

Mayora, Carlos Alberto

* *El Mag. Carlos Alberto Mayora es Profesor del Departamento de Idiomas, Universidad Simón Bolívar, Valle de Sartenejas, Baruta, Edo. Miranda, Venezuela.*

Resumen

Este estudio se planteó describir el conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresaron a los programas de inglés de carreras cortas de la USB, Sartenejas, en los años 2011 y 2012. El método de investigación empleado fue cuantitativo, el tipo de investigación descriptiva, el diseño de investigación de campo, transeccional. Los datos se basan en los resultados de una prueba objetiva de conocimiento gramatical que se administra a los estudiantes que ingresan a los referidos programas. Las estadísticas descriptivas muestran que el desempeño en esa prueba fue bastante bajo, estando la media, la moda y la mediana, por debajo del 50% de la calificación máxima posible. Un análisis de dificultad de los ítems que medían estructuras gramaticales que típicamente se enseñan en la asignatura inglés durante la educación secundaria mostró que los estudiantes tienen fallas de conocimiento en algunas de esas estructuras. Finalmente se presentan las implicaciones de estos resultados para los cursos de inglés general que se dictan a las carreras cortas de la USB, y algunas implicaciones para la enseñanza del inglés en el ámbito nacional.

Palabras clave Conocimiento gramatical, enseñanza estructural, pruebas objetivas, cohorte nuevo ingreso, carreras cortas

Conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresan a los programas de inglés para carreras cortas de la Universidad Simón Bolívar

Abstract

This study aims at describing the grammatical knowledge of students who entered the English programs for the 3-year careers at USB, Sartenejas, between 2011 and 2012. The research method used was quantitative, descriptive-type and the research design was field-transactional. The data set is based on the results of an objective test of grammatical knowledge that is given to the students entering the above-mentioned programs at the time of admission. The descriptive statistics show that the performance in this test was quite low, with the mean, mode and median, below 50% of the maximum possible score. An analysis of item difficulty measuring grammatical structures typically taught in English for secondary education showed that students have knowledge deficiencies in some of these structures. Finally, we present implications of these results for the general English courses that are taught at the USB, and some implications for the teaching of English in the national context.

Key words Grammatical knowledge, structural methods, objective tests, freshmen cohort, 3-year diploma.

1. Introducción

Debido a que el idioma inglés ocupa hoy un lugar muy importante en los perfiles profesionales en el mercado laboral, una gran parte de los *pensa* de estudios universitarios en nuestro país incluyen cursos de este idioma. Sin embargo, en la mayoría de los casos donde se ofrece inglés como materia de estudios en una carrera universitaria, la cantidad de créditos ofrecidos es limitada. Por lo general, los cursos que se ofrecen caen en la categoría de inglés con fines específicos y muchas veces se limitan a uno o dos niveles. Este hecho puede verse justificado considerando que todos los egresados del nivel de la educación secundaria en el país han tenido al menos cinco años de instrucción formal en el idioma, una cantidad de tiempo que a la luz de las percepciones generales pareciera ser suficiente para lograr un cierto dominio del idioma.

No obstante, varias investigaciones con estudiantes de inglés durante su primer año de estudios universitarios y con estudiantes de educación media general sugieren que los estudiantes venezolanos en promedio no son capaces de comunicarse en este idioma, que su conocimiento léxico es a menudo deficiente y que tienen serios problemas para comprender textos de baja dificultad en el idioma (Alvarez, Guerrero y Sánchez, 2005; López de D'Amico, 2008; Leiva, 2007; Nieves, 2011; St.Louis, Pereira y Trías, 2010). Muchas son las razones por las cuales 5 años de clases de inglés no son suficientes en Venezuela. Entre tales razones a menudo se aduce una inadecuada planificación y política lingüística; aspectos de tipo logístico como la disponibilidad de recursos y materiales instruccionales;

las limitadas oportunidades que tienen los estudiantes para utilizar el idioma fuera del aula, escasos de profesorado capacitado y una metodología de la enseñanza inadecuada (Gregson, 2006; Iribarren, 2004; López de D'Amico, 2008; Thomas y Gregson, 1991 y St.Louis, Pereira y Trías, 2010).

