

Revista Ciencia UNEMI

Vol. 12, N° 30, Mayo-Agosto 2019, pp. 57 - 73

ISSN 1390-4272 Impreso

ISSN 2528-7737 Electrónico

<http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp57-73p>

Explorando las Aulas de Clase de Inglés en Cañar: Currículo, instrucción y aprendizaje*

Diego P. Ortega-Auquilla^{1*}; Olga E. Minchala-Buri²

Resumen

La presente investigación tiene como propósito conocer cómo se lleva a cabo la enseñanza y aprendizaje del inglés en el marco del currículo actual en el último año de Bachillerato General Unificado (BGU) de ocho unidades educativas públicas y rurales en un cantón de la provincia de Cañar. En primer lugar, se determinó el nivel de suficiencia de inglés de los estudiantes de BGU, lo cual también permitió conocer en qué competencias lingüísticas existen mayores y menores dificultades. Luego se realizaron observaciones directas para identificar cómo la enseñanza del inglés se lleva cabo en las aulas de clase. Del mismo modo, grupos focales y entrevistas fueron realizados para conocer los puntos de vista de los estudiantes y de ocho profesores acerca de aspectos claves de la asignatura de inglés. Los resultados indicaron que los estudiantes tienen un bajo nivel de suficiencia y que en gran medida la enseñanza no está alineada al currículo de inglés. Para finalizar, se obtuvo que los estudiantes tienen puntos de vista positivos sobre el aprendizaje del inglés, resaltando la utilidad e importancia de este idioma, del mismo modo, para los docentes representa un reto la implementación del enfoque metodológico de enseñanza incorporado en el currículo, por ello, necesario medidas efectivas para mejorar la educación pública en inglés.

Palabras claves: secundaria, currículo, idioma inglés, enseñanza, aprendizaje.

Exploring the English language classrooms in Cañar: Curriculum, instruction and learning

Abstract

The purpose of this research is to find out how the teaching and learning of English is carried out within the framework of the current curriculum in the last year of the Unified General Baccalaureate (BGU) of eight public and rural educational units in a canton in the province of Cañar. In the first place, the level of English proficiency of the BGU students was determined, which also made it possible to know in which language skills there are greater and lesser difficulties. Direct observations were then made to identify how English is taught in classrooms. Similarly, focus groups and interviews were conducted to hear the views of students and eight teachers on key aspects of the English subject. The results indicated that the students have a low level of proficiency and that to a large extent the teaching is not aligned with the English curriculum. To conclude, it was obtained that the students have positive points of view on learning English, highlighting the usefulness and importance of this language, in the same way, for the teachers it represents a challenge to implement the methodological approach of teaching incorporated in the curriculum, for that reason, effective measures are necessary to improve public education in English.

Key words: secondary school, curriculum, English language, English teaching, learning.

Recibido: 24 de septiembre de 2018

Aceptado: 05 de febrero de 2019

¹ Master of Science en Currículo e Instrucción; Docente-investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE); diego.ortega@unae.edu.ec; <https://orcid.org/0000-0002-6256-9150>

² Master of Science en Currículo e Instrucción; College of Education at Kansas State University (KSU); oeminchalab@ksu.edu; <https://orcid.org/0000-0001-5112-3797>

* Autor para correspondencia: diego.ortega@unae.edu.ec

I. INTRODUCCIÓN

Es evidente que la lengua inglesa ocupa un lugar importante en el escenario educativo ecuatoriano actual, lo cual se refleja en la serie de cambios, medidas e iniciativas orientadas tanto a mejorar la enseñanza-aprendizaje de este idioma extranjero como a crear una cultura por el aprendizaje de un segundo idioma. Sin duda, esta serie de medidas y cambios realizados en los últimos veinte y cinco años representan esfuerzos importantes que sitúan al aprendizaje del idioma de comunicación global como una prioridad latente en la población de nuestro país para diferentes propósitos educativos, laborales y sociales.

Las Directrices Curriculares Nacionales de inglés como Lengua Extranjera (DCNILE) surgen a través del proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza de inglés. Las DCNILE fueron inicialmente emitidas en el 2012, luego actualizadas en el 2014 y terminaron su vigencia en el 2016. Luego el Currículo Nacional de inglés entró en vigencia. Se debe indicar que las DCNILE y el Currículo de Inglés actual comparten características similares importantes. En este sentido, una enseñanza comunicativa de la lengua meta y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) han tenido un papel primordial en la elaboración de estas dos iniciativas curriculares en el Ecuador. Además, otra importante similitud es que los estudiantes al terminar el Bachillerato General Unificado (BGU) deben alcanzar un nivel B1 según el MCER. Es por ello que es esencial discutir acerca del enfoque comunicativo-funcional y el MCER debido a que el Ministerio de Educación de Ecuador (MinEduc) se basó en estos dos componentes al momento de elaborar las DCNILE. El enfoque en cuestión ha sido usado a nivel mundial porque incluye una serie de principios acerca de la naturaleza del lenguaje y la enseñanza-aprendizaje de idiomas. El mismo propone organizar un sílabo con base en diferentes funciones del lenguaje mientras que el MCER proporciona una base común para la elaboración de lineamientos curriculares y sílabos. Este marco de referencia ha tenido un importante papel en políticas lingüísticas a nivel internacional (Ureña, 2014; MinEduc, 2012).

El currículo de inglés actual contiene estos cinco

componentes principales: Communicative Language Teaching (CLT), Content and Language Integrated Learning (CLIL), Internacional Standards/ CEFR, Thinking Skills, y Learner-Centered Approach; se espera que el currículo sea implementado desde el segundo hasta el séptimo grado de Educación General Básica (EGB) de manera gradual (MinEduc, 2016). Cabe recalcar que anteriormente la enseñanza del inglés era opcional desde el segundo grado hasta el séptimo grado de EGB y la enseñanza de este idioma era únicamente obligatoria desde el octavo grado hasta el tercer año de bachillerato (MinEduc, 2012). De los cinco componentes principales en los que el currículo actual se sostiene, dos de ellos forman de manera explícita el enfoque metodológico para la enseñanza de la lengua inglesa sugerido por el MinEduc. Es decir, este enfoque metodológico está constituido por el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), en inglés Content and Language Integrated Learning (CLIL) y por el Enfoque Comunicativo de Enseñanza de Lenguas o Communicative Language Teaching (CLT) como se le conoce en inglés. En otras palabras, la enseñanza del inglés en las aulas de clase debe ser guiada por el CLIL y CLT.

En un estudio realizado por Calle et al. (2012) se indica que es evidente una enseñanza tradicionalista como también una instrucción comunicativa inconsistente de la lengua inglesa en los colegios públicos de la Ciudad de Cuenca en Ecuador. Esta situación es preocupante ya que la última reforma curricular de inglés requería a los docentes de este idioma extranjero la implementación de una enseñanza basada en un enfoque comunicativo-funcional, lo cual contribuiría positivamente a que los estudiantes alcancen el nivel B1. Además de una instrucción ineficaz del idioma inglés identificada en instituciones educativas de nivel secundario (Calle et al., 2012), organizaciones internacionales como Education First han señalado un bajo nivel de suficiencia de la lengua inglesa en el Ecuador. En el reporte emitido a través del estudio denominado EF English Proficiency Index 2015, Ecuador se ubicó en el grupo de países que poseen un nivel bajo de suficiencia de inglés en todo el mundo (Education First, 2015).

Nieto (2015) ha manifestado la necesidad urgente de cambiar y mejorar la manera en que el inglés es enseñado y aprendido en las aulas de clase luego de haber identificado bajos niveles de suficiencia de inglés en los estudiantes ecuatorianos. Además, es necesario tener en cuenta el nivel de suficiencia de inglés requerido a los profesores de inglés del sector público, quienes deben poseer un nivel B2 según el MCER. Esto indica que los profesores de inglés solo necesitan ser usuarios independientes, de nivel intermedio alto del idioma que enseñan (Ureña, 2014). Staehr & Kuhlman (2010) sostienen que el dominio de la lengua inglesa es un requisito profesional que los profesores de este idioma deben cumplir. A nivel nacional existen datos preocupantes sobre el nivel de inglés que los profesores poseen. Rosero (2014) manifiesta que en el 2012 por primera vez 4,089 profesores de inglés fueron evaluados; el 37.27% se ubicaron en el nivel A1, el 47.79% en el nivel A2, el 10.74% en el nivel B1, y solamente el 0.93% (38 profesores) en el nivel B2. Sin embargo, no se han tomado acciones para identificar si el nivel de suficiencia de inglés requerido a los profesores de secundaria es el apropiado para enseñar el idioma, ni tampoco existen medidas que aseguren que estas personas posean la preparación universitaria necesaria de profesores de idioma extranjero Ureña (2014). Por otro lado, existen estadísticas sobre el dominio del inglés de estudiantes en el décimo de EGB y de estudiantes de BGU, indicándose un promedio general de trece sobre veinte (Ecuador Inmediato, 2012).

