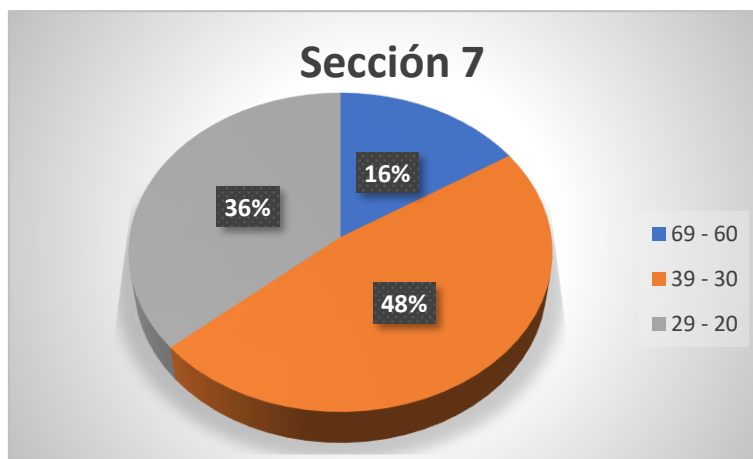


Figura 7. Resultados porcentuales de la sección 7

Análisis

Esta parte de la prueba evalúa la capacidad de los estudiantes para producir textos y demuestra ser la destreza más compleja para ellos. En la primera parte los estudiantes debieron leer un artículo y completar las notas con un máximo de tres palabras. Se observa que el 48% de los estudiantes obtuvo un puntaje dentro del rango de 30 a 30 puntos, el 36% obtuvo una puntuación entre 20 y 29 puntos, y el 16% se ubicó entre 60 y 69 puntos.

Sección 8

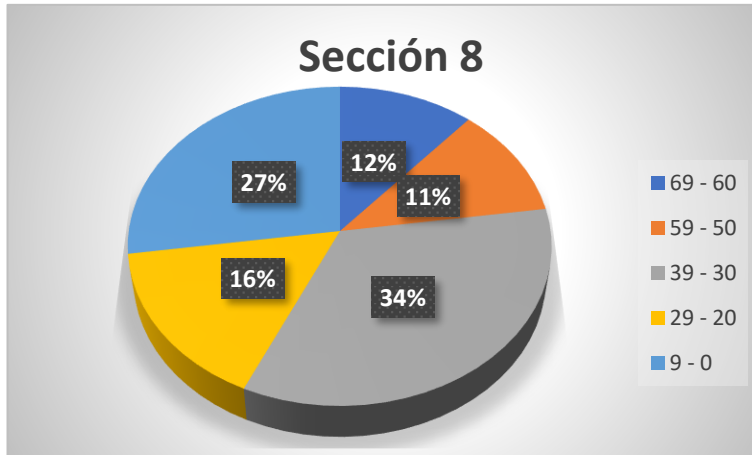


Figura 8. Resultados porcentuales de la sección 8

Análisis

En esta sección los estudiantes debieron tomar en cuenta las notas suministradas para escribir un correo con un rango de entre 70 a 90 palabras. Así, el 34% de los estudiantes obtuvo un puntaje entre 30 a 39 puntos, el 27% una puntuación entre 9 y 0 puntos, el 16% se ubicó entre 20 y 29 puntos, el 12% se ubicó entre los 60 y 69 puntos, y el 11% entre 50 y 59 puntos. Se aprecia que producir escritos es una gran debilidad para el grupo, inclusive algunos no escribieron nada.

Sección 9

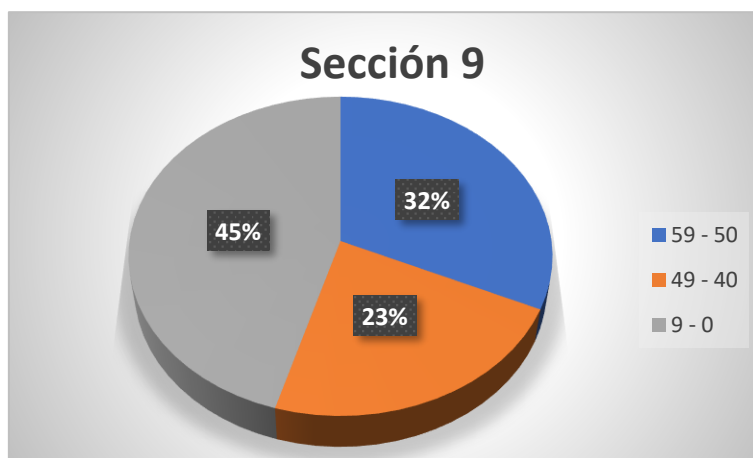


Figura 9. Resultados porcentuales de la sección 9

Análisis

En esta sección los estudiantes debieron escoger entre escribir un correo o un artículo que responda a una pregunta de un sitio web, en un texto que contenga entre 100 a 150 palabras. Se puede observar que el 45% de los estudiantes obtuvo un puntaje entre 9 a 0 puntos, el 32% una puntuación entre 50 y 59 puntos, mientras que el 23% se ubicó entre 40 y 49 puntos. Ya sea por la falta de tiempo o de destreza para producir escritos, casi la mitad del grupo de estudio no resolvió esa pregunta.

3.4 Diagnostic test – Speaking

Sección 10

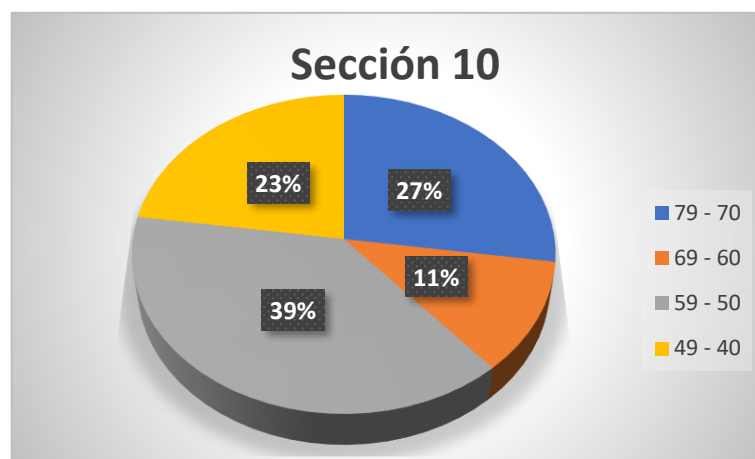


Figura 10. Resultados porcentuales de la sección 10

Análisis

Esta es la última sección de la evaluación diagnóstica. En ella los estudiantes debían presentarse a sí mismos en un audio que requería mínimo un minuto de duración. Se puede observar que el 39% de los estudiantes obtuvo un puntaje entre 50 a 59 puntos, el 27% una puntuación entre 70 y 79 puntos, el 23% se ubicó entre 40 y 49 puntos, y el 11% entre 60 y 69 puntos. Aunque hablar en inglés no fue fácil para el grupo, el hecho de que la evaluación no fuera en vivo, los ayudó a sentirse relajados y motivados a realizarla.

3.5 Test de Comprensión Semántica de textos

Lectura 1

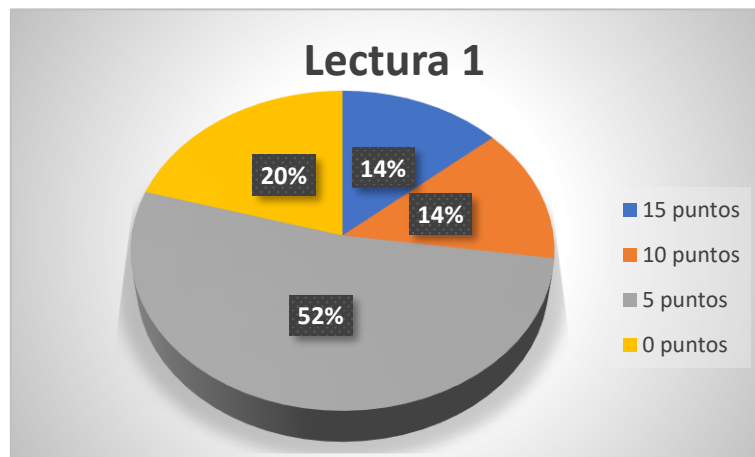


Figura 11. Resultados porcentuales de la Lectura 1

Análisis

Se puede observar que el 20% de los estudiantes obtuvo un puntaje de cero (0) puntos, el 52% consiguió 5 puntos, el 14% 10 puntos, y otro 14% obtuvo 15 puntos. La primera lectura de este test de comprensión semántica era el menos complejo de la serie. A pesar de ello, casi la mitad de grupo observado tiene serios problemas al comprender textos en español.

