

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

Alma Máter del Magisterio Nacional

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO ACADÉMICO DE LENGUAS EXTRANJERAS**



TESIS

Técnicas de enseñanza de la gramática y su relación con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria en la Institución Educativa *Pública José Pardo y Barreda*, Chincha, 2014

PRESENTADA POR:

Boris Raymundo ABREGÚ ORTEGA
Lidia Doris JIMÉNEZ ZAMALLOA
Liliana MEDINA APARCANA

ASESORA

Dra. Edith Consuelo ZÁRATE ALIAGA

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL EN
LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS**

Lima – Perú

2016

TESIS

Técnicas de enseñanza de la gramática y su relación con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria en la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha, 2014

TESISTAS:

Boris Raymundo ABREGÚ ORTEGA
Lidia Doris JIMÉNEZ ZAMALLOA
Liliana MEDINA APARCANA

MIEMBROS DE JURADO

Dra. Betty Marlene LAVADO ROJAS
PRESIDENTE

Dr. Walter POMAHUACRE GOMEZ
SECRETARIO

Lic. Oscar Raúl ALARCÓN DÁVILA
VOCAL

Dra. Edith Consuelo Zárate Aliaga
ASESORA

2016

A Dios, por permitirnos llegar hasta el final y poder cumplir con nuestro sueño trazado, por brindarnos salud para cumplir con todos nuestros objetivos.

A mis hijos: Lillian, Shirley,

Daniel, David y José.

RESUMEN

La presente investigación se realizó en la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha. El propósito fue establecer que las técnicas de enseñanza de la gramática se relacionan significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés. El tipo de investigación es sustantiva, el método aplicado ha sido el descriptivo y el diseño de investigación descriptivo – correlacional. Para este estudio, la población estuvo conformada por 60 estudiantes del primer grado de secundaria; es decir, la muestra fue censal. Las dos variables presentan distribución no normal, es decir que para efectos de la prueba de hipótesis de alcance correlacional se empleó el coeficiente de Spearman. Después del tratamiento estadístico, se concluyó que el las técnicas de la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa José Pardo y Barreda, Chincha, en el año 2014.

Palabras clave: técnicas de la enseñanza de la gramática, la comprensión de textos escritos en el área de Inglés y muestra censal.

ABSTRACT

This research was conducted in the Educational Institution Jose Pardo y Barreda, in the district of Chincha, the main purpose of this study was to establish that the Grammar teaching techniques have a meaningful relationship with reading comprehension. The type of research is substantive, the applied method has been descriptive - co relational. For this, the population study consisted of 60 students from 1st grade secondary education. So, the sample was a census. The two variables show non-normal distribution, this means that for purposes of hypothesis testing correlational the Spearman coefficient was employed. After performing the statistic process it was concluded that Grammar teaching techniques are significantly related to the reading comprehension in first grade students of secondary education from the educational institution Jose Pardo y Barreda, Chincha, 2014.

Key words: Grammar teaching techniques, Reading Comprehension and Census sample.

ÍNDICE

	Pág.
Dedicatoria.....	v
Resumen.....	vi
Abstract.....	vii
Índice	viii
Indice de tablas.....	xi
Indice de gráficos.....	xii
Introducción	xiii

TÍTULO PRIMERO: ASPECTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1.	Antecedentes del problema.....	16
1.1.1.	Antecedentes internacionales	16
1.1.2.	Antecedentes nacionales	18
1.2.	Bases teóricas	
	Subcapítulo I: Técnica de la Enseñanza de la Gramática	
1.1.	Técnicas de la enseñanza de la gramática	20
1.1.1.	La traducción	33
1.1.1.1	Traducción a la lengua materna	34
1.1.2	La memorización.....	36
1.1.2.1	Memorización de vocabulario	37
1.1.2.2	Memorización de reglas gramaticales	39
	Subcapítulo II: Comprensión de textos escritos	
2.1	Comprensión de textos escritos.	40
2.1.1	Nivel literal.....	41
2.1.1.1.	Identifica vocabulario específico para leer un texto.....	45
2.1.1.2	Identifica información específica después de leer un texto	46
2.1.2	Nivel inferencial	50
2.1.2.1	Discrimina las características del texto	54
2.1.2.2	Infiere el mensaje del texto	54
1.3	Definición de términos básicos	57

CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1.	Determinación del problema	60
2.2.	Formulación del problema	61
	2.2.1. Problema general	61
	2.2.2. Problemas específicos	62
2.3.	Objetivos	62
	2.3.1. Objetivo general	62
	2.3.2. Objetivos específicos	62
2.4.	Importancia y alcances de la investigación	63
2.5.	Limitaciones de la investigación	64

CAPÍTULO III: DE LA METODOLOGÍA

3.1.	Sistema de hipótesis	66
	3.1.1. Hipótesis general	66
	3.1.2. Hipótesis específicas	66
3.2.	Sistema de variables	67
	3.2.1. Variable I	67
	3.2.2. Variable II	67
3.3.	Tipo, método y diseño de la investigación	68
	3.3.1. Tipo de investigación	68
	3.3.2. Método de la investigación	68
3.4.	Diseño de la investigación	69
3.5.	Instrumento de recolección de datos.....	70
	3.5.1. Encuesta	70
	3.5.2. Cuestionario.....	70
3.6.	Técnicas de recolección de datos.....	71
3.7.	Población y muestra	71
	3.7.1. Población	71
	3.7.2. Muestra	71

TÍTULO SEGUNDO: ASPECTOS PRÁCTICOS

CAPÍTULO IV: DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

4.1.	Selección y validación de los instrumentos	73
4.1.1.	Selección de los instrumentos	73
4.1.2.	Validación de los instrumentos	73
4.2.	Confiabilidad de instrumentos	76
4.3.	Tratamiento estadístico e interpretación de cuadros.	78
4.4.	Contrastación de hipótesis	87
4.4.1.	Prueba de hipótesis general.....	87
4.4.2.	Prueba de hipótesis específicas	89
4.5.	Discusión de resultados	96
CONCLUSIONES		100
RECOMENDACIONES		101
REFERENCIAS		102
APÉNDICES		106

ÍNDICE DE TABLAS

TABLAS	Nº pág.
Tabla Nº 1: Tabla operacional de variables	67
Tabla Nº 2: Nivel de validez del cuestionario según juicio de expertos	75
Tabla Nº 3: Nivel de validez del examen según juicio de expertos.....	75
Tabla Nº 4: Valores de los niveles de validez	76
Tabla Nº 5: Escala de valores que determinan la confiabilidad	77
Tabla Nº 6: Traducción a la lengua materna	78
Tabla Nº 7: Memorización de vocabulario.....	79
Tabla Nº 8: Memorización de reglas gramaticales	80
Tabla Nº 9: Técnicas gramaticales	82
Tabla Nº 10: Nivel literal	83
Tabla Nº 11: Nivel inferencial	84
Tabla Nº 12: Comprensión de textos escritos	85
Tabla Nº 13: Pruebas de normalidad	86
Tabla Nº 14: Coeficiente de correlación. Variable I	88
Tabla Nº 15: Coeficiente de correlación. Variable II	91
Tabla Nº 16: Coeficiente de correlación. Dimensión: Comprensión de textos escritos	93

INDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICOS	N° de pág.
Gráfico N° 01: Memorización de vocabulario	79
Gráfico N° 02: Memorización de vocabulario	80
Gráfico N° 03: Memorización de reglas gramaticales	81
Gráfico N° 04: Técnicas gramaticales	82
Gráfico N° 05: Nivel literal	83
Gráfico N° 06: Nivel inferencial	84
Gráfico N° 07: Comprensión de textos escritos	85

INTRODUCCIÓN

Teresa Cadierno menciona que el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido variaciones a lo largo de la historia dependiendo, en gran medida, de las teorías del lenguaje y del aprendizaje existente tras los diferentes métodos de enseñanza. Así, el método de gramática-traducción, basado en la enseñanza del latín y cuyo objetivo fundamental era el estudio de la lengua extranjera para poder leer la literatura escrita en dicha lengua, enfatizaba el análisis deductivo de las reglas gramaticales y su posterior aplicación a ejercicios de traducción. Este método, según el cual el aprendizaje de una lengua consistía fundamentalmente en la memorización de reglas morfológicas y sintácticas, enfatizaba en la instrucción gramatical. A mediados del siglo XIX surgieron, sin embargo, voces que rechazaban este tipo de enseñanza, tales como las de Gouin, Saveur, Victor y Sweet, los cuales propusieron lo que se ha venido a llamar los métodos directos o naturales basados en la primacía del lenguaje oral versus el escrito. En estos métodos, las reglas gramaticales se presentaban de manera inductiva, es decir, se presentaban después de que los estudiantes ya habían visto los puntos gramaticales en cuestión en contextos bien orales o bien escritos.

Ciertamente, existen partidarios y detractores de la enseñanza de la gramática. Sin embargo, la realidad es que en la mayoría de las instituciones educativas, los docentes se dedican un tiempo y un esfuerzo considerable a su enseñanza y a su aprendizaje. Esta realidad nos conduce a la siguiente cuestión: ¿por qué la mayoría de los profesores enseñamos gramática? En realidad, cada profesor tiene sus propias razones. Por ello, el estudio pretende establecer el grado de relación existente entre las técnicas de enseñanza de la gramática y su relación con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés del primer grado de secundaria de la Institución Educativa José Pardo y Barreda, Chíncha, en el año 2014.

El contenido general del presente trabajo se distribuye a lo largo de cuatro capítulos de temática bastante definida, tratándose, en el capítulo I, el marco teórico, los antecedentes internacionales, nacionales, marco referencial y la definición de términos básicos utilizados; en el capítulo II, el planteamiento del problema: identificación del problema, formulación del problema, importancia del problema, alcances y limitaciones; Capítulo III, la metodología: propuesta de objetivos, sistema de hipótesis, sistema de variables, tipos de investigación, diseño de investigación, población y muestra; Capítulo IV, de los instrumentos de investigación y resultados: selección y validación de los instrumentos, descripción de técnicas de recolección de datos, tratamiento estadístico e interpretación, resultados explicados mediante tablas, gráficos y la discusión de resultados. Se incluye, además, la presente introducción, así como las conclusiones, recomendaciones, referencias consultadas, y los apéndices.

La presente investigación concluyó en que las técnicas de la enseñanza de la gramática se relacionan significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria en la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha, 2014.

TÍTULO PRIMERO: ASPECTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

1.1.1 Antecedentes internacionales

Celia Joven Sánchez (2014), en *Técnicas y recursos para enseñar gramática en el aula de lengua inglesa de Educación Primaria*, concluye que la gramática es la base estructural de cualquier lengua, y el dominio de las estructuras gramaticales juega un papel importante en la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua extranjera inglesa, teniendo en cuenta, por supuesto, que todos los elementos que componen su enseñanza deben ser adquiridos en una perfecta armonía. Ante la sociedad cambiante en la que nos encontramos, cabe también modificar el modo en el que se enseñan la lengua inglesa y su gramática. A continuación serán analizados los enfoques de enseñanza utilizados en un aula de un colegio público bilingüe, así como las técnicas y recursos observados, no sin antes considerar los métodos utilizados en la enseñanza de una lengua extranjera, el enfoque comunicativo con el concepto de competencia comunicativa, la influencia del método natural y la dicotomía entre el enfoque deductivo e inductivo.

Elena Silva Escamilla (1997), en la tesis: *Que factores posibilitan o limitan el enfoque de comprensión de la lectura en la enseñanza del inglés en el tercer semestre, grupo dos, de la preparatoria número cuatro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el periodo agosto-diciembre de 1994 Grado de Maestría*, por la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. México. Llega a las siguientes conclusiones de que entre los factores que se identificaron como obstaculizadores del enfoque de comprensión de la lectura en la enseñanza del inglés en el tercer semestre, grupo dos, durante el semestre agosto-diciembre de 1994 en la escuela preparatoria número cuatro del nivel bachillerato figuran: la indefinición de la postura plasmada en el programa de estudios así como la movilización de contenidos principalmente gramaticales para lograr el objetivo del curso, el perfil inadecuado del sujeto docente, el tipo de actividades movilizadas

por el docente en el proceso enseñanza aprendizaje en la práctica cotidiana del aula y el uso restringido que del libro de texto se realiza en el aula. Estas problemáticas identificadas están relacionadas con un elemento que, aunque no es el único que los origina, les es común: existe un problema de formación docente, y si bien este es solo un estudio en caso, quizás pudiera ser considerado como un botón de muestra dentro de la problemática que aqueja al personal docente del área de inglés. Como en este estudio en caso se percibe, más allá del discurso que el docente pueda articular como deber ser, importa lo que ocurre en las cuatro paredes del aula, no en el sentido de señalar al docente como culpable de la obstaculización del enfoque de comprensión de la lectura; por el contrario, cabe subrayar que más allá de su buena disposición, entusiasmo y responsabilidad para desempeñar su labor, el docente requiere de, un apoyo sistemático en su proceso de formación por parte de la institución. Las ventajas que lo anterior traería a la institución podrían verse cristalizadas en el manejo apropiado de los elementos teóricos del enfoque de comprensión de lectura, de un uso pertinente de cualquier libro de texto que el docente utilizara y aún más de la participación crítica y eficiente de los docentes en los procesos de revisión curricular.

Gustavo Hernández López Villa de Álvarez (2009) en *Estrategias para implementar ejercicios de comprensión lectora en inglés utilizando textos reales. Mayo de 2009, México*, llegó a las siguientes conclusiones de que la comprensión de lectura requiere durante su ejecución, de la motivación e involucración de todos los afines, es decir, que el maestro, el investigador, o en su lugar ambos, así como los estudiantes se involucran en las lecturas para que así los resultados se vean reflejados de manera positiva y constante. Esta investigación se desarrolló con tres intervenciones en diferentes periodos. En cada intervención se aplicó una lectura diferente las cuales cada lectura estaba basada en el tema gramatical y en el tema principal de la lectura para que así los estudiantes pusieran practica lo que durante sus clases normales venían aprendiendo.

Luz Dary Arias Soto (2013), en su tesis *La adquisición de la competencia gramatical en inglés como Lengua Extranjera Mediante el trabajo con Blogging y*

Microblogging por parte de un grupo de docentes en formación, concluye que, tras haber analizado e interpretado los resultados cuantitativos y cualitativos de la presente investigación, los efectos del curso apoyado en la Web 2.0, ha sido beneficioso para los estudiantes participantes en cuanto a que influyó determinantemente en su conocimiento lingüístico, tecnológico y pedagógico. En relación con la primera y segunda preguntas de investigación relacionadas con el aspecto lingüístico, y que indagaban por la posible repercusión del trabajo con blogging y microblogging en la competencia gramatical de un grupo de docentes en formación y por los posibles cambios en la competencia gramatical causados por el uso de blogging y microblogging, podemos afirmar que se experimentó una mejora por parte de los estudiantes en la estructura de la lengua, en el vocabulario, en el uso de signos de puntuación, y en la ortografía, aunque no de manera sustancial, aunque se han producido cambios en la mejora de algunos aspectos de la gramática de la lengua extranjera, se pudo observar también que tales cambios no fueron ostensibles y que al final del estudio se encontró un gran número de Blogging y Microblogging en el desarrollo de la competencia gramatical.

1.1.2 Antecedentes nacionales.

Elizabeth Mary Coaquera Quispe, en la tesis titulada ***la comprensión lectora en el aprendizaje en el área de comunicación integral en los alumnos de 4to grado de educación primaria***, realizada en Tacna - Perú (2006), en la *Universidad Privada de Tacna*, cuyo planteó como objetivo general: Determinar de qué manera influye la Comprensión Lectora en el Aprendizaje del Área de Comunicación Integral, en los alumnos del Cuarto Grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Lastenia Rejas de Castañón e Institución Educativa Hermógenes Arenas Yáñez de la ciudad de Tacna, 2006. Sus conclusiones fueron: **PRIMERA:** El nivel de Comprensión Lectora que presentan los alumnos del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones

Educativas Lastenia Rejas de Castañón y Hermógenes Arenas Yañez es medio con tendencia a bajo y por lo tanto inadecuada. **SEGUNDA:** El Nivel de Aprendizaje en el Área de Comunicación Integral que presentan los alumnos del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Lastenia Rejas de Castañón y Hermógenes Arenas Yañez no es totalmente satisfactorio. **TERCERA:** La Comprensión Lectora guarda relación con el Nivel de Aprendizaje en el Área de Comunicación Integral que presentan los alumnos del cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas Lastenia Rejas de Castañón y Hermógenes Arenas Yañez y ésta es significativa.