Sobre este último aspecto, la metodología de clases empleada, cabe destacar que pese a que el programa oficial para la enseñanza del inglés en la educación media general (Ministerio de Educación, 1991) es de tipo nocional-funcional, y por ende de orientación "comunicativa", los investigadores nacionales destacan que los docentes en el aula a menudo se rigen por métodos fundamentados en enfoques estructurales (Beke, 2013; Gregson, 2006; Nieves, 2011; Thomas y Gregson, 1991). Para los fines del presente trabajo, se entiende por enfoques estructurales aquellos que dan preponderancia a los aspectos sintácticos y morfológicos del lenguaje, sin dar valor al significado, y donde se concibe al lenguaje como la suma de unidades discretas que pueden enseñarse de manera lineal y secuencial (Long y Crookes, 1992). La implicación de lo anterior es que el egresado de la educación media general en Venezuela es incapaz de comunicarse en inglés porque no se le enseñó a comunicarse en ese idioma, sino que sólo se le enseñó su gramática.

Lo que a menudo se denomina conocimiento gramatical es parte de la llamada competencia lingüística de un hablante. La competencia lingüística es solo un sub-componente de la competencia comunicativa, la capacidad integral para comunicarse en una lengua de manera gramaticalmente correcta, pero también socialmente aceptable (Canale y Swain, 1980;

Savignon, 2001). Dentro de este marco conceptual, se presume que una enseñanza de naturaleza estructural podría desarrollar sólo la competencia lingüística del aprendiz, más no su competencia comunicativa. Por otra parte, según Krashen (1982; 2003), este tipo de instrucción puede llevar a conocimientos aprendidos (no adquiridos) que pueden ser útiles al aprendiz para monitorear su propia producción lingüística cuando la situación requiere un énfasis en la estructura (por encima del significado) y existe suficiente tiempo disponible para explícitamente analizar el lenguaje, como es el caso de pruebas objetivas de contenido gramatical.

Sobre la base de la discusión anterior, uno podría pensar que los estudiantes venezolanos al momento de ingresar a la educación universitaria, donde en muchos casos tendrán que tomar cursos de inglés con fines específicos, llegarían a este nivel educativo con un buen conocimiento gramatical del idioma. De ser así, la universidad podría enfocarse en la enseñanza de aspectos más concretos que necesiten los estudiantes de acuerdo a su perfil ocupacional y utilizar la base de conocimiento gramatical de los estudiantes como soporte para el desarrollo de otros aspectos más comunicativos u orientados al significado o de las destrezas que dichos estudiantes requieran. Esta presunción apoyaría la idea de que los cursos de inglés en la educación universitaria no comiencen desde “cero”. No obstante, en la práctica los docentes universitarios a menudo han expresado con frustración que el conocimiento gramatical de los estudiantes de nuevo ingreso es también bastante deficiente.

El presente trabajo pretende poner a prueba lo que muchos docentes de

inglés a menudo afirman sin poseer datos concretos que los respalden con respecto al conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresan a un programa de inglés a nivel universitario. Para tal fin, se reportan los datos de un examen que forma parte del proceso de ubicación de los estudiantes de Técnico Superior Universitario (TSU) de la Universidad Simón Bolívar (USB), sede Sartenejas. Dicho examen está orientado principalmente a evaluar conocimientos gramaticales a través de ítems discretos. Estos resultados fueron recogidos y analizados en el marco de otra investigación mayor sobre el perfil de ingreso de los estudiantes de carreras cortas de la USB, Sartenejas (Mayora, 2011).