Lectura 2

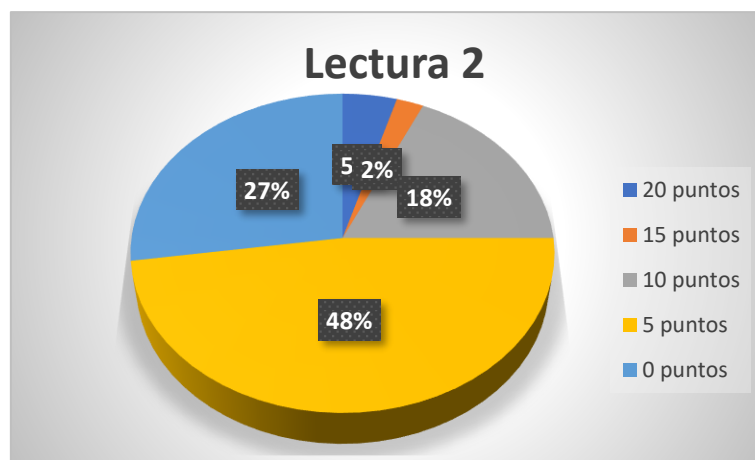


Figura 12. Resultados porcentuales de la Lectura 2

Análisis

Se observa que el 27% de los estudiantes obtuvo un puntaje de cero (0) puntos, el 48% 5 puntos, el 18% 10 puntos, el 2% obtuvo 15 puntos, mientras que el 5% 20 puntos. La segunda lectura de este test era un poco menos extensa que la primera, pero ligeramente más demandante. De ahí se aprecia que los alumnos del grupo observado, en su gran mayoría, no tienen destreza en lectura comprensiva.

Lectura 3

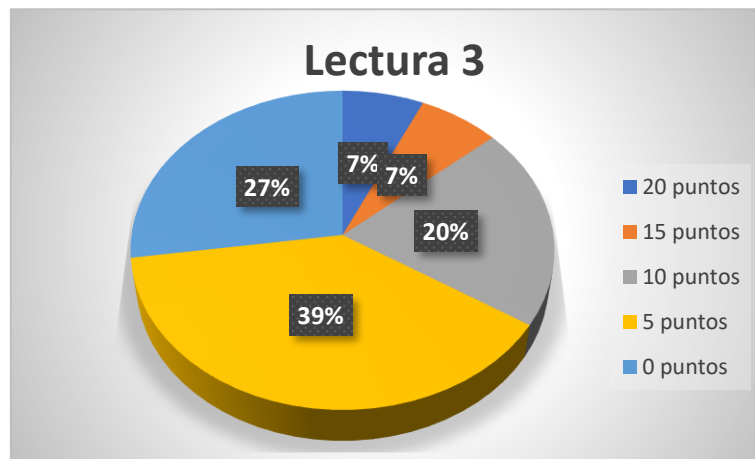


Figura 13. Resultados porcentuales de la Lectura 3

Análisis

En esta sección, el 27% de los estudiantes obtuvo un puntaje de cero (0) puntos, el 39% 5 puntos, el 20% 10 puntos, 7% obtuvo 15 puntos, mientras que otro 7% obtuvo 20 puntos. Se mantiene el alto porcentaje de estudiantes que manifiestan problemas de comprensión de textos en español.

Lectura 4

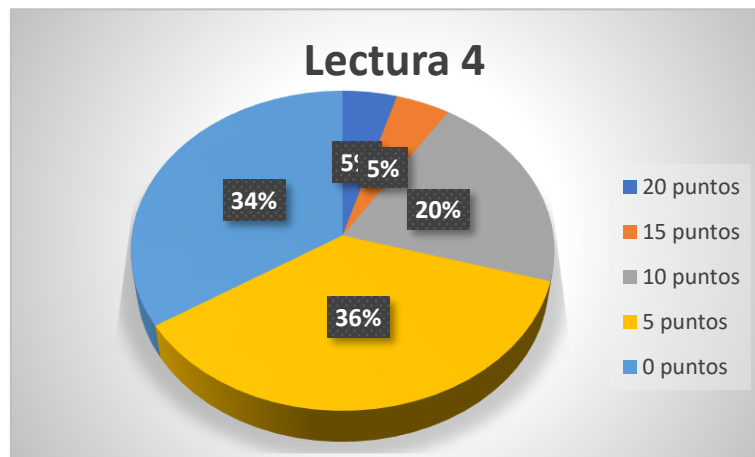


Figura 14. Resultados porcentuales de la Lectura 4

Análisis

En la cuarta lectura el 34% de los estudiantes obtuvo un puntaje de cero (0) puntos, el 36% 5 puntos, el 20% 10 puntos, un 5% obtuvo 15 puntos, y el 5% obtuvo 20 puntos. Esta lectura incrementa su nivel de complejidad en relación a las anteriores, y los resultados siguen siendo bajos para un grupo de estudiantes que están a punto de graduarse como bachilleres.

Lectura 5

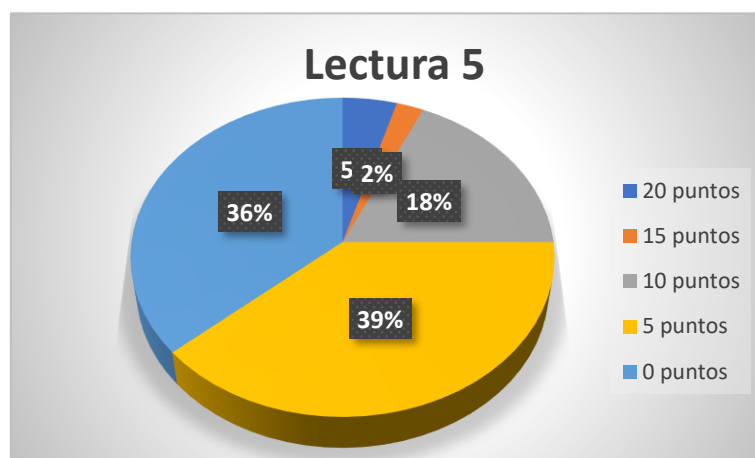


Figura 15. Resultados porcentuales de la Lectura 5

Análisis

Se puede observar que el 36% de los estudiantes obtuvo un puntaje de cero (0) puntos, el 39% 5 puntos, el 18% 10 puntos, otro 2% obtuvo 15 puntos y el 5% obtuvo 20 puntos. La última lectura de este test era la menos extensa, pero su complejidad era mayor. De ahí que la gran mayoría de alumnos de este paralelo no hayan superado la nota media.

3.6 Conclusiones

De los datos recopilados de la prueba de conocimiento y comprensión semántica, se puede apreciar que la capacidad analítica de los estudiantes que participaron de este estudio es baja, toda vez que la mayoría no pudo encontrar las respuestas correctas a las preguntas que contenían las lecturas. Al tener esta dificultad para entender textos adecuados para su edad, que además están en su lengua nativa, se aprecia que la lectura comprensiva no es una práctica cotidiana de los estudiantes.

Esto representa dificultades al momento de adquirir una lengua extranjera, ya que para que exista un óptimo aprendizaje se debe partir de un conocimiento semántico existente que sirva de soporte para construir uno nuevo.

4. Propuesta

4.1 Introducción

La realidad que viven los estudiantes ecuatorianos en la asignatura de inglés es que la gran mayoría de ellos no tiene bases adecuadas que les permitan conectar los conocimientos previos y los nuevos, mismos que producirán los cambios necesarios para conseguir un aprendizaje adecuado, resultante de esta interacción (Ramírez & Chávez, 2012). Por consiguiente, es imperativo replantear los enfoques que se utilizan en las aulas de clase en el Ecuador.

De ahí que, luego de efectuarse una investigación en la Academia Naval Guayaquil, la propuesta que se plantea responde a la siguiente problemática investigada en esta institución educativa:

El bajo rendimiento académico en la materia de inglés es fruto de la falta de bases previas sólidas, es decir, conocimiento básico de gramática y vocabulario en el idioma.

Sumado a este problema está la falta de preparación pedagógica de los docentes de años lectivos anteriores, quienes en su afán de educar a los estudiantes de la mejor forma que pudieron utilizaron métodos anticuados como el de traducción literal y/o el método audiolingual.

El bajo nivel de conocimiento de elementos semánticos en español, que se deriva de la ausencia de práctica en lectura comprensiva de la sociedad ecuatoriana.

Falta de retroalimentación efectiva en los salones de clases, ya sea por la numerosa cantidad de alumnos por paralelo o por la falta de tiempo.

Los encuestados afirmaron que el uso del inglés al 100% en la hora clase no representa mayor ayuda para ellos, toda vez que no comprenden lo que se les dice o enseña.