Luis Hesneider Morales López, en la tesis titulada ***Relación entre comprensión de lectura en español y Aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de nivel Socioeconómico medio que cursan el 4to y 5to año de Educación secundaria***, realizada en Lima - Perú (2007), en la *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, planteó como objetivo general : Identificar la relación existente entre la comprensión de lectura en español y el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de nivel socioeconómico medio que cursan el 4to y 5to año de educación secundaria. Sus conclusiones fueron: La comprensión de lectura es una variable relacionada con el aprendizaje de idioma inglés como lengua extranjera en alumnos de secundaria de Chimbote. Tanto hombres como mujeres presentan similar nivel de comprensión lectora, por lo tanto, el género sexual no es una variable que plantea diferencias significativas. El género sexual del alumno tiene relación significativa con el aprendizaje del idioma inglés siendo las mujeres que presentan un rendimiento más alto en el aprendizaje de dicho idioma. El tipo de texto que registra el nivel de rendimiento más alto es el documentario y el de menor respuesta el de tipo humanístico. El inicio del aprendizaje del idioma inglés a una edad más temprana conlleva posteriormente a un rendimiento más alto en el curso de dicho idioma. El nivel de instrucción de los padres no afecta al aprendizaje del idioma inglés. Es indiferente para el desarrollo de la comprensión de lectura de los hijos el grado de instrucción que presenten los padres. Los varones muestran mayor nivel de nivel de comprensión que las mujeres en los textos literarios. Las mujeres muestran mayor de lectura

que los varones en los textos humanísticos. No existe diferencia entre varones y mujeres en lo que se refiere a los tipos de texto informativo, documental, científico de divulgación y numérico

1.2 BASES TEÓRICAS

Subcapítulo I

1.1 TÉCNICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

¿Qué es la gramática? Para Cortés Moreno (2000), listado de normas que elabora el gramático o el profesor, con el fin de enseñar la lengua en cuestión; es lo que denominamos conocimiento declarativo. Tanto en el caso de la lengua natal (LI), como en el de la lengua extranjera (LE), suele adquirirse a través de un aprendizaje formal. También se define como un sistema interiorizado que permite codificar y descodificar discurso oral o escrito en una lengua; es lo que denominamos conocimiento instrumental. La base para su adquisición es la interacción oral o escrita con otros usuarios de la lengua en situaciones de comunicación.

Según Long (2007), la adquisición de una segunda lengua es el proceso que la enseñanza busca facilitar, entonces las intervenciones pedagógicas basadas en input adquieren un papel esencial en nuestra práctica.

Es importante saber cómo los adultos adquirimos una lengua y cómo la instrucción puede facilitar esa adquisición. Existen principios teóricos en los que se basan técnicas de input para la adquisición de la gramática.

Wong (2005) describe que el input contiene un mensaje y por lo tanto el que lo escucha, lee o ve tiene una razón por la cual atenderlo. Es input también cuando

el aprendiente, estando en el lugar donde se habla la (L2). El input, o los datos lingüísticos primarios, como lo llama Schwartz (1993), contiene ejemplos fonéticos, gramáticos y léxicos, entre otros, y eso es la materia prima con la cual se alimentan los procesos mentales de adquisición de una lengua.

Para Ramírez. R. (2008), hay que ser consciente de que la gramática nunca debe ser un objetivo en sí mismo, sino un medio para dominar mejor el uso de una lengua extranjera, que debe estar orientado a la comunicación. La enseñanza de lenguas extranjeras durante la etapa de Educación Primaria debe centrarse en enseñar al estudiante a hablar y comprender una lengua, no a hablar de una lengua.

El enfoque comunicativo (en inglés, Communicative Approach) se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, Communicative Language Teaching). Con este modelo didáctico se pretende capacitar al estudiante para una comunicación real -no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la lengua extranjera. A finales de los años 70 del siglo XX algunos lingüistas británicos -Candlin (1976) y Widdowson (1978), entre otros- creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la lengua extranjera debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. A instancias del Consejo de Europa (1971), los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna; el fruto recibe el nombre de enfoque comunicativo. Para el enfoque comunicativo, la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta (Sampson, 1978). Por consiguiente, no basta con que los estudiantes asimilen un cúmulo de datos -vocabulario, reglas, funciones...-; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado (Candlin, 1978). Para ello deben participar en tareas reales (Carroll, 1976), en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. Su principal objetivo es ayudar a los estudiantes a crear frases con significado en lugar de

ayudarlos a construir estructuras gramaticales perfectamente correctas o a conseguir una pronunciación perfecta. Así, el enfoque comunicativo pretende trabajar la lengua en el nivel del texto o del discurso, más allá de las frases, y la unidad básica es el párrafo en el lenguaje escrito y el enunciado en el oral.

Ello implica que se deben cuidar componentes tan importantes en la comunicación como son la cohesión y la coherencia (Halliday y Hasan, 1976). El aprendizaje de la lengua extranjera se evalúa teniendo en cuenta cómo el estudiante desarrolla su competencia comunicativa. El método comunicativo se caracteriza por ser un enfoque de enseñanza general y no un método de enseñanza con prácticas de clase claramente definidas. Como tal, a menudo se le define por medio de una lista de principios o características generales. Una de las listas más conocidas es la de las cinco características del método comunicativo, elaborada por Nunan (1996): 1. Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción. 2. Introduce materiales auténticos en la situación de aprendizaje. 3. Ofrece a los estudiantes oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no solo en la lengua. 4. Da importancia a las experiencias personales de los estudiantes como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula. 5. Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella. Las actividades realizadas en las clases basadas en el enfoque comunicativo suelen incluir actividades en parejas y en grupo en las que se requiere la negociación y la cooperación de los estudiantes, actividades enfocadas a adquirir fluidez que animen a los alumnos a aumentar su confianza, juegos de simulación (role playing) en los que los estudiantes practican y desarrollan las funciones de la lengua, y también actividades enfocadas a adquirir un buen uso de la gramática y la pronunciación. La presentación de la gramática suele ser inductiva, aunque también se dan algunas breves explicaciones gramaticales cuando se estima oportuno. La lengua extranjera es un vehículo para la comunicación en clase, no solo el objeto de estudio. Por eso, se usa tanto en la realización de las tareas como para las explicaciones, aclaraciones, etc., reservando la lengua materna para casos especiales.

El repertorio de papeles que desempeña el profesor es bastante amplio: analizar las necesidades de los estudiantes, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula, elaborar materiales, etc. En definitiva, la función del profesor es facilitar el aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los estudiantes, quienes son los verdaderos protagonistas; este es, pues, un enfoque centrado en el estudiante.

Los antecedentes del desarrollo de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua pueden encontrarse en la crítica del lingüista Chomsky (1965) a la teoría lingüística estructural, que hizo que a mediados de los sesenta en Estados Unidos y a finales de la misma década en Gran Bretaña se pusiesen en duda, respectivamente, los métodos audiolingüístico y situacional.

Al mismo tiempo, estudiosos británicos, como Candlin (1976) y Widdowson (1978), defienden el potencial funcional y comunicativo de la lengua basándose en trabajos de las áreas de la lingüística funcional, la sociolingüística y la filosofía. Wilkins (1972) intenta analizar los significados comunicativos necesarios para entender y expresarse en una lengua; describe dos tipos de significados: las categorías nocionales (conceptos como tiempo, secuencia, lugar y frecuencia) y las categorías de función comunicativa (pedir, rechazar, ofrecer o quejarse). El Consejo de Europa incorporó este análisis semántico-comunicativo en las especificaciones del Threshold Level English (1975) (Nivel umbral del inglés) de Wilkins, van Ek J., Trim y Richterich (1971). Esta publicación tuvo mucha influencia en el diseño de programas de lengua y métodos para la enseñanza de idiomas. El trabajo del Consejo de Europa, los escritos de diferentes lingüistas británicos sobre la base teórica del Enfoque Comunicativo, la aplicación de sus ideas por parte de los autores de manuales y la aceptación de las mismas por los especialistas en enseñanza de lenguas, centros de enseñanza e incluso los gobiernos, dieron prominencia nacional e internacional a lo que se llamaría el Enfoque Comunicativo o simplemente la Enseñanza Comunicativa de la Lengua.

El Enfoque Comunicativo no responde a ningún texto o autoridad única y hay diferentes versiones del mismo o interpretaciones complementarias que lo definen centrándose en la integración de lo funcional y lo gramatical, en los procedimientos de trabajo o la descripción del programa. Howatt (1984) distingue entre una versión «fuerte» y otra «débil» de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua; Finocchiaro y Brumfit (1983) contrastan elementos distintivos entre el Método Audiolingüístico y el Enfoque Comunicativo; otros autores han enmarcado el Enfoque Comunicativo en una perspectiva más general del aprendizaje que se conoce como «aprender haciendo» o «el enfoque experiencial». También el Enfoque Comunicativo tiene en cuenta, como defienden Halliday (1970) y Hymes (1971), basándose en los estudios de Antropología de Malinowski (1922-1935), los factores comunicativos y contextuales en el uso de la lengua. El Enfoque comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX y con frecuencia se le toma como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales, centrados en la gramática. En realidad, constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa.

La competencia comunicativa, siguiendo a Hymes (1971), es la capacidad de una persona para comunicarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica), como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. En palabras de D. Hymes (1971), la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados.

Es este autor quien formula la primera definición del concepto, en los años 70, en sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EE.UU. En un conocido artículo, Hymes (1971) cuestiona el concepto de competencia lingüística desarrollado por la gramática generativa, debido a que en dicho desarrollo del concepto se hace abstracción de los rasgos socioculturales de la situación de uso. Con el propósito de desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua, y de integrar la teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura, propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si esta:

- Es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla.
- Es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente.
- Es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecúa a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación.
- Se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; en efecto, según Hymes, «puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir». De ese modo, la competencia gramatical (primero de los cuatro criterios) queda integrada en una competencia más amplia. Canale (1983) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro subcompetencias interrelacionadas:
- La competencia lingüística, se refiere a la habilidad de producir e interpretar conversaciones significativas formadas según las reglas del lenguaje y su significado convencional. Esto incluye fonología, ortografía, vocabulario y la formación de palabras y oraciones.

- La competencia sociolingüística, hace referencia a la habilidad de elegir qué tipo de lenguaje usar según el contexto social, es decir, el receptor, el propósito del acto comunicativo...
- La competencia discursiva, es la habilidad de construir e interpretar el mensaje de forma global, para lo que se requiere cohesión y coherencia en el discurso.
- La competencia estratégica, es la habilidad de utilizar estrategias comunicativas verbales y no verbales para compensar los déficits que puedan surgir en la comunicación. A estas cuatro subcompetencias, J. Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural.
- La competencia sociocultural hace referencia a la habilidad de usar apropiadamente palabras y estrategias sociales para alcanzar los propios objetivos comunicativos. El Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002, cap.5) habla de competencias comunicativas de la lengua integradas en las competencias generales del individuo: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (relativo a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...); y el saber aprender. El término «competencia» ha ido evolucionando hasta la definición que manejamos actualmente. Primero fue Chomsky (1965) con el binomio competencia-actuación que Hymes (1971) modificó añadiendo la dimensión social del uso de la lengua y su adecuación al contexto. Después, Canale (1983) planteó una descripción que integraba cuatro competencias relacionadas entre sí: la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, quizás haya sido esta descripción la que mayor validez ha tenido durante muchos años. Más tarde, Van Ek (1986) y Widdowson (1989) sumaron sus aportaciones al modelo de Canale. Bachman (1990) publicó un modelo que presentaba una organización de los componentes de la competencia comunicativa desde otra estructura jerárquica.

En la actualidad, la más completa definición nos la ofrece el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002). Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico (léxico, fonología y sintaxis), el sociolingüístico (las normas de cortesía y de relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad) y el pragmático (producción de funciones de lengua y actos de habla, dominio del discurso, cohesión, coherencia) (pp. 13-14). En la enseñanza de lenguas, el concepto de competencia comunicativa ha tenido una influencia muy amplia y muy profunda, tanto en lo que atañe a la fijación de objetivos de los programas, como a las prácticas de enseñanza en el aula y la evaluación.

El método natural basa sus planteamientos en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es similar al proceso de adquisición de la primera lengua. Este método es producto de los principios basados en los supuestos naturalistas del aprendizaje de una lengua, de ahí su nombre. Es a finales de la década de 1860 cuando el método empleado por L. Sauveur en su escuela de Boston recibe el nombre de método natural. Sauveur basa su método de enseñanza en la interacción oral intensiva en la lengua meta, usando preguntas como medio para introducir y estimular el uso de la lengua, y parte de la idea de que una lengua extranjera puede ser enseñada sin recurrir a la primera lengua si el significado es transmitido a través de la presentación de objetos o dibujos y de la ejemplificación de acciones. En 1884, Franke publica en Alemania un trabajo sobre los principios psicológicos de la asociación entre forma y significado en la lengua meta, cuyo contenido ofrece justificación teórica a las corrientes que defienden la enseñanza sin recurrir a la primera lengua.

De acuerdo con Franke, una lengua extranjera se aprende mejor si los estudiantes son capaces de inferir las reglas gramaticales en lugar de aprenderlas mediante procedimientos analíticos (análisis gramatical). Los planteamientos de Sauveur y Franke tienen sus raíces en movimientos de mediados del siglo XIX, época en la que se comienza a cuestionar el método tradicional gramática -

traducción y a manifestar la necesidad de buscar nuevas formas de enseñanza. En su forma extrema, el método se materializa en monólogos del profesor que se intercalan con intercambios entre el profesor y los estudiantes en forma de preguntas y respuestas. Todo se realiza en la lengua madre, con ayuda de gestos, dibujos y objetos. La repetición desempeña un papel importante y solo después de que los estudiantes tienen un conocimiento considerable en lengua oral se pasa a la lengua escrita y a la enseñanza inductiva de la gramática. El método natural se convierte posteriormente en el método directo, pero la última propuesta de enseñanza de idiomas basada en los principios «naturalistas» de este método es el enfoque natural de Terrell de 1977, aunque introduce diferencias importantes. Terrell junto a Krashen publican en 1983 *The Natural Approach*, libro que contiene una parte teórica con los principios y teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras y otra parte práctica con las técnicas y procedimientos de aula que propone este método. En esta propuesta, el método natural atribuye a la comunicación la función más importante de la lengua y, consecuentemente, se centra en la enseñanza de las habilidades comunicativas. El significado se convierte en el centro de atención, se acentúa la importancia del vocabulario y se desplaza la gramática a un plano secundario. El léxico se considera fundamental en la construcción e interpretación de enunciados. Las técnicas recomendadas por Terrell y Krashen se toman prestadas de otros métodos y se adaptan a los principios del método natural; por ejemplo: actividades basadas en órdenes, del Método de respuesta física total o el uso de la mímica, del gesto y del contexto, del Método directo.

El valor añadido a estas técnicas conocidas es su utilización en un esquema teórico centrado en proporcionar un input comprensible (actividades de comprensión oral y escrita con la ayuda de cuadros, dibujos y materiales auténticos) y en crear un ambiente de clase motivador que facilite la comprensión, reduzca la ansiedad del estudiante y potencie la confianza en sí mismo. El método natural exige del profesor un papel central en mayor medida que en otros métodos comunicativos. El docente desempeña tres funciones fundamentales: es la fuente principal de información comprensible en la lengua meta, por lo que

debe proporcionar una gran variedad de apoyos extralingüísticos que faciliten la interpretación; crea un ambiente de clase interesante y relajado, que garantice un filtro afectivo bajo para el aprendizaje; y es responsable de seleccionar y organizar actividades variadas y adaptadas a los contenidos y a los contextos, eligiendo para ello el material más adecuado a las necesidades e intereses de los estudiantes. El papel del estudiante cambia de acuerdo con su estadio de desarrollo lingüístico, y sus decisiones sobre cuándo hablar, qué decir y qué expresiones lingüísticas usar serán importantes, ya que aportarán información sobre sus necesidades y objetivos para que las actividades de adquisición se adecúen a ellos. La mayor aportación del método natural no radica en las técnicas que utiliza sino en el uso que hace de ellas en actividades prácticas centradas más en la comprensión y el significado que en la producción de oraciones y enunciados gramaticalmente correctos. Esta propuesta pone más énfasis en la exposición a la lengua que en su práctica, y da especial importancia a la preparación emocional para el aprendizaje. El método natural ha puesto en manifiesto la importancia de la implicación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la necesidad de incorporar prácticas centradas en el significado y el papel de la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua.

La gramática puede ser trabajada siguiendo dos tipos de enfoques diferentes: el enfoque deductivo y el enfoque inductivo. En el enfoque deductivo, primero se presentan las reglas gramaticales y después se ponen en práctica, mientras que en el enfoque inductivo se proponen ejemplos y, a partir de ellos, se trata de que el estudiante deduzca la regla gramatical.

Como se puede observar, el procesamiento deductivo de la gramática va de la explicación general del profesor a la práctica individual, mientras que la presentación inductiva de la gramática, por el contrario, parte de lo individual, los ejemplos, hasta lo general, las reglas gramaticales.

El enfoque deductivo es el más tradicional y prevaleciente, ya que durante mucho tiempo era típico que después de la presentación de la gramática se pasase a la

realización de ejercicios, como el rellenado de huecos o de transformación, para poner en práctica las estructuras específicas estudiadas.