Desde varias perspectivas en los últimos años, catedráticos e investigadores han examinado la importancia de realizar estudios de investigación acerca de temas relacionados a la educación en inglés en la secundaria en el marco del currículo de inglés 2016-2017. Este tipo de iniciativas han abordado la situación actual sobre el bajo nivel de suficiencia de inglés de los profesores y estudiantes, proporcionando posibles causas tales como: la falta de preparación de los docentes que enseñan inglés en la educación secundaria pública y las desigualdades en la logística y nivel de suficiencia en inglés de los profesores de instituciones educativas en áreas urbanas y rurales. Es por ello que es necesario hacer un llamado a las autoridades educativas a evaluar y mejorar la

enseñanza-aprendizaje de este idioma extranjero en el país (Ortega & Argudo, 2016). Además, trabajos sobre la importancia del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras / AICLE (o CLIL como se lo conoce en inglés) dentro del contexto educativo ecuatoriano han sido elaborados con el fin de que los profesores de inglés conozcan sobre la relevancia de este tipo de metodología de enseñanza de lenguas, debido a que su práctica docente debe ser guiada por el CLIL según la última reforma curricular (Ortega & Cazco, 2016). Así mismo, se ha explorado y diagnosticado la situación de la enseñanza y aprendizaje del inglés, lo cual ha permitido conocer las dinámicas del trabajo docente y justificar la necesidad de llevar a cabo proyectos de investigación significativos sobre el proceso de enseñanza del inglés en sectores desatendidos donde existen varias dificultades, pero un gran interés por usar este idioma efectivamente (Ortega & Aucchuallpa, 2017; Ortega 2017). Todo esto deja de manifiesto la importancia de buscar e implementar acciones efectivas, las cuales sirvan para mejorar aspectos claves de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en las aulas de clase en el Ecuador. Consecuentemente, profesores, investigadores y autoridades, provenientes de los diferentes sectores educativos, deben trabajar conjuntamente fundamentado en un objetivo común – crear una educación en inglés eficaz y de calidad.

Una mirada al enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas y al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras

En la actualidad, el uso de una variedad de métodos de enseñanza es muy importante en las clases de idiomas extranjeros, debido a que la demanda mundial ha creado una enorme necesidad en las personas por aprender idiomas (Lachira, 2012). Hoy en día con el motivo que la enseñanza del inglés sea más interesante y significativa los profesores utilizan diferentes tipos de métodos y enfoques de enseñanza. En ese sentido, el método comunicativo de enseñanza de idiomas (Communicative Language Teaching / CLT como se le conoce en inglés) es uno de los más eficaces para lograr que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa. Además, este método es uno de los más populares y ampliamente utilizados en el proceso de enseñanza - aprendizaje del inglés.

Debido a que el principal objetivo de la actual reforma curricular de la asignatura de inglés es ayudar a los estudiantes ecuatorianos a desarrollar sus habilidades comunicativas de la lengua, es esencial considerar la aplicación del método CLT. En relación a esta temática Littlewood (2007) plantea que, para compensar las limitaciones de los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas, CLT se ha introducido en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para mejorar la capacidad del uso del inglés en contextos reales.

Además, CLT aboga por prácticas de enseñanza que desarrollen competencias comunicativas en contextos auténticos (Larsen-Freeman, 2000). El objetivo principal de CLT es: facilitar a los estudiantes a crear significados durante interacciones comunicativas y no simplemente a desarrollar un entendimiento de estructuras gramaticales o la adquisición de una pronunciación precisa. Esto significa que el éxito del aprendizaje de un idioma extranjero depende de qué tan bien los estudiantes han desarrollado sus competencias comunicativas y lo mucho que son capaces de aplicar este conocimiento de la lengua en situaciones de la vida real (Ansarey, 2012). En la actualidad CLT es un modelo teórico reconocido en la enseñanza del idioma inglés y muchos lingüistas lo consideran como uno de los enfoques más eficaces para la enseñanza de lenguajes. De acuerdo a Shin (2008) el enfoque comunicativo es actualmente la norma aceptada más reconocida en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas en todo el mundo, ya que este enfoque comprende un conjunto de principios teóricamente significativos.

Lomas (2012), manifiesta que para saber comunicarse no solo se debe conocer la lengua sino también cómo esta se usa en un contexto social determinado; y también se trata de enriquecer nuestras cualidades comunicativas. De esta manera, el enfoque comunicativo-funcional propuesto para el plan de estudios de Inglés en el Ecuador se centra en contextos del mundo real ya que los estudiantes en última instancia, tendrán que utilizar el lenguaje de forma productiva (a través de hablar y escribir) y receptivamente (a través de escuchar y leer) fuera de la clase, las tareas del aula y/o actividades de

aprendizaje deben equipar a los estudiantes con las habilidades necesarias para enfrentar situaciones comunicativas cotidianas que se llevan a cabo fuera de los centros educativos.

Los modelos enfocados en la enseñanza de lenguas basado en contenidos (ELBC; en inglés Content-Based Instruction, CBI) y en El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE; en inglés Content and Language Integrated Learning, CLIL) han tenido un interés creciente en varios sistemas educativos a nivel mundial (McDougald, 2009). La mayor parte de países ofrecen una enseñanza centrada en CLIL en la educación secundaria, según el Eurydice Report, 2006. En este mismo reporte se indica que entre los años 2004 y 2005 varios países ofrecieron una educación basada en CLIL en las aulas de clase de nivel de secundaria, de la igual forma que en la educación primaria como consecuencia de políticas educativas impuestas. Esta tendencia de implementar una enseñanza centrada en CBI y/o CLIL ha llegado también a América del Sur. Una acción específica que ha reflejado el interés creciente en el enfoque CLIL en países latinos ha sido la publicación de varios trabajos en la revista titulada *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning* in Argentina (Curtis, 2011).

A continuación, se presenta información del contexto educativo norteamericano y europeo, luego, se incluyen breves situaciones de la educación basado en CLIL en algunos países sudamericanos. Esta información servirá como una referencia de contextualización para el presente estudio. Navés (2009) afirma que la integración de contenido y lenguaje tiene una larga tradición, ya sea bajo el nombre de Content-Based Instruction (CBI) o dentro de programas de Educación Bilingüe (EB). En los Estados Unidos, sin embargo, estudios se han centrado en EB como programas educativos de grupos migratorios. Debido a la mezcla de culturas y la gran población de Latinos, este país norteamericano se ha visto en la necesidad de adaptar su sistema educativo para integrar a las corrientes migratorias a la sociedad. En este contexto, la metodología de EB ha probado ser ampliamente exitosa, lo cual ha sido documentado por estudios realizados en las tres últimas décadas, específicamente los estudios

han provenido de norte américa (Masih, 1999). En relación a este tema, hay múltiples estudios acerca de EB y CBI llevados a cabo en diferentes estados de USA, la gran mayoría de los estudios se centraron en el español e inglés; sin embargo, otros se enfocaron en varios idiomas, controversias, historia y tradición bilingüe americana (Crawford, 1999 & 2000; Ovando, 2003; Krashen, 1985; August & Hakuta, 1997).

Así mismo, Europa ha desarrollado CLIL, con base en los programas de inmersión canadienses y la educación bilingüe norteamericana y esta acción ha representado una medida crucial al lema o consigna “Europe will be multilingual or it will not be” (Pérez-Vidal, 2007, p. 2). Es por ello que autores como Pérez-Cañado (2012) expresan que CLIL es considerando un descendiente de programas de inmersión de francés y de los modelos de enseñanza bilingües norteamericanos. Sin embargo, el contexto de la unión europea es distinto al norteamericano y esto conlleva a que se presente un problema en los países del viejo continente. Esta problemática radica en que no es la misma situación intentar implementar programas de inmersión de inglés en Alemania que en España.

