

16. EL MÉTODO ECRIF Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES EN EL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTANJERA

THE ECRIF METHOD AND THE PRODUCTION OF ORAL TEXTS IN ENGLISH LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

Brenda Karen Salas Mendizábal³¹

Fecha recibido: 20/09/2021

Fecha aprobado: 23/11/2021

**IV CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN,
EMPRESA Y SOCIEDAD – CIDIEES**

*Derivado del proyecto: El Método Ecrif y la Producción de Textos Orales en el Idioma Inglés
en los Estudiantes del Centro de Idiomas De La UNA-Puno”*

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.

³¹Licenciada en Educación Especialidad Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Altiplano. Puno – Perú, Especialidad en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez . Puno Perú, Magister Scientiae en Didáctica de la Educación Superior - Universidad Nacional del Altiplano. Puno – Perú, Doctoris Scientiae en Educación, Universidad Nacional del Altiplano. Puno – Perú, Docente Universidad Nacional del Altiplano. Puno – Perú, en la Facultad de Ciencias de Educación. Escuela Profesional de Educación Secundaria. Programa Ciencias Sociales. Correo electrónico: bsalas@unap.edu.pe.

RESUMEN

La investigación se realizó durante un ciclo académico en el Centro de Idiomas de la Universidad Nacional del Altiplano, Perú; debido a las serias deficiencias que presentan los estudiantes en su capacidad de producir textos orales durante su aprendizaje del Idioma inglés como lengua extranjera, en virtud de la falta de uso de estrategias metodológicas activas, pues primordialmente solo se resuelven ejercicios mecánicos, o realizan traducciones de textos lo que no es muy efectivo al momento de comunicarse en una situación real; buscando una solución se planteó el siguiente objetivo general: Determinar cuan efectivo es el Método ECRIF en la producción de Textos Orales en el Idioma Inglés en los estudiantes del ciclo Básico 1 del Centro de Idiomas de la UNA-PUNO. El tipo de investigación es experimental, y el diseño tomado en cuenta es el cuasi-experimental de dos grupos con pre y post prueba. Analizando los resultados, el promedio del pre-test del grupo control fue 9.4 puntos, y el del grupo experimental fue 10.1 puntos; luego del experimento se arribó a la siguiente conclusión: El Método ECRIF es altamente efectivo en la producción de textos orales en el idioma inglés, ya que el promedio obtenido en el post-test fue 18,20 para el grupo experimental; en comparación del grupo control cuyo promedio final fue 17,65.

PALABRAS CLAVE: *Aprendizaje de Idiomas, Inglés como lengua Extranjera, Método ECRIF, Expresión oral, Textos orales.*

ABSTRACT

The research was carried out during an academic cycle at the Language Center of the National University of the Altiplano, Peru; due to the serious deficiencies that students present in their ability to produce oral texts during their learning of the English language as a foreign language, due to the lack of use of active methodological strategies, since primarily only mechanical exercises are solved, or translations of texts which is not very effective when communicating in a real situation; Looking for a solution, the following general objective was raised: To determine how effective the ECRIF Method is in the production of Oral Texts in the English Language in students of Basic cycle 1 of the UNA-PUNO Language Center. The type of research is experimental, and the design taken into account is the quasi-experimental of two groups with pre and posttest. Analyzing the results, the pre-test average of the control group was 9.4 points, and that of the experimental group was 10.1 points; After the experiment, the following conclusion was reached: The ECRIF Method is highly effective in the production of oral texts in the English language, since the average obtained in the post-test was 18.20 for the experimental group; compared to the control group whose final average was 17.65.

KEYWORDS: *Language Learning, English as a Foreign Language, ECRIF Method, Oral Expression, Oral Texts.*

INTRODUCCIÓN

La adquisición de la primera lengua vs el aprendizaje de la segunda lengua

Se sabe, por estudios realizados en el campo de la neurociencia y de la psicología cognitiva, que nuestro cerebro está neurológicamente preparado para aprender que incluye la capacidad de aprender los cincuenta y dos sonidos de los lenguajes universales, su entonación y sintaxis. El dispositivo para la adquisición del lenguaje (DAL) es un programa innato a través del cual el niño es capaz de reconocer regularidades profundas, en la estructura superficial del lenguaje determinado al que está expuesto (Calvin, 2001). Por lo tanto, según este enfoque, una segunda lengua debería ser aprendida transfiriendo la capacidad existente tras haber aprendido la primera. De otro lado el proceso de lateralización de las funciones cerebrales, que se completa alrededor de los 13 años de edad (Giralt Lorenz, 2016). Este hecho tiene efectos profundos sobre el procesamiento del lenguaje, aumentando la capacidad de análisis consciente, por un lado, pero disminuyendo la capacidad de discriminación fonológica, por otro.