Es de vital importancia establecer una propuesta encaminada a delimitar un programa de mejoras que contenga estrategias metodológicas y didácticas concretas, cuya finalidad es el desarrollo progresivo de las habilidades de los estudiantes en el inglés, lo que les ayudará a apreciar las oportunidades futuras derivadas del conocimiento de esta lengua.

Continuando con el argumento, es necesario el cambio de paradigmas y la preparación docente con miras a cubrir las necesidades educativas de las nuevas generaciones. Pese a ello, muchos docentes se resisten al cambio, siendo esto una parte tan sensible en las transformaciones de la enseñanza en lenguas extranjeras.

El programa de mejoras que se propone, tiene el objetivo de utilizar estrategias de andamiaje como la alternancia de códigos para estimular la capacidad de comprensión semántica de los estudiantes, tomando como base el español, para que luego la puedan adaptar a su aprendizaje del inglés.

4.2 Objetivos

Utilizar el enfoque pedagógico “alternancia de códigos” que se basa en el uso de español como herramienta de andamiaje para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, incluido en la implementación de un plan de mejoras con el propósito de incrementar el nivel académico de las destrezas básicas del inglés en los estudiantes de la Unidad Educativa Academia Naval Guayaquil.

4.3 Descripción de la propuesta.

La presente propuesta tiene un enfoque comunicativo, ya que implica la reflexión tanto de estudiantes como de docentes, y pretende establecer y delimitar estrategias pedagógicas y didácticas motivadoras que ayuden a los estudiantes a incrementar su nivel de destreza en el inglés. Contiene tres campos de acción: docente, estudiantado y autoridades de la institución educativa.

El campo de acción relativo a las autoridades académicas de la institución planificará acciones concretas para el mejoramiento de la práctica docente en la unidad educativa.

El campo de acción que corresponde al docente asistirá a los maestros con talleres prácticos en los que compartirán experiencias y aclararán dudas acerca de enfoque del salto entre idiomas, en qué se diferencia de otros, cuáles son sus ventajas y desventajas, etc. Se implementarán círculos de estudio en los cuales cada docente preparará una clase demostrativa en la que aplique cualquiera de las funciones de la metodología del “salto” entre idiomas. Es necesario establecer una guía de acción que se proponga en consenso de los maestros asistentes,

donde se denote los beneficios y alcances de la alternancia de idiomas como base para la enseñanza de nuevos lenguajes.

El segmento relativo a los estudiantes plantea estimular el amor a la lectura de obras literarias nacionales e internacionales por medio de la creación de clubes virtuales de lectura. Dichas obras deben tener la capacidad de estimular la comprensión semántica de textos. Para ello se podrá trabajar en consonancia con el área de Lengua y Literatura, quienes en sus horas de clases podrán hacer la retroalimentación de los elementos semánticos del español. Estos conceptos, una vez interiorizados de manera efectiva en los estudiantes, sentarán las bases para un buen sistema de andamiaje, por medio del uso de las estructuras del idioma nativo que los estudiantes tengan como conocimiento previo y se pueda enlazar con los nuevos conocimientos en el área de inglés.

4.4 Fundamentación

El plan de mejoras es un instrumento de planificación que le permite a una institución educativa organizar de manera sistemática e integrada los objetivos, metas y acciones, cuyo fin es mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, la disminución del fracaso escolar en la materia de inglés y como meta a largo plazo, sentar las bases para el bilingüismo.

Refiriéndose al caso concreto de los alumnos que participaron en este estudio como una muestra, representan una parte importante del universo llamado Academia Naval Guayaquil. De ahí que el plan de mejoras que se plantea en este trabajo investigación tiene la meta de ser aplicado en el siguiente año lectivo.

Por ello la propuesta subyace detallada en sus tres campos de acción, detallando la participación de los docentes, estudiantes y las autoridades de la institución educativa.

Tabla 3.

Plan de Mejora Educativa para el Área de Inglés

Objetivos	Acciones	Implicados	Tiempo
Planificar cursos de capacitación docente impartidos por especialistas en la metodología de alternancia de códigos y en la enseñanza de las principales destrezas del inglés, con el fin de entrenar a los docentes en el uso de estas herramientas de apoyo, mediante talleres teórico-prácticos.	<p>Contactar capacitadores, por medio de la editorial que distribuye los libros de inglés que se usan en la institución o por medios propios; para talleres presenciales que se impartirán dentro de las instalaciones educativas.</p> <p>Supervisar y evaluar la participación de los docentes en estos talleres por medio de evaluaciones de desempeño.</p>	Autoridades de la institución educativa.	Se programará un mínimo de cinco talleres teórico – prácticos presenciales, en diferentes fechas, uno para cada destreza, mismos que serán impartidos durante el período de vacaciones estudiantiles.
Asistir a los talleres organizados por la institución, de forma presencial, para que los docentes aprendan, practiquen, evalúen y contrasten estrategias pedagógicas y didácticas concernientes al enfoque del salto entre idiomas, y al mejoramiento de las destrezas de leer, escribir, escuchar y pronunciar en inglés.	<p>Prestar atención y hacer todas las preguntas que consideren pertinentes</p> <p>Formar equipos de trabajo de máximo tres personas para la interacción dentro de los talleres.</p>	Docentes del área de inglés	Durante el periodo de vacaciones estudiantiles en sesiones de tres horas mínimo.

	Crear una guía metodológica en la que se detalle las apreciaciones adquiridas en los talleres, como referencia futura.		
Participar en círculos de estudio, donde los docentes pondrán en práctica las técnicas aprendidas en los talleres de capacitación mediante una clase demostrativa dirigida a una determinada destreza del inglés.	Planificar una clase con la metodología aprendida en los talleres que deberá ser aplicada en una clase demostrativa con la participación de maestros invitados de otras áreas	Docentes del área de otras áreas, personal administrativo y de servicio.	Se programarán clases demostrativas que podrán ser presenciales o virtuales, en diferentes fechas, en las que cada docente aplicará las estrategias aprendidas, durante el período de vacaciones estudiantiles
Creación de clubes virtuales de lectura, donde los estudiantes analizarán diferentes obras de literatura nacional y universal, practicando la lectura comprensiva mediante concursos de libro leído, foros y competencias internas para refuerzo de los elementos semánticos del idioma	Organizar con los estudiantes un listado de obras nacionales e internacionales que les interesaría leer, basadas en historias de la vida real o en películas famosas. Formar un cronograma de lectura y establecer fechas para las competencias.	Docentes Lengua y Literatura	En la primera semana de clases se elaborará el listado de obras, y se distribuirá mínimo un libro por parcial.
Participar activamente en los clubes de lectura y en las actividades relacionadas a ellos, mediante la organización en	Formar equipos de trabajo de máximo cuatro personas para el intercambio de ideas y la preparación para las	Estudiantes de Unidad Educativa	Cada grupo deberá coordinar sesiones de lectura semanales para

grupos pequeños de trabajo para practicar en miras a participar en las competencias internas.

competencias. Estos grupos pueden durar un parcial o más, dependiendo de la elección del grupo.

intercambio de ideas y preparación de temas

Conclusiones

Los resultados de la investigación arrojados a partir de las baterías de evaluación aplicada a los estudiantes del Tercero de Bachillerato paralelo "A" sección matutina de la Academia Naval Guayaquil demuestran que:

Los estudiantes no tienen bases semánticas adecuadas en su propio idioma, lo que les acarrea falta de comprensión lectora en su lengua nativa. Puede deberse a tener un vocabulario limitado, a no tener conocimientos previos sobre los temas tratados en las lecturas, al desconocimiento de estrategias de comprensión lectora, o a no haber entendido la consigna detallada en la pregunta.

Esta falta de bases semánticas y gramaticales en su propio idioma incide negativamente en la adquisición de la lengua extranjera, toda vez que no tienen conocimientos previos de familias de palabras, sinónimos, antónimos y demás elementos semánticos del español que puedan enlazarse al momento de aprender inglés, además de la comprensión de estructuras gramaticales básicas que puedan ser enlazadas con los tiempos gramaticales del idioma extranjero que se quiere aprender.

No es costumbre por parte de los estudiantes la lectura de textos literarios en español, lo que explica su falta de análisis crítico por el escaso control de la comprensión de pasajes de mediana extensión con un vocabulario medianamente complejo.

Impartir clases totalmente en inglés a estudiantes con un bajo nivel de comprensión y dominio del idioma ha provocado en ellos confusión y desinterés y no ha incidido positivamente en su aprendizaje.

Por el contrario, que los alumnos hayan recibido clases de lengua extranjera más en español que en inglés no ha servido para que los estudiantes adquieran destreza en el idioma. La falta de preparación docente en metodología moderna para la enseñanza de L2 ha resultado en el bajo nivel de desempeño de los alumnos en esta lengua.