Un estudio evaluativo a gran escala fue llevado a cabo en el 2010 desde una perspectiva curricular. Los investigadores Lorenzo, Casal, y Moore (2010) realizaron este tipo de estudio entre 2007 y 2008; los autores se centraron en el potencial que CLIL puede tener para logros cognitivos positivos, especialmente en qué medida los estudiantes CLIL incrementan sus niveles y competencias lingüísticas comparados a los estudiantes convencionales, su uso de L2, y los efectos de CLIL en el contexto educativo en general. En este estudio se utilizaron cuestionarios, los cuales fueron administrados a 2,300 padres y estudiantes, entrevistas estructuradas a coordinadores, y un test aplicado a estudiantes bilingües y estudiantes en grupos de control con la finalidad de evaluar competencias lingüísticas. Los resultados mostraron que los estudiantes CLIL superan a los grupos de control en todas las cuatro habilidades lingüísticas de los cuatro idiomas extranjeros examinados. Estos resultados positivos pueden ser atribuidos a los procesos motivacionales que implican participar de una enseñanza CLIL

comparando a una enseñanza de idioma tradicional/convencional. Además, es imperativo considerar lo que sucede en Latinoamérica, especialmente en países vecinos al contexto educativo ecuatoriano. En primera instancia, examinaremos la enseñanza del inglés basado en el enfoque CLIL en Colombia. En este sentido, McDougald, 2009 sostiene que una integración de contenidos e inglés, gradualmente se ha convertido en el enfoque de enseñanza de este idioma extranjero en Colombia. Escuelas y universidades del sector privado han comenzado a ofrecer clases de inglés a través de contenidos, lo cual ha implicado la creación de una gran cantidad de programas de desarrollo profesional. Estos programas, centrados en el enfoque CLIL, han ayudado a entender que los contenidos curriculares y el idioma inglés puede ser impartidos durante las mismas lecciones y han sido dirigidos a profesores en servicio y en formación. Estas medidas pueden ser vistas como un elemento importante para fortalecer el proyecto de educación bilingüe promovido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

El nuevo currículo nacional de inglés, surgido a través de este proyecto de educación bilingüe, contiene una descripción completa de los niveles de suficiencia y los estándares de evaluación, lo cual busca brindar transparencia y consistencia en la enseñanza del inglés a nivel nacional. En la práctica docente los profesores de este sistema educativo, emplean varios métodos y enfoques al momento de integrar contenido e inglés, principalmente porque cada institución educativa tiene una diferente conceptualización del bilingüismo. Por otro lado, muy pocos profesores modifican o cambian su enseñanza para crear clases basadas en el enfoque CLIL. Uno de los problemas principales asociados con una ineficaz implementación de CLIL en las aulas de clase tiene que ver con barreras lingüísticas por parte de los profesores, quienes no poseen un buen nivel de suficiencia de inglés. Esto dificulta el proceso de enseñanza, debido a que se suscita un retraso en el desarrollo de los contenidos porque existe un alto énfasis únicamente en la enseñanza del lenguaje (McDougald, 2009).

Banegas (2011) presenta nociones interesantes respecto a la situación de la educación en inglés

y CLIL en Argentina. Precisando de una vez, el académico señala que el currículo escolar en ese país sugiere a CLIL como el enfoque de metodología para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Las instituciones de educación (bilingüe) privadas han reportado una falta de desarrollo profesional enfocadas en CLIL para el personal docente; sin embargo, esto es solucionado al crear oportunidades que satisfagan estas necesidades. Este tipo de medidas son necesarias ya que no todos los profesores que trabajan en instituciones bilingües Argentinas poseen un título universitario de enseñanza en asignaturas escolares o en enseñanza del inglés. Por otro lado, existe una necesidad de revisar programas universitarios de educación que, en efecto, los mismos deben ser ejemplos de metodologías congruentes (Swennen, Lunenberg & Korthagen, 2008). Es decir, según Banegas (2011), significa que los futuros profesores deben obtener una experiencia significativa y práctica en el uso del CLIL en vez de recibir conferencias o clases magistrales.

En 1998, el gobierno chileno realizó una reforma importante al currículo de idioma extranjero, teniendo en cuenta que conocimientos de inglés facilitan una comunicación eficaz, acceso a información, involucramiento en intercambios comerciales, entre otras actividades (Pueblas & Pérez, 2012). En el 2004, el gobierno de este país a través del Ministerio de Educación creó *English Open Doors* (EODP); el objetivo central de este programa fue de extender el uso del inglés a todos los diferentes niveles de la sociedad. La consigna de este programa incluía que el inglés es un instrumento de igualdad para todos los niños y pretendía que los 15 millones de chilenos hablen inglés de manera fluida después de una generación (Rohter, 2004). Durante este

mismo año, el Sistema de Medición de Calidad de la Educación realizó un estudio, el cual reveló que el logro académico de los estudiantes estuvo estrechamente relacionado con el nivel socio económico. Este resultado se evidenció no solo en la asignatura de inglés sino también en otras asignaturas; es decir, el nivel de logro académico fue más bajo cuando los niños provenían de familias más pobres con un nivel de educación limitado y los niños que obtuvieron mejores resultados provenían de familias adineradas con niveles de educación

altos. Es en sentido, Matear (2008) señaló que las principales barreras para un aprendizaje efectivo y un logro académico adecuado en inglés tiene poca relación con el tipo de escuela a la que los niños asisten, más bien las barreras identificadas están relacionadas con el nivel socioeconómico, ambiente familiar y bajos niveles de herencia cultural de los estudiantes provenientes de familias con bajos ingresos económicos. El EODP tuvo varias medidas para compensar las desventajas de los estudiantes provenientes de familias pobres, intentando mejorar sus competencias lingüísticas en el idioma inglés, una de ellas fue la creación del National Volunteer Centre, a través de este centro nativos hablantes de inglés ayudaron en la enseñanza en el sector educativo público, especialmente en áreas rurales y urbanas pobres.

Con base en lo antes mencionado, el objetivo general del presente estudio fue conocer de qué manera se lleva a cabo la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el contexto del Currículo de Inglés actual en los terceros años de bachillerato de las unidades educativas fiscales y rurales, de uno de los cantones de la provincia del Cañar en Ecuador. Los objetivos específicos buscaron: a) determinar el nivel de inglés de los estudiantes del tercer año de bachillerato, según el MCER, en relación al nivel de suficiencia establecido en el currículo a través de la aplicación de un test, b) identificar si la práctica docente de los profesores de inglés del tercer año de bachillerato está alineada al enfoque metodológico de enseñanza de lenguas establecido en el currículo por medio de observaciones directas de clase, y c) explorar los puntos de vista y las opiniones de los estudiantes y profesores de los terceros años de bachillerato sobre la enseñanza-aprendizaje del inglés en el marco del currículo a través de grupos focales a estudiantes y por medio de entrevistas a docentes. Las siguientes preguntas de investigación guiaron la investigación realizada:

¿Cómo la enseñanza-aprendizaje del inglés en los terceros años de bachillerato de todas las unidades educativas fiscales y rurales de un cantón de la provincia del Cañar se lleva a cabo en el contexto del Currículo de Inglés actual? y ¿En qué medida se ha alcanzado el objetivo general del Currículo de Inglés en los estudiantes del tercer año de bachillerato de las unidades educativas fiscales y rurales participantes?

II. MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación exploró y describió la enseñanza-aprendizaje del inglés en las aulas de clase de los terceros años del BGU de todas las unidades educativas fiscales pertenecientes a las ocho parroquias rurales que conforman un cantón. Los participantes fueron un total de 272 estudiantes y ocho profesores de inglés de los terceros años de bachillerato, la investigación se realizó durante el año escolar 2016-2017. El estudio abordó un tema (educativo) desconocido con el fin de obtener una comprensión amplia y profunda sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en las aulas de clase públicas y rurales en el marco de la última reforma curricular en la asignatura de inglés. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), un estudio exploratorio se realiza con la finalidad de examinar un problema y/o tema poco investigado o totalmente desconocido. Por lo tanto, mediante este tipo de estudio podemos familiarizarnos con un problema de investigación desconocido, del cual no existe un estado actual del conocimiento sobre el problema de investigación.