Método ECRIF

Los maestros de idiomas, actualmente, se enfrentan constantemente a las demandas y requerimientos que los gobiernos hacen o instancias internacionales proponen en relación con la formación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas del profesor. (Giralt, 2016). Así en la necesidad de utilizar adecuadas metodologías para el trabajo educativo, existe poca evidencia sobre la efectividad del Método ECRIF que es un método es una ayuda esencial para que los profesores comprendan la forma en que los estudiantes pueden realizar el proceso dinámico de aprendizaje de una lengua extranjera (Al-Mobayed, 2016). Equipa a los profesores y alumnos con ciertos pasos a seguir que mejoran el logro de los aprendizajes. El marco ECRIF es una forma de ver cómo aprenden las personas. En lugar de prescribir lo que los docentes deben o no deben hacer, el objetivo de este marco es proporcionar una herramienta que los docentes puedan utilizar para ver las actividades y el contenido de los estudiantes desde la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes. AlSaleem (2018) afirmó que ECRIF permite experimentar con el contenido por sí mismos volviéndose más autónomos e independientes. Además,) ECRIF brinda una oportunidad para reflexionar sobre las prácticas docentes y promover el desarrollo profesional, ya que en su esquema le da la

oportunidad al docente de reflexionar de lo que hace simultáneamente a las actividades de los estudiantes.

Momentos del Método ECRIF

Encounter: Kurzweil & Scholl (2021) describen esta fase como la primera en la que los alumnos entran en contacto con los contenidos de aprendizaje, se da cuenta de la presencia de palabras y estructuras gramaticales peculiares, podemos enriquecer esta fase haciendo que el alumno active sus conocimientos previos, o descubriendo que es lo que ellos ya saben. En este escenario las actividades que se pueden incluir son: lluvia de ideas de vocabulario, respondiendo preguntas utilizando el lenguaje a aprender, etiquetando o describiendo una ilustración, realizando una actividad para completar oraciones, usando palabras claves para formular oraciones y/o conversaciones, eligiendo la mejor respuesta o pregunta para un diálogo.

Clarifying: Cuando el estudiante se pregunta que está bien o que está mal, como pronunciar o sobre el significado de algunas palabras; los profesores deben y evaluar y acompañar el aprendizaje y el entendimiento de los alumnos. Los alumnos están acostumbrados a revisar cualquier cosa que no entiendan, aquello con lo que ellos han estado en contacto o el contenido que se les ha sido presentado en cuanto al vocabulario, gramática, los cuales son muy fáciles de comprobar cuando preguntamos a los alumnos y estos son capaces de responder, este tipo de preguntas y actividades tienen que estar plasmados en el lesson plan (Kurzweil & Scholl, 2021). Algunas actividades a realizar en esta etapa son: Relacionar los significados o reglas gramaticales con palabras u oraciones, clasificar oraciones o palabras en grupos (sustantivos, adjetivos, verbos, etc.), discutiendo acerca del significado, pronunciación, reglas gramaticales de las palabras u oraciones, utilizando diccionarios.

Remembering: En este momento se usa el material que haga que los alumnos recuerden lo que han aprendido, está caracterizado por la repetición, y haciendo referencias a materiales como modelos o guías. Estas actividades son también llamadas “prácticas controladas” el docente usualmente controla la tarea y el lenguaje utilizado, y tiene apoyo para realizar la tarea satisfactoriamente (Kurzweil & Scholl, 2021). Las actividades que se pueden realizar en esta etapa son: Hacer que los estudiantes realicen un quiz el uno al otro utilizando ilustraciones, realizar prácticas como por ejemplo cambiando una palabra o una oración para

usar palabras clave, utilizando juegos como el Bingo, realizar actividades de reconocimiento, decir la palabra u oración y en lugar de traducir utilizar una ilustración, relacionando ilustraciones con oraciones o palabras en lugar de traducirlas.