La implementación de estrategias metodológicas de andamiaje como la alternancia de códigos durante el proceso de investigación ha permitido a los estudiantes empezar por buen camino la mejora continua de sus destrezas en el inglés, toda vez que tienen un soporte para enlazar los conocimientos nuevos con los ya adquiridos.

Debe considerarse esta fusión entre L1 y L2 como una herramienta efectiva de aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello es necesario reforzar las bases en la lengua nativa, ya que su incidencia en el aprendizaje del inglés ha quedado demostrada en este trabajo de investigación.

Recomendaciones

La evaluación diagnóstica es de gran importancia, ya que permite establecer las fortalezas y debilidades de los estudiantes concernientes a las destrezas de Reading, Writing, Listening y Speaking de los estudiantes. Sin embargo, la falta de práctica en el desarrollo de estas habilidades incide en los bajos resultados obtenidos en la prueba. Por ello se recomienda:

Realizar dos evaluaciones anuales con metodología de examen internacional (Mock Test), uno al final de cada quimestre, con miras a evaluar el progreso de los estudiantes y como preparación para rendir exámenes internacionales reales.

Se sugiere la participación y planificación coordinada entre las áreas de Lengua y Literatura con la de Lengua Extranjera, para la aplicación de alternativas de estudio, temas de foros, libros leídos y contenidos temáticos que reforzar en ambas materias.

La institución debe proporcionar a los docentes las capacitaciones específicas en las temáticas mencionadas en este estudio, a saber, alternancia de códigos, Reading, Writing, Listening y Speaking, de preferencia en el intervalo que precede al nuevo año lectivo, y no entre clases o fines de semana, ya que la participación de los docentes será más positiva cuando estén menos cargados con las actividades pertinentes a su desempeño dentro del año lectivo.

Se recomienda así mismo, la creación de círculos de estudio que incorpore docente de otras áreas, para que exista una retroalimentación más efectiva desde la perspectiva de personas con conocimientos diferentes, tal como sucede en un salón de clases real.

Por último, se sugiere que la creación de los diferentes paralelos que contienen a los estudiantes no sea por subniveles, sino por la competencia de los alumnos en el idioma, es decir, todos los matriculados en bachillerato en la sección matutina deberán ser distribuidos por niveles de inglés: principiantes, intermedios, avanzados, y no por año de escolaridad, primero, segundo o tercero de bachillerato.

Para lograrlo, se deberá aplicar una prueba de conocimientos en la materia, estandarizada según la normativa del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, previa la matriculación del estudiante y/o dentro de la primera semana de clases, para su ubicación en el nivel / paralelo correspondiente.

La aplicación de este plan de mejoras está encaminada al progreso de los estudiantes en su dominio de la materia de inglés, con el apoyo de herramientas de andamiaje como la alternancia de códigos, los clubes de lectura y, sobre todo, la preparación docente en pedagogía moderna que resulte más atrayente a nuestros estudiantes, que están bombardeados de tanta información irrelevante que los distrae de su objetivo final: el aprendizaje y dominio de la lengua más hablada del mundo por personas no nativas y que domina muchos ámbitos de la sociedad moderna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M. (2010). *Los organizadores previos: una estrategia de enseñanza para el logro de un aprendizaje significativo*. Obtenido de Revista de la Facultad de Ingeniería U.V.C.
- Adan, I. (19 de Marzo de 2008). *Los Estilos de Aprendizaje en la Orientación y Tutoría de Bachillerato*. Obtenido de Revista Complutense de Educacion:
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0808120059A>
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Obtenido de Fascículos de CEIF-Academia.edu :
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?1443319619=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf&Expires=1600925128&Signature=cx4rfhEfMSBQ2CaYd7UA2WmDRQAX8hHz8lcU3k8SrF
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian , H., & Sandoval, M. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism (3rd ed.)*. Toronto: Multilingual Matters. Obtenido de Multilingual Matters.
- Batista Ojeda, J., & Finol de Govea, A. (2005). *Perspectivas teóricas para la enseñanza del ingles tecnico en el aula multimedia*. Obtenido de Revista Omnia: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711306>
- Bermello Lastra, G. &. (01 de Junio de 2019). *La aplicación del principio de la consideración de la lengua materna al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera*. Obtenido de arona. Revista Científico Metodológica:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382019000100006&lng=es&tlng=es.
- Birchenall, L., & Müller, O. (2014). *La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad*. Obtenido de Lenguaje:
scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf
- Cárdenas, V. (2010). *La relación entre semántica y sintaxis desde la perspectiva de la producción de lenguaje escrito*. Obtenido de Tópicos del Seminario:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002010000100008&lng=es&tIng=es

Castillo Piña, L. A., Algara, A., & González, J. E. (Diciembre de 2009). *Estrategia metodológica comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación en inglés como L2*. Obtenido de Paradigma: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200006&lng=es&tIng=es.

Chicaiza Deleg, S. I. (2018). *L1 as a scaffolding tool for teaching english as a foreign language in the second year of bachillerato at Cumbe high school*. Obtenido de Repositorio Institucional Universidad de Cuenca: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/29619>

Diario EL Universo. (30 de Diciembre de 2019). *Ecuador, peor país de América Latina en dominio de inglés, según informe*. Obtenido de El Universo: <https://www.eluniverso.com/noticias/2019/12/30/nota/7671231/ecuador-peor-pais-latinoamerica-dominio-ingles-segun-informe>

Education First. (5 de Julio de 2019). *EF*. Obtenido de ¿Cuanto se tarda en aprender inglés?: <https://www.ef.com.es/blog/faq/cuanto-se-tarda-en-aprender-ingles/>

EL Universo. (30 de Diciembre de 2019). *Ecuador, peor país de América Latina en dominio de inglés, según informe*. Obtenido de El Universo: <https://www.eluniverso.com/noticias/2019/12/30/nota/7671231/ecuador-peor-pais-latinoamerica-dominio-ingles-segun-informe>

Gonzalez , J., & Algara, A. (14 de Diciembre de 2010). *Modelos teórico-metodológicos sobre la adquisición de la fonología de la L2: Descripción, validez y vigencia*. Obtenido de Lengua y Habla: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951370004>

Guillén Solano, P. (2012). *LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: DEL MÉTODO TRADICIONAL AL ENFOQUE COMUNICATIVO*. Obtenido de Revista Kañina: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=442/44249252015>

Gulzar, M. A. (January de 2010). *Code-Switching: Awareness about its Utility in EFL/ESL Classrooms*. *Bulletin of Education and Resaerch*. Obtenido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/316512181_Code-Switching_Awareness_about_its_Utility_in_EFLESL_Classroom_Di-scourse

- Ha Nam, H. (2010). *The pedagogy and its effectiveness among native and non-native speaking teachers in the Korean EFL context*. Obtenido de Dissertations & Theses @ SUNY Buffalo, ProQuest Dissertations & Theses Global:
<https://ubir.buffalo.edu/xmlui/handle/10477/45832?show=full>
- Hornberger, N., & Link, H. (27 de febrero de 2012). *Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15:3, 261-278. Obtenido de International Journal of Bilingual Education and Bilingualism : <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.658016>
- Kavaliauskienė, G. &. (2010). *Role of native language in learning English*. Obtenido de Santalka:
https://www.researchgate.net/publication/240822325_Role_of_Native_Language_in_Learning_English
- Krashen, S., & Terrel, T. (1983). *The natural approach. Language acquisition in the Classroom*. London: Oxford.
- Macizo, P., & Bajo, M. (2004). *When translation makes the difference: sentence processing in reading and translation*. Obtenido de Psicológica:
<https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA125305033&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=02112159&p=ONE&sw=w>
- Messer, D., & Wolter, S. C. (2007). *Are student exchange programs worth it?* Obtenido de Higher Education:
<http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/015328/015328.pdf>
- MINEDUC. (2016). *Curículo 2016 - 2017*. Obtenido de Educacion.gob.ec:
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/04/Presentacion-Curriculo.pdf>
- Mineduc. (2016). *MINEDUC-ME-2016-00020-A*. Quito: Ministerio de Educación.
- Muñoz, J., & Mora, Y. (2006). *Functions of Code-Switching: tools for learning an communicating in english classes*. Obtenido de How:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499450712003>
- Nielsen Niño, J. (26 de Marzo de 2017). *LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS Y SU PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN COLOMBIA: PRIMEROS INDICIOS DEL TRANSLANGUAJE*. Obtenido de Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO):
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942018000100053&lang=es