La parte descriptiva del estudio permitió conocer y obtener detalles importantes de cómo se lleva a cabo la enseñanza aprendizaje del inglés en relación a aspectos claves relacionados al currículo actual en el BGU: a) la obtención del nivel B1, según el MCER, por parte de estudiantes que culminan el BGU, b) la aplicación de una metodología de enseñanza basada en el CLIL y CLT en las aulas de clase por parte de los docentes de inglés, y c) las experiencias y puntos de vista que poseen los estudiantes y profesores de inglés en el contexto del currículo vigente. En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2014) enfatizan que una investigación de carácter descriptiva nos ayuda a describir las propiedades y características importantes de un fenómeno o situación. Es decir, este tipo de investigación nos permite detallar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno de investigación, lo cual nos permite conocer con mayor precisión las diferentes facetas de un fenómeno de estudio.

En este estudio exploratorio-descriptivo se empleó un método cuantitativo de recolección de datos y también se utilizaron métodos cualitativos. Creswell (2015) sostiene que la información obtenida a través del uso de métodos mixtos nos proporciona un mejor entendimiento acerca del problema de investigación.

La fase o etapa cuantitativa del estudio proporcionó datos numéricos obtenidos a través de un test de inglés aplicado a una muestra de estudiantes de los terceros años de BGU. Luego de analizar e interpretar los resultados del test de inglés, se realizaron observaciones de clase, lo cual corresponde a la etapa cualitativa del estudio. Después de las observaciones de clase se realizaron cinco grupos focales a pequeños grupos de estudiantes de cinco de las ocho unidades educativas participantes y, finalmente, se efectuaron entrevistas a cada uno de los docentes de inglés.

A continuación, se detalla lo realizado durante las diferentes etapas del estudio. Considerando el objetivo planteado por el MinEduc para la asignatura de inglés, el cual se centra en que los estudiantes del tercer año de BGU deben alcanzar un nivel B1 según el MCER, el presente estudio evaluó en qué medida este objetivo se ha cumplido, es por ello que en las unidades educativas participantes se aplicó un test de inglés. La evaluación del nivel de inglés de los estudiantes/participantes del estudio estuvo a cargo del Instituto de Idiomas de la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE) para que el objetivo se alcance de una manera objetiva y precisa. Para la aplicación del test se realizó un muestreo no-probabilístico aleatorio simple, estableciendo que el tamaño de la muestra es de 160 estudiantes, con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%. Es importante precisar que los estudiantes expresaron, por medio de la firma de un consentimiento informado elaborado por los investigadores del estudio, voluntariamente su interés en realizar el test. De la muestra establecida 142 estudiantes completaron el test, el cual evaluó las siguientes áreas: 1) la lectura y uso de inglés, 2) la escritura, 3) la comprensión auditiva y 4) la destreza del habla. El test fue calificado sobre 80 puntos y un promedio final de mayor a 70 puntos significaba un nivel B1 de inglés.

Luego se realizó el análisis e interpretación de datos con base en los resultados entregados por el Instituto de Idiomas de la ESPE. Lo cual, entre varias cosas, sirvió de fundamento para elaborar el instrumento de observación de clase. Además, el instrumento se diseñó a partir de los principios o características centrales del CLIL y CLT. El instrumento pretendía documentar e identificar si la didáctica empleada por los profesores responde al enfoque metodológico de enseñanza de lenguas

prescrito en el currículo de inglés. Las observaciones de clase se realizaron a un total de ocho profesores de inglés; a cada profesor se observó dos veces. Luego de las observaciones de clase se llevaron a cabo grupos focales con estudiantes de cinco de las ocho unidades educativas participantes. Cada grupo focal estuvo conformado de siete estudiantes, específicamente de 2 estudiantes con bajo rendimiento, 3 estudiantes con rendimiento intermedio, y 2 estudiantes con rendimiento alto en la asignatura de inglés. La guía de preguntas se elaboró, en parte, con base en los puntos claves de los resultados del test de inglés y de los temas surgidos a través del análisis de las observaciones de clase realizadas. La etapa cualitativa del estudio finalizó con entrevistas aplicadas a los ocho docentes de inglés, lo cual permitió conocer sus puntos de vista y opiniones acerca de los resultados del test de inglés aplicado a la muestra de estudiantes y de los temas claves surgidos con apoyo

en las observaciones de clase y de los grupos focales realizados. Se realizó una entrevista piloto y se utilizó la técnica *member checking* para establecer un mayor grado de credibilidad de los datos obtenidos por medio de las entrevistas.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Durante la primera fase de este estudio se llevó a cabo la aplicación de un test para determinar el nivel de dominio de inglés de los estudiantes en los terceros años de bachillerato en ocho unidades educativas fiscales de las parroquias rurales de uno de los cantones de la Provincia del Cañar. Los resultados obtenidos ayudaron a conocer en qué medida los participantes del estudio han logrado alcanzar el nivel de dominio en inglés establecido para el BGU según las DCNELE y el Currículo de Inglés actual. Estos resultados se presentan en la Figura 1.

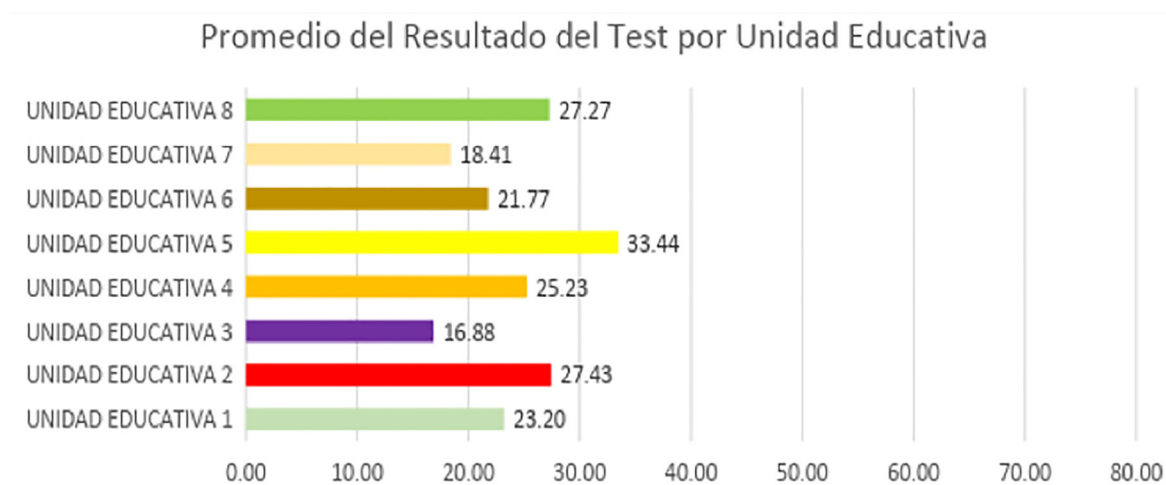


Figura 1: Promedio del resultado del test por Unidad Educativa.
Fuente: Elaboración propia

La Figura 1 muestra que los promedios de los resultados del test aplicado a los estudiantes de las unidades educativas participantes se encuentran muy por debajo del objetivo general planteado por el MinEduc para la asignatura de inglés, el cual es que los estudiantes del tercer año de bachillerato alcancen un nivel B1 según el MCER. El promedio más alto es de 33,44 obtenido por la Unidad Educativa 5.

Los resultados obtenidos de los diferentes componentes o habilidades lingüísticas que medio el test, es decir Reading, Listening, Writing and Speaking, en las ocho unidades educativas que participaron en la presente investigación se presenta en la Figura 3.