Internalizing: Cuando el alumno internaliza el material, este pasa a la memoria de largo plazo, se observa esto al ver que los estudiantes ya no tienen la necesidad de utilizar el material de los previos momentos para recordar lo aprendido. La práctica continua es necesaria para ayudar a internalizar el nuevo aprendizaje, sin embargo, este difiere de la fase “Remembering” en que es más libre, no hay mucho control por parte del docente, y el alumno puede hacer mayores elecciones en cómo usar la información aprendida. Esta es la fase en la que los aprendizajes pasan de la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo, de tal manera que los preparamos para una próxima comunicación mediante la práctica del lenguaje en varias maneras, desde una que es controlada por el docente hasta una que sea iniciada y monitoreada por los mismos estudiantes (Kurzweil & Scholl, 2021). Las actividades que se pueden realizar en esta etapa son: Describir contenidos, ilustraciones, etc, usando el “lenguaje a aprender”, respondiendo preguntas utilizando el “lenguaje a aprender”, realizando actividades para completar, eligiendo las palabras adecuadas en los espacios en blanco. Completar el significado de las palabras y adivinar cuáles son, corregir oraciones, formar grupos y crear una descripción o historia utilizando el target lenguaje.

Fluent Use. - En esta fase, los alumnos utilizan el nuevo material y la nueva información fluidamente, de acuerdo con su actual entendimiento y luego de haber internalizado los aprendizajes, los alumnos pueden libremente utilizar el lenguaje aprendido espontáneamente produce un diálogo creativo de una manera personal y una tarea en la cual la principal es una comunicación en la vida real y utilizando información real (Kurzweil & Scholl, 2021). Las actividades que podemos incluir aquí son: Volver a contar la historia ya leída, pero con sus propias palabras, realizando una actuación para plasmar la idea de conversación, discutiendo preguntas finales, Organizar a los estudiantes y las actividades para que se enseñen el uno al otro acerca del tema a tratar, tomar decisiones juntos y sustentar el porqué de ellas.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES

El desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera es indispensable para que los aprendices logren hacer uso de la lengua meta en situaciones reales

(Pulido Barrios & Muñoz, 2011). La expresión oral es una de las destrezas que resulta más complicada a los estudiantes de una lengua extranjera, y junto a la expresión escrita, es la destreza en la que obtienen mayor número de suspensos (Araujo Portugal, 2015). Se define como la capacidad de expresarse de forma oral mediante textos que se presentan de manera organizada los cuales pueden ir desde información personal, hechos, descripciones, vivencias, experiencias opiniones, ideas etc. Donde el emisor participe activamente en conversaciones encaminadas a organizar la situación de aprendizaje o intercambiar información sobre contenidos académicos y además muestre interés por expresarse de manera clara, con el volumen y entonación adecuados en la Segunda Lengua.

Incluye los siguientes aspectos:

Pronunciación

Cuando se aprende una lengua extranjera uno de los aspectos fundamentales que hay que dominar es la pronunciación y la entonación de ese idioma, puesto que, de no ser así, se producirán numerosos problemas de comunicación con los hablantes del mismo. Esto es especialmente importante en el caso de la lengua inglesa donde no existe una correspondencia clara y directa entre la ortografía y la pronunciación de las palabras (Araujo Portugal, 2012). Conocer la pronunciación de una LE es básico para hablar en esa lengua y entender a los nativos de dicha lengua. Si la pronunciación es la adecuada el nativo no tendrá que prestar una atención constante para comprender lo que su interlocutor intenta comunicarle, ni tendrá que pedirle tampoco repeticiones o explicaciones sobre su mensaje. Por el contrario, si la pronunciación es defectuosa exigirá una atención permanente por parte del interlocutor o de los interlocutores, que podrían cansarse, perder la paciencia o incluso burlarse. Es necesario tratar la pronunciación desde el principio a fin de que los alumnos tengan menos dificultades para entender a los nativos y al mismo tiempo, para que ellos mismos sean comprendidos (Dieling y Hirschfeld, 2000). La falta de material adecuado para la enseñanza de la pronunciación podría tener su origen en la falta de inclusión formal de la pronunciación en los programas de estudio de la L2 y en el entrenamiento de profesores; por ejemplo, en una encuesta llevada a cabo por Derwing y Rossiter (2002), se encontró que sólo 8 de 100 estudiantes adultos de inglés, en un nivel intermedio habían recibido algún tipo de instrucción en la pronunciación del L2, a pesar de haber estado inscritos en programas de estudio por extensos períodos de tiempo. Asimismo, Derwing y Munro (2005), citan a varios autores que

exponen la falta de entrenamiento formal para instructores de inglés como segunda lengua en varios países angloparlantes: Breikreutz, Derwing y Rossiter (2002), han reportado que 67% de profesores de inglés entrevistados en Canadá no tenían ningún tipo de entrenamiento en la enseñanza de la pronunciación.