- Nuñez Cansado, M., Sebastián Morillas, A., & Muñoz Sastre, D. (2015). *Principios de condicionamiento clásico de Pavlov en la estrategia creativa publicitaria*. Obtenido de Opción,:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=310/31045568044>
- Ortega, Y. (2019). **Profe, ¿Puedo hablar en Español?" Una reflexión sobre plurilinguismo y translinguación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Obtenido de Profile Issues in Teacher's Professional Development:
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/1692/169260254011/index.html>
- Padilla González, L., & Espinoza Calderón, L. (2015). *La práctica docente del profesor de inglés en secundaria: un estudio de casos en escuelas públicas*. Obtenido de Sinéctica:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2015000100015&lng=es&tlng=es
- Parra F., K. (Septiembre de 2014). *El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Obtenido de Revista de Investigación:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3761/376140398009>
- Pellón Suarez de Puga, R. (julio de 2013). *Watson, Skinner y Algunas Disputas dentro del Conductismo*. Obtenido de Revista Colombiana de Psicología:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=804/80429824>
- Pérez, L., & Alvira, R. (Enero - Junio de 2017). *The acquisition of vocabulary through three memory strategies*. Obtenido de Colombian Applied Linguistic Journal:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305749845008>
- Pla y Vila citando a Canale y Swain. (2015). *Language*. Bogotá: Alfaomega Colombiana S.A.
- Pla, L., Vila, I., Ribé, R., & Vidal, N. (2015). *Enseñar y aprender inglés en la educación secundaria, Tercera reimpresión*. Barcelona: Horsori.
- Rivera Ramirez, I. M. (septiembre de 2014). *Pasantías internacionales en lenguas modernas: una valiosa experiencia en la formación docente*. Obtenido de Educere:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35639776008>
- Rueda Cataño, M., & Wilburn Dieste, M. (2014). *Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa*. Obtenido de Perfiles educativos:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018&lng=es&tlng=es

- Sánchez Sánchez, E., & Gómez-Blancarte, A. (2015). *La negociación de significado como proceso de aprendizaje: El caso de un programa de desarrollo profesional en la enseñanza de la estadística*. Obtenido de Revista Latinoamericana de investigación en matemática educativa:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-24362015000300387
- Sanchez, E. (2009). *Al pan, pan y al vino, vino. Propuestas para una mejor adquisición de la segunda lengua*. Obtenido de Enfoques:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25913787003>
- Sert, O. (2005). *The functions of Code switching in ELT classroom*. Obtenido de The Internet TESL Journal:
<http://iteslj.org/Articles/Sert-CodeSwitching.html>
- Varela Navarro, M. (julio de 2005). *Que no te quite el sueño: introducir el subjuntivo en la clase de ELE. Una propuesta didáctica*. Obtenido de Marco ELE. Revista de Didáctica Español:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152370016>
- Velásquez Sarria, J. A. (julio de 2009). *La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental*. Obtenido de Revista Latinoamericana de Estudios Educativos:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861003>
- Viera Torres, T. (Julio de 2003). *El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural*. Obtenido de Universidades:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37302605>
- Villadiego-Lorduy, J., Huffman-Schwocho, D., Guerrero Gómez, S., & et al. (2017). *Base pedagógica para generar un modelo no formal de educación ambiental*. Obtenido de Revista Luna Azul:
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3217/321750362019/index.html>
- Wang, W. (2017). *Code-Switching and its role in language socialization*. Obtenido de International journal of Bilingual education and bilingualism: [researchgate.net/publication/316043551_Code-switching_and_Its_Role_in_Language_Socialization](https://www.researchgate.net/publication/316043551_Code-switching_and_Its_Role_in_Language_Socialization)
- Zanon, J. (2007). *Psicolinguística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (5)*. Obtenido de Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=921/92152376014>

ANEXOS

Unidad Educativa Academia Naval Guayaquil
"Formando líderes con inteligencia, corazón y disciplina"
AÑO LECTIVO: 2020 - 2021



Diagnostic Test – Listening Section

Name: _____ Course: _____

Date: _____

PEARSON

ALWAYS LEARNING

Pearson Test of English General

Practice Test 2: Written Test

Level 2
Intermediate



July 2011

© Pearson Education Ltd 2011.
All rights reserved, no part of this publication may be reproduced without the prior permission of Pearson Education Ltd.

Please check the table below for the total time given to complete the written test at this level and score points available for each section. Please use the accompanying audio files for sections 1-3. Answer keys and transcripts are provided at the back of this document.

Sections	Skills	Score points	Level A1	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5
1	Listening	10	1 hour 15 mins	1 hour 35 mins	1 hour 35 mins	2 hours	2 hours 30 mins	2 hours 55 mins
2	Listening and Writing	10						
3	Listening	10						
4	Reading	5						
5	Reading	5						
6	Reading	8						
7	Reading	7						
8	Writing	10						
9	Writing	10						

The written test is scored out of **75 points** in total at all levels. Please see the *Guide to PTE General* at this level for further information.

Please note: The design of the practice tests is not identical to actual PTE General tests.

SECTION 1

Leave
blank



You will have 10 seconds to read each question and the corresponding options. Then listen to the recording. After the recording you will have 10 seconds to choose the correct option.

Put a cross in the box next to the correct answer, as in the example.

Example. What are the speakers discussing?

- A a book by a new author
- B a book they have both read
- C a book by an author they both know

1. Why is he giving information?

- A to tell people there is a problem on the trains
- B to tell people they might be delayed on the roads
- C to tell people they might not fly today

2. Where is he?

- A in a supermarket
- B in the kitchen of a restaurant
- C in a marketplace



Turn over | 3

3. What kind of charity does she support?

- A a homeless charity
 - B a children's charity
 - C an animal charity
-

4. Who is the woman?

- A the swimmer's mother
 - B a news reporter
 - C the swimmer's teacher
-

5. What is the man doing?

- A buying a train ticket
 - B planning a journey
 - C getting directions to the station
-

6. How does the customer feel?

- A She's satisfied with every aspect of the meal.
- B She's not satisfied with the food.
- C She's not satisfied with the drink.



7. What is the result of the conversation?

- A The woman gives money to the charity.
 - B The woman doesn't give money to the charity.
 - C The woman will give money to charity the following day.
-

8. What is the pilot doing?

- A welcoming the passengers on the flight
 - B thanking the passengers for travelling with her airline
 - C warning the passengers that the plane might move suddenly soon
-

9. What are the two people doing?

- A thanking
 - B persuading
 - C complaining
-

10. What's the result of the phone call?

- A The customer books a table for Saturday.
- B The customer books a table for Sunday.
- C The customer doesn't book a table at the Thai Garden.

Leave
blank

(10 marks)



Turn over | 5

SECTION 3

Leave blank



You will hear a telephone message. First, read the notes below then listen and complete the notes with information from the telephone message. You will hear the recording twice.

Example. Mary wants to discuss arrangements for dinner on Saturday night.

- 12] Mary's friend doesn't like food.
- 13] Mary wants to change the restaurant from Indian to
- 14] The address of the new restaurant is, High Street.
- 15] The proposed time to meet at the restaurant is
- 16] James may not want to eat late because the next day.



Turn over | 7

SECTION 3 CONTINUED

Leave blank



You will hear a phone call. First, read the notes below then listen and complete the notes with information from the phone call. You will hear the recording twice.

Example. Phone call to: *Jet Travel*

17 Holiday destination:

18 Preferred hotel:

19 Number of previous visits to country:

20 Visit Valley of the Kings because more tombs:

21 Dates of holiday offered:

(10 marks)

That is the end of the listening section of the test. Now go on to the other sections





Name: _____

Course: _____

Date: _____

PEARSON

ALWAYS LEARNING

Pearson Test of English General

Practice Test 2: Written Test

Level 2
Intermediate



July 2011

© Pearson Education Ltd 2011.
All rights reserved, no part of this publication may be reproduced without the prior permission of Pearson Education L

SECTION 4

Leave
blank



Read each text and put a cross (X) by the missing word or phrase, as in the example.

Example.

Recycling Centre

Please do not put electrical or computer..... in this area. Contact a member of staff who will be happy to help you.

- A monitors
- B machines
- C equipment

22.

Please ring 08619265 to..... to our charity. Even £5 can help so give what you can.

- A save
- B donate
- C help



23.

Unfortunately, Sylvester's is closed until 16 August as the owners are away on holiday. We will be re-opening with a new menu as soon as we return.

We apologise for any.....'

- A inconvenience
- B disturbance
- C discomfort

24.

The trip to Santiago de Compostela is a beautiful one through open countryside. Please help us to look after the.....by disposing of your rubbish in the bins provided along the way.

- A people
- B traffic
- C environment

25.