Resultados de habilidades lingüísticas por Unidad Educativa

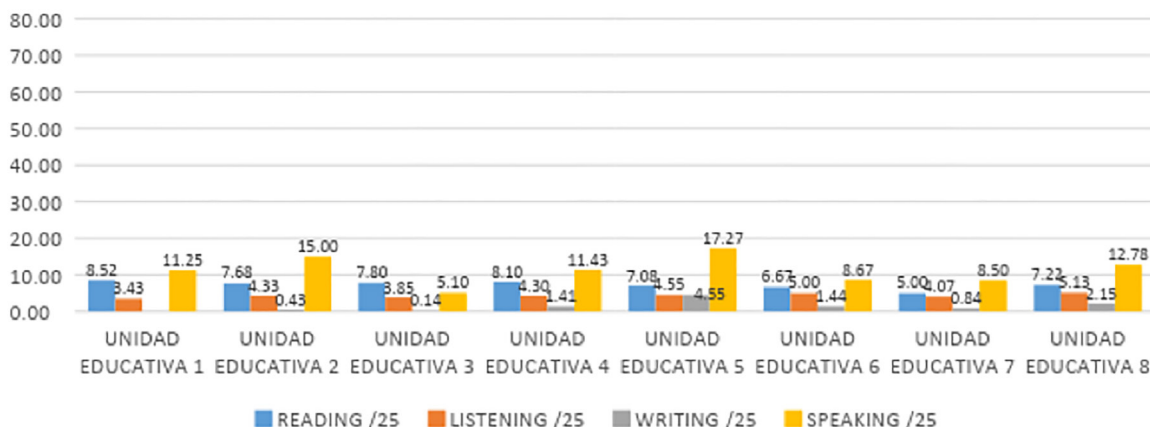


Figura 2: Resultados de habilidades lingüísticas por Unidad Educativa.
Fuente: Elaboración propia

La Unidad Educativa 5 tiene el resultado más alto en Speaking con 17,27 y en Writing con 4,55. La Unidad Educativa 8 tiene el puntaje más alto en Listening con 5,13; y en Reading el puntaje más alto es de 8,52 obtenido por la Unidad Educativa 1.

La medida de posición central o media de los resultados generales obtenidos por todas las unidades educativas en cada componente o habilidad lingüística evaluada a través del test de inglés se presenta en la Figura 3.

Media de los Resultados por Competencia Lingüística

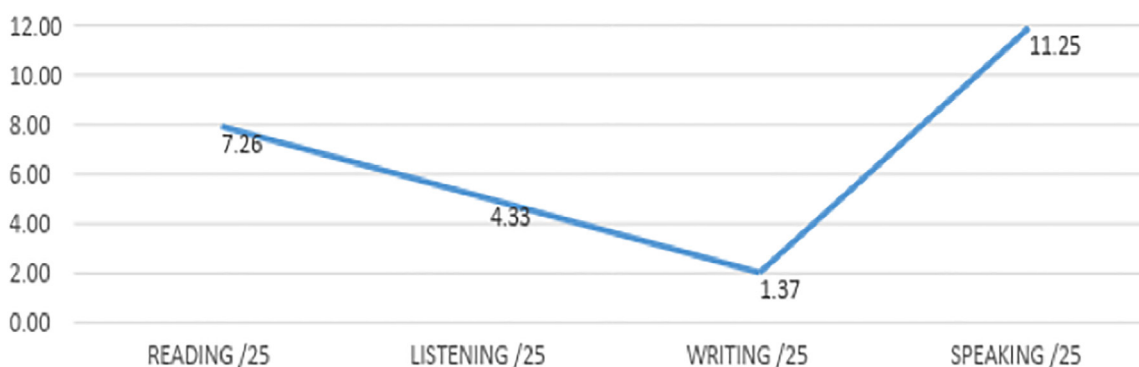


Figura 3: Media de los resultados por competencia lingüística en las Unidades Educativas.
Fuente: Elaboración propia

La destreza del habla (o speaking) con 11,25 es la habilidad lingüística en la que los estudiantes obtuvieron los resultados más altos, y la habilidad lingüística en la que los estudiantes obtuvieron los resultados más bajos fue en la escritura con un puntaje de 1,37.

Según los promedios de los resultados del test el objetivo general de las DCNILE y el mismo que es compartido por el Currículo de Inglés actual no se ha cumplido en las unidades educativas participantes. Los estudiantes rurales investigados muestran un

nivel muy básico de inglés; este nivel corresponde a un nivel A1 según el MCER. En particular, los resultados de las destrezas productivas – speaking y writing – de la lengua meta son preocupantes; en este sentido la media de los resultados obtenidos en estas dos destrezas indica que los estudiantes tienen serios problemas para comunicarse de manera oral y escrita en el idioma inglés. Estos resultados evidencian que el mejoramiento del aprendizaje para que los estudiantes alcancen un mejor nivel de suficiencia del inglés al terminar el BGU, meta central del proyecto

de Fortalecimiento de la Enseñanza de inglés, no ha dado resultados satisfactorios al menos en lo que respecta al nivel de dominio de la lengua inglesa de los estudiantes de BGU de las unidades educativas que participaron en este estudio.

En lo que respecta a las observaciones de clase llevadas a cabo en las aulas de las ocho instituciones educativas los resultados que se obtuvieron, a través de un análisis temático, son los siguientes: La enseñanza de los profesores se basa mayoritariamente en la técnica de la traducción durante la instrucción de los temas centrales de la clase, tales como estructuras gramaticales y vocabulario. El profesor traduce (ej., instrucciones de actividades y ejercicios, títulos de textos de lectura), así mismo los estudiantes traducen en voz alto, lo cual a veces es solicitado por los docentes o los estudiantes realizan esto por iniciativa propia. La metodología de enseñanza predominante en las clases observadas se basa en el Método de Traducción Gramatical (o Grammar-Translation Method como se le conoce en inglés). Se evidenció la falta de un uso sistematizado y efectivo del enfoque metodológico de enseñanza del inglés, constituido por el CLT y el CLIL, lo cual tiene un papel central en el Currículo actual. Es decir, la instrucción del idioma inglés se la realiza parcialmente con base en el CLT; regularmente en las clases se pide a los estudiantes que intercambien información haciendo uso de las estructuras gramaticales y vocabulario aprendido. Además, en menor grado se solicita a los estudiantes que trabajen en actividades basadas en la interacción comunicativa (ej., mini diálogos) y en actividades centradas en los intereses de los estudiantes (ej., música favorita y celebridades). Por otro lado, en las clases no se observó evidencias o prácticas alineadas al CLIL. Por lo tanto, se identificó una marcada ausencia de una enseñanza basada en el CLIL en las aulas de clase de inglés de las diferentes instituciones educativas que formaron parte del presente estudio.

Es preciso recalcar que durante las observaciones de clase se identificó que son casi inexistentes los espacios de aprendizaje donde una comunicación auténtica e interacciones comunicativas significativas en inglés se realicen entre el profesor y el estudiante y entre los mismos estudiantes. Cuando existe una interacción comunicativa verbal entre el profesor y los estudiantes las respuestas que los estudiantes proporcionan se centran en declaraciones

afirmativas y negativas cortas. Es decir, el uso de preguntas y respuestas afirmativas y negativas (or yes/no questions and short positive and negative answers) es ampliamente frecuente. Además, en la mayoría de clases observadas los estudiantes reciben o están expuestos a un reducido y poco significativo *input* (información comprensible o insumos comprensibles) en las aulas de inglés.

Otro tema principal y recurrente que surgió a través de las observaciones de clase fue una instrucción basada ampliamente en el texto oficial de inglés proporcionado por el MinEduc. Es decir, los docentes observados hacen uso del libro de inglés como su material de enseñanza principal. Además, el desarrollo de las clases se centra en el trabajo que realizan los estudiantes al completar de manera independiente los ejercicios que contiene el libro. En este sentido, una práctica controlada a través del uso de los ejercicios del libro (e.g., filling in the blanks) tiene un papel central en la enseñanza del inglés de las aulas observadas. Asimismo, la escritura se usa para completar ejercicios de vocabulario, gramática, y de lectura. La elaboración de materiales didácticos por parte de los docentes observados fue poco evidente. Las clases que llevan a cabo en un contexto donde los pupitres y sillas están organizados en filas y, a veces, los pupitres se unen para que los estudiantes puedan trabajar en parejas. Las estudiantes realizan tareas o actividades de aprendizaje de manera independiente, y casi es inexistente las actividades de aprendizaje grupales.