2. Contexto

A partir del año 2008, se incluyeron cuatro carreras conducentes a título de TSU en la oferta académica de la USB, sede Sartenejas. Las carreras en cuestión son: TSU en electrónica, TSU en tecnología eléctrica, TSU en organización empresarial y TSU en comercio exterior. Debido a los diferentes perfiles profesionales de estas carreras, cada una de éstas tiene un programa de formación en el idioma distinto. En el primer trimestre, todos los estudiantes que ingresan a estas cuatro carreras toman un curso de inglés general de cuatro destrezas (identificado por el código ID-1101). Después del primer trimestre, los estudiantes de TSU en electrónica y tecnología eléctrica toman un curso de inglés con fines específicos orientado al desarrollo de comprensión de lectura de textos técnicos propios del área (ID1102). Los estudiantes de TSU en organización empresarial y comercio exterior, toman un

segundo nivel de inglés general (ID1122). En el tercer trimestre, los estudiantes de TSU en organización empresarial toman un curso de inglés con fines específicos el cual asume una metodología basada en contenidos, en donde aprenden y practican las cuatro destrezas del idioma a través de lecturas y conversaciones referentes a las

áreas de administración y gerencia (ID1133). Por último, Los estudiantes en TSU en comercio exterior toman tres niveles más de inglés (ID1123, ID1124 e ID1125) los cuales también se fundamentan en contenidos del área y dirigidos a las cuatro destrezas. En la Figura 1, puede apreciarse de manera gráfica la organización y distribución de estos cursos.

Carrera	Primer trimestre	Segundo trimestre	Tercer trimestre	Cuarto trimestre	Quinto trimestre
TSU electro	ID1101	ID1102			
TSU <u>electri</u>					
TSU <u>org</u>		ID1122	ID1133		
TSU <u>comext</u>			ID1123	ID1124	ID1125

Figura 1: Distribución de los cursos de inglés para las carreras cortas de la USB, Sartenejas

El curso ID1101 es de inglés general porque tiene como meta consolidar algunas estructuras gramaticales básicas del idioma, fomentar el aprendizaje de vocabulario general de alta frecuencia y desarrollar en el estudiante las cuatro destrezas en el idioma (comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción escrita y producción oral) a un nivel intermedio. Debido a que es de un solo trimestre, este curso va dirigido a estudiantes con un nivel intermedio-bajo y no con un nivel completamente básico. Ello se debió al poco tiempo disponible (12 semanas) y al hecho de que el estudiante debería tener alguna base en el idioma inglés como resultado de sus estudios en la educación media general.

En el trimestre en que los estudiantes ingresan a la universidad, se lleva a cabo un proceso de ubicación que permite a los estudiantes con una mejor base en el idioma eximir los cursos de inglés general (ID1101 e ID1122) y que cursen solo los cursos de orientación específica de acuerdo a su carrera. El proceso de ubicación involucra una prueba de comprensión auditiva y una prueba de conocimientos gramaticales. Para una descripción más detallada de este proceso el lector puede referirse a Mayora (2011).

3. Método

El método de investigación empleado fue cuantitativo, el tipo de investigación

descriptiva, el diseño de investigación de campo, transeccional. El investigador aplicó los instrumentos a grupos intactos que no fueron manipulados o clasificados por él, en momentos específicos y con el fin de describir un fenómeno para su mejor comprensión. El fenómeno en este caso es el conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresan a los programas de inglés de carreras cortas en la USB, sede Sartenejas.

3.1. Preguntas de investigación

El presente estudio buscó responder las siguientes interrogantes de investigación:

- ¿Cómo es el desempeño de los estudiantes que ingresan a los programas de inglés para carreras cortas de la USB, Sartenejas, en una prueba objetiva que mide conocimiento gramatical?
- ¿Cómo es el desempeño de los estudiantes en ítems específicos de dicha prueba que miden contenidos gramaticales que deberían haber estudiado durante la educación media general?