MoonWalk is a charity for women which raises money for breast cancer. It was by Nina Barough and involves women powerwalking marathons.

- A sponsored
- B founded
- C succeeded

26.

The Trans-Siberian Railway is a network of railways..... Moscow and European Russia with the Russian Far East provinces, Mongolia, China and the Sea of Japan.

- A beginning
- B finishing
- C connecting

(5 marks)



SECTION 5

Leave blank



Read the passage and answer the questions below. Put a cross (X) in the box next to the correct answer, as in the example.

Some years ago, my husband and I went to stay with our friend, John, at a 'pousada' (guest house) he had opened in Paraty, a small town in Brazil. John was going to have his 30th birthday after we left and to celebrate this event, we told him we would like to take him out somewhere special for a meal. He said he knew just the place and duly made all the arrangements.

On the date set, we parked and suddenly Senhor Roberto, the owner of the restaurant, appeared out of the darkness clutching a candle in a jam jar. He led us up the hillside into the darkness along a well lit, but steep, winding path which seemed to fall away. We had no idea where we were going and held each others' hands. We suddenly realized the restaurant was above us and as we arrived, we were introduced to Senhor Roberto's wife and daughter, who stood shyly in the makeshift kitchen waiting to serve the food.

The restaurant itself was no less magical than the trip up, with two small tables set with banana leaves for place mats and an arrangement of fabulous tropical flowers. It quickly became apparent that we were the only guests and would be served dishes from food bought fresh at market and selected by the family, so after chatting briefly, Senhor Roberto served the first course, which was some kind of Brazilian river fish served with fried banana. More delights followed and the main course and high point of the meal was 'Bobo de camarao', a dish of prawns served inside a baked pumpkin.

It was a remarkable meal, and what I remember was how Senhor Roberto and his family had served and prepared the meal with a love of their local produce.

Example. Which statement is true about John?

- A He was 30 when his guests arrived.
- B He was staying at a hotel.
- C He was about to celebrate an important birthday.



Turn over | 11



27. Why did the writer want to take John out for a meal?

- A to celebrate his birthday
- B to commemorate a special event in the town
- C to celebrate seeing each other again

28. How does the writer describe the pathway to the restaurant?

- A difficult
- B surprising
- C busy

29. How was the table decorated?

- A with natural decorations
- B like a normal restaurant
- C with family objects

30. Who chose the food?

- A John
- B the writer, her husband and John
- C Senhor Roberto, his wife and daughter

31. How do you think the writer would describe the meal?

- A unique
- B expensive
- C unremarkable

(5 marks)



SECTION 6

Leave blank



Read the newspaper article below and answer the questions.

A longtime restaurateur, Mimo Mahfouz, has expressed his shock after environmental health officers shut down his popular restaurant, the Al-Shami, in Oxford. It was closed by city council inspectors who issued an emergency prohibition hygiene order after checking the premises. Officers said they found widespread evidence of cross contamination between open raw meats and ready-to-eat food such as cooked chicken and yoghurt.

Yesterday, Oxford magistrates confirmed the restaurant will remain closed until at least the end of December when health officers will need to confirm that there is no longer any risk to health.

The restaurant, which has been recommended by top chefs, has also featured in a number of magazine articles though the reviews, more recently, have been rather mixed.

Adapted from The Oxford Mail, 6 April 2010

Example. Who owns the Al-Shami? Mimo Mahfouz

32. How did the owner feel when his restaurant was closed down?

33. Why was it closed down?

34. When is the earliest the restaurant will re-open?

35. Who has recommended the restaurant in the past?



Turn over | 13

SECTION 6 CONTINUED

Leave blank



Read the article below and answer the questions.

It is becoming increasingly popular for students to take a year out before going to university, and this is called 'taking a gap year'.

Some students travel, others work, and many combine these into an international working holiday. The most popular option for these gap year students, known as gappers, is international volunteering. There is no salary for volunteering, but they will usually get food and housing free and a small amount to cover personal expenses.

Many gappers also earn money overseas, often in the hospitality industry. Another growing trend for them is to enrol in global education programmes that combine language study, cultural immersion, community service, and independent study.

Example. According to the website article, when do people take a gap year?
before going to university

36. What do most gappers do?

37. What do the volunteers receive money for?

38. How do some gappers earn money whilst abroad?

39. What type of courses are becoming more popular?

(8 marks)





Name: _____

Course: _____

Date: _____

PEARSON

ALWAYS LEARNING

Pearson Test of English General

Practice Test 2: Written Test

Level 2
Intermediate



July 2011

© Pearson Education Ltd 2011.
All rights reserved, no part of this publication may be reproduced without the prior permission of Pearson Education Ltd.

SECTION 7



Read the web article and complete the notes. Write no more than three words in each gap from the article.

How teenagers can help other people with charity work

Have you ever thought about volunteering for charity work? There are many different things you can do:

Homeless shelters

If you live in a city of any size, then there is at least one institution which helps homeless people with meals, beds and other services. You might help prepare or distribute meals, help organize food or stock the pantry. Look in the phone book for a local homeless shelter if you're interested.

Special Olympics

Special Olympics is an international programme of year-round sports training and athletic competition for children and adults with special needs. You can help with sports training, fund raising, administrative help and competition planning and staffing. Look in the phone book and consult the Internet.

Helping others to read

Reading is one of the most important skills we have, yet some adults have never learned to read. Literacy volunteers act as tutors to help illiterate children and adults learn this important skill. There is probably a literacy programme in your area if you're interested.

Hospitals

Many hospitals have volunteer programmes to help patients both inside and outside the hospital. The volunteer programmes allow participants to explore medical careers and gain work experience. Contact local hospitals to find out more.

Animal shelters

Many animal shelters are non-profit organizations or charities. They welcome volunteers to help take care of animals, keep facilities clean and work with the public. Call your local animal shelter for details.

Web site creation

Many small charities do not yet have web sites. You can help by learning how to create a web site and volunteering your services. You could also raise money to pay for the web site.



Example. The web article gives teenagers some advice on how to volunteer.

40. You can help homeless people by.....meals.

41. If you are interested in sport and working with people with special needs, you could help train children and adults for.....?

42. If you are interested in teaching, you could help an illiterate person.....?

43. If you are interested in a medical career, volunteer work in hospitals is a good way to.....?

44. Many animal shelters don't work for.....so need volunteers to help them.

45. If you like animals, you could help at an animal shelter by.....animals.

46. If you are good on the computer, you could.....by learning how to set up a web site.

(7 marks)



Turn over | 3

SECTION 8

Leave blank



Use the information in Section 7 to help you write your answer.

47. You have read the article on how to volunteer for different organisations in your local community. Write an email to your friend telling them about your interest in becoming a volunteer. Write 70-90 words and include the following information:

- Say why you would like to become a volunteer.
- Suggest some volunteering activities you could do together.
- Say how both of you could benefit.

Write your answer here. Do not write outside the box.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(10 marks)



SECTION 9

Leave
blank



Choose one of the topics below and write your answer in 100 - 150 words.

48. A) You read this on a website specialising in bike holidays and decide to write an answer.

We're very interested to hear about outdoor holidays so we can exchange information between our site users. Have you been anywhere interesting recently? If so, tell us about it.

Or

48. B) You see the following on your university website and decide to write an answer.

Where to eat?

Have you found any nice, cheap places to eat locally? If so, tell us about them!



Turn over | 5

Write your answer here. Do not write outside the box.

Leave
blank

A large rectangular box containing 25 horizontal dotted lines for writing an answer.