Debido a que tres de los ocho docentes poseen estudios universitarios en enseñanza de inglés y la mayoría de docentes demuestran un nivel de inglés básico-intermedio, se puede inferir que estos factores contribuyen al uso constante de la técnica de la traducción y de una enseñanza centrada principalmente en estructuras gramaticales o Grammar-Translation Method, lo cual no favorece a una enseñanza efectiva del idioma meta. Asimismo, la mayoría de profesores realizan una enseñanza del inglés centrada en el docente. Este tipo de enseñanza es contraria a los principios centrales del Currículo de Inglés, el cual intenta fomentar una instrucción basada en la comunicación e interacción entre los estudiantes y una enseñanza centrada en los estudiantes.

Estos son los resultados que se obtuvieron

luego de la realización de los grupos focales a los estudiantes del tercer año de bachillerato de cinco de las ocho unidades educativas participantes en el presente estudio. En relación a los aspectos positivos de las clases de inglés la mayoría de los participantes manifestaron que a pesar que algunos temas de estudio son complejos y difíciles de entender, los profesores tratan de explicar de manera clara y simple y refuerzan los conocimientos realizando actividades de retroalimentación sobre los temas de estudio. En relación a la modalidad de enseñanza del inglés los estudiantes declararon que los profesores realizan diferentes actividades al inicio, medio y final de cada lección pero que la mayor parte de actividades son basadas en el texto de inglés, las mayoría de clases no son dinámicas, no se aplican en la clase actividades de aprendizaje que promuevan una interacción entre los estudiantes, la mayor parte del tiempo es el profesor quien interactúa y habla, es decir existe una presencia alta de clases expositivas. Clases centradas en el texto de inglés y clases en las que los estudiantes no tienen una interacción auténtica y significativa fueron identificadas en las observaciones realizadas y también fueron temas recurrentes en la información proporcionada por los estudiantes durante los grupos focales.

Según los estudiantes las habilidades lingüísticas que más han desarrollado en las clases de inglés son la habilidad auditiva; para ellos por medio de la comprensión auditiva también aprenden pronunciación y nuevas palabras, ampliando así su vocabulario. Sin embargo, los resultados del test de inglés indican que la comprensión auditiva es la segunda habilidad lingüística con el puntaje más bajo. Por otro lado, los participantes manifiestan que es importante que los profesores implementen actividades, estrategias y técnicas para un mejor aprendizaje y desarrollo de la destreza de comunicación oral y de las destrezas de lectura y de escritura. Especialmente consideran que una buena comunicación oral es primordial y ello debe ser desarrollado en las clases de inglés, por lo tanto, necesitan más actividades y práctica que les ayuden a mejorar la destreza oral para una mejor comprensión y comunicación dentro y fuera del aula de clase. De igual manera, explican que la mayoría de las actividades dentro del aula se realizan de manera monótona y rutinaria, además, los trabajos y tareas

asignadas las realizan de manera individual la mayor parte del tiempo; en pocas ocasiones ellos realizan trabajos en grupo y en parejas.

En cuanto a otro aspecto relacionado con la metodología de enseñanza de los profesores, los estudiantes indicaron que el uso de la traducción es importante y muy útil, debido a que en diversas situaciones los profesores utilizan la traducción de L2 a L1 para una mejor comprensión y entendimiento de las lecciones por parte de los estudiantes. Cuando los profesores traducen expresiones y frases durante ejercicios de lectura y utilizan la traducción para aclarar explicaciones gramaticales, los estudiantes se sienten más cómodos y seguros en las clases de inglés. Además, sostienen que la memorización les ayuda en su aprendizaje del inglés, pero que lo más beneficioso es practicar el lenguaje aprendido. Es decir, mientras más oportunidades y espacios tiene para aplicar lo aprendido del idioma meta, mayor será el desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades lingüísticas. Es importante para ellos aprender las reglas gramaticales y estructura de oraciones, pero creen que los profesores deben fomentar la práctica de la gramática por medio de diferentes actividades comunicativas como diálogos, dramatizaciones, presentaciones orales y proyectos.

Los estudiantes consideran también que los profesores no deben basar sus clases únicamente en el texto de inglés, más bien sería de mucho beneficio la implementación de temas relacionados a otras asignaturas tales como Literatura, Ciencias Sociales, Historia, etc., porque eso les ayudaría a reforzar y ampliar lo aprendido, incrementar y mejorar su vocabulario académico en relación diferentes temas. También sugieren que los profesores implementen temas relacionados a la vida real cotidiana debido a que muchos de los temas del texto no se relacionan con su contexto, sus intereses y sus necesidades. Los estudiantes manifestaron que el aprendizaje del idioma inglés es muy importante y beneficioso tanto para su vida personal como profesional en el futuro. Ellos consideran que el buen manejo del idioma inglés les brindaría muchas oportunidades dentro de su comunidad y fuera de ella ayudándoles a tener un mejor futuro.

Las entrevistas realizadas tuvieron como finalidad explorar los puntos de vista de los profesores de los terceros años de bachillerato acerca de aspectos claves de la enseñanza-aprendizaje del inglés en el marco del currículo actual. Los docentes entrevistados mencionaron que representa un reto implementar el currículo de inglés, especialmente este reto se centra en la expectativa que existe por implementar lecciones basadas en el enfoque metodológico de enseñanza de inglés – CLIL y CLT – en las aulas de clase. El uso del libro hace que los profesores tengan una interpretación equivocada de la implementación del CLIL debido a que no se toma en cuenta los temas o tópicos de otras asignaturas, sino que al desarrollar las actividades del libro se considera que se está incorporando el CLIL en la enseñanza del inglés dentro de las aulas de clase. Además, la falta de recursos y equipos tecnológicos básicos como grabadoras y proyectores dificulta que se realice una adecuada implementación del currículo.

Según los docentes el bajo nivel de dominio de inglés de sus estudiantes se debe a que al comenzar el BGU los estudiantes no tienen buenas bases en el idioma meta; se considera que el nivel establecido es muy alto para los estudiantes de zonas rurales debido a que ellos tienen características diferentes a los estudiantes de unidades educativas urbanas. Además, existe una falta de preocupación y de motivación de los estudiantes, lo cual es un problema recurrente no solo en la asignatura de inglés sino también es un problema que se presenta en las diferentes asignaturas. Adicionalmente, la mayoría de docentes está consciente que una falta de formación universitaria en docencia en inglés tiene un impacto directo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. De hecho, el aspecto de la formación inicial de quienes enseñan inglés en las aulas de las instituciones participantes nos proporciona información clave sobre las posibles causas que podrían influir en el bajo nivel de suficiencia del idioma meta entre los estudiantes.

Los docentes consideran que el libro es una guía para su práctica docente y reconocen que la traducción es una herramienta que facilita la comprensión de contenidos entre los estudiantes. Se reconoce la importancia de utilizar materiales y

recursos adicionales en las clases de inglés, lo cual complementa la información que contiene el texto guía de la asignatura. No se toma en cuenta el uso de otros medios y técnicas que puedan reemplazar a la traducción más bien se mantiene la opinión que la traducción ayuda a que se lleve a cabo el proceso de enseñanza dentro del aula de clase. Sin embargo, los profesores entrevistados buscan mejorar la enseñanza del inglés a través del involucramiento en actividades de formación continua, como cursos de inglés. En este sentido, para ellos es importante tener iniciativas propias que les ayude a mejorar su práctica docente en la asignatura de inglés ya que la mayoría de profesores reconocen tener debilidades para enseñar un idioma extranjero para el cual no poseen la formación universitaria adecuada.