Gramática

Durante muchos años la gramática fue el centro en la enseñanza del inglés como idioma extranjero, pero con la aparición del enfoque comunicativo durante la década del 70 esta concepción cambio radicalmente, dando prioridad a la competencia comunicativa como un fin a lograr, es decir, nos convoca a la necesidad de un enfoque personalizado, en correspondencia con el perfil del educando. La llamada “gramática tradicional” que consiste en la descripción de grandes unidades gramáticas fue y es enseñada hasta estos días (Francisco Maite, n.d.). La gramática recibió un papel eminentemente vehicular, tomándose como un medio para lograr un fin. Sin embargo, es importante determinar cuándo ella debe considerarse como un fin en sí misma. En el nivel elemental la necesidad no es el estudio de la gramática, pero sí la práctica oral y escrita bien organizadas, los cuales contienen la gramática en sí. En general, una lección típica de gramática tiene dos componentes mínimos: 1) Ejercicios y actividades que requieren que el alumno manipule de alguna manera la estructura en consideración, 2) Una descripción gramatical que explica o, en los métodos más inductivos, clarifica los principios estructurales que se están enseñando (Gomez, 1998) Si los estudiantes adquieren buena práctica al escuchar, hablar y leer aprenden mucho más de gramática que con explicaciones específicas o análisis.

Vocabulario

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras ha sido enriquecido por diferentes teorías psicopedagógicas entre las cuales haremos referencia a aquellas que nos sirven de base para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario. Teoría de aprendizaje significativo, Teoría instruccional de Jerome Bruner y el enfoque socio-histórico cultural de Vygotsky, esta última que enfatiza en el proceso de interiorización constituyendo una ley genética general del desarrollo psíquico y que se expresa claramente en su siguiente planteamiento: "Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría inter-psíquica, después, dentro del niño, como una

categoría intra-psíquica (Carrera & Mazzarella, 2001). Esto tiene que ver, por igual, tanto con la memoria voluntaria como con la memoria lógica; tanto con la formación de conceptos como con el desarrollo de la voluntad. El tránsito de afuera hacia adentro transforma al propio proceso, cambia su estructura y sus funciones". Específicamente y refiriéndose a la introducción de vocabulario en el niño, se plantea lo siguiente: "Si la palabra no tiene en cuenta la percepción y la elaboración mental del material sensorio que da nacimiento al concepto, al estudiar la palabra aisladamente se coloca al proceso en un plano puramente verbal...y la relación del concepto con la realidad permanece sin explorar" (Vitgotsky, 1998).

En ciertas ocasiones, nos cuesta recordar un término específico, no porque haya desaparecido de nuestra memoria, sino porque se encuentra hundido en el baúl mental.

No obstante, el aprendizaje terminológico constituye un proceso individualizado en mucha mayor medida que, por ejemplo, la comprensión gramatical. Es tarea del profesor el fomentar el gusto, a través de la creatividad, por el desarrollo léxico tanto en una clase de idiomas como en la de lengua española. Las reglas nemotécnicas y las asociaciones mentales son las herramientas más empleadas por los estudiantes para fijar en su memoria el vocabulario enseñado en el aula. Por medio de diversas estrategias metodológicas, el profesor puede activar y refrescar el vocabulario pasivo o el que se encuentra perdido en el baúl mental, pero el aprendizaje terminológico se trata de un tema que compete al alumno y a su esfuerzo memorizador. No obstante, subrayamos la importancia de nuestra labor docente para buscar nuevas vías ante esta tarea individualizada (Vivanco Cervero, 2001).