(10 marks)

6



Unidad Educativa Academia Naval Guayaquil
“Formando líderes con inteligencia, corazón y disciplina”
AÑO LECTIVO: 2020 - 2021



Evaluation Rubric for Video Production
Levels of Performance

Student's name:		Date:	___ / ___ / 2020
Grade:	3rd A	Section:	Morning
Level:	BGU	Teacher's name:	Ana Infante
Objective:	Introduce yourself in a minute recording		

Dimensions of Performance	Below Standard Score: 1-6	Satisfactory Score: 7	Accomplished Score: 8-9	Excellent Score: 10	Score
Planning Research, Storyboarding, and Rehearsal	Students need help to research and write a script. The storyboard does not match the final production. Some group members have roles and some perform very few tasks. Some video vocabulary and floor language is used during rehearsals. Students need to be reminded to stay on task	Students need help to research and write a script. There is a storyboard that is adhered to during production. Most group members have roles and use some video vocabulary and floor language during rehearsals. Students need to be reminded to stay on task.	Students research and write a compelling and creative script. The storyboard is drawn carefully with shot compositions included. All group members have their and use video vocabulary and floor language during rehearsals.	Students research independently and write a compelling and creative script. The storyboard is drawn carefully with set design and shot compositions included. All group members define their roles and use video vocabulary and floor language during rehearsals.	8
Content	The project has a focus but may stray from it at times. There is an organizational structure, though it may not be carried through in a consistent manner. There may be factual errors or inconsistencies, but they are relatively minor. Less than adequate evidence of	There is focus that is maintained throughout the project. The project presents information in an accurate and organized manner that can be understood by the intended audience. Adequate evidenced of student learning and efforts are reflected in student's project.	The project has a clear focus related to the chosen topic and one or more of the following elements; reflects broad research and application of critical thinking skills; shows notable insight or understanding of the topic. Excellent evidence of student learning and efforts are reflected in student's project.	The project has a clear focus related to the chosen topic and one or more of the following elements; reflects broad research and application of critical thinking skills; shows notable insight or understanding of the topic. Excellent evidence of student learning and efforts are reflected in student's project.	8

	student learning and efforts are reflected in student's project.				
Punctuality	Never presents the project on time.	Sometimes presents the project on time.	Usually presents the project on time.	Always presents the project on time.	10
Collaboration	Student (s) Do/ does not seem at all prepared to present.	The student (s) is/are somewhat prepared, but it is clear that rehearsal was lacking.	Student (s) seem/ seems pretty prepared but might have needed a couple more rehearsals.	Student (s) is/are completely prepared and has obviously rehearsed.	10
Technical Elements	The camera work is choppy and the scenes are blurry or panning is too fast. Sound and visual files contain significant distortion. Transitions are awkward between scenes. Titles are illegible. Technical difficulties seriously interfere with the viewer's ability to see, hear, or understand content.	The camera work may be choppy or panning is too fast. Sound and visual files may have some distortion but it doesn't distract the viewer. There are some technical problems, but the viewer is able to follow the presentation.	The camera work is generally smooth and the focus is usually crisp. Sound and visual files are mostly distortion free. Transitions provide a smooth movement between scenes. Titles are mostly legible. There are few technical problems.	The camera work is smooth and the focus is crisp. Sound and visual files are distortion free. Transitions are timed for smooth movement between scenes. Titles are legible. There are few technical problems, and none of a serious nature.	10
REMARKS	Subtotal				46/50
	Final note				9,2/10

Director	Coordinator	Teacher	Student



Test de Comprensión Semántica de Textos

Nombre: _____ Curso: _____

Fecha: _____

Instrucciones:

- La evaluación consta de 6 apartados con sus deferentes actividades.
- Leer detenidamente para escoger la respuesta adecuada.
- Desarrollar la evaluación con bolígrafo de color azul.
- No se permiten tachones ni enmiendas.
- El total de puntos de la evaluación será 10.

Lectura 1

Todo un movimiento intelectual, social y político revoluciona los últimos años de la década de los sesenta y toda la década de los setenta en Estados Unidos. Cansadas de negociar con los hombres para lograr pequeñas cuotas de igualdad y de medir la lucha feminista teniendo el estatus masculino como referencia, las **feministas radicales** deciden que serán ellas las artífices de su propio cambio. Su discurso sobre el género, la libertad sexual y el patriarcado se convierte en la base teórica del Movimiento de Liberación de la Mujer en EEUU, Francia, Alemania, Gran Bretaña... y un largo etcétera.

Así, el feminismo radical es una corriente estadounidense que se desarrolla entre 1966 y 1977 con enorme influencia en todos los movimientos feministas posteriores. Su lema es "Lo personal es político" y sus principales obras de referencia son "La política sexual" de Kate Millet y "La dialéctica del sexo" de Shulamith Firestone. Las radicales tomaron distancia de los movimientos de izquierdas de los años sesenta, que vinculaban el feminismo con el socialismo y la democracia, para extender la lucha contra el patriarcado de lo económico y público a lo social y privado.

Sus argumentos defienden que la opresión de la mujer comienza en el propio hogar, ejercida por los padres-maridos-parejas a través de las relaciones sexuales, la capacidad reproductiva, el control del cuerpo o el trabajo doméstico gratuito. Sostienen igualmente que el fin del capitalismo y la igualdad en la educación, las empresas o instituciones no son suficientes para acabar con la dominación masculina, ya que las relaciones de poder se desequilibran desde el matrimonio y la familia. Si las feministas negras hablaban de "razas" y las socialistas de "clases", el feminismo radical opta por la "casta sexual" para explicar la estructura base del poder. Para muchas autoras, como Alicia H. Puleo, el feminismo radical marca el inicio de la tercera ola feminista o feminismo.

Recuperado de: <http://razonamiento-verbal1.blogspot.com/2014/11/lecturas-comprensivas-para-secundaria.html>

1. El viraje que realiza el feminismo radical consiste fundamentalmente en defender que:

- a) El capitalismo a ultranza alienta la subordinación de la mujer.
- b) El hombre ejerce dominación endémica sobre la mujer.
- c) No existe promoción de una buena política sexual.
- d) Existen bases socialmente sólidas de liberación sexual.
- e) La dominación masculina es base de la estructura de poder.

2. Entre el feminismo radical y los movimientos sociales existe, a partir de 1977, una relación de:

- a) Oposición.
- b) Continuidad.
- c) Marginación.
- d) Simultaneidad.
- e) Incondicionalidad.

3. Se puede inferir que las estructuras de opresión femenina:

- a) Se interiorizan desde la infancia.
- b) Marcan la tercera ola feminista.
- c) Son la base teórica del feminismo.
- d) Permiten hablar de "razas" y "clases".
- e) Son las bases del feminismo radical.

4. Si el feminismo radical no se hubiese distanciado de la izquierda:

- a) No defendería la educación, en todos sus niveles, como una solución.
- b) Confiaría en sus instituciones como artífices de su propio destino.
- c) No se habría iniciado una lucha contra el molde patriarcalista.
- d) La liberación sexual, tan anhelada, no se habría realizado todavía.
- e) La dialéctica del sexo, sin duda, habría fracasado en forma rotunda.

Lectura 2

La piromanía se cataloga en las clasificaciones diagnósticas actuales (DSM-IV y CIE-10) dentro el grupo de trastornos de control de impulsos, como la cleptomanía (robo compulsivo) o el juego patológico, trastornos en los que la característica principal consiste en la dificultad para resistir un

impulso, una motivación o una tentación de llevar a cabo un acto perjudicial para la persona o para los demás.

La piromanía se define como el impulso irrefrenable por la provocación de incendios de forma deliberada e intencionada, en los que la persona experimenta tensión o activación emocional antes de provocar el incendio. Suele darse una fascinación por el fuego, sus contextos y sus consecuencias. Muy a menudo, se trata de «vigilantes» del fuego apreciados por las instituciones, el equipo y el personal asociado con la extinción de incendios. Las personas con este trastorno experimentan bienestar, gratificación o liberación de la tensión cuando encienden el fuego, presencian sus efectos devastadores o participan de sus consecuencias. En la provocación del incendio no interviene una motivación económica ni responde a otros factores, aunque en el trastorno de la personalidad antisocial, la provocación de incendios puede ser un síntoma frecuente.

Aunque su prevalencia es escasa, por debajo del 1%, siempre hacia fin de año, las noticias revelan que muchos de los incendios son provocados, aunque se desconoce si parte de ellos corresponde a individuos que encajarían en este diagnóstico. Finalmente, algunos casos, son atribuidos a personas con este problema de control de impulsos del que apenas existen investigaciones científicas. Se sabe que más del 40% de los arrestados por provocación de incendios en Estados Unidos son menores de 18 años y a esta edad se relacionan trastorno disocial y trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Es más frecuente en varones y especialmente en los que tienen pocas habilidades sociales y dificultades de aprendizaje.

Recuperado de: <http://razonamiento-verbal1.blogspot.com/2014/11/lecturas-comprensivas-para-secundaria.html>

5. Fundamentalmente, el texto trata sobre:

- a) Cuál es el concepto actual de piromanía.
- b) Las consecuencias de un impulso irrefrenable.
- c) Cómo se origina el trastorno piromaníaco.
- d) La naturaleza del trastorno piromaníaco.
- e) Los alcances perniciosos de la piromanía.

6. En el tercer párrafo del texto, el sinónimo de la palabra PREVALENCIA es:

- a) Intermitencia.
- b) Incidencia.
- c) Fluctuación.
- d) Predominancia.
- e) Ausencia.

7. Se infiere del texto que la piromanía es catalogada como patológica por el carácter _____ que el sujeto afectado muestra en su conducta.