Por último, los docentes enfatizan que existen algunos problemas que dificultan su práctica docente en la asignatura de inglés. Entre los problemas más sobresalientes se encuentran la falta de programas de actualización del currículo de inglés por parte del MinEduc. Los cursos o talleres realizados por parte de las autoridades educativas han sido poco significativos debido al corto tiempo y a una falta de calidad, según los docentes. lo cual no ayuda realmente a desarrollar una comprensión adecuada de las reformas curriculares ni tampoco ayudan a mejorar y perfeccionar la enseñanza del inglés en las aulas de clase de las unidades educativas públicas en los sectores rurales. De acuerdo a los docentes, a este escenario se suma una carga horaria alta y varias asignaturas (usualmente asignaturas nuevas) lo cual implica varias horas de planificación y de calificación de deberes y trabajos. Adicional a lo anterior mencionado, la decisión de disminuir las horas de clase para la asignatura de inglés en el BGU no es acertado, debido a que las exigencias son muy grandes hoy en día para la educación en inglés. Por lo tanto, responsabilidades asociadas a la enseñanza de otras asignaturas, como también responsabilidades relacionadas a funciones administrativas, más una carga horaria elevada causan preocupación entre los docentes. Según el punto de vista de los docentes todos estos aspectos afectan a la enseñanza del idioma inglés; en cambio si existiera una carga horaria adecuada, una distribución de asignaturas según el perfil de los docentes, una capacitación

sistematizada, y los recursos necesarios la enseñanza de este idioma extranjero se llevará a cabo de manera más efectiva en el marco del currículo actual.

Ciertamente, la carencia de una instrucción basada en la comunicación y la interacción tiene varios efectos negativos en las aulas de clase de inglés de las unidades educativas participantes de esta investigación. Entre estos efectos negativos se encuentran el bajo nivel de dominio de la lengua meta entre los estudiantes, lo cual se puede evidenciar en los resultados del test aplicado. En consecuencia, existe un nivel insatisfactorio de desarrollo de las habilidades lingüísticas entre los estudiantes. En este sentido, los estudiantes tienen dificultades en las competencias lingüísticas productivas del idioma meta, es decir en la escritura y el habla. Es importante tomar medidas para que una enseñanza basada en el enfoque metodológico de enseñanza del inglés, propuesto en el currículo actual, sea implementada por los profesores de esta asignatura escolar. Entre los varios beneficios que se derivan de este tipo de enseñanza se puede citar que los estudiantes tendrán mayores oportunidades de mejorar sus habilidades lingüísticas productivas. Es por ello esencial que una enseñanza comunicativa debe hacer uso de situaciones de la vida real donde la comunicación e interacción tengan un papel primordial (Brandl, 2008). Además, Richards (2006) sostiene que factores positivos para el aprendizaje del inglés como idioma extranjero involucra que los estudiantes participen en una comunicación e interacción significativa debido a que esto facilita el aprendizaje del idioma meta. Nunan (1991) añade que se debe tener en cuenta que la comunicación e interacción, entre otras cosas, facilita el aprendizaje de funciones y estructuras del idioma meta de una manera efectiva y auténtica. De igual manera, Hoang-Thu (2009) señala que la interacción comunicativa facilita la adquisición de un segundo idioma ya que este factor ayuda a la producción oral y escrita del idioma que los estudiantes intentan aprender (o target language).

La literatura concerniente a la adquisición y enseñanza de idiomas es clara al señalar la importancia de exponer a los estudiantes a un *comprehensible input* durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se identificó que tres factores principales son los

que impiden a los estudiantes recibir insumos comprensibles: a) la mayoría de docentes no tienen formación universitaria en pedagogía o docencia en inglés lo cual les limita a emplear una didáctica alineada al currículo actual, b) los docentes poseen un nivel limitado de suficiencia en el idioma que enseñan, y c) el uso de estrategias metodológicas (e.g., guarded vocabulary) y materiales didácticos (e.g., visual aids) es escaso. Ellis (1991) manifiesta que el proceso subconsciente de adquisición de una segunda lengua se lleva a cabo cuando se logra que los aprendices reciban *comprehensible input*. Además, Long (1983) menciona que tener acceso y recibir *comprehensible input* de manera exitosa tiene un papel central en la adquisición de un segundo idioma y cuando los estudiantes experimentan mayores cantidades de *comprehensible input* esto causa que la adquisición del segundo idioma sea más rápido.

Lee (1997) indica que *comprehensible input* puede ser generado al involucrar activamente a los estudiantes en actividades comunicativas de aprendizaje que requieran de una interacción constante y auténtica entre los interlocutores. El nivel discursivo de la mayoría de los docentes de inglés observados fue limitado; consecuentemente ello dificulta la implementación y desarrollo de actividades de aprendizaje alineadas al enfoque metodológico de enseñanza propuesto en el currículo. Además, esto provoca que las conversaciones e interacciones que se intentan llevar a cabo en las aulas sean básicas, es por ello que los estudiantes únicamente pueden expresar frases y oraciones cortas. En este sentido, se puede deducir que la interacción comunicativa se ve afectada por el hecho que los estudiantes no reciben un amplio *comprehensible input* por parte de sus profesores.

Finalmente, los hallazgos de este estudio confirman lo expresado por McDougald (2009), en el sentido que existe una relación entre la ineficaz implementación de una instrucción basada en el CLIL y las barreras lingüísticas que enfrentan los profesores de inglés, ya que cuando los profesores poseen un bajo nivel de suficiencia en inglés los estudiantes experimentan diversas dificultades en un proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado en el CLIL. A esto se suma la falta de capacitación o de desarrollo profesional para profesores en ejercicio

en temas de actualización curricular con el objetivo de implementar una enseñanza basada en el CLIL de manera efectiva. Por otro lado, esta situación empeora cuando profesores con formación universitaria para enseñar otras asignaturas escolares son asignados a impartir clases de inglés; esta situación no solo sucede en Ecuador sino también en otros países de Sudamérica como Argentina (Banegas, 2011). Además, la falta de programas de capacitación y seguimiento a los profesores en ejercicio que enseñan inglés, como también la necesidad de un análisis sistematizado y planes de mejora en programas universitarios en docencia en inglés agudizan el escenario antes mencionado.

IV. CONCLUSIONES

Las reformas curriculares alienadas al enfoque comunicativo de enseñanza de idiomas han estado presentes en el contexto educativo ecuatoriano desde la década de los 90; sin embargo, la práctica docente de los profesores de inglés ha estado ampliamente guiada o centrada en metodologías de enseñanza tradicionales. Por lo tanto, en el marco del currículo de inglés actual, los profesores necesitan realizar una enseñanza sustentada en metodologías comunicativas y contemporáneas, tales como Communicative Language Teaching (CLT), Content and Language Integrated Learning (CLIL), y Task-Based Language Teaching (TBLT), ya que una instrucción basada en este tipo de metodologías permitirá que los estudiantes adquieran la lengua inglesa efectivamente dentro de un contexto comunicativo, interactivo, significativo y auténtico.

En la instrucción del idioma inglés, promovida por el MinEduc a través del currículo actual, los profesores en su práctica docente deben realizar varias acciones significativas. Es primordial identificar los deseos, intereses y necesidades de sus estudiantes antes de iniciar el diseño instruccional de la clase. Así mismo, la práctica docente debe centrarse en una instrucción basada en el enfoque comunicativo de enseñanza de idiomas, lo cual entre otras cosas implica que los estudiantes se conviertan en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de adquirir, practicar y desarrollar las diferentes competencias lingüísticas de manera efectiva y auténtica. En ese sentido, es preciso crear una comunidad de aprendizaje colaborativa donde

los estudiantes puedan construir conocimientos, generar entendimiento, intercambiar significados, cometer errores, asumir riesgos y participar en actividades de aprendizaje basados en la vida real. Por lo tanto, una instrucción basada en estos principios, los cuales están en línea con el enfoque comunicativo de enseñanza de idiomas, es esencial en las aulas de clase de inglés en el marco del currículo actual.

Debido a la falta de entendimiento acerca de planificación y manejo curricular de la asignatura de inglés por parte de los profesores y el tipo de enseñanza que reciben los estudiantes en las aulas de clase, se evidenció que la enseñanza de inglés en las unidades educativas participantes no se basa en el enfoque metodológico de enseñanza de inglés incluido en el currículo vigente. Se asume que una de las causas que genera esta problemática en la formación inicial universitaria de los profesores encargados de las clases de inglés. La mayoría de profesores quienes participaron en este estudio no tienen una formación inicial en docencia o enseñanza del idioma inglés, es decir estos docentes son asignados a enseñar inglés sin poseer un título universitario a fin a esta asignatura. Consecuentemente, esto tiene un impacto significativo en la implementación del currículo de inglés actual y en los objetivos que se desean alcanzar en la educación en inglés.