Fluidez

La fluidez es la habilidad de leer, hablar o escribir con facilidad, sin problemas, y expresivamente. Es elaborar un mensaje con espontaneidad, creatividad y naturalidad. Si bien esta definición es clara, lo difícil es la medición de fluidez. Es decir, uno puede ser muy fluido en ciertos temas, pero no en otros. En el aula, usualmente todos tienen un mismo nivel. Se enseña vocabulario y gramática y notamos que hay algunos alumnos que comienzan a elaborar frases usando su creatividad y siendo más espontáneos. Comienzan a mostrar fluidez de a pocos ya sea por habilidad nata con idiomas o porque anteriormente ya han estudiado o han estado en contacto con el idioma que estudian, la fluidez y precisión oral son vistos como principios complementarios subyacentes a las técnicas comunicativas Brown (2001). Una buena parte de los estudios se centra en el análisis de los componentes

lingüísticos y paralingüísticos de la fluidez, a saber: aspectos cuantificables como las pausas, las repeticiones y las autocorrecciones, el uso adecuado de la lengua meta en cuanto a la pronunciación, la entonación, la sintaxis y el léxico. En lo que respecta a la enseñanza, aún hay mucha presencia de las usanzas de la escuela tradicional pues aún predomina la asimilación pasiva y la reproducción mecánica de contenidos en los educandos (Ginoris, Addine y Turcaz (2006). Esto se observa en las sesiones de aprendizaje donde el profesor aún ejerce un rol de transmisor de conocimientos y los materiales pedagógicos carecen de pertinencia pues no son significativos para los estudiantes, o no pueden relacionarlo de manera lógica o coherente.

Nunan (2004), destaca la importancia de la fluidez en el estudio de una lengua extranjera y relaciona dicho término con el contexto de aprendizaje, la medición de la fluidez oral la realiza, al igual que Lennon, a través de variables cuantificables, pero con una terminología diferente y teniendo en cuenta fenómenos temporales o de vacilación, ambos relacionados con la fluidez del discurso.

Comprensión Auditiva

La comprensión auditiva es la destreza lingüística que refiere a la interpretación del discurso oral (Centro Virtual Cervantes, 2021). Asimismo, abarca el proceso completo de interpretación del discurso. Dicho proceso va desde la descodificación y comprensión de la cadena fónica hasta la interpretación y la valoración personal, es decir, que abarca la identificación de fonemas, sílabas, palabras y su correspondiente comprensión del contexto de estas. La comprensión del mensaje del emisor comienza con la percepción de la señal acústica, por lo que se debe estudiar cómo ocurre este traspaso de esta señal a una representación fonológica discreta y estable, y cómo, a partir de un

sonido, se puede lograr la comprensión del léxico de una lengua (Sandoval Zúñiga et al., 2010). También hay que tener en cuenta que no es escuchar por escuchar, de hecho la escucha es indispensable para poder comprender, ya que atender a la totalidad del mensaje que se recibe, es decir, prestar atención no sólo a lo que se dice, sino también al "cómo se dice", fijándose en los elementos no verbales y para verbales, mirarle, dedicarle tiempo, hacerle ver que tenemos en cuenta sus opiniones, puede ayudarnos a lograr una mejor comprensión de lo que escuchamos (Subiela García et al., 2014). Según para que se produzca la escucha activa es necesario que el aprendiz tome conciencia de sus procesos neurológicos

y preste atención a los mismos. Es indispensable reconocer que la destreza auditiva tiene tanta o más importancia que la destreza oral, así mismo debemos valorar que una no funciona sin la otra, ya que hablar por el hecho de hablar, no constituye mayor mérito si lo que decimos no es comprendido por el receptor, En este sentido escuchar se convierte en un componente social fundamental para prácticamente todo ser humano (Córdoba Cubillo et al., 2005).

MATERIAL Y MÉTODOS

El diseño de esta investigación es cuasi-experimental de dos grupos de ciclo básico 1 de esta institución educativa superior no universitaria con 20 estudiantes cada uno. Los materiales con los cuales se realizó el experimento sirvieron también para la recolección de los datos, los cuales incluyen: La evaluación de entrada, la evaluación de salida y los recursos educativos para realizar las sesiones de aprendizaje.