En la práctica inductiva, por el contrario, en lugar de un aprendizaje ciego y mecánico, el énfasis se traslada al proceso de exploración que conduce a una comprensión auténtica del conocimiento. Esta práctica se fundamenta en la Teoría General del Aprendizaje (Bruner, 1961), citado por Hammerly (1975), según la cual todas aquellas cosas que descubrimos por nosotros mismos, quedan más firmemente asentadas en nuestras mentes que las que nos son dadas.

A lo largo de la historia de la metodología de lenguas extranjeras, se han ido sucediendo una serie de métodos para facilitar, mejorar y resolver los problemas educativos y de aprendizaje que indisolublemente surgían en el proceso educativo. La mayoría de los métodos toman como punto de partida de sus reflexiones ideas, propuestas, creencias, técnicas y procedimientos de otros métodos anteriores que les precedieron, por lo que no podemos hablar de métodos revolucionarios, sino más bien evolutivos.

En cada método o enfoque metodológico, la gramática ocupa un determinado papel: central, periférico, centrado en el proceso, en la forma, en la comunicación... En algunos métodos, la gramática es totalmente deductiva, en otros totalmente inductiva, o mixta.

El método que mejor ejemplifica la enseñanza de la gramática mediante procedimientos deductivos es el método de gramática traducción. Para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. Sus procedimientos habituales se centran en el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo, y otros que se centran fundamentalmente en la enseñanza de la gramática.

En cuanto al tratamiento de la gramática por parte del método natural, destaca que esta es llevada a un plano secundario, dando más importancia al vocabulario

y las situaciones, los diálogos y la interacción oral. No hay explicaciones gramaticales y en muchas ocasiones se recurre a ejercicios de huecos, pero completados oralmente por los estudiantes. El procedimiento de enseñanza es inductivo, aunque con limitaciones.

La gramática mostrada y presentada en el enfoque comunicativo tiene que atender a unos criterios funcionales, útiles para los estudiantes. No se trata por tanto de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en inglés. El objetivo de los enfoques comunicativos es la enseñanza de la lengua con fines comunicativos, es decir, que los estudiantes alcancen una competencia comunicativa, y la gramática es fundamental para este objetivo, ya que como parte fundamental de la competencia comunicativa se encuentra la subcompetencia lingüística, la cual integra la gramática.

Comunicación y gramática no son términos contradictorios, sino convergentes; ambos forman parte del proceso de aprendizaje de la lengua; y los enfoques comunicativos usan tanto procedimientos deductivos como inductivos para su enseñanza y aprendizaje. La gramática en los enfoques comunicativos evoluciona cada día. Se ha avanzado de la corrección gramatical hasta la eficacia comunicativa, del ejercicio estructural y cerrado a las actividades comunicativas, y desde la atención en las formas al uso de estas. Se debe tener en cuenta que la presentación de reglas gramaticales en las clases de inglés, independientemente del procedimiento que se adopte, debe atender a la rentabilidad, que facilite en gran medida la generalización, la transferencia a otras situaciones y permita la autocorrección (C. Moreno, 1999).

Actualmente muchas editoriales han optado por introducir en sus libros una combinación de ambos enfoques, y se puede ver que a veces aparecen espacios en los cuadros gramaticales para que los estudiantes rellenen las categorías que faltan, a partir de los ejemplos que se proporcionan, o que los estudiantes discutan el funcionamiento de la lengua, etc.

No se puede concluir que el enfoque inductivo sea mejor que el deductivo en todos los casos. Como vemos, en la práctica no siempre aparece de forma "pura". Ahora bien, la implementación de un método u otro de forma estricta no es lo adecuado, sino que se debe hacer una fusión de los aspectos de cada método que sean más interesantes en cada momento determinado, y ajustarlos a las exigencias de cada contenido y contexto educativo. En un estudio de Karen Grasel (2013), se presenta esta dicotomía entre el enfoque deductivo e inductivo y cómo los estudiantes pueden beneficiarse de la combinación de ambos enfoques en la enseñanza.

En este estudio se parte también de que los estudiantes se benefician más de descubrir las reglas que son objeto de estudio que si son dadas desde el principio. En resumen, esto significa que la presencia de los principios inductivos en la metodología de la enseñanza del inglés es beneficioso para los estudiantes. Una razón de esta superioridad de la enseñanza inductiva podría estar en el descubrimiento guiado (Crandall y Basturkmen, 2004; Sharwood-Smith, 1988; Tomlinson, 1994), que es una parte integral de muchos diseños inductivos.

Esto significa que la instrucción incluye elementos y actividades durante las cuales los estudiantes participan activamente en el análisis y el descubrimiento de la lengua, guiados y ayudados, pero no dominados por el profesor. Tanta importancia tiene la participación activa de los estudiantes en el descubrimiento de "regularidades y relaciones de la lengua" que se ha identificado como un factor decisivo en el proceso de aprendizaje. Como Herron y Tomasello (1992) señalan, "la pasividad por parte del estudiante va en contra de los hallazgos de los psicólogos cognitivos e investigadores que hacen hincapié en que los estudiantes de idiomas deben participar activamente en su aprendizaje "(p. 709).

Con respecto a la enseñanza de la gramática, Ishihara y Cohen (2010) sugieren que "generalmente se cree que la instrucción inductiva promueve el pensamiento de orden superior y puede ser más eficaz que un enfoque deductivo. En consecuencia, las prácticas educativas que permitan un proceso de

descubrimiento inductivo parecen muy prometedoras para la enseñanza de la gramática.

De acuerdo con Martín Sánchez (2010), la elección de un procedimiento u otro en muchos casos depende del enfoque metodológico adoptado, pero en la realidad, el profesor deberá decidir uno u otro según las necesidades y características de sus estudiantes, ya que hay estudiantes que necesitan más una enseñanza deductiva y otros trabajan mejor con una inductiva, y la experiencia dice que en la mayoría de las situaciones se precisa de los dos procedimientos para aprender y asimilar un contenido gramatical determinado.

1.1.1 La Traducción

Según Bouton (1974), Ellis (1985), Bley-Vroman (1989), en las nuevas investigaciones se tiene en cuenta que la ruptura total con la lengua materna no existe. La lengua materna actúa como filtro de la L2, como instrumento a partir del cual el aprendiz reestructura o reorganiza la experiencia de esta L2.

Las diferencias en la adquisición de una y otra justifican, a nuestro modo de ver, el papel que aquella adquiere en el proceso de aprendizaje de esta. Para ello nos remitimos a los principios básicos de lo que Bley Vroman denomina *Fundamental Difference Hypothesis* (1989, p. 50).

- La adquisición de la L1 se produce paralelamente al desarrollo cognitivo. La adquisición de la L2 parece incluirse, sin embargo, dentro de un aprendizaje general, y necesita la lengua que ha estructurado el estado cognitivo del aprendiz, es decir, su lengua materna para interiorizar las nuevas destrezas.

b) El aprendiz de la L1 cuenta con medios -la Gramática Universal y el LAD (Language Acquisition Device)- de los que no dispone el que aprende la L2, quien debe sustituir los principios innatos de la Gramática Universal por el

conocimiento de su lengua materna, ya que "a great deal of information about the general character of language -about language universals- is implicit in a single language"

Para Bley-Vroman (1989), estas afirmaciones están hechas sobre la base de recientes investigaciones en SLA (Adquisición de Segundas Lenguas) sobre la influencia de los universales lingüísticos en la secuencia de adquisición y en las transferencias de la LI Gass y Schachter (1989). En este campo, una de las innovaciones que nos resulta particularmente interesante es el concepto de parámetro -typological universals-, como categorías -orden de palabras, género, número- que permiten delimitar las coincidencias y divergencias de distintas lenguas.

De todo esto podemos concluir que aunque el profesor prohíba la traducción en voz alta, a la hora de asociar a un objeto o a una acción un determinado significante de la L2, se produce además en el aprendiz otra asociación mental con un significante de la lengua materna. En otras palabras, aunque eliminemos la traducción explicativa, no podemos suprimir lo que Hurtado Albir denomina "traducción interiorizada" y, por lo tanto, si la traducción es un proceso mental difícilmente controlable, es absurdo intentar evitarla.

1.1.1.1 Traducción a la lengua materna

La presencia de la lengua materna, por lo tanto, ha dejado de ser un mal necesario para convertirse en un procedimiento que podemos utilizar para fines constructivos, en tanto que el conocimiento que procede de la LI puede servir como uno de los inputs en el proceso de generación de hipótesis en la L2, así como favorecer el desarrollo de la interlengua del aprendiz a través de la ruta del universal, es decir, a través de esa "información implícita" de que le provee la lengua materna en tanto que esta ha concretado en determinados rasgos las posibilidades definidas por los estudios sobre los parámetros.

No sabemos hasta qué punto se puede dirigir y mejorar el empleo inevitable de la traducción como interiorización de formas y semantización de nuevas palabras, ni siquiera si es posible intervenir en este proceso, mucho más cercano al campo de la psicología cognitiva y la psicolingüística que al de la didáctica de lenguas. Lo que sí podemos es, si no evitar totalmente, al menos paliar el uso erróneo de esta estrategia, de tal modo que el estudiante deje de establecer improductivas equivalencias unívocas entre el significante de la L2, la "cosa" denotada y el significante-significado de la lengua materna, y las sustituya por otras de carácter funcional y pragmático, donde el sentido de un término esté dado por la situación comunicativa en que se produce. Lavault sugiere, a nuestro juicio acertadamente, que el estudiante sea formado para "interpretar" más que para traducir los enunciados. Esta óptica implica que, desde el principio, y puesto que sabemos que la traducción es un proceso mental natural e inevitable con el que el aprendiz solo intenta aprehender el funcionamiento de una determinada lengua [Besse, 1970] debemos hacerle consciente de la multiplicidad de enunciados que pueden producirse en una determinada situación e intención comunicativas para evitar así la formación de asociaciones unívocas.

Para ello, podríamos recurrir, como propone la propia Lavault, a la lengua materna del estudiante para que comente una imagen en su lengua materna con el fin de que tome conciencia del uso que hace de ella, y observe que el sentido de un enunciado viene dado por la situación comunicativa en que se produce, que ciertas fórmulas que se integran perfectamente en una situación no son aceptables en otras, bien porque pertenecen a un nivel de lengua distinto o a un registro distinto, y que esto sucede del mismo modo en la lengua que va a aprender.

Para Widdowson (1980), la traducción es como "an operation on language use and not simply on language usage and [an operation that] aims at making the learner aware of the communicative value of the language he is learning by overt reference to the communicative functioning of his own language".

Así propone varios tipos de actividades que incluyen la comparación de discursos en ambas lenguas para llamar la atención sobre la forma en que difiere la construcción de dichos discursos.

Por otra parte, la traducción como actividad en sí misma permite que se pongan en juego los conocimientos -léxicos, gramaticales, pragmáticos- de una manera más precisa que otros procedimientos didácticos.

"Translation may also be used as a means of improving skill in the combined use of lexical, syntactic and textual levéis". (Els, 1984).

Y posibilita, asimismo, el uso de la lengua en una situación comunicativa real, con un objetivo concreto que se desea alcanzar, e integrando en su desarrollo varias destrezas.

1.1.2. La memorización

Según Reber (1985), en la última década, los psicólogos han modificado casi todos los supuestos sobre la memoria, excepto la definición genérica sobre ella misma. Su afirmación está bien fundamentada pues, como veremos a continuación, existe una gran coincidencia a la hora de definir la memoria bien como capacidad cognitiva o bien como los diversos procesos y estructuras implicados en la función mental de retener, almacenar, recuperar y reproducir voluntariamente la información Chauchard, 1985; Baddeley, 1990; Loward (1990).

Para Loward (1990), la definición de la memoria se relaciona estrechamente con las tres etapas de aprendizaje: recepción de las impresiones sensibles, asimilación de las mismas a través de la organización, y, utilización de lo adquirido. Igualmente, resalta el hecho de que aunque en ocasiones la retención de información, y por tanto, el aprendizaje, pueden ocurrir de modo accidental e involuntario, la memorización es normalmente una actividad deliberada y consciente, emprendida con la finalidad de poder reproducir los datos con la mayor exactitud posible en un momento dado.

A partir de la memoria a largo plazo, diversos investigadores proponen una serie de subsistemas en la misma que dan lugar a diferentes definiciones con sus correspondientes términos. Tulvin G (1972) distingue entre memoria episódica y memoria semántica. La primera consiste en recordar hechos específicos, mientras que la segunda hace referencia al conocimiento del mundo, los símbolos y el lenguaje. Un ejemplo de la primera es el recuerdo de nuestro primer día de colegio mientras que el recordar cómo se llama la capital de Francia o el conocimiento que poseemos sobre las palabras y los conceptos, su significado y sus implicaciones es un ejemplo de memoria semántica.

Squire (1983) incluyó la memoria episódica y la memoria semántica en su modelo de memoria declarativa, y propuso diferenciar esta de la memoria de procedimientos. La primera hace referencia al conocimiento formal que poseemos de nuestra propia vida y sobre el mundo en general; mientras que la segunda tiene que ver con el modo de llevar a cabo una determinada tarea; conducir, practicar un deporte o hablar un idioma extranjero son ejemplos de este tipo de memoria.

1.1.2.1 Memorización de vocabulario

Sin embargo, creemos que las distintas concepciones de la memoria permiten extrapolar ciertas conclusiones para el aprendizaje y la enseñanza del inglés. En primer lugar, investigar los posibles tipos de memoria y su relación con este campo de aprendizaje ofrece la posibilidad de hallar alguna respuesta al eterno dilema de cómo conseguir que el estudiante adquiriera el máximo posible y de forma duradera. En segundo lugar, el aprender un idioma es una cuestión de desarrollar los procedimientos además de los conocimientos puesto que el utilizarlo en la comunicación supone el dominio de una serie de destrezas cognitivas y mecánicas además del conocimiento explícito de las reglas del idioma. A esto hay que sumar el hecho de que la memoria semántica se ocupa por un lado, del conocimiento del lenguaje y, por otro, del almacenamiento de las palabras a través de enlaces semánticos. Así por ejemplo, la palabra "canary " se

almacena en la memoria con "bird", "rose " con "flower" , "wood " con "materials" . De aquí, la conveniencia de enseñar al estudiante a organizar su aprendizaje de vocabulario no de manera aislada e inconexa, sino formando agrupaciones. En tercer lugar, la distinción de la memoria desde el punto de vista de los diferentes sentidos que intervienen se puede relacionar por un lado con la existencia de diferencias individuales; es decir, un estudiante puede tener más desarrollado una determinada clase de memoria, por ejemplo la auditiva que la visual; por otro, lado según los materiales que utilicemos y las actividades que se programen para la clases y estará potenciando más un tipo de memoria que otro. Por último, el enfoque de la memoria operativa con sus respectivos componentes tiene repercusiones especialmente importantes en el aprendizaje de una lengua.

Las pautas de la memoria que son útiles a la hora de adquirir nuevo vocabulario en lengua inglesa. Estas pautas son: atención, objeto de aprendizaje, motivación, asociación y repetición.

Para que las nuevas palabras que el estudiante está aprendiendo llegue al cerebro a largo plazo y por lo tanto, las aprenda de forma duradera, tiene que prestar atención al objeto de aprendizaje. Según Davidoff, el grado de atención puede variar el tipo de procesamiento: cuando mayor sea la concentración, mayor cantidad de información seremos capaces de procesar y viceversa. Por lo tanto, cuando el estudiante este aprendiendo la nueva tecnología, es importante que lo ayudemos a centrar su atención en la palabra y en lo que ella conlleva. Como apunta Berryman, la descodificación y posterior codificación de la palabra será más fácil si ayudamos al estudiante a fijar la atención en varias dimensiones. Por ejemplo, si presentamos a nuestros estudiantes la palabra cow, podemos facilitarle el aprendizaje si le preguntamos sobre la forma de la palabra (¿Cuántas letras tiene?, ¿Cuántas vocales?, ¿Con qué otra palabra se puede relacionar?...)

1.1.2.2 Memorización de reglas gramaticales.

Desde 1950 a la actualidad, la época más activa en la que se dan los grandes cambios de enfoques, este método tradicional cae en desuso y surgen muchas voces críticas que lo desprestigian; no obstante, es un modelo que aún se continúa usando en algunas partes del mundo. En este sentido, si se hace una reflexión sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en el Estado Español, podemos ver cómo algunas de las características de este método todavía se siguen aplicando en muchas escuelas, institutos y universidades: muchos de nosotros hemos tenido que memorizar en más de una ocasión listas de vocabulario sin ninguna conexión con un contexto real de uso, listas de verbos, reglas gramaticales abstractas, etc.; seguramente también podemos contar con los dedos de la mano las ocasiones en las que hemos practicado la destreza de la producción oral... Entre las diversas razones para explicar que todavía, hoy en día, existan muchas reminiscencias del método gramática-traducción se encuentra la obsesión por valorar más la enseñanza centrada en aspectos teóricos de lo que en prácticos, la resistencia o la tendencia continuista del profesorado frente a nuevos enfoques y, evidentemente, el propio peso que el modelo de enseñanza del latín y otras lenguas clásicas ha tenido hasta hace muy poco tiempo.