Para finalizar, se concluye que la enseñanza-aprendizaje del inglés en las unidades educativas fiscales, pertenecientes a las ocho parroquias rurales que formaron parte de la presente investigación, no ha logrado una mejoría representativa. En este contexto, es evidente que el Currículo de Inglés vigente, liderado por el proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés y el cual tuvo origen en las DCNILE, aún está lejos de alcanzar el objetivo general planteado. El test aplicado a los estudiantes de las parroquias rurales permitió corroborar las estadísticas relacionadas al bajo nivel de suficiencia del idioma inglés en el Ecuador; los resultados obtenidos indican que el nivel de dominio en esta lengua extranjera es deficiente. Ello es una indicación clara que los estudiantes están lejos de lograr el nivel B1 según el MCER. Este resultado nos pone en manifiesto que las políticas educativas referentes a la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas no resultan ser suficientemente

óptimas para que los estudiantes de secundaria alcancen el nivel de suficiencia esperado. Esta realidad nos deja de manifiesto la falta de efectividad de las políticas educativas para la educación en inglés, las cuales deben ser analizadas e implementadas como políticas de estado para mejorar sustancialmente la educación del idioma inglés en todo el país.

V. REFERENCIAS

- Ansarey, D. (2012). Communicative language teaching in EFL contexts: Teachers attitude and perception in Bangladesh. *ASA University Review*, 6(1), 61-78.
- August & Hakuta (1997). *Improving schooling for language minority children: A research agenda*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brandl, K. (2008). *Communicative language teaching in action: Putting principles to work*. New Jersey: Pearson/Prentice Hall.
- Banegas, D. L. (2011). Content and language integrated learning in Argentina 2008–2011. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 33-50.
- British Council. (2015). *English in Ecuador*. Quito, Ecuador: Autor.
- Calle, M., Calle, S., Argudo, J., Moscoso, E., Smith, A., & Cabrera, P. (2012). Los profesores de inglés y su práctica docente: Un estudio de caso de los colegios fiscales de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Maskana*, 3(2), 1-17.
- Crawford, J. (2000). *At war with diversity. US language policy in an age of anxiety*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Crawford, J. (1999). *Bilingual education: History, politics, theory & practice*. New Jersey: Crane Pub. Co.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). New Jersey: Pearson.
- Curtis, A. (2011): Colombian teachers' questions about CLIL: Hearing their voices – in spite of 'the mess'. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 1-8.
- Education First. (2015). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés. EF English Proficiency Index*. Recuperado de <http://www.ef.com/ec/epi/>
- Ecuador Inmediato. (Julio de 2012). *Ecuador tiene falencias en enseñanza del inglés. Redacción Sociedad*. Recuperado de http://www.ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=177467
- Ellis, R. (Abril de 1991). *The interaction hypothesis: A critical evaluation*. The Regional Language Center Seminar. Seminario llevado a cabo en la Ciudad de Singapur, Singapur.
- Eurydice Report (2006). Content and language learning (CLIL) at schools in Europe. Brussels: Eurydice. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/resources/eurydice/pdf/o_integral/o71EN.pdf
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). México DF, México: McGraw-Hill.
- Hoang-Thu, T. (2009). *The interaction hypothesis: A literature review*. Recuperado de ERIC Files: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507194.pdf>
- Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis Issues and Implications*. California, Laredo: Publishing Co. Inc.
- Lachira, R. G. (Noviembre de 2012). *¿Qué es el enfoque funcional y comunicativo?* Recuperado de <http://perudegladys.blogspot.com/2012/11/que-es-elenfoque-funcional-y.html>
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lee, H. (1997). *The effects of the interactional modification of input on second foreign language acquisition* (unpublished doctoral dissertation).

- Georgetown University, Washington, D.C.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40 (3), 243-249.
- Lomas, C. (2012). *Enfoque comunicativo funcional: La enseñanza de la gramática desde el enfoque comunicativo funciona*. Recuperado de <http://bitacoragramaticadellanirasotelo.blogspot.com/p/la-ensenanza-de-lagramatica-desde-el.html>
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchke & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141.
- Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442.
- Matear, A. (2008): "English Language Learning & Education Policy in Chile: Can English Really Open Doors for All?" *Asia Pacific Journal of Education*, 28(2), 131-147.
- Masih, J. (1999). *Learning Through Foreign Language: Model, Methods & Outcomes*. Lincolnshire, UK: CILT Publications.
- McDougald, J. S. (2009). The state of language and content instruction in Colombia. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, (2)2, 44-48. doi:10.5294/lacil.2009.2.2.15
- Ministerio de Educación. (2016). *Acuerdo nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A*. Quito, Ecuador: Autor.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *National curriculum specifications: English as a foreign language*. Quito, Ecuador: Autor.
- Navés, T. (2009). Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes. In Y. Ruiz de Zarobe & R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language Integrated learning. Evidence from research in Europe* (pp. 22-40). Bristol: Multilingual Matters.
- Nieto, S. (2015). *Proposal of a teacher training program for in-service teachers in elementary schools across Ecuador*. Recuperado de <http://repositorio.educacionsuperior.gob.ec/bitstream/28000/1829/1/T-SENESCYTO1152.pdf>
- Nunan, D. (1991). Methods in second language classroom-oriented research: A critical review. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 247-274.
- Ortega, D. (Octubre de 2017). La enseñanza-aprendizaje del inglés en el Ecuador: Una aproximación desde la investigación educativa a las unidades educativas fiscales y rurales en Azogues. En J.L. Reyes (Editor), *I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés*. Congreso llevado a cabo en la Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga, Ecuador.
- Ortega, D., & Argudo, A. (Noviembre de 2016). La enseñanza-aprendizaje del inglés en el Ecuador: desde el diagnóstico hacia la investigación educativa. En M. Molina (Director), *III Reunión Científica INPIN 2016 y V Seminario Latinoamericano de Posgrado e Investigación*. Reunión Científica/Seminario llevado a cabo en la Universidad Laica Vicente Rocafuerte, Guayaquil, Ecuador.
- Ortega, D., & Aucahuallpa, R. (2017). La educación ecuatoriana en inglés: Nivel de dominio y competencias lingüísticas de los estudiantes rurales. *Revista Científica*, 2(6), 52-73.
- Ortega, D., & Cazco, D. (Diciembre de 2016) Content and language integrated learning: The core principle of the latest Ecuadorian EFL curriculum. *Primera Jornada Pedagógica de la Escuela de Lenguas y Lingüística de la Universidad de Guayaquil*. Jornada llevada a cabo en Guayaquil, Ecuador.

- Ovando, C.J. (2003). Bilingual education in the United States: Historical development & current issues. *Bilingual Research Journal*, 27 (1), 1-24.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL Research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3),1-27 doi: 10.1080/13670050.2011.630064
- Pérez-Vidal, C. (2007). *The need for focus on form (FoF) in content and language integrated approaches: An exploratory study* (unpublished doctoral dissertation). Universitat Pompeu Fabra, Cataluña, España.
- Pueblas, L., & Pérez, M. (2012). *Bilingualism & CLIL: The Case of Chile* (tesis de maestría). Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Richards, K. (2006). *Qualitative inquiry in TESOL*. New York, US: Palgrave Macmillan.
- Rohter, L. (2004). Learn English, Says Chile, Thinking Upwardly Global. *The New York Times*. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2004/12/29/world/americas/learn-english-says-chile-thinking-upwardly-global.html>
- Rosero, M. (Marzo de 2014). El déficit de profesores de inglés es un problema que viene desde 1950. *El Comercio*. Recuperado de [http://www.elcomercio.com/sociedad/malla_curricular---ingles--- Ministerio_de_Educacioneducacionensenanza_o_1108689171.html](http://www.elcomercio.com/sociedad/malla_curricular---ingles---Ministerio_de_Educacioneducacionensenanza_o_1108689171.html)
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 531-542.
- Staehr, D., & Kuhlman, N. (2010). *Preparing teachers of English language learners: Practical Applications of the pre k-12 TESOL professional standards*. Recuperado de http://www.tesol.org/docs/books/bk_preparingeffectiveteachers_738
- Ureña, N. (2014). *English education in the Ecuadorian public sector: Gaps y recomendations*. Recuperado de <http://repositorio.educacionsuperior.gob.ec/bitstream/28000/1404/1/T-SENESCYT-00555.pdf>