RESULTADOS

Tabla 1. Calificaciones de la prueba de entrada obtenidas por el grupo experimental y por el grupo control antes del experimento

ESCALAS		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
ESCALA CUALITATIVA	ESCALA CUANTITATIVA	fi	%	fi	%
LOGRO DESTACADO	18-20	0	0	0	0
LOGRO PREVISTO	14-17	4	20	3	15
EN PROCESO	11-13	5	25	2	10
EN INICIO	0-10	11	55	15	75
TOTAL		20	100	20	100

Estos resultados demuestran que antes de ejecutar el experimento ambos grupos se encuentran en su mayoría en la categoría de inicio de aprendizaje, por lo que se puede considerar que las condiciones de ambos son similares en cuanto a la producción de textos orales en el idioma inglés, haciendo posible tomar o considerar a estos dos grupos para realizar el experimento.

Como se aprecia, ambos grupos se encuentran en la categoría de inicio de aprendizajes. Se infiere que la causa sea la deficiente aplicación de métodos, técnicas, estrategias o recursos innovadores y actualizados a estos tiempos.

También Quispe (2011), demuestra que con el uso de organizadores visuales se puede mejorar la enseñanza del inglés con la aplicación de los Organizadores Visuales en el cuarto grado de Educación Secundaria del Colegio Parroquiano San Román.

Los resultados obtenidos en este test corroboran la tesis presentada por Calsín (2011), ya que dentro de los errores detectados están que existe una frecuente interferencia morfosintáctica del español manifestadas en los errores de pronunciación y en la gramática, así como la falta de vocabulario para poder expresar ideas en el idioma Inglés.

De otro lado, la situación de ambos grupos concuerda con descrito por Domínguez (2009), ya que se evidencia ciertas incoherencias a lo largo de las producciones de los estudiantes, tanto en vocabulario como en la cohesión de las palabras y también se evidenció presencia de repetición y reiteración.

Al inicio del experimento pudimos comprobar lo sustentado por Gómez y Godoy (2010), cuando manifiestan que existe un bajo nivel de desarrollo de argumentos para sustentar una opinión o puntos de vista o ideas, y aunque los estudiantes evidencian el deseo de poder expresarse no son capaces de estructurar de manera correcta sus ideas.

Tabla 2. Calificaciones de la prueba de salida obtenidas por el grupo experimental y por el grupo control después del experimento

ESCALAS		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
ESCALA CUALITATIVA	ESCALA CUANTITATIVA	Fi	%	fi	%
LOGRO DESTACADO	18-20	14	70	10	50
LOGRO PREVISTO	14-17	6	30	10	50
EN PROCESO	11-.13	0	0	0	0
EN INICIO	0-10	0	0	0	0
TOTAL		20	100	20	100

Después del tratamiento experimental (en la prueba de salida) ningún grupo se encuentra en las mismas condiciones que al inicio del aprendizaje. Sin embargo, se observa que el grupo experimental se ubica en la escala cualitativa de LOGRO DESTACADO en la

producción de textos orales en el idioma inglés con mayor incidencia con un 70%, mientras que en el grupo control solo obtiene el 50%. Con esto se demuestra que con el Método ECRF se logra mejores resultados que con los métodos solamente centrados en el libro y en los pasos que este sugiere (tradicionales).

Contrastando esta información, métodos similares en cuanto a su innovación y actualización se observan en otros trabajos de similar eficacia como año (2002), quien en su investigación: La Enseñanza de Inglés por Medio del Método del Descubrimiento en el Primer Grado de la Institución Educativa Secundaria Estatal Villa El Lago De La Ciudad De Puno, 2002, el grupo experimental obtuvo un promedio de 16.5 puntos, mientras que el grupo control solo obtuvo 13.8 como media aritmética al finalizar el experimento.

Por otro lado, Quispe (2011) en su trabajo: Los Organizadores Visuales para la Enseñanza de la Asignatura de inglés en el Cuarto Grado de Educación Secundaria del Colegio Parroquiano San Román en la Ciudad de Juliaca, 2011, informa que la media aritmética del grupo experimental va desde 10.09 a 16.3 y, en el grupo control al inicio del experimento fue de 10.5 y al final alcanzó una media de 12.7 puntos.