Por todo ello, el profesorado de lenguas extranjeras no solo debe formarse en las nuevas corrientes didácticas (enfoques de tipo comunicativo), sino que tiene que aplicarlas y llevarlas a la práctica en el día a día del aula para poder conseguir del estudiante un aprendizaje significativo y motivador.

Subcapítulo II: Comprensión de textos escritos.

2.1 Comprensión de textos escritos

Calderón P (2007) define a la comprensión de textos: Un proceso interactivo entre los aportes que el lector hace al texto y las características del texto mismo, porque comprender un texto significa encontrarle un significado, la cual surge de una interacción entre lo que dice el texto y lo que conoce el lector.”

De acuerdo con el MINEDU (Guía de comprensión lectora, 2006 p.16, la comprensión de textos consiste en darle una interpretación, es decir otorgarle un sentido, un significado. Las bases para aprender esta comprensión de textos se construyen diariamente desde la educación inicial por medio de la lectura o la interpretación de imágenes o láminas y en las conversaciones, preguntas y respuestas con las que el profesor estimula constantemente a los estudiantes mientras les lee un texto.

Podemos definir a la comprensión de textos como un proceso que consiste en otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas de los estudiantes y su relación con el contexto. La reconstrucción del sentido del texto se da a través del empleo de estrategias que permiten identificar la información principal y secundaria, teniendo en cuenta las estructuras lingüísticas apropiadas del texto. Asimismo, el estudiante hace inferencias, saca conclusiones y emite un juicio crítico, además de reflexionar sobre el proceso de comprensión para tenerlos en cuenta en sus futuros aprendizajes.

Lo que interesa en la mayoría de aprendizaje de una lectura en un idioma (inglés) es capacitar al estudiante para llegar a comprender los distintos niveles de significado presentes en un texto escrito: léxico, gramatical y sociocultural.

La presentación del significado léxico debe hacerse introduciendo gradualmente los elementos del vocabulario, de acuerdo con la frecuencia de su aparición en el uso real de la lengua y de acuerdo también con las necesidades más inmediatas del estudiante.

En cuanto al significado gramatical, la presentación de las distintas estructuras gramaticales de la nueva lengua debe hacerse teniendo en cuenta el orden interno de dificultad que dichas estructuras puedan ofrecer para su aprendizaje.

Sin embargo; el significado sociocultural solo puede ser asimilado plenamente a través del contacto directo con la vida y la cultura propias del país cuya lengua es objeto de estudio.

2.1.1 Nivel literal

Según Sánchez, D. (2008), se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. Leer literalmente es hacerlo conforme al texto. Podríamos dividir este nivel en dos:

Identifica nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; de secuencias: identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Realizamos entonces una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, lo situamos en determinada época, lugar, identificamos (en el caso de un cuento o una novela) personajes principales y secundarios; nos detenemos en el

vocabulario, las expresiones metafóricas. Muchos de los fracasos en la escuela responden al desconocimiento del léxico específico de cada disciplina (por ejemplo el lenguaje matemático) o a la interpretación de ciertos vocablos dentro de determinado contexto. El estudiante tiene que adiestrarse en el significado de los vocablos y cuál es la acepción correcta de las que figuran en el diccionario de acuerdo al significado total de la frase en el cual se halla incierta.

Sánchez, D. (2008) expresa que el nivel literal decodifica los signos escritos de la palabra convirtiendo lo visual en sonoro y viceversa. Recoge formas y contenidos explícitos del texto.

- Decodifica los signos escritos de la palabra convirtiendo lo visual en sonoro y viceversa. Recoge formas y contenidos explícitos del texto.
- Transposición de los contenidos del texto al plano mental del lector.
- Captación del significado de palabras, oraciones y cláusulas.
- Identificación de detalles.
- Precisión de espacio y tiempo.
- Secuenciación de sucesos.

La comprensión literal es también llamada comparación centrada en el texto, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección.

A nuestro parecer, la comprensión literal decodifica palabras, oraciones y párrafos. Dentro de este marco, el lector parafrasea, comprende la información y puede reconstruir aquello que explícitamente figura en el texto y esto supone enseñar a los estudiantes a identificar la idea central, distinguir las ideas

principales de las secundarias, relaciones de causa-efecto, hacer comparaciones, identificar la idea central, distinguir las ideas principales de las secundarias, identificar analogías, sinónimos y palabras homófonas; reconocer secuencias de acción y dominar el vocabulario de acuerdo con su edad.

Según Álamo, A. (2009), este nivel implica el reconocimiento y el recuerdo de la información explícita del texto, es decir, de aquella que aparece escrita en el texto. Por ejemplo: Datos o nombres de personajes, lugares, tiempo y otros detalles, según el tipo de texto. Secuencia de acciones planteadas en el texto. Ideas principales cuando aparecen como oración explícita en el texto. Relaciones manifiestas de causa y efecto. Características de los personajes, objetos u otros elementos del texto. También incluye la reorganización de la información expresa en el texto: Clasificación de objetos, lugares, personas y acciones mencionadas en el texto. Esquematización de los elementos o ideas del texto utilizando oraciones u organizadores gráficos. Resumen mediante oraciones que reproducen los hechos o ideas explícitas.

Según Kabalen, D. (La Lectura Analítico-Crítica), cuando se realiza la lectura de algún escrito, se lleva a cabo un proceso, en el que se involucra al lector, la forma en que se comprende y las características del texto.

El nivel literal comprende nueve estrategias cognitivas, promoviendo la transferencia y la aplicación de los procesos y estrategias de lectura a la elaboración de escritos y se establecen los criterios que garanticen la coherencia estructural y lógica de la información que se quiere comunicar. Para lograr una mayor comprensión se utilizan los diagramas: herramientas de análisis que permiten visualizar las relaciones entre los diferentes personajes, conceptos e ideas que se manejan en un texto. Facilitan la comprensión del escrito y permiten describir los patrones de organización.

Las preguntas son activadores del pensamiento, estimulan la generación de ideas y facilitan la profundización de la lectura.

Se requiere la aplicación de una estrategia (plan que permite guiar las acciones para lograr un objetivo), también llamadas estrategias cognitivas, puesto que se basan en la aplicación de los procesos de pensamiento y sirven para adquirir conocimiento.

Las estrategias requeridas para la Lectura Literal son:

- Observación
- Comparación
- Relación
- Clasificación simple
- Ordenamiento
- Clasificación jerárquica
- Análisis
- Síntesis
- Evaluación

Se requiere:

- Aplicación del proceso de razonamiento inductivo, deductivo e hipotético.
- Aplicación de la decodificación, combinación y comparación selectiva de la información.
- Identificación de señales contextuales.
- Aplicación del pensamiento crítico.

En este nivel, en términos generales, se explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto, entendiendo como la realización de una comprensión local de sus componentes; el significado de determinadas expresiones muy localizadas, de determinados párrafos, de una oración concreta; la identificación de los sujetos, eventos y objetos mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de determinados signos (Pérez, 1999).

Este nivel incluye las siguientes operaciones:

- Identificar el significado de las palabras de acuerdo con el contexto.
- Identificar los personajes, tiempo y lugar(es) de un texto.
- Reconocer las ideas principales en cada párrafo.
- Reconocer las secuencias, es decir, el orden de las acciones.
- Identificar ejemplos.
- Discriminar las causas explícitas de un fenómeno.
- Relacionar el todo con sus partes.
- Identificar razones explícitas de ciertos sucesos o acciones (causaefecto).

También comprende la reconstrucción de la información explícitamente planteada en el texto, se limita a extraer la información dada del texto sin agregarle ningún valor interpretativo; para ello se utilizan diferentes estrategias, como la síntesis, resúmenes, comparaciones, etc.

Se establecen dos subniveles, según Cortez y García (2010 p.73), que son:

2.1.1.1. Identifica vocabulario específico para leer un texto.

A. Consiste en la ubicación y reconocimientos de:

- Detalles, nombres, personajes y sus características, incidentes, tiempo y lugar.
- Ideas principales: oraciones destacadas.
- Secuencias de orden de incidencias o acciones.
- Causa-efecto: establece relación entre el antecedente y el consecuente.
- Lexical: identifica el significado contextual y verbal.

Realizamos entonces una lectura elemental: seguimos paso a paso el texto, lo situamos en determinada época, lugar, identificamos el tipo de texto, los personajes principales y secundarios; nos detenemos en el vocabulario, las expresiones metafóricas.

A. Identifica vocabulario específico.

Piura is a Peruvian region. It is flat and hot place. There is a large desert called the Sechura desert and there is also a famous beach, Mancora. An important economic activity in Piura is tourism. Agriculture is important too.

Piura is the capital of the region. It is one of the largest and most populous Peruvian cities. It is on the banks of three important rivers: Chira, Piura and Sechura.

1. The autor points out the passage that Piura:

- a) Is the capital city of the region?
- b) Is the capital of Perú?
- c) Is an important city?

2. In Piura the important activities are:

- a) Tourism and fishing
- b) Tourism and agriculture
- c) Agriculture and fishing

3. Piura is on the banks of

- a) Piura, Chira and Tumbes rivers
- b) Chira, sechura rivers
- c) Piura, Chira and Sechura rivers

4. Piura is a _____ place;

- a) Warm and flat
- b) Cold and flat
- c) Hot and flat.

Fuente: English 1- secondary. MINEDU. Pag. 18

2.1.1.2 Identifica información específica después de leer un texto.

Consiste en el ahondamiento de la comprensión, jerarquizando las ideas que se suceden, tales como:

- ✓ Resúmenes
- ✓ Comparaciones

- ✓ Clasificaciones
- ✓ Jerarquizaciones
- ✓ Análisis

Piura

Piura is a Peruvian region. It is flat and hot place. There is a large desert called the Sechura desert and there is also a famous beach, Mancora. An important economic activity in Piura is tourism. Agriculture is important too.

Piura is the capital of the region. It is one of the largest and most populous Peruvian cities. It is on the banks of three important rivers: Chira, Piura and Sechura.

1. According to the passage, what is the largest and populous city?
 - I Mancora beach
 - II Piura city III Sechura river a) I only
 - b) I and II only
 - c) II only
2. According to the passage; what is a large dessert?
 - I Sechura
 - II Mancora
 - III Chira
 - a) I only
 - b) II only
 - c) I – II only
3. According to the passage. Piura is _____ region
 - I hot and dry
 - II cold and warm III hot and industrial a) I – II only
 - b) I only
 - c) III only

Fuente: English 1- secondary. Minedu, 2012, Pág. 18

Este nivel de comprensión literal corresponde con lo que se ha llamado “comprensión de lo explícito” del texto.

Para lograr una buena comprensión literal es muy importante la capacidad de localizar velozmente la información que se pide, saber dónde buscarla utilizando el índice, anticipar si es información que está al inicio, medio o al final de la lectura. Cuando se trata de textos informativos muy largos, con frecuencia los estudiantes requieren aprender a leer “peinando” el texto, es decir, necesitan

llevar a cabo una lectura veloz, casi párrafo por párrafo, puesto que lo que interesa es ubicar la información que piden las preguntas. La comprensión global se dará como resultado de las respuestas a preguntas específicas.

En este nivel podemos usar una variedad de actividades, de las cuales podemos destacar por ejemplo:

READING:

DESCRIBING MY FAMILY.

- READ THE FOLLOWING TEXT AND ANSWER THE QUESTIONS.

My name is Jorge Vilchez. I'm from Madre de Dios. I'm 40 years old. I'm married to Cristina. She's my wife. She's nice and patient. We have a daughter and a son. Our daughter's name is Melinda. She's cheerful, funny and polite. Our son name is Roberto. He's athletic, intelligent and outgoing. My parents are very old. My father's name is Jose. He's very serious. My mother's name is Paloma. She's very nice, friendly and patient. I love my family.

WRITE TRUE OR FALSE.

- . Jorge has a big family -----
- . Paloma is Jorge's daughter -----
- . Cristina is nice and patient -----
- . Roberto is very serious -----
- . Melina is funny, polite and cheerful. -----

Fuente: English 1- secondary. Minedu, 2012, pág. 64

Actividad de múltiple opción para que el estudiante analice la lectura.

Choose the correct alternative

Choose a, b, or c in each questions below; only one choice is correct

1. Piura is a :
 - a) Peruvian beach
 - b) Peruvian desert
 - c) Peruvian region
2. In Piura;
 - a) There is a small desert called Sechura
 - b) There is a large desert called Sechura
 - c) There is an ocean called Piura
3. Mancora is a _____ of Piura
 - a) Mountain
 - b) River
 - c) Beach
4. Tourism is an _____ activity in Piura
 - a) Important
 - b) Fishing
 - c) Modern

Fuente: English 1- secondary. (Minedu, 2012, p. 48)

La comprensión literal o comprensión centrada en el texto, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección. Para evaluar si el estudiante ha comprendido literalmente el texto que se ha leído se suele usar las siguientes preguntas: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Qué hizo? ¿Con quién? ¿Con qué? ¿Cómo empieza? ¿Qué sucedió después? ¿Cómo acaba?

En el caso de textos de ficción –cuentos, novelas, mitos y leyendas- se utilizan preguntas que buscan repuestas vinculadas a lugar y tiempo, a trama, a desenlace, etcétera. Cuando las lecturas no son de ficción sino expositivas o

informativas, las preguntas de comprensión de lectura literal se dirigen al contenido específico; por ejemplo: ¿De qué animal nos habla este texto? ¿Qué nos dice sobre su hábitat? ¿Cuáles son las cinco características que se describen? ¿Cuáles son las acciones del ser humano que lo ponen en peligro? ¿De qué manera se puede proteger a este animal de la extinción, según este texto? El estudiante debe responder estas preguntas a partir de lo que el texto dice y no de sus experiencias, creencias o conocimientos previos.

En el nivel de Secundaria, para lograr una buena comprensión literal es muy importante la capacidad de localizar velozmente la información que se pide, saber dónde buscarla utilizando el índice, anticipar si es información que está al inicio, al medio o al final de la lectura, etcétera. Cuando se trata de textos informativos muy largos, con frecuencia los estudiantes requieren aprender a leer “peinando” el texto, es decir, necesitan llevar a cabo una lectura veloz, casi párrafo por párrafo, pues lo que interesa es ubicar la información que piden las preguntas. La comprensión global se dará como resultado de las respuestas a preguntas específicas.

2.1.2 Nivel inferencial

Para Cabrera, A, Donoso, T. y Marín, A. (1994) **La Comprensión inferencial**. Se caracteriza porque el lector reconoce los posibles sentidos implícitos, de modo que debe realizar deducciones y construcciones de todos los matices significativos que el autor ha querido comunicar en el texto escrito, además, debe reconocer las intenciones y propósitos del autor, interpretar sus pensamientos, juicios, estados de ánimo de los personajes, actitudes, así como situaciones y relaciones contextuales, no manifestadas de manera explícita por el autor del texto.

Por lo tanto, las inferencias son actos fundamentales de comprensión, ya que nos permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases, así como

completar las partes de información ausente (Pearson y Johnson, 1978, citados en Johnson, 1989).

Por otro lado, en el trabajo de investigación de Vallejos (2007) se menciona que:

La Comprensión inferencial: El estudiante utiliza la información explícita del texto pero también pone en funcionamiento su intuición y experiencia personal como base para hacer conjeturas y elaborar hipótesis.

Esta comprensión puede estar referida a inferencias de causa-efecto, inferencias de secuencias, de rasgos de personajes, etc.

Al respecto, Villanueva y Collantes (2008) mencionan lo siguiente:

Inferencia: Descubre aspectos implícitos en el texto. Los indicadores en este nivel se refieren al completamiento de detalles que no aparecen en el texto; conjetura de otros sucesos ocurridos que pudieran ocurrir; formulación de hipótesis de las motivaciones internas de los personajes; deducción de enseñanzas; proposición de títulos distintos para un texto.

Finalmente, Cusacani, Escobar et al. (2008, p. 16) señalan que:

Nivel de comprensión inferencial: tiene que ver directamente con la aplicación de los macroprocesos, y se relaciona con una elaboración semántica profunda (implicados esquemas y estrategias). De este modo, se consigue una representación global y abstracta que va “más allá” de lo dicho en la información escrita (inferencias, construcciones, etc.).

Adoptando las aportaciones anteriores, el nivel inferencial es aquel que va más allá del contenido literal del texto, es decir, es donde se comienzan a hacer inferencias acerca de lo leído, se caracteriza porque es el nivel más alto de comprensión, donde el lector, al analizar el texto, va más allá de lo expresado por el autor. Este es capaz de deducir o inferir ideas o informaciones que no han sido señaladas o expresadas de manera explícita en el texto, sino que han sido

omitidas y que pueden ser deducidas por el lector cuando hace uso del nivel inferencial.

Por lo tanto, este nivel supone el reconocimiento de ideas implícitas, no expresadas, es decir, el lector lee lo que no está en el texto y comienza a descubrir contenidos ocultos (implícitos); es un aporte en el cual predomina la interpretación del lector, relacionada con lo leído y sus saberes previos. En este nivel, el estudiante debe poner en práctica su intuición y experiencia personal para la creación de sus propios juicios, los cuales le ayudarán a comprender y analizar mejor el texto.