3.2. Población

La población del estudio estuvo constituida por todos aquellos estudiantes que ingresaron a las cuatro carreras cortas ofrecidas por la USB, Sartenejas, en los años 2011 (N=110) y 2012 (N=141). Ahora bien, por razones logísticas, a partir del año 2011, la prueba de ubicación de comprensión auditiva y conocimiento gramatical comenzaron a administrarse a los estudiantes de forma computarizada. No obstante, por falta de disponibilidad de equipos computarizados no siempre es factible que todos los estudiantes puedan tomar la prueba computarizada, así que algunos la toman en papel. En el 2011, 59% de los

estudiantes de la cohorte tomó la versión computarizada de la prueba; en tanto que en 2012 el porcentaje de estudiantes que tomó la prueba computarizada fue de 90,8%. La prueba computarizada contiene exactamente las mismas preguntas que la prueba original en papel, pero en la versión computarizada, el software de administración presenta los ítems en un orden distinto a cada estudiante. En el presente estudio se decidió tomar como muestra solo aquellos estudiantes que tomaron la prueba computarizada; de este modo se garantizaba que se estaría estudiando el desempeño de los estudiantes que presentaron la prueba en el mismo medio, en este caso el computarizado.

En cuanto al hecho de que la versión computarizada puede presentar versiones distintas a los estudiantes al distribuir y presentar los ítems en secuencias diferentes aleatoriamente, cabe destacar que según Berríos e Iribarren (1990) el factor orden de presentación de los ítems no desmejora la confiabilidad y validez de pruebas objetivas donde cada ítem es independiente del otro. En resumen la muestra quedó integrada por 193 estudiantes, 65 que ingresaron en el 2011 y 128 que ingresaron en el 2012. La muestra representó el 76, 9% de los estudiantes de ambas cohortes.

3.3. Instrumentos

El examen utilizado para medir el conocimiento gramatical de los participantes de la muestra fue el DTS (siglas en inglés del *examen diagnóstico de inglés*) elaborado por Connolly de Rondón (1986). El DTS consta de 100 ítems de selección simple que deben ser respondidos en 45 minutos. Cada ítem es una oración en inglés con un espacio en blanco seguido de tres opciones, de entre las

cuales solo una es la correcta. Según la autora del examen, éste mide “la competencia para reconocer el empleo correcto del idioma como un todo, tanto formal como idiomáticamente” (Ibid, p.23), otros investigadores que han utilizado el examen lo describen como una prueba que “mide una amplia gama de aspectos sintácticos” (Llinares, 1990, p. 140). Este examen ha sido utilizado en diferentes investigaciones previas con poblaciones de estudiantes de la USB que cursan los programas de inglés para Carreras Largas (Llinares, 1990 y 1991; Leiva, 2007) y en todos siempre ha mantenido con bastante regularidad altos índices de confiabilidad (0.84 índice Hoyt y 0.95 índice Kuder-Richardson) y se correlaciona significativamente con versiones en papel del TOEFL ($r = .95$).

3.4. Procedimientos

El curso de ID1101 contempla 5 horas de instrucción a la semana, distribuidas en dos clases (un bloque de 2 horas y otro de 3 horas). Las pruebas de ubicación se administran en la segunda clase de la primera semana del primer trimestre de la cohorte (en el mes de septiembre). Como se indicó anteriormente, un porcentaje superior a la mitad de los estudiantes es ubicado en aulas que disponen de cabinas individuales con un computador por cabina. La prueba computarizada está programada para cerrarse automáticamente una vez transcurridos los 45 minutos establecidos para ser respondida. Los resultados son almacenados automáticamente en una base de datos que es descargada en formato Excel una vez concluida la prueba.

3.5. Tratamiento de los datos

Para responder la pregunta de investigación 1 del presente estudio, acerca del conocimiento gramatical de los estudiantes al ingresar a los programas, se calcularon las estadísticas descriptivas de los resultados del examen.

Para responder la segunda pregunta, se realizó un análisis de los ítems para determinar los aspectos sintácticos medidos por cada uno. Luego se hizo una selección de estructuras gramaticales que pueden considerarse elementales, no por su grado de complejidad, sino por el hecho de estar incluidas en los contenidos de series de libros de texto de autores venezolanos que se recomiendan frecuentemente dentro del sistema educativo nacional, sobre todo en planteles públicos, y también en libros comerciales extranjeros dirigidos a audiencias adolescentes. Ejemplo de estas series incluyen la serie *Me too* de Flores (Editorial Obelisco), la serie *Teens* de Fernández (Editorial Biosfera) y las series extranjeras *Postcards* de Abbs, Barker, Freebairn y Wilson (Pearson Education) y *Connect* de Richards, Barbison y Sandy (Cambridge University Press). Esto garantizó que se pudiese tener una visión bastante general de los contenidos enseñados, sin que el tipo de institución (pública o privada) afectase el alcance de la selección. El programa oficial de la asignatura no resultó muy informativo debido a su orientación nocional-funcional y al hecho de que éste no ha sido ni revisado o actualizado desde su publicación en 1991. En el Anexo se presenta una tabla en la que se dan a conocer todas las estructuras gramaticales medidas por el examen, la cantidad de ítems relacionados con cada estructura y se destacan cuales fueron