La ejecución del Método ECRIF en el aprendizaje del inglés tuvo logros muy significativos debido a que como resume Vaughan (1991), hay que maximizar las oportunidades para utilizar lo que se está aprendiendo, tomando en cuenta factores como la Motivación, la continuidad, el rol del docente que de acuerdo a nuestro método va perdiendo protagonismo gradualmente hasta dejar que los estudiantes utilicen de manera libre y creativa el lenguaje aprendido para lograr una acción comunicativa de producción de textos orales en el idioma inglés.

Lograr que el 70% de los estudiantes del grupo experimental hayan alcanzado logro destacado luego de haber aplicado el experimento, fue gracias a que el Método ECRIF coincide con lo propuesto en las Orientaciones del Trabajo Pedagógico en el Idioma Inglés (Minedu, 2011). La intención educativa en el marco de la ley General de Educación es desarrollar las capacidades de comprensión y producción de textos orales y escritos promoviendo las interacciones comunicativas para dar importancia y sentido en aquello que se desea comunicar, todo lo propuesto por este documento directriz de la Educación peruana está inmerso dentro del proceso de aprendizaje de un segundo idioma, en este caso el inglés.

Como se observa en otros estudios con la aplicación de métodos similares al MÉTODO ECRIF, en cuanto a innovación y actualidad se obtienen resultados apreciables después del tratamiento experimental.

En suma, es recomendable utilizar el MÉTODO ECRIF antes que métodos tradicionales, debido a su eficacia demostrada en la producción de textos orales en el idioma inglés en los estudiantes del Centro de Idiomas de la UNA-PUNO en el ciclo Básico 1.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se observa que el MÉTODO ECRIF es efectivo para el desarrollo de la producción de textos orales en estudiantes del Centro de Idiomas, debido a que antes del tratamiento experimental la producción de textos orales no era significativa, a pesar de la activación de conocimientos previos. Lo que significa que no sólo porque el docente da la información significa que el alumno ya está en contacto, se requiere un método efectivo. “Como docentes tenemos que ver qué sucede dentro del estudiante, para asegurarnos que este momento realmente está sucediendo, y hay que estar atentos por si en el grupo humano hay alumnos que aún no llegan a tener contacto con el nuevo conocimiento de tal manera que podamos utilizar otras técnicas para que esta fase tenga éxito” (Kurzweil & Scholl, 2021).

También es necesario recalcar que uno de los problemas detectados al inicio de esta investigación fue la ausencia de la planificación de una sesión de aprendizaje por parte de los docentes, lo que ocasionaba que muchas veces solamente se desarrollara las actividades propuestas por el libro que no siempre estaban integradas u orientadas a un fin común, sin embargo, el método ECRIF tiene su propio formato de “lesson plan” en el cual no solo figura los pasos a seguir sino que realiza una serie de preguntas reflexivas dirigidas al docente para que éste se anticipe a situaciones que pueda dificultar el aprendizaje de los alumnos. Lo que apoyado por (Kurzweil & Scholl, 2021), es imprescindible, ya que planificar es importante para crear las condiciones favorables de manera afectiva y cognitiva con un clima de confianza adecuado y motivador, seleccionando actividades adecuadas y anticipándonos a posibles situaciones adversas.

Comparando nuestra investigación con la realizada por Jaño (2002), queda demostrado que el Método ECRIF es inclusive más efectivo que el método del descubrimiento, ya que este solo alcanzo una media de 16.5 puntos al final del experimento mientras que utilizando el método ECRIF se ha logrado que los alumnos obtengan una media de 18.20 puntos, esto se debe a que si bien el método del Descubrimiento es comprobadamente efectivo en muchas situaciones de aprendizaje, el Método ECRIF es más específico y más orientado al aprendizaje de un segundo idioma.

El Método ECRIF es altamente efectivo en la Pronunciación de los estudiantes, esto se demuestra porque en la prueba de entrada el más alto porcentaje se ubica en la escala de

Proceso puntos (40%) con 8 estudiantes, mientras que en la prueba de salida se ubican 19 estudiantes en la escala de Aprendizaje Destacado puntos (95%).

El Método ECRIF es altamente efectivo en la Gramática, ya que en la prueba de entrada el más alto porcentaje se ubica en la escala de 2 puntos (45%) con 9 estudiantes, mientras que en la prueba de salida se ubican 15 estudiantes en la escala de 4 puntos (75%).