La comprensión inferencial es un proceso que presenta el aporte de los saberes previos del lector, es decir se reconoce e identifica el lenguaje figurado, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto (narrativo, argumentativo, expositivo).

De esa forma, se logra una representación global y abstracta que va más allá de lo establecido en la información dada por escrito.

This category involves thinking about the literal meaning of the text to determine what is suggested to draw inferences. For example, what can you infer based on the character's actions, what they think or said, and so on. Your interpretation is acceptable as long as it supported by the details making it reasonable to make your inference. In many cases, readers may differ in how they interpret events since you can have a different perspective regarding the events in the story. Your prior knowledge and your Personal Matrix plays a significant role in interpreting text therefore more than one interpretation is valid (Neville, M. 2007, p. 52).

Según Neville, M., esta categoría se refiere a pensar sobre el significado literal para poder elaborar inferencias. Debido a que se puede tener diferentes formas de interpretar un texto, el conocimiento previo que se tenga y la forma personal de ver las cosas juegan un rol importante; por lo tanto, más de una interpretación es válida.

En otras palabras, cabe resaltar que la comprensión inferencial no tiene cabida si la comprensión literal es pobre. ¿Cómo podemos pensar e inferir, si no recordamos los datos o la información de la lectura?

Pérez, H. (2006, p. 76) afirma que:

Se establecen relaciones que van más allá del contenido literal del texto, es decir se hacen inferencias acerca de lo leído. Dichas inferencias pueden ser inductivas y deductivas... este nivel de lectura ... requiere hacer uso de la decodificación e interpretación de las temáticas de un texto.

Las inferencias se dan en dos maneras:

- Inferencia deductiva o explícita. Se refiere a las ideas literales expresadas y que origina la lectura literal.
- Inferencia inductiva o implícita. Se refiere a la información omitida que puede ser deducida por el lector, es lo que se llama inferencia y origina la lectura interpretativa.

En este nivel se obtienen:

- Inferir ideas principales no presentes explícitamente y la visión del escritor.
- Complementar detalles que no aparecen en él.
- Formular hipótesis sobre los antecedentes y sus relaciones.
- Proponer títulos concordantes con la temática del texto.
- Formular conclusiones.
- Predecir hechos, intencionalidades, propuestas.
- Interpretar el lenguaje figurativo.
- Tema principal.
- Temas secundarios.
- Inferir el significado de palabras desconocidas.
- Predecir resultados.
- Entrever las causas y efectos.
- Inferir secuencias lógicas.

- Inferir significado de frases hechas, según el contexto.
- Recomponer el texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.

De los cuales, por ejemplo, se puede desarrollar actividades como:

2.1.2.1. Discrimina las características del texto

Actividad para que los estudiantes infieran los significados de las palabras a partir de imágenes, definiciones o sinónimos.



Mary is a good person



Luis says "thank you"



Are you Ok Pooh?



open and social people

They are



Diana loves animal



Betty and Petter are extrovert

very

Observe the picture and match the words with expressions

- | | |
|-------------------|--|
| 1. ----- patient | a. say: please, thank you |
| 2. -----friendly | b. I am a good person |
| 3. -----polite | c. love is patient |
| 4. ----- cheerful | d. extrovert or introvert which are you? |
| 5. ----- nice | e. she is open and social person |
| 6. ----- outgoing | f. a cheerful heart is good medicine |

1.2.2.2 Infiere el mensaje del texto

Escoge la idea principal del texto: En este tipo de actividad el estudiante infiere las ideas principales de la lectura y escoge la opción más cercana a lo que realmente quiere transmitir el autor del texto.

WHAT'S THE PRINCIPAL IDEA OF THE TEXT?

- a)- The story of Jorge's family.
- b)- Describing Jorge's family.
- c)- Characteristics of the family.

Fuente: English 1- secondary. Minedu, (2012, p. 67)

Order the correct sequence: Se da unos párrafos u oraciones desordenadas y el estudiante tiene que inferir para encontrar la secuencia.

Order the correct sequence:

Number the parts of the conversation in the correct order:

- _____ I'm in Miami
- _____ Yeah, I'm very cold. Where are you now?
- _____ Today it's very hot
- _____ Hi Jaen, brrrr
- _____ And what's the weather like there?
- _____ Hi, are you cold?

Fuente: English 1- secondary. Minedu,(2012, p. 67)

Según Vega, J. (2008, p.71), este nivel es la verdadera esencia de la comprensión lectora; ya que es una interacción permanente y directa entre el lector y el texto.

La comprensión inferencial es muy diferente de la comprensión literal. Se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto. Como resulta evidente, la comprensión inferencial no es posible si la comprensión literal es pobre. ¿Cómo podemos pensar, inferir, sacar conclusiones y establecer causas y efectos, si no recordamos los datos o la información del texto?

Si hacemos comprensión inferencial a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre. Por

ello, lo primero que se debe hacer es asegurarse de que la comprensión literal sea buena. Una vez logrado esto, se pasa a trabajar la comprensión inferencial. Cuando el estudiante ya ha desarrollado una buena lectura y una buena memoria de corto plazo que le permite recordar con comodidad lo que se ha leído, no es necesario verificar la comprensión literal, pues se asume que la puede lograr sin problemas.

La metacognición nos ayuda especialmente a lograr una buena comprensión inferencial.

La mayoría de autores solo mencionan estos dos tipos de comprensión. Pero hay algunos aspectos de la comprensión inferencial que se pueden tratar por separado. Estos serían niveles más sofisticados de comprensión inferencial que deben trabajarse de manera intensiva tanto en la Educación Primaria cuanto en la Secundaria, y para los cuales la metacognición es particularmente útil.

1.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Aprendizaje. Para Piaget el aprendizaje es un proceso que mediante el cual el sujeto, a través de la experiencia, la manipulación de objetos, la interacción con las personas, genera o construye conocimiento, modificando, en forma activa sus esquemas cognoscitivos del mundo que lo rodea, mediante el proceso de asimilación y acomodación.

Aprendizaje de un idioma. Es un proceso mediante el cual se desarrollan de forma consciente las reglas sobre la lengua. Se necesita una enseñanza formal para que se produzca el aprendizaje.

Brainstorming. Es una técnica de grupos de resolución de problemas que involucra la contribución espontánea de las ideas de todos los miembros del grupo. Es una herramienta de trabajo en grupo que se utiliza para aprovechar la creatividad de los integrantes del grupo y provocar la aportación de ideas.

Comprensión. La percepción de un texto escrito para entender su contenido. El resultado se denomina comprensión lectora. Es un proceso complejo intelectual que involucra una serie de habilidades; las dos principales se refieren al significado de las palabras y al razonamiento verbal, (Klingler y Vadillo, 2000).

Comprensión lectora. -Es el proceso de elaborar creativamente un significado apelando a la información o ideas relevantes del texto, relacionándolos con las ideas e informaciones que el estudiante o lector tiene almacenada en su mente (es decir, con los conocimientos previos o esquema de conocimiento).

Enseñanza. La enseñanza debe proveer las oportunidades y materiales para que los niños aprendan activamente, descubran y formen sus propias concepciones o nociones del mundo que les rodea, usando sus propios instrumentos de asimilación de la realidad que provienen de la actividad constructiva de la inteligencia del sujeto.

Enfoque comunicativo. El enfoque comunicativo es una corriente metodológica consecuente con los cambios experimentados en las ciencias del lenguaje en los años precedentes y que plantea la superación del concepto de lengua como sistema de reglas para centrar la atención en la comunicación.

Estrategia. Se considera una guía de acciones que hay que seguir. Son siempre conscientes e intencionadas, dirigidas a un objetivo relacionando con el aprendizaje. Tradicionalmente ambos se han enfocado en el término procedimiento.

Idioma. Es el tipo de lengua de cada comunidad. Según dónde hayamos nacido, hablaremos español, inglés, chino, ruso, árabe, etc. Los sonidos, las palabras y las reglas de nuestra lengua son diferentes a otros idiomas.

Inglés. Es un idioma originario del Noroeste de Europa, que pertenece a la rama Germánica de las lenguas Indoeuropeas, que se desarrolló en Inglaterra, difundido desde su origen por todas las islas Británicas y en muchas de sus antiguas colonias de ultramar. El inglés es el tercer idioma más hablado del mundo por detrás del Chino y el Español.

Lengua. Es un sistema de comunicación formado por un conjunto de elementos (fonemas, morfemas, palabras, oraciones y textos) que se oponen y relacionan entre sí, siguiendo unas reglas. Con estos elementos se crean mensajes que transmiten un contenido. La lengua se manifiesta de forma oral y escrita.

Memorización. En la acción de memorizar la repetición desempeña un papel fundamental en la memorización; la memorización y el razonamiento son elementos fundamentales del aprendizaje.

Traducción. La **traducción** es la actividad que consiste en comprender el significado de un texto en un idioma, llamado *texto origen* o «texto de salida», para producir un texto con significado equivalente, en otro idioma, llamado *texto traducido* o «texto meta». El resultado de esta actividad, el *texto traducido*,

también se denomina *traducción*. Cuando la traducción se realiza de manera oral se conoce como interpretación.

Métodos de aprendizaje. Camino que sigue el alumno para aprender algo. El método consta de destreza sustantivada más contenido más conector más el cómo hacer (procesos).

Método - Es uno de los seis componentes del proceso enseñanza-aprendizaje: medio, método, maestro, estudiante, ambiente y contenido.

Skimming - Tiene gran importancia en el aprendizaje y se destaca como una estrategia en la velocidad de lectura en particular para realizar el examen. El propósito de skimming es obtener una visión general "y no" los detalles específicos del material.

Scanning - La exploración es una habilidad que requiere que usted lea rápidamente en la búsqueda de información específica. Para escanear un texto de lectura, usted debe comenzar en la parte superior de la página y luego mover los ojos rápidamente hacia la parte inferior. En general, la exploración es una técnica que es útil cuando usted está buscando una respuesta a una pregunta conocida. Esto es especialmente útil a la hora de tomar una prueba. Escaneo implica la ejecución de sus ojos por la página en busca de hechos concretos o palabras y frases clave.

Técnica. Actividades específicas que llevan a cabo los estudiantes cuando aprenden repetición, subrayar, esquemas, realizar preguntas, deducir, inducir, etc.

Pueden ser utilizados de forma mecánica.

Textos. El *texto* es definido por la RAE como un "enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos". La tipología textual, es decir, el estudio de las diferentes clases de texto, tiene por objeto brindar un acercamiento a las diversas formas que puede adoptar la expresión escrita.

CAPÍTULO II : PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA

En un trabajo publicado en la Universidad de Valladolid, **Celia Joven Sánchez** resume que la gramática es la base estructural de cualquier lengua, y el dominio de las estructuras gramaticales juega un papel importante en la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua extranjera inglesa, teniendo en cuenta, por supuesto, que todos los elementos que componen su enseñanza deben ser adquiridos en una perfecta armonía. Ante la sociedad cambiante en la que nos encontramos, cabe también modificar el modo en el que se enseñan la lengua inglesa y su gramática.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (OTP), el idioma Inglés se ha convertido en una lengua internacional cuyo aprendizaje es requerido para que nuestros estudiantes tengan mejores oportunidades en su proceso de formación básica y cuenten con posibilidades de aprovecharla para satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación. Es así que el aprender inglés responde a la globalización y desafíos que se presentan en el mundo, es por ello que en la educación básica regular se pretende brindar a los estudiantes la oportunidad de contar con una herramienta que les ayude a convertirse en ciudadanos del mundo para transitar libremente y desarrollar todo su potencial como personas capaces de participar en un proceso intercultural, intercambiando ideas, percepciones y sentimientos; así como de compartir su visión del mundo, enriqueciéndose personalmente con el aprendizaje de una lengua y, por ende, de una cultura distinta a la suya, y sin duda alguna que el conocimiento de las reglas gramaticales es esencial para el dominio de un idioma; no se pueden usar palabras a menos que se tenga un conocimiento de cómo

combinarlas. La habilidad para realizar una comunicación efectiva se obtiene más rápida y eficientemente a través de prácticas comunicativas en el aula que con ejercicios rígidos y mecánicos.

En la provincia de Chincha, y en particular en el primer grado de secundaria de la Institución Educativa *Pública José Pardo y Barreda*, los estudiantes buscan involucrarse en el aprendizaje del idioma inglés, pero debido a la falta de tiempo disponible, así como de motivación por parte de los estudiantes en algunos casos, el tiempo de aprendizaje debe de ser organizado de manera tal que se obtenga una eficiencia máxima. Esto incluye la preparación de un programa de disciplina / asignatura que cumplan los requisitos del diseño curricular, donde estén bien definidos los objetivos del programa, temas, el contenido con sus conocimientos, habilidades y valores, los métodos, los medios, la forma y la evaluación del proceso de enseñanza – aprendizaje. Asimismo, el éxito depende de un plan de clases bien organizado y balanceado a través del cual los estudiantes sean estimulados a pasar alguna parte de su tiempo concentrándose en el dominio de uno o más de los componentes del idioma que se aprende como un todo. Estos componentes pueden ser la ortografía o la pronunciación, el vocabulario y, por último, la que nos concierne: la gramática.

2.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

2.2.1 Problema general

¿De qué manera las técnicas de la enseñanza de la gramática se relacionan con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha, 2014?

2.2.2 Problemas específicos

¿De qué manera la técnica de la traducción de textos se relacionan con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha, 2014?

¿De qué manera la técnica *de la memorización* se relacionan con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha, 2014?

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 Objetivo general

Establecer el grado de relación entre las técnicas de la enseñanza de la gramática y su relación con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha, 2014.

2.3.2 Objetivos específicos

Establecer que la técnica de la traducción de textos se relaciona con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha, 2014.

Establecer que la técnica *de la memorización* se relaciona con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha, 2014?

2.4 IMPORTANCIA Y ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN

2.4.1 Importancia de la investigación

- Según Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010, p. 81), “la investigación correlacional asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población”.

Los estudios cuantitativos correlacionales miden el grado de relación entre dos o más variables (cuantifican relaciones).

- Según Hernández, R., et al. (2002, p. 122), Los alcances de la investigación puede ser con un valor de explicación parcial y con un propósito de relacionar variables.

Este tipo de estudio tuvo como propósito evaluar el grado de relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables (en un contexto en particular).

❖ Justificación teórica

La presente investigación profundizó el uso de (técnicas de traducción y memorización de textos en la enseñanza de) la gramática como actividad de lectura y la comprensión de textos escritos en inglés.

- ❖ Justificación práctica. Los enfoques teóricos de este aspecto en el campo de la enseñanza de idiomas son conocidos más no muy utilizados.

Los resultados de la presente investigación se aplicarán en el campo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. La aplicación de los enfoques teóricos a los quehaceres prácticos se hace pertinente para los propósitos de la investigación.

❖ Justificación metodológica

Ñaupas, H.; Mejía, E.; Novoa, E.; Villagómez, A. (2011, p. 126) sostienen que: "... la justificación metodológica indica que el uso de determinadas técnicas e instrumentos de investigación pueden servir para otras investigaciones similares. Puede tratarse de técnicas e instrumentos novedosos como cuestionarios, test, pruebas de hipótesis, modelos de diagramas de muestreo, etc., que crea el investigador que utiliza en investigaciones similares...". La investigación que proponemos es con la intención de relacionar las técnicas de la enseñanza de la gramática y la comprensión de textos escritos.

2.4.2 Alcances de la investigación

Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular.

Los estudios correlacionales, al evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después, cuantifican y analizan la vinculación. Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba. En el presente estudio se abarcó los aspectos referidos a la enseñanza de la gramática y la comprensión de textos escritos, temas muy de interés para pedagogos, investigadores y estudiantes de lenguas extranjeras.

2.5 Limitaciones de la investigación

Fontaines, T. (2012, p.107) afirma que "la delimitación de la investigación puede entenderse como la frontera entre la investigación que se desarrolla y el resto de los saberes disciplinares". Y, Bernal, C. (2006) señala que las limitaciones en un proyecto de investigación pueden referirse al tiempo,

espacio o territorio y recursos. Por ello, presentamos los alcances para este trabajo de investigación desde las dimensiones: espacial, temporal y de recursos.

a) Limitación espacial

Esta investigación se desarrolló en las instalaciones de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

b) Limitaciones temporal:

Esta investigación se realizó durante el año académico 2014 -2015.

c) Limitaciones de recursos:

La investigación fue autofinanciada por los autores de la presente investigación.

CAPÍTULO III

DE LA METODOLOGÍA

3.1 SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.1.1 Hipótesis general

Las técnicas de la enseñanza de la gramática se relacionan significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha, 2014.

3.1.2 Hipótesis específicas

La técnica de la traducción de textos se relacionan significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha, 2014.

La técnica *de la memorización* se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha, 2014.