escogidas como estructuras elementales para este estudio.

Una vez identificados los ítems que miden contenidos gramaticales presumiblemente enseñados a lo largo de los cinco años de instrucción de la educación media, se procedió a calcular el índice de dificultad para esos ítems. El índice de dificultad se obtiene calculando el porcentaje de estudiantes que respondieron correctamente cada ítem, y luego el valor resultante se divide entre cien, para obtener un valor comprendido entre 0 y 1. Mientras más cercano a 1 sea el índice, más fácil fue el ítem, mientras más cercano a 0, más difícil. Cabe destacar además que, tal y como señalan Casart, Fung y Trías (2011), aunque algunos investigadores ven dificultad y complejidad como sinónimos, en el presente estudio se toma como referencia la distinción que entre estos dos términos hiciera Robinson (2001). La complejidad se refiere a la cantidad de operaciones mentales (en términos cognitivos) o de transformaciones morfo-sintácticas (en términos lingüísticos) necesarias para el procesamiento de estímulos en una tarea (en este caso responder una pregunta de examen). Por otro lado, la dificultad es el resultado entre ciertos rasgos de la tarea y el conocimiento u otras diferencias individuales que posee el aprendiz al completarla. Para los análisis estadísticos pertinentes se utilizó el software estadístico SPSS versión 17.

4. Resultados

En la Tabla 1 se presentan las estadísticas descriptivas del desempeño de los estudiantes en general. Como se puede observar en dicha tabla, la media del

desempeño de los estudiantes fue de 46.39, un promedio bajo si se considera que se trata de un examen de conocimiento gramatical y que la instrucción que reciben los estudiantes es de orientación estructuralista. Si este fuese un examen de logro dentro de un programa académico, la media está por debajo del 50% de la calificación máxima posible.

Tabla 1. Desempeño de la muestra en el DTE

	Moda	Mediana	Media	D. Est.
Desempeño DTE	32	39	46.39	18.75

Aparte de la media, las otras estadísticas descriptivas de los resultados del DTE dan fe de que el desempeño de los estudiantes en esta prueba fue poco satisfactorio. El puntaje que se repitió con más frecuencia fue 32, de nuevo, muy por debajo del 50% de la calificación máxima posible. La mediana indica que el puntaje de un 50% de los estudiantes que tomaron la prueba se encuentra distribuido por debajo de los 39 puntos. Por último, La desviación estándar indica un alto grado de heterogeneidad en el conocimiento gramatical de los estudiantes, ya que el grado de dispersión es casi de un 20% de la calificación posible.

Otro análisis de los datos para determinar el conocimiento gramatical de los estudiantes consistió en calcular el índice de dificultad de todos los ítems de la prueba. Utilizando el criterio establecido por Casart et al. (2011), los ítems fueron clasificados como ítems de dificultad alta (índice de dificultad menor a 0.5), ítems de dificultad media (índice de dificultad entre 0.5 y 0.74) e ítems de dificultad baja (índice de dificultad mayor a 0.75). La Figura 2 muestra

la proporción de los ítems de acuerdo a los índices de dificultad resultantes.

En la Figura 2 se aprecia que 3 de los ítems fueron de dificultad baja, 32 de dificultad media y 65 de dificultad alta. Si bien no es deseable que en un examen abunden los ítems de dificultad baja, sería razonable esperar una mayor proporción de éstos en un examen que mide estructuras gramaticales que los participantes estudiaron a lo largo de la secundaria, más aún si el enfoque fue estructural, dando preponderancia precisamente a las estructuras gramaticales.