El Método ECRIF ha demostrado ser altamente efectivo en la dimensión Vocabulario, prueba de ellos son los resultados obtenidos pues en la prueba de entrada el más alto porcentaje se ubica en la escala de 2 puntos (60%) con 12 estudiantes, mientras que en la prueba de salida se ubican 14 estudiantes en la escala de 4 puntos (70%).

El Método ECRIF es altamente efectivo en la Fluidez de los estudiantes, y la diferencia se hace notable debido a que en la prueba de entrada el más alto porcentaje se ubica en la escala de 2 puntos (45%) con 9 estudiantes, mientras que en la prueba de salida se ubican 11 estudiantes en la escala de 3 puntos (55%).

El Método ECRIF es efectivo en cuanto a la dimensión LISTENING COMPREHENSION, ya que como se ha comprobado en la prueba de entrada el más alto porcentaje se ubica en la escala de 2 puntos (40%) con 8 estudiantes, mientras que en la prueba de salida se ubican 13 estudiantes en la escala de 3 puntos (65%).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ISaleem, B. I. A. (2018). The Effect of ECRIF Strategy on EFL Seventh Graders' Vocabulary Learning and Retention. *Arab World English Journal*, 9(2), 70–91. <https://doi.org/10.24093/awej/vol9no2.5>
- Araujo Portugal, J. C. (2012). Recursos en la red para la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de la lengua inglesa. *Ikastorratza.e-Revista de Didáctica*, 9.
- Araujo Portugal, J. C. (2015). Estrategias para la mejora de la expresión oral en un idioma extranjero. *Revista ECO, N° 12, 2015.*, 1–9. http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2015/04/Araujo_Estrategias.pdf
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41–44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. (n.d.). *Comprensión auditiva*. Diccionario de Términos Clave de ELE Comprensión Auditiva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprensionauditiva.htm
- Congosto Martin, Y., Montero Curiel, M. L., & Salvador Plans, A. (2014). *onética experimental, educación superior e investigación* (Arco Libros (ed.); Primera Ed).
- Córdoba Cubillo, P., Rossina Coto, K., & Ramírez Salas, M. (2005). Comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas En Educación*, 5(1), 17. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750107.pdf>
- Francisco Maite, B. (n.d.). Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera Desde hace aproximadamente veinte años , en la enseñanza del español. *Universidad de Bologna*, 53–80.
- Giralt Lorenz, M. (2016). El enfoque oral de la enseñanza de español como lengua extranjera: experiencia piloto de una propuesta didáctica. *PHONICA*, 2(26), 59–65.
- Gomez J., L. F. (1998). La enseñanza gramatical del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación y Pedagogía Nos. 8 y 9, 1992*, 353–360. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/17057/14773/>
- Jaño (2002), *La Enseñanza de Inglés por Medio del Método del Descubrimiento en el Primer Grado de la Institución Educativa Secundaria Estatal Villa El Lago De La*

Ciudad De Puno, 2002. Tesis presentada al Universidad Peruana Unión

Pulido Barrios, R., & Muñoz, O. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso. *Lengua y Habla*, 15(0), 128–140.

Quispe (2011). *Los Organizadores Visuales para la Enseñanza de la Asignatura de Inglés en el Cuarto Grado de Educación Secundaria del Colegio Parroquiano San Román en la Ciudad de Juliaca, 2011*. Tesis en la Universidad Peruana Unión.

Sandoval Zúñiga, M., Gómez Alvarez, L., & Sáez Carrillo, K. (2010). Estrategias metacognitivas en la comprensión auditiva del inglés como segunda lengua. *Lenguas Modernas*, 0(36), Pág. 25-44-44.

Subiela García, J. A., Abellón Ruiz, J., Celdrán Baños, A. I., Manzanares Lázaro, J. Á., Santorres, & Ramis, B. (2014). La importancia de la Escucha Activa en la intervención Enfermera. *Enfermería Global; Murcia*, 13(34), 276–292.

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412014000200013%0Ahttps://search.proquest.com/nahs/docview/1664552053/abstract/9BCEF32B2E084F3BPQ/1?accountid=14744

Yucra y Cano (2003), "El Reportaje como Estrategia Metodológica para lograr la Expresión Oral en los Alumnos del CES María Auxiliadora-2003", Tesis en la Universidad Peruana Union.

Vivanco Cervero, V. (2001). La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: estrategias cognitivas y lazos afectivos. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación En La Clase de Idiomas*, 12, 177–188.