3.2 SISTEMA DE VARIABLES

3.2.1 Variable I: Las técnicas de la enseñanza de la gramática.

3.2.2 Variable II: La comprensión de textos escritos en Inglés.

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Tabla N° 1

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
TÉCNICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA	Traducción	<ul style="list-style-type: none"> • Traducción a la lengua materna 	1-5
	Memorización	<ul style="list-style-type: none"> • Memorización de vocabulario 	6-10
		<ul style="list-style-type: none"> • Memorización de reglas gramaticales 	11-12
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	Nivel literal	Identifica vocabulario específico para leer un texto	I
		Identifica información específica después de leer un texto	II
	Nivel inferencial	Discrimina las características del texto	III
		Infiere el mensaje del texto	IV

3.3 TIPO, MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.3.1 Tipo de investigación

La presente investigación es del tipo descriptiva, llamada también **investigaciones diagnósticas**, que consiste, fundamentalmente, en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores.

3.3.2 Método de la investigación

El método empleado en el proceso de investigación fue el descriptivo. El método descriptivo, según Sánchez, C.(2009, p.50), consiste en describir, analizar e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos o fenómenos y las variables que los caracterizan de manera tal y como se dan en el presente.

Esta fue una investigación no experimental, sustantiva, descriptiva, estudio de caso y transversal. Según Kerlinger, F. (2002, p.504), la investigación no experimental es la búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes, debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa, de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente. Según Sánchez Carlessi y Reyes M.(2009, p.38) la investigación sustantiva es aquella que trata de responder a los problemas teóricos o sustantivos, en tal sentido, está orientada, a describir, explicar, predecir o retrodecir la realidad con lo cual se va en búsqueda de principios y leyes generales que permitan organizar una teoría científica. Es también descriptiva porque está orientada al conocimiento de la realidad tal como se presenta en una situación espacio-temporal dada.

Fue un estudio de caso porque, según Bernal (2006, p.116), el objetivo es estudiar a profundidad o en detalle una unidad de análisis específica,

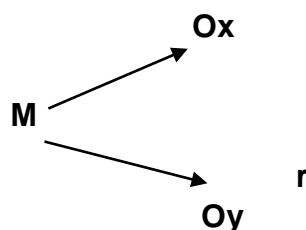
tomada de un universo poblacional... El caso o unidad de análisis puede ser una persona, una institución o empresa, un grupo, etcétera.

Fue también transversal porque, según Méndez, I.; Namihira, D.; Moreno, L. y Sosa de Martínez, C.(2009, p.12) es el estudio en el cual se mide una sola vez la o las variables; se miden las características de uno o más grupos de unidades en un momento dado, sin pretender evaluar la evolución de esas unidades. Según Hernández, R. et al. (2010, p.151), los diseños de investigación transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar sus incidencias e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede.

3.4. Diseño de la investigación

Esta investigación fue de diseño correlacional. Según Hernández, S.(2010, p.81), este tipo de estudios tiene por finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. Los estudios correlacionales, al evaluar el grado de relación entre dos o más variables miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y después, cuantifican y analizan la vinculación. Dentro de este marco nuestra investigación es de diseño correlacional, porque relacionamos las variables el uso las técnicas de la gramática como actividad de lectura y la comprensión de textos escritos en inglés.

El diagrama representativo es el siguiente:



M : muestra de la investigación

Ox : observación de la variable: El uso de la gramática como actividad de lectura

Oy : observación de la variable, La comprensión de textos escritos en inglés

r : relación entre las dos variables.

3.5 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.5.1 Encuesta

Se utilizó la encuesta como técnica. Mayntz et al., (1976, p.133), describen a la encuesta como la búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados.

Para ello, el cuestionario de la encuesta debe contener una serie de preguntas o ítems respecto de una o más variables a medir. Gómez, (2006, pp.127-128) refiere que básicamente se consideran dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas.

3.5.2 Cuestionario

Se utilizó el **cuestionario** como instrumento. Según **Sierra Bravo** (2007, p.306), el cuestionario es el conjunto de preguntas preparadas cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una

investigación...para su contestación por la población o su muestra a que se extiende el estudio emprendido.

3.6 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se utilizó la **encuesta**, compuesta por una relación de preguntas escritas para que el estudiante lea y conteste por escrito. Los cuestionarios estuvieron destinados a recoger información sobre las opiniones y actitudes de las personas y también sobre lo que han logrado como producto del proceso educativo.

3.7 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.7.1 Población

La población estuvo conformada por 60 estudiantes matriculados en el primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

Según Namakforoosh (2008, p.305), "si el tamaño de la población es pequeño (manejable) se debe considerar un censo". Y según Gomero (1997, p.198) la muestra no probabilística no sigue un proceso aleatorio y su forma intencionada se utiliza cuando se requiere tener casos que puedan ser representativos de la población. Por lo tanto, la muestra es no probabilística y censal. Según Hernández S. et al. (2010, p.176) En la muestra no probabilística, la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de causas relacionada con las características de la investigación o de quien hace la muestra.

3.7.2 Muestra

La muestra estuvo compuesta por 60 estudiantes matriculados en el primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

TÍTULO SEGUNDO: ASPECTOS PRÁCTICOS

CAPÍTULO IV

DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

4.1 SELECCIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

4.1.1 Selección de los instrumentos

Para recoger la información de cada una de las variables se utilizó dos tipos de instrumentos: el cuestionario y el examen o prueba. Para la variable I: Técnicas de la enseñanza de la gramática

Se utilizó el cuestionario con respuestas en escala de Likert, cuyos valores fueron NUNCA (1), CASI NUNCA(2), A VECES (3), CASI SIEMPRE (4) Y SIEMPRE (5), organizado de la siguiente manera:

Dimensión: Traducción= 5 ítems

Dimensión: Memorización= 7 ítems

Para la variable II. Comprensión de textos escritos en inglés

Se utilizó un test (examen), organizada de la siguiente manera:

Dimensión: Nivel literal= 2 ítems

Dimensión: Nivel inferencial= 2 ítems

4.1.2. Validación de los instrumentos

Según **Sabino, C.** (1992, p. 110), "Para que una escala pueda considerarse como capaz de aportar información objetiva, debe reunir los siguientes requisitos básicos: validez y confiabilidad".

La validez de los instrumentos indica la capacidad de la escala para medir las cualidades para las cuales ha sido construida y no otras parecidas.

La validación de los instrumentos de recolección de datos fue a través de juicio de expertos, para lo cual se ha requerido de la participación de docentes expertos de la Universidad Nacional de Educación *Enrique Guzmán y Valle*, quienes dieron su opinión acerca de la validez y, por consiguiente, determinaron la aplicabilidad de dichos instrumentos.

A cada uno de los jueces se le entregó la matriz de consistencia, la matriz de operacionalización de variables, el cuestionario, el examen o prueba y los informes de opinión de expertos para cada instrumento. El juicio de expertos opinó, en función a los siguientes indicadores: claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia; determinando así la correspondencia entre los indicadores señalados y los ítems propuestos en el cuestionario y en el examen, que fueron planteados para recoger la información.

En los siguientes cuadros mostramos las validaciones de los jueces por instrumento de investigación:

Validez del instrumento cuestionario para técnicas de enseñanza de la gramática: Según la ficha de opinión de experto, se puede observar que se otorga el 83% de validez para este instrumento.

Al respecto, los expertos consideraron la existencia de una estrecha relación entre criterios y objetivos del estudio y los ítems construidos para la recopilación de la información. Se muestra esta opinión en el siguiente cuadro:

Tabla N° 02: Nivel de validez del cuestionario según juicio de expertos

N°	Expertos	EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO
01	<i>Mg. PATRICIA BENDEZÚ BAUTISTA</i>	<i>80</i>
02	<i>Dr. WALTER POMAHUACRE GÓMEZ</i>	<i>85</i>
03	<i>Lic. ÓSCAR R. ALARCÓN DÁVILA</i>	<i>84</i>
PROMEDIO DE VALORACIÓN		83

Fuente: Elaboración propia.

Validez del instrumento examen para la comprensión de textos escritos en inglés: Según la ficha de opinión de experto, se puede observar que se otorga el 85% de validez para este instrumento.

Como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla N° 03: Nivel de validez del examen según juicio de expertos

N°	Expertos	EVALUACIÓN DEL TEST
01	<i>Mg. PATRICIA BENDEZÚ BAUTISTA</i>	<i>85</i>
02	<i>Dr. WALTER POMAHUACRE GÓMEZ</i>	<i>85</i>
03	<i>Lic. ÓSCAR R. ALARCÓN DÁVILA</i>	<i>85</i>
PROMEDIO DE VALORACIÓN		85

Fuente: Elaboración propia.

Según la opinión de expertos, el primer instrumento aplicado para las estrategias metacognitivas (cuestionario) obtuvo un valor de 83 puntos que, de acuerdo con el cuadro de **Cabanillas, G.** (2004,

p.76), es MUY BUENO; y el segundo aplicado para la comprensión de textos escritos en inglés (test) obtuvo un valor de 85 puntos, lo que según el cuadro de **Cabanillas, G.** (2004, p.76) es MUY BUENO.

De acuerdo con los resultados obtenidos, ambos instrumentos elaborados, se califican como: MUY BUENOS. Estos resultados se sostienen en el cuadro de valores de los niveles de validez que presenta **Cabanillas, G.** (2004:76) en su tesis *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Ciencias de la Educación. UNSCH.*

Tabla N° 04: Valores de los niveles de validez

Valores	Niveles de validez
91-100	Excelente
81-90	Muy Bueno
71-80	Bueno
61-70	Regular
51-60	Deficiente

Fuente: Cabanillas, G. (2004, p.76)

Por lo que concluimos que los instrumentos aplicados tienen muy buena validez.

4.2 CONFIABILIDAD DE INSTRUMENTOS

El criterio de confiabilidad del instrumento se determina, en la presente investigación, por el coeficiente Alfa de Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, que requiere de una sola administración del instrumento de

medición y produce valores que oscilan entre uno y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas. Su fórmula determina el grado de consistencia y precisión; la escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

CRITERIO DE CONFIABILIDAD VALORES

No es confiable	-1 a 0
Baja confiabilidad	0,01 a 0,49
Moderada confiabilidad	0,5 a 0,75
Fuerte confiabilidad	0,76 a 0,89
Alta confiabilidad	0,9 a 1

Análisis de fiabilidad

Tabla N° 5 Estadísticos de fiabilidad

Instrumento	Alfa de Cronbach	N de elementos
Técnica de la gramática	,770	12
Test Comprensión de textos escritos	,877	19

El instrumento que mide la técnica de la gramática presenta fuerte confiabilidad con un valor del estadígrafo de 0,770 y con un instrumento que consta de 12 ítems.

El instrumento que mide la comprensión de textos escritos presenta fuerte confiabilidad con un valor del estadígrafo de 0,877 y con un instrumento que consta de 9 ítems.

Como ambos instrumentos presentan adecuada confiabilidad en sus respectivas versiones, podemos concluir que son aplicables a la muestra de estudio.

4.3 Tratamiento estadístico e interpretación de cuadros.

ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES Y VARIABLES

Dimensión: Traducción a la lengua materna

Tabla N° 6 Dimensión: Traducción a la lengua materna

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	3,6	3,6
A veces	2	7,1	10,7
Casi siempre	16	57,1	67,9
Siempre	9	32,1	100,0
Total	28	100,0	

Sobre el traducir a la lengua materna como técnica de manejo de la gramática, el 0,0% afirma que nunca lo emplea, el 3,6% nos dice que casi nunca lo emplea y el 7,1% de los encuestados afirma que a veces lo emplea, es decir que el 10,7% de los estudiantes no emplea esta técnica de la gramática, por otro lado el 57,1% de los encuestados

afirma que casi siempre lo emplea y el 32,1% de los estudiantes nos dice que siempre lo emplea.

Gráfico N° 1 Dimensión: Traducción a la lengua materna

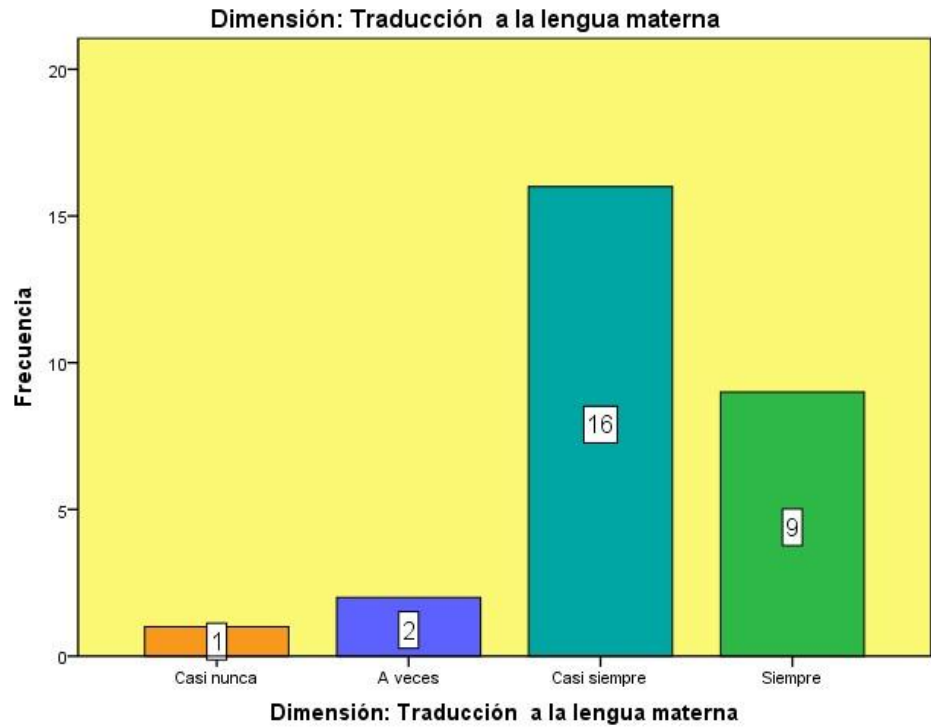


Tabla N°7 Dimensión: Memorización de vocabulario

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	3,6	3,6
A veces	5	17,9	21,4
Casi siempre	14	50,0	71,4
Siempre	8	28,6	100,0
Total	28	100,0	

Sobre la memorización de vocabulario como técnica de manejo de la gramática, el 0,0% afirma que nunca lo emplea, el 3,6% nos dice que casi nunca lo emplea y el 17,9% de los encuestados afirma que a veces lo emplea, es decir que el 21,4% de los estudiantes no emplea esta técnica de la gramática, por otro lado el 50,0% de los encuestados afirma que casi siempre lo emplea y el 28,6% de los estudiantes nos dice que siempre lo emplea.