- a) Antisocial
- b) Provocativo
- c) Clandestino
- d) Tensional
- e) Ansioso

8. En las patologías mencionadas en el primer párrafo, el elemento común es la prevalencia _____ sobre _____.

- a) Del impulso – la responsabilidad
- b) De la conciencia – lo inconsciente
- c) De la seguridad – la compulsión
- d) Del bien – el mal
- e) De la salud – la enfermedad

Lectura 3

La cumbre de la Revolución Científica de la modernidad fue el descubrimiento de Isaac Newton de la ley de gravitación universal: todos los objetos se atraen mutuamente con una fuerza directamente proporcional al producto de sus masas e inversamente proporcional al cuadrado de la distancia que los separa. Al subsumir bajo una única ley matemática los principales fenómenos físicos del universo observable, Newton demostró que la física terrestre y celeste eran una y la misma. De un golpe, el concepto de gravitación universal descubrió la significación física de las tres leyes de Johannes Kepler sobre el movimiento planetario, resolvió el espinoso problema del origen de las mareas y justificó a Galileo Galilei por su curiosa e inexplicada observación de que el descenso de un objeto en caída libre es independiente de su peso. Newton había realizado la meta de Kepler de desarrollar la física basada en las causas.

El importante descubrimiento de la gravitación universal, que devino en el paradigma de la ciencia que obtiene éxitos, no fue el resultado de un aislado destello del genio; fue la culminación de una serie de ejercicios en la resolución del problema. No fue un producto de la inducción, sino de deducciones lógicas y transformaciones de las ideas existentes.

El descubrimiento de la gravedad universal aportó lo que creo es una característica fundamental de todo gran avance en la ciencia, desde las innovaciones más simples hasta las revoluciones más dramáticas: la creación de algo nuevo mediante la transformación de las nociones existentes.

Recuperado de <http://razonamiento-verbal1.blogspot.com/2014/11/lecturas-comprensivas-para-secundaria.html>

9. ¿Cuál es la idea principal del texto?

- a) Tanto Newton como Kepler sostuvieron un modelo científico según el cual la física debe sustentarse en las causas.
- b) Según Newton, todos los cuerpos se atraen con una fuerza directamente proporcional al cuadrado de sus masas.
- c) La gran revolución newtoniana se logró por una serie de ejercicios lógicos sobre un problema que preocupó a Galileo.
- d) Newton logró descubrir la ley de gravitación universal al emplear armónicamente principios deductivos e inductivos.
- e) El gran descubrimiento newtoniano implicó postular algo nuevo sobre la base de transformar ideas preexistentes.

10. El sentido contextual de la palabra SUBSUMIR es:

- a) Abarcar.
- b) Mediar.
- c) Potenciar.
- d) Describir.
- e) Demostrar.

11. Resulta incompatible con el texto aseverar que:

- a) En la indagación newtoniana es crucial referirse a las causas.
- b) Newton representa la cúspide de la revolución científica moderna.
- c) Galileo determinó que un cuerpo cae con independencia a su peso.
- e) Para Newton la ley de la gravitación sólo se aplica a los cielos.
- e) Gracias a Newton se pudo comprender el problema de las mareas.

12. Si un historiador sostuviera que la ley de Newton se obtiene inductivamente a partir de las leyes de Kepler:

- a) Estaría esencialmente en lo correcto.
- b) El autor diría que está equivocado.
- c) Haría un aporte a la historia de la ciencia.
- d) Comprendería la obra de Newton.
- e) Debería mencionar también a Galileo.

Lectura 4

Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de Los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponía a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo. Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas. Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida. -Si me matéis -les dijo- puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas, lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén. Dos horas después el corazón de Fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

(El eclipse - Augusto Monterroso)

Recuperado de <http://razonamiento-verbal1.blogspot.com/2014/11/lecturas-comprensivas-para-secundaria.html>

13. La teoría de Aristóteles respecto a la teoría de los astrónomos mayas:

- a) Alcanzó mayor precisión científica.
- b) Tuvo menor trascendencia teórica.
- c) Logró expandirse por la escritura alfabética.
- d) Propició el origen del pensamiento filosófico.

14. La palabra subrayada en "Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible" puede reemplazarse por:

- a) Inexpresivo.
- b) Impenetrable.
- c) Impredecible.
- d) Indeseable.

15. Con respecto a los eclipses en el texto se produce una convergencia cultural entre:

- a) El conocimiento ancestral indígena y el conocimiento aristotélico.
- b) Las prácticas religiosas y los rituales de muerte.
- c) La incredulidad indígena y la arrogancia de la cultura europea.
- d) El talento universal y la ignorancia de los indígenas.

16. La 'piedra de los sacrificios' mencionada en el texto corresponde a:

- a) Una invención del narrador.
- b) Un elemento sagrado.
- c) Una alucinación de Fray Bartolomé.
- d) Un elemento de la topografía.

Lectura 5

Los glaciares se están derritiendo, el nivel del mar aumenta, las selvas se están secando y la fauna y la flora luchan para no seguir este ritmo. Cada vez es más evidente que los humanos, para potenciar nuestra vida moderna, han causado la mayor parte del calentamiento del siglo pasado, mediante la emisión de gases que retienen el calor.

Llamamos a estos gases de invernadero, y sus niveles son cada vez más altos con respecto a los últimos 65 000 años.

Al resultado se le denomina calentamiento global, fenómeno que está provocando una serie de cambios en el clima de la Tierra o patrones meteorológicos a largo plazo que varían según el lugar. Conforme la Tierra gira cada día, este nuevo calor gira a su vez recogiendo la humedad de los océanos, aumentando aquí y asentándose allá. Está cambiando el ritmo del clima al que todos los seres vivos nos hemos acostumbrado.

¿Qué haremos para ralentizar este calentamiento? ¿Cómo vamos a sobrellevar los cambios que ya hemos puesto en marcha? Mientras intentamos entenderlo, la faz de la Tierra, tal como la conocemos, sus costas, bosques, ríos y montañas nevadas, están en vilo.

Recuperado de <http://razonamiento-verbal1.blogspot.com/2014/11/lecturas-comprensivas-para-secundaria.html>

17. En la expresión ESTÁN EN VILO, la palabra subrayada alude a una situación de:

- a) mutación.
- b) riesgo.
- c) regresión.
- d) desplazamiento.
- e) fatalidad.

18. Si los seres humanos hubieran evitado emitir gases que retienen el calor:

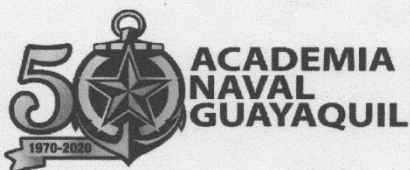
- a) sería posible ralentizar el calentamiento global.
- b) habría sido menor el calentamiento de la Tierra.
- c) se mantendría el ritmo del clima de la Tierra.
- d) habría disminuido el nivel de las aguas del mar.
- e) se habría multiplicado la flora y la fauna terrestre.

19. Si se aceleraran los cambios en el clima de la Tierra:

- a) disminuiría el nivel de las aguas de los mares y los lagos.
- b) desaparecerían totalmente la flora y la fauna terrestre.
- c) la humanidad evitaría emitir los gases de invernadero.
- d) tardaríamos en acostumbrarnos a esta nueva realidad.
- e) podrían desaparecer los glaciares y las selvas tropicales.

20. Si se descubriese que en la historia de la Tierra se han presentado periodos de calentamiento global, se podría aseverar que:

- a) este calentamiento tendría una causa natural.
- b) disminuiría el interés por este calentamiento.
- c) se evidenciaría la autodestrucción de la Tierra.
- d) se confirmaría la hipótesis principal del autor.
- e) la humanidad dejaría de preocuparse por su futuro.



Guayaquil, 08 de octubre del 2020

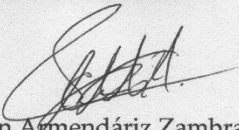
Estimados Señores
Instituto Tecnológico Universitario "Argos"
Ciudad.-

Reciba un cordial saludo de parte de la Unidad Educativa Particular Academia Naval Guayaquil.

Por la presente informamos a ustedes, que la Señora Ana Irene Infante Romero con cédula de identidad # 091719568-7 tiene la autorización para efectuar una investigación a los estudiantes de Tercero Bacillerato en Ciencias paralelo "A" de nuestra Institución, con el objetivo de desarrollar su trabajo de Titulación.

Particular que comunico para los fines legales correspondientes.

Formando Líderes con Inteligencia, Corazón y Disciplina


Ing. Christian Aymendáriz Zambrano M.E.M.
RECTOR



Av. Antonio Parra Velasco Mz.B / Solar 1 y 2
☎ (593-4) 2133 300 / (593-4) 2133 072
✉ academianavalguayaquil@ang.edu.ec
🌐 www.ang.edu.ec