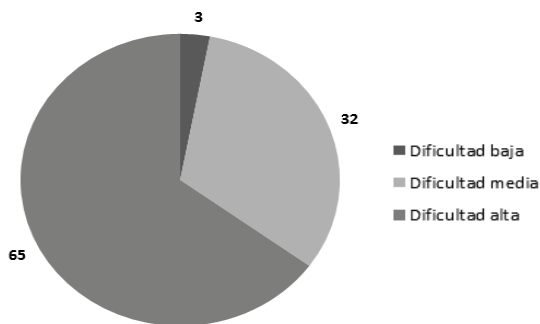


Figura 2. Proporción de ítems en el DTE de acuerdo al grado de dificultad

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, se tiene que de las 34 estructuras gramaticales contenidas en el examen, se escogieron 14 como estructuras elementales (ver Anexo), es decir, cuya enseñanza durante la educación media general es bastante plausible dada su frecuencia y aparición en los contenidos de varios libros de texto. Sin embargo, se descartaron estructuras que fuesen evaluadas en 1 ó 2 preguntas por lo cual finalmente se trabajó sólo con 12. Estas 12 estructuras están reflejadas en 53 de los ítems del examen. La Tabla 2 presenta las estructuras gramaticales evaluadas, los ítems que las contenían identificados por su posición dentro del examen, el índice de dificultad para cada ítem, y el promedio de los índices de dificultad para el conjunto de ítems.

Tabla 2: Desempeño en ítems relacionados con estructuras gramaticales elementales

Estructuras gramaticales	Ítems	Índices de dificultad por ítem	Media índice de dificultad	Estructuras gramaticales	Ítems	Índices de dificultad por ítem	Media índice de dificultad
auxiliares modales	4	0.58	0.44	presente simple	2	0.53	0.52
	25	0.60			7	0.43	
	50	0.49			8	0.63	
	55	0.38			16	0.54	
	85	0.42			41	0.66	
	88	0.50			44	0.53	
	98	0.24			53	0.48	
	99	0.46			65	0.35	
oraciones en futuro	11	0.48	0.53	verbo "be" en pasado	10	0.53	0.52
	31	0.40			34	0.59	
	96	0.53			35	0.47	
verbo "be" en presente	1	0.75	0.56	voz pasiva	29	0.43	0.58
	3	0.54			36	0.78	
	37	0.48			48	0.76	
	60	0.32			52	0.48	
	100	0.72			93	0.47	
pasado simple	12	0.56	0.45	pronombres	9	0.44	0.54
	19	0.47			70	0.65	
	77	0.39			71	0.53	
	95	0.40					
preposiciones de tiempo	58	0.62	0.56	preposiciones de lugar	61	0.34	0.37
	67	0.54			80	0.47	
	74	0.60			84	0.31	
determinantes cuantificativos	22	0.66	0.54	estructuras para expresar posesión	5	0.47	0.49
	26	0.53			13	0.42	
	43	0.57			42	0.67	
	72	0.40			47	0.38	

La información de la Tabla 2 refleja que las preguntas que medían conocimientos de estructuras gramaticales elementales del inglés resultaron en general tener dificultad alta o media para los estudiantes que ingresaron a los programas de TSU en la USB, Sartenejas, en los años 2011 y 2012. Nótese que dentro de las preguntas que medían conocimientos de los estudiantes acerca del uso de los auxiliares modales, ninguna tuvo un índice de dificultad mayor a 0.75; situación que se repite para el uso del presente simple, el pasado simple, el futuro, el verbo *be* en pasado, los pronombres, preposiciones de tiempo y lugar y los determinantes cuantificativos. Dentro del uso del verbo *be* en presente, solo una pregunta tuvo un índice de dificultad igual a 0.75 (dificultad baja), y dentro del uso de la voz pasiva, 2 ítems tuvieron índices superiores a este rango. Las preguntas más difíciles fueron la 98 (auxiliares modales), la 61 y la 84 (preposiciones de lugar), la 60 (verbo *be* en presente) y la 65 (presente simple). Al ver las estructuras como un todo, las más difíciles para los estudiantes según el promedio de los índices de dificultad, son las preposiciones de lugar, los auxiliares modales y el pasado simple. Ninguna de las estructuras resultó fácil, pero entre aquellas de dificultad media, las de los promedios más altos fueron el verbo *be* en presente y la voz pasiva.

5. Discusión

Los resultados de este estudio arrojan que el conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresan a los programas de carreras cortas, en términos generales, es débil. Las estadísticas descriptivas muestran que el

desempeño en el DTE, una prueba objetiva que mide diferentes aspectos sintácticos, fue poco satisfactorio, estando la media, la moda y la mediana, por debajo del 50% de la calificación máxima posible. El análisis de dificultad de ítems que medían estructuras gramaticales elementales, como aquí se les denominó, muestra que los estudiantes tienen fallas de conocimiento en estructuras como el pasado simple, preposiciones de lugar y los auxiliares modales; e incluso estructuras como el presente simple, el verbo *be* en presente y pasado y las preposiciones de tiempo representan dificultad media para estos estudiantes. A continuación se discuten algunas de las implicaciones de estos resultados.

En primer lugar, aunque en este estudio no se incluyeron los resultados de la prueba de comprensión auditiva*, los resultados aquí presentados reafirman la necesidad de realizar un proceso de ubicación de los estudiantes. La desviación estándar en el desempeño global en el DTE muestra el alto grado de heterogeneidad existente en los niveles de conocimiento gramatical de los estudiantes. Por diferentes razones, unos estudiantes saben más que otros, al menos en lo que a gramática se refiere. El no ubicar a los estudiantes resultaría en que algunos, para quienes el presente simple o el verbo *be* resultan estructuras difíciles, estarían compartiendo las clases con compañeros para quienes dichas estructuras serían muy fáciles; ello produciría frustración en los primeros y aburrimiento en los últimos.

En segundo lugar, la decisión de que los cursos no comiencen asumiendo un nivel “cero” de conocimiento también se ve justificada. Aunque los resultados no fueron los más alentadores, tampoco fueron del

todo frustrantes. Una media de 46.39, con una desviación estándar de 18.75 sugiere que un porcentaje de los estudiantes si tiene conocimientos de la gramática del inglés. Sin embargo, estos resultados resaltan el hecho de que para un porcentaje considerable de la cohorte incluso las estructuras gramaticales elementales resultaran difíciles. Es necesario que dentro de la planificación de los cursos ID1101 e ID1122, se incluyan programas de apoyo y reforzamiento para estos estudiantes. Actualmente, los profesores de los programas ofrecen este apoyo *a motu proprio* a través de sesiones de consulta fuera del horario de clase, ofreciendo guías complementarias en físico o en electrónico y aplicando estrategias en clase que permitan ayudar a los estudiantes más débiles en clase. Lo ideal sería que dicho apoyo sea parte de las políticas de la institución, mas considerando las realidades de escasos recursos y limitaciones presupuestarias que atraviesa la universidad, pareciera que esas políticas no serán posibles en un futuro cercano.

Otra alternativa, es que a estos estudiantes con puntajes muy bajos en este examen se les ofrezca tomar en calidad de oyentes el curso de inglés del ciclo de iniciación universitaria (CIU) que ofrece la USB, un programa dirigido específicamente a reforzar vocabulario, funciones y gramática inglesa para estudiantes pre-universitarios (St. Louis et al, 2010). Esta opción, no obstante, es también poco factible por cuestiones administrativas de la institución

Por último, el presente estudio arroja algunas luces sobre la problemática de la enseñanza del inglés en la educación media general. Si bien la muestra del estudio no es lo bastante numerosa como para hacer generalizaciones a nivel nacional,

los presentes resultados confirman lo que muchos docentes de inglés a nivel de educación universitaria han venido sintiendo y expresando de manera anecdótica. El problema no es solo que los estudiantes no “hablen” el idioma, sino que tampoco manejan conocimientos gramaticales