Gráfico N° 2. Memorización de vocabulario

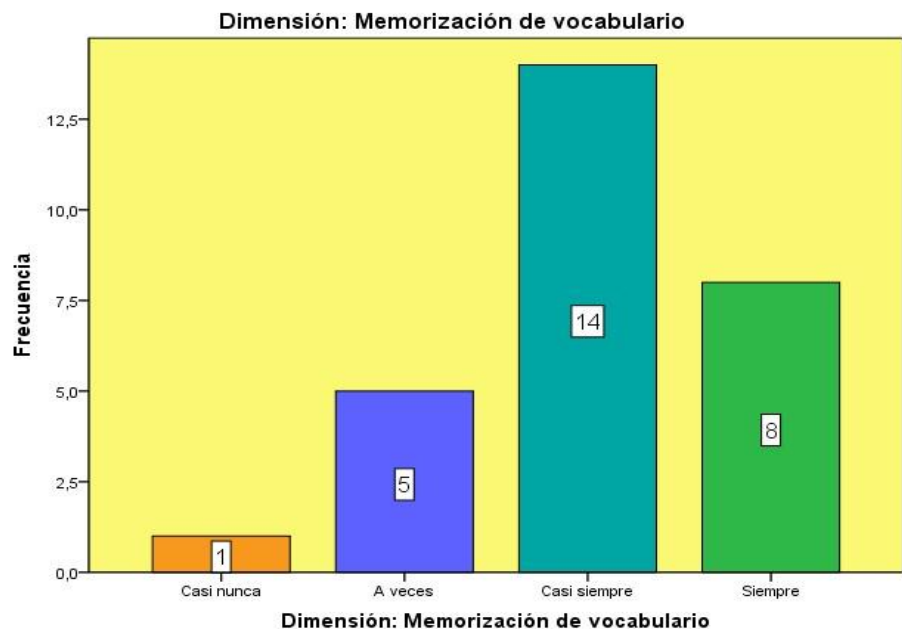
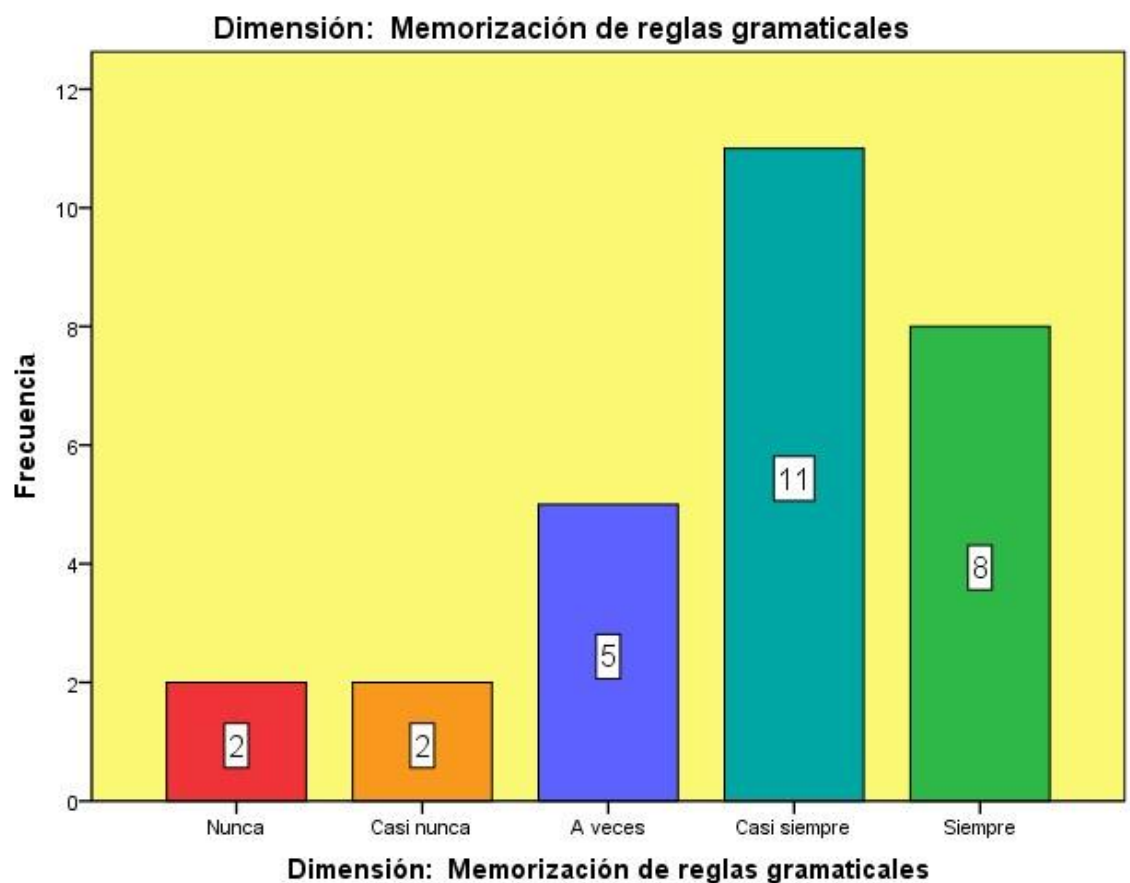


Tabla N° 8 Dimensión: Memorización de reglas gramaticales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca	2	7,1	7,1
Casi nunca	2	7,1	14,3
A veces	5	17,9	32,1
Casi siempre	11	39,3	71,4
Siempre	8	28,6	100,0
Total	28	100,0	

Sobre la memorización de reglas gramaticales como técnica de manejo de la gramática, el 7,1% afirma que nunca lo emplea, el 7,1% nos dice que casi nunca lo emplea y el 17,9% de los encuestados afirma que a veces lo emplea, es decir que el 32,1% de los estudiantes no emplea esta técnica de la gramática, por otro lado el 39,3% de los encuestados afirma que casi siempre lo emplea y el 28,6% de los estudiantes nos dice que siempre lo emplea.

Gráfico N° 3 Dimensión: Memorización de reglas gramaticales



Variable: Técnicas de la gramática

Tabla N° 9 Variable: Técnicas de la gramática

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
A veces	6	21,4	21,4
Casi siempre	16	57,1	78,6
Siempre	6	21,4	100,0
Total	28	100,0	

Respecto al manejo de técnicas de la gramática, el 0,0% afirma que nunca lo emplea, el 0,0% nos dice que casi nunca lo emplea y el 21,4% de los encuestados afirma que a veces lo emplea, es decir que el 21,4% de los estudiantes no emplea técnicas de la gramática, por otro lado el 57,1% de los encuestados afirma que casi siempre lo emplea y el 21,4% de los estudiantes nos dice que siempre lo emplea.

Gráfico N° 4 Técnicas gramaticales

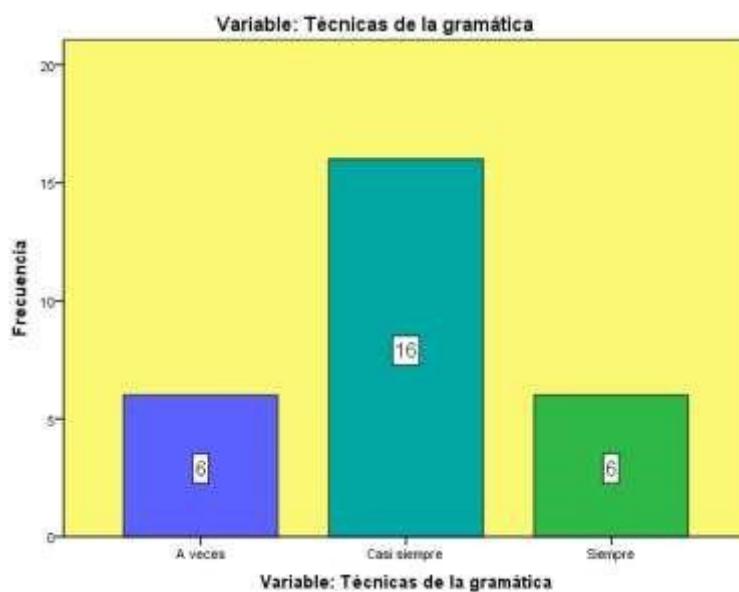


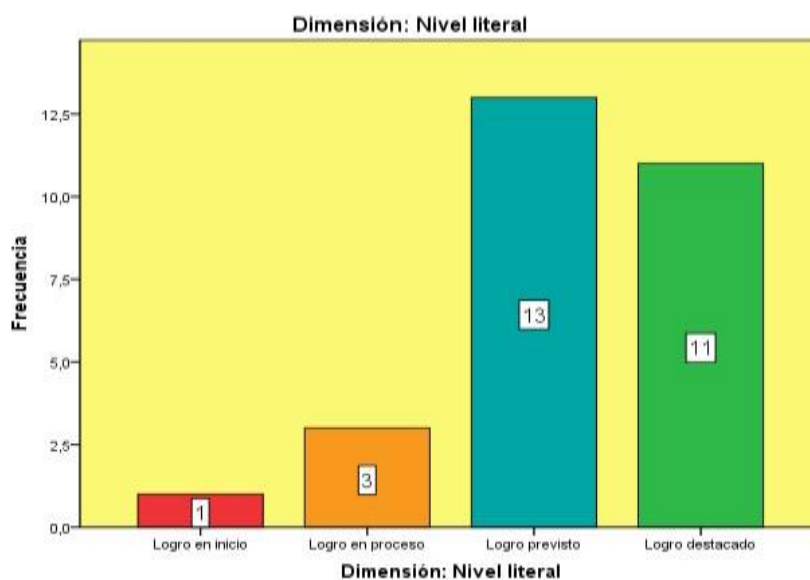
Tabla N° 10 Dimensión: Nivel literal

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Logro en inicio	1	3,6	3,6
Logro en proceso	3	10,7	14,3
Logro previsto	13	46,4	60,7
Logro destacado	11	39,3	100,0
Total	28	100,0	

Dimensión: Nivel literal

Respecto al nivel de logro de la dimensión literal de la comprensión de textos escritos, apreciamos que el 3,6% se encuentra en el nivel de logro en inicio y el 10,7% aún se ubica con nivel de logro en proceso, es decir que el 14,3% de los estudiantes encuestados no alcanzan el nivel de logro deseado en esta dimensión, por otro lado, el 46,4% ha alcanzado el nivel de logro previsto y el 39,3% de los estudiantes muestran logro destacado.

Gráfico N° 5 Dimensión: Nivel literal



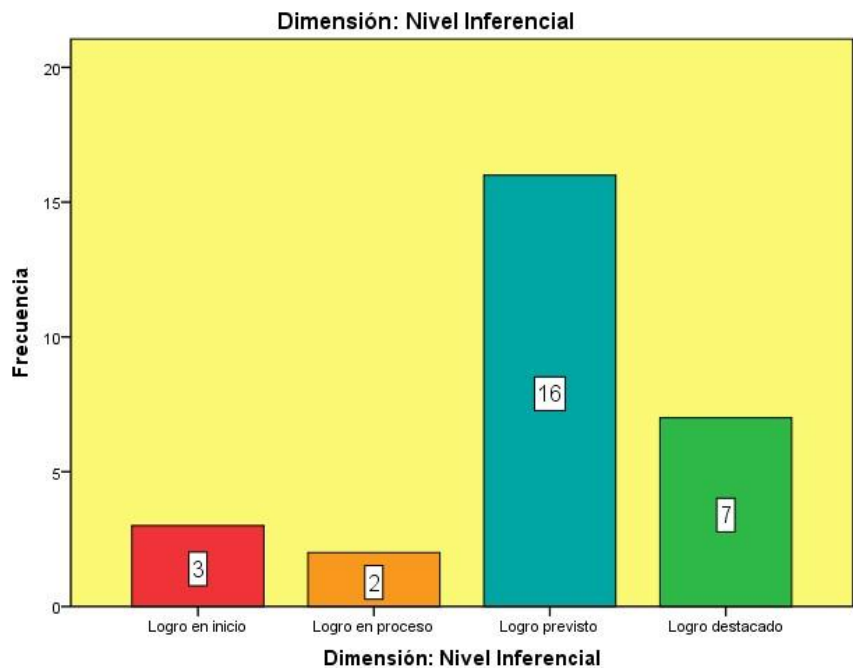
Dimensión: Nivel Inferencial

Tabla N° 11 Dimensión: Nivel Inferencial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Logro en inicio	3	10,7	10,7
Logro en proceso	2	7,1	17,9
Logro previsto	16	57,1	75,0
Logro destacado	7	25,0	100,0
Total	28	100,0	

Respecto al nivel de logro de la dimensión inferencial de la comprensión de textos escritos, apreciamos que el 10,7% se encuentra en el nivel de logro en inicio y el 7,1% aún se ubica con nivel de logro en proceso, es decir que el 17,9% de los estudiantes encuestados no alcanzan el nivel de logro deseado en esta dimensión, por otro lado, el 57,1% ha alcanzado el nivel de logro previsto y el 25,0% de los estudiantes muestran logro destacado.

Gráfico N° 6 Dimensión: Nivel inferencial



Variable: Comprensión de Textos Escritos

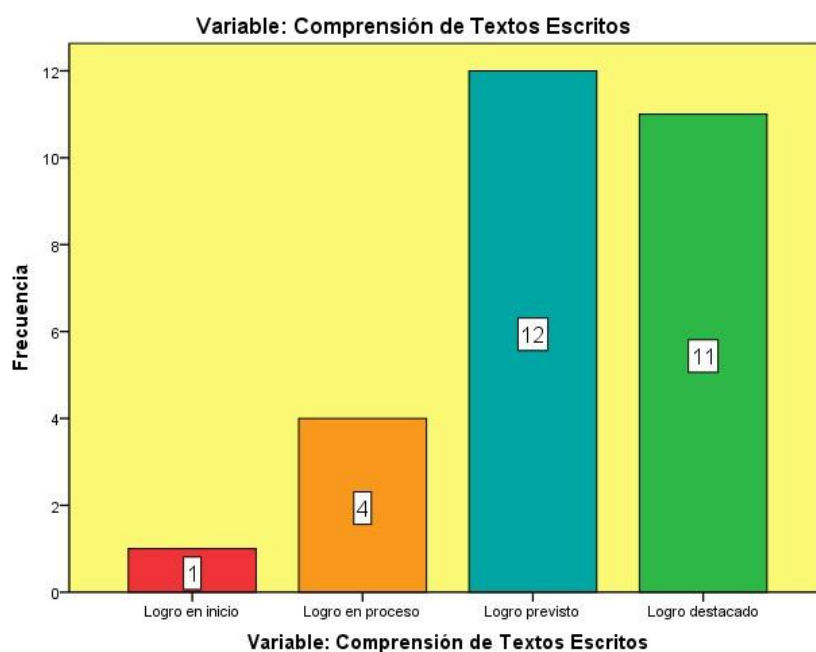
Tabla N° 12 Variable: Comprensión de Textos Escritos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Logro en inicio	1	3,6	3,6
Logro en proceso	4	14,3	17,9
Logro previsto	12	42,9	60,7
Logro destacado	11	39,3	100,0
Total	28	100,0	

Sobre el nivel de logro de la variable comprensión de textos escritos, apreciamos que el 3,6% se encuentra en el nivel de logro en inicio y el 14,3% aún se ubica con nivel de logro en proceso, es decir que el 17,9% de los estudiantes encuestados no alcanzan el nivel de logro deseado en esta variable, por otro lado, el 42,9% ha alcanzado el nivel de logro previsto y el 39,3% de los estudiantes muestran logro destacado.

Gráfico N° 7 Variable: Comprensión de Textos

Escritos



PRUEBAS DE NORMALIDAD

Antes de realizar la prueba de hipótesis deberemos determinar el tipo de instrumento que utilizaremos para la contrastación, aquí usaremos la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov para establecer si los instrumentos obedecerán a la estadística paramétrica o no paramétrica. Como la muestra es menor a 50 unidades, empleamos la adecuación de Shapiro Wilk.

Tabla N° 13 Pruebas de normalidad

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Variable: Técnicas de la gramática	,931	28	,066
Variable: Comprensión de textos escritos	,938	28	,096

Sobre la variable técnicas de la gramática, el valor estadístico relacionado con la prueba nos indica un valor de 0,931 con 28 grados de libertad, el valor de significancia es igual a 0,066, como este valor es superior a 0,05 se infiere que hay razones suficientes para aceptar la distribución normal de los valores de la variable técnicas de la gramática.

Sobre la variable comprensión de textos escritos, el valor estadístico relacionado a la prueba nos indica un valor de 0,938 con 28 grados de libertad, el valor de significancia es igual a 0,096, como este valor es superior a 0,05 se infiere que hay razones suficientes para aceptar la distribución normal de los valores de la variable comprensión de textos escritos.

Conclusiones de la prueba de normalidad

Las variables presentan distribución simétrica, por lo que para efectuar la prueba de hipótesis a alcance correlacional, se deberá utilizar el estadígrafo de Pearson, al ser exhaustivo para determinar la correlación entre las variables.

4.4 Contrastación de hipótesis

4.4.1 Prueba de hipótesis general

PRUEBA DE HIPÓTESIS

Hipótesis Planteada: Las técnicas de la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

Hipótesis Nula: Las técnicas de la enseñanza de la gramática no se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

A. Hipótesis Estadística

$$H_p: r > 0,392$$

$$H_o: r \leq 0,392$$

$$\alpha = 0,05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será superior a 0,392.

H_o: El índice de correlación entre las variables será inferior o igual a 0,392.

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0,05$

B. De los Instrumentos:

En la prueba de normalidad se estableció que se hará uso del índice de correlación de Pearson para determinar el grado de relación entre las variables a efectos de contrastar las hipótesis.

C. Prueba Estadística.

$$r = \frac{n\sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[n\sum X^2 - (\sum X)^2][n\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

D. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0,05$

Muestra: 28, $gl = 28 - 2 = 26$

Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{r_{xy} / r_{xy} > 0,392\}$

Resultados

Tabla N° 14 Correlaciones

Correlación de Pearson	Variable: Comprensión de Textos Escritos
Variable: Técnicas de la gramática	,784**
Sig. (bilateral)	,000
N	28

En la prueba de hipótesis general apreciamos que el nivel de correlación es 0,784 puntos, fuerte y positiva, superior a 0,392, y su valor de significancia es inferior a 0,05, es decir que la correlación es directa, fuerte y significativa, al ser mayor al valor crítico de zona de rechazo de hipótesis nula, podemos afirmar que existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula.

Conclusión: Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula por lo que podemos inferir que: Las técnicas de la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

4.4.2 PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICA N°1

Hipótesis Planteada: La técnica de traducción a la lengua materna en la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

Hipótesis Nula: La técnica de traducción a la lengua materna en la enseñanza de la gramática no se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

A. Hipótesis Estadística

$$H_p: r > 0,392$$

$$H_o: r \leq 0,392$$

$$\alpha = 0,05$$

Denota:

H_p : El índice de correlación entre las variables será superior a 0,392.

H_o : El índice de correlación entre las variables será inferior o igual a 0,392.

El valor de significancia estará asociado al valor

$$\alpha = 0,05$$

B. De los Instrumentos:

En la prueba de normalidad se estableció que se hará uso del índice de correlación de Pearson para determinar el grado de relación entre las variables a efectos de contrastar las hipótesis.

C. Prueba Estadística.

$$r = \frac{n \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[n \sum X^2 - (\sum X)^2][n \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

D. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0,05$

Muestra: 28, $gl = 28 - 2 = 26$

Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\square r_{xy} / r_{xy} \square 0,392 \square$

Resultados

Tabla N° 15 Correlaciones

Correlación de Pearson	Variable: Comprensión de Textos Escritos
Dimensión: Traducción a la lengua materna	,570**
Sig. (bilateral)	,002
N	28

En la prueba de hipótesis específica N° 1 apreciamos que el nivel de correlación es 0,570 puntos, moderada y positiva, superior a 0,392, y su valor de significancia es inferior a 0,05, es decir que la correlación es directa, fuerte y significativa, al ser mayor al valor crítico de zona de rechazo de hipótesis nula podemos afirmar que existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula.

Conclusión: Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula por lo que podemos inferir que: La técnica de traducción a la lengua materna en la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública “José Pardo y Barreda”, Chincha.

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICA N°2

Hipótesis Planteada: La técnica de memorización de vocabulario en la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

Hipótesis Nula: La técnica de memorización de vocabulario en la enseñanza de la gramática no se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

A. Hipótesis Estadística

$$H_p: r > 0,392$$

$$H_o: r \leq 0,392$$

$$\alpha = 0,05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será superior a 0,392.

H_o: El índice de correlación entre las variables será inferior o igual a 0,392.

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0,05$

B. De los Instrumentos:

En la prueba de normalidad se estableció que se hará uso del índice de correlación de Pearson para determinar el grado de relación entre las variables a efectos de contrastar las hipótesis.

C. Prueba Estadística.

$$r = \frac{n\sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[n\sum X^2 - (\sum X)^2][n\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

D. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0,05$

Muestra: 28, $gl = 28 - 2 = 26$

Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{r_{xy} / r_{xy} > 0,392\}$

Resultados

Tabla N° 16 Correlaciones

Correlación de Pearson		Variable: Comprensión de Textos Escritos
E		
n	Dimensión: Memorización de vocabulario	,560**
l	Sig. (bilateral)	,002
a	N	28

Prueba de hipótesis específica N° 2 apreciamos que el nivel de correlación es 0,560 puntos, moderada y positiva, superior a 0,392, y su valor de significancia es inferior a 0,05, es decir que la correlación es directa, fuerte y significativa, al ser mayor al valor crítico de zona de rechazo de hipótesis nula podemos afirmar que existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula.

Conclusión: Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula por lo que podemos inferir que: La técnica de memorización de vocabulario en la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICA N°3

Hipótesis Planteada: La técnica de memorización de reglas gramaticales en la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

Hipótesis Nula: La técnica de memorización de reglas gramaticales en la enseñanza de la gramática no se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

A. Hipótesis Estadística

$$H_p: r > 0,392$$

$$H_o: r \leq 0,392$$

$$\alpha = 0,05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será superior a 0,392.

H_o: El índice de correlación entre las variables será inferior o igual a 0,392.

El valor de significancia estará asociado al valor

$$\alpha = 0,05$$

B. De los Instrumentos:

En la prueba de normalidad se estableció que se hará uso del índice de correlación de Pearson para determinar el grado de relación entre las variables a efectos de contrastar las hipótesis. **C.**

Prueba Estadística.

$$r = \frac{n\sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[n\sum X^2 - (\sum X)^2][n\sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

D. Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0,05$

Muestra: 28, $gl = 28 - 2 = 26$

Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{r_{xy} / r_{xy} > 0,392\}$

Resultados

Tabla N° 17 Correlaciones

Correlación de Pearson	Variable: Comprensión de Textos Escritos
Dimensión: Memorización de reglas gramaticales	,664**
Sig. (bilateral)	,000
N	28

En la prueba de hipótesis específica N° 3 apreciamos que el nivel de correlación es 0,664 puntos, moderada y positiva, superior a 0,392, y su valor de significancia es inferior a 0,05, es decir que la correlación es directa, fuerte y significativa, al ser mayor al valor crítico de zona de rechazo de hipótesis nula podemos afirmar que existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula.

Conclusión: Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula por lo que podemos inferir que: La técnica de memorización de reglas gramaticales en la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

4.5 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo al objetivo general de establecer el grado relación de las técnicas de enseñanza de la gramática y la comprensión de textos escritos en el área de inglés. Apreciamos en la prueba de hipótesis general, que el nivel de correlación es 0,784 puntos, fuerte y positiva, superior a 0,392, y su valor de significancia es inferior a 0,05, es decir que la correlación es directa, fuerte y significativa, al ser mayor al valor crítico de zona de rechazo de hipótesis nula. Por

lo tanto, existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula, por lo que podemos inferir que: Las técnicas de la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha. Podemos contrastar con el trabajo de **Elena Silva Escamilla** (1997). La movilización de contenidos principalmente gramaticales para lograr el objetivo del curso, el perfil inadecuado del sujeto docente, el tipo de actividades movilizadas por el docente en el proceso enseñanza aprendizaje en la práctica cotidiana del aula y el uso restringido que del libro de texto se realiza en el aula.

- De acuerdo con el objetivo específico N°1 de establecer el grado de relación entre la técnica de traducción a la lengua materna en la enseñanza de la gramática y la comprensión de textos escritos, apreciamos en la prueba de hipótesis específica N° 1, que el nivel de correlación es 0,570 puntos, moderada y positiva, superior a 0,392, y su valor de significancia es inferior a 0,05, es decir que la correlación es directa, fuerte y significativa, al ser mayor al valor crítico de zona de rechazo de hipótesis nula podemos afirmar que existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula por lo que podemos inferir que: La técnica de traducción a la lengua materna en la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

Hernández López Villa de Álvarez, Gustavo (2009), la comprensión de lectura requiere durante su ejecución, de la motivación e involucración de todos los afines, es decir, que el maestro, el investigador, o en su lugar ambos, así como los estudiantes se involucran en las lecturas para que así los resultados

se vean reflejados de manera positiva y constante. Asimismo en el desarrollo de las lecturas hacen uso de la traducción como estrategia para la comprensión de textos.

- De acuerdo con el objetivo específico N°2 de establecer el grado de relación entre la técnica de memorización de vocabulario en la enseñanza de la gramática y la comprensión de textos escritos, apreciamos en la prueba de hipótesis específica N° 2, que el nivel de correlación es 0,560 puntos, moderada y positiva, superior a 0,392, y su valor de significancia es inferior a 0,05, es decir que la correlación es directa, fuerte y significativa, al ser mayor al valor crítico de zona de rechazo de hipótesis nula podemos afirmar que existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula por lo que podemos inferir que: La técnica de memorización de vocabulario en la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha.

Contrastamos con el trabajo realizado por **Celia Joven Sánchez (2014)**, quien concluye que La evolución en las técnicas de enseñanza radica en el abandono del aprendizaje tradicional de la lengua inglesa basado principalmente en la traducción y la memorización, para implementar otras técnicas y actividades que permiten llevar a cabo verdaderos actos de comunicación.

- De acuerdo con el objetivo específico N°3 de establecer el grado de relación entre la técnica de memorización de la gramática en la enseñanza de la gramática y la comprensión de textos escritos, apreciamos en la prueba de hipótesis específica N° 3 apreciamos que el nivel de correlación es 0,664 puntos, moderada y positiva, superior a

0,392, y su valor de significancia es inferior a 0,05, es decir que la correlación es directa, fuerte y significativa, al ser mayor al valor crítico de zona de rechazo de hipótesis nula, podemos afirmar que existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula por lo que podemos inferir que: La técnica de memorización de reglas gramaticales en la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha. Así podemos contrastar el trabajo de **Celia Joven Sánchez (2014)** La evolución en las técnicas de enseñanza radica en el abandono del aprendizaje tradicional de la lengua inglesa basado principalmente en la traducción y la memorización, para implementar otras técnicas y actividades que permiten llevar a cabo verdaderos actos de comunicación. Todo ello desemboca también en un cambio en los recursos educativos, que han avanzado desde los diccionarios y libros de literatura anglosajona a recursos audiovisuales.

CONCLUSIONES

Las técnicas de la enseñanza de la gramática se relacionan significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha, 2014.

La técnica de traducción a la lengua materna en la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha, 2014.

La técnica de memorización de vocabulario en la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha, 2014.

La técnica de memorización de reglas gramaticales en la enseñanza de la gramática se relaciona significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chincha, 2014.

RECOMENDACIONES

A los investigadores, impulsar investigaciones en el campo de la Adquisición de la Segunda Lengua, porque se ha evidenciado la necesidad de llamar la atención de los aprendices sobre los elementos formales del sistema lingüístico.

A los docentes, tomar en cuenta los efectos positivos obtenidos en la presente investigación tras llevar a los estudiantes a fijar su atención en la gramática, asimismo se sugiere aplicar una serie de técnicas didácticas que podemos probar en el aula, dentro de un contexto comunicativo con el fin de impulsar el aprendizaje de la LE.

Los futuros investigadores deben tomar en cuenta los resultados obtenidos en la presente investigación para realizar investigaciones en didáctica de la lengua extranjera y explorar la enseñanza-aprendizaje de la gramática dentro de su propio contexto escolar.

A los estudiantes, seguir desarrollando y lograr un buen dominio de las cuatro habilidades que componen una lengua; listening, speaking, reading y writing, así como una buena base de conocimientos gramaticales integrados en tales habilidades, ya que existe una tendencia a enseñar la gramática desde el desarrollo de las habilidades orales y escritas dado que no es considerada el fin de la enseñanza de una lengua extranjera, sino un medio para ser llevada a cabo.

REFERENCIAS

- Arias Soto, Luz Dary (2013). En su tesis *La adquisición de la competencia gramatical en inglés como Lengua Extranjera Mediante el trabajo con Blogging y Microblogging* por parte de un grupo de docentes en formación. Bley-Vroman, R. (1989). "What is the logical problem of foreign language learning?" en Gass, M. y J. Schachter, [1989].
- Bouton, C.P. (1984). *L'acquisition d'une langue étrangère*.
- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Canale, M. (1984). *A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting*. In Rivera, C. (Ed.), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application*, 107-122. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candlin, C. N. (1976). «*Communication language teaching and the debt to pragmatics*» en C. Rameh (edit.), Georgetown University Roundtable 1976.
- Coaquera Quispe, Elizabeth Mary, cuyo tema es: "la comprensión lectora en el aprendizaje en el área de comunicación integral en los alumnos de 4to grado de educación primaria", realizado en Tacna - Perú (2006).
- Consejo de Europa. *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (Texto completo del Marco común europeo de referencia para las lenguas traducido por el Instituto Cervantes).
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Cortés Moreno, M. (1992). *Fonología eslovena y española contrastadas y corrección fonética aplicada a eslovenohablantes* (memoria de investigación inédita del Máster de E/LE). Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Cortés Moreno, M. (1996). "El acento en inglés y en español: actividades de corrección fonética". En F. J. Cantero et al. (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona: 973-978.

Cortés Moreno, M. (1999). *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Chomsky, N. (1980a). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. México D. F.: Siglo XXI.

ELS, T. van y otros (1984). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*, Londres, Edward Arnold. (1ª ed. 1977).

Ellis, R. (1985) *Understanding second language acquisition*, Oxford University Press.

Finocchiaro, Mary and Brumfit, Christopher, New York: Oxford University Press, 1983, 235 pp. *The functional-notional approach: From theory to practice*.

Gallison, R.E. (1980). D'hier á aujourd'hui.

Gass, S.M., J. Schachter (1989) *Linguistic perspectives on second language acquisition*, Cambridge University Press.

Halliday, M. A. K. Y Hasan, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*, Londres, Longman.

Hernández López Villa de Álvarez, Gustavo (2009). *Estrategias para implementar ejercicios de comprensión lectora en inglés utilizando textos reales*. Mayo de 2009, México.

Joven Sánchez, Celia (2014). *Técnicas y recursos para enseñar gramática en el aula de lengua inglesa de Educación Primaria*.

Krashen, S.D. (1993a). *Teaching issues: Formal grammar instruction*. Another educator comments TESOL Quarterly, 26, No. 2. 409-411

Krashen, S.D. (1993b). *The effect of formal grammar teaching: Still peripheral*. TESOL Quarterly, 26, No.3. 722-725.

Long, M. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Long, M. H. (1981). *Input, interaction, and second language acquisition*. Foreign Language Acquisition: Annals of the New York Academy of Sciences 379. 259-78.

Morales López, Luis Hesneider, cuyo tema es: “*Relación entre comprensión de lectura en español y Aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de nivel Socioeconómico medio que cursan el 4to y 5to año de Educación secundaria*”, realizado en Lima - Perú (2007).

Nunan, David (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

Palmer (1968), and Malinowski (1965) and further elaborated by Halliday(1970) and Hymes (1971). Savignon describes a language function.

Reber, A. (1985): Dictionary of Psychology. Londres: Penguin.

Reid Howatt, Anthony Philip. *A History of English Language Teaching*. Front Cover. Oxford University Press, 1984 - Language Arts & Disciplines. Sánchez, D. (2008). *Niveles de Comprensión Lectora*. Extraído el 22 de Marzo del 2009. [En línea]. Disponible en: <http://www.librosperuanos.com/articulos/danilosanchez10html>

Sánchez, Emilio; García, Ricardo y González, Antonio, «*Can Differences in the Ability to Recognize Words Cease to Have an Effect Under Certain Reading Conditions?*», Journal of Learning Disabilities, 4 (2007), pp. 290306.

Silva Escamilla, Elena (1997). Tesis: *Qué factores posibilitan o limitan el enfoque de comprensión de la lectura en la enseñanza del inglés en el tercer semestre, grupo dos, de la preparatoria número cuatro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el periodo agostodiciembre de 1994 Grado de Maestría*.

Schwartz, B. D. (1993). *On explicit and negative data affecting competence and linguistic behavior*. Studies in Second Language Acquisition, 15: 147163.

Squire, L.R. (1987): *Memory and Brain*. NY: Oxford University Press.

Terrell, T.D. (1977). "A natural approach to the acquisition and learning of a language". Modern Language Journal, 61. 325-336.

Wilkins, 1972, pp. 111-112. "*Lexis is the core or heart of language*". (Lewis, 1993, p. 89) "Language is very difficult to put into words. Threshold Level English (1975).

Wong, W. (2004). *The nature of processing instruction*. En B. VanPatten (Ed.) *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. Nueva York: McGraw-Hill.

Wong, W. (2003). *Textual Enhancement and Simplified Input: Effects on L2 Comprehension and Acquisition of Non-meaningful Grammatical Form*. *Applied Language Learning*, 13, 109-132.

Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. McGraw-Hill.

(1) http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/RAFAL_RAMIREZ_1.pdf Schwartz, B. D. (1993). *On explicit and negative data affecting competence and linguistic behavior*. *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 147-163.

APÉNDICES

MATRIZ OPERACIONAL DE VARIABLES.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
TÉCNICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA	Traducción	<ul style="list-style-type: none"> • Traducción a la lengua materna 	1-5
	Memorización	<ul style="list-style-type: none"> • Memorización de vocabulario 	6-10
		<ul style="list-style-type: none"> • Memorización de reglas gramaticales 	11-12
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	Nivel literal	Identifica vocabulario específico para leer un texto	I
		Identifica información específica después de leer un texto	II
	Nivel inferencial	Discrimina las características del texto	III
		Infiere el mensaje del texto	IV

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: *Técnicas de la enseñanza de la gramática y su relación con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa José Pardo y Barreda, Chíncha, 2014.*

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA
<p>Problema General ¿De qué manera las técnicas de la enseñanza de la gramática se relaciona con la comprensión de textos escritos en el área de inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chíncha, 2014?</p> <p>Problemas Específicos ¿De qué manera las técnicas de la enseñanza de la gramática como traducción se relacionan con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chíncha, 2014?</p> <p>¿De qué manera las técnicas de la enseñanza de la gramática como memorización se relacionan con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chíncha, 2014?</p>	<p>Objetivo Específico Establecer el grado de relación entre las técnicas de la enseñanza de la gramática y la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chíncha, 2014.</p> <p>Objetivos específicos Establecer el grado de relación entre las técnicas de la enseñanza de la gramática como traducción y la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chíncha, 2014.</p> <p>Establecer el grado de relación entre las técnicas de la enseñanza de la gramática como memorización y la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chíncha, 2014</p>	<p>Hipótesis General Las técnicas de la enseñanza de la gramática se relacionan significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chíncha, 2014.</p> <p>Hipótesis Específicas - Las técnicas de la enseñanza de la gramática como traducción se relacionan significativamente con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chíncha, 2014</p> <p>-Las técnicas de la enseñanza de la gramática como memorización se relacionan con la comprensión de textos escritos en el área de Inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Pública José Pardo y Barreda, Chíncha, 2014.</p>	<p>Variable I: -Las técnicas de la enseñanza de la Gramática.</p> <p>Variable II -La Comprensión de textos escritos en Inglés</p>	<p>Tipo: Sustantiva</p> <p>Método: Descriptivo</p> <p>Diseño: Correlacional</p> <p>Encuesta</p> <p>Instrumentos: Cuestionario</p> <p>Test</p>	<p>Población: 60 estudiantes del primer grado de secundaria.</p> <p>Muestra: Censal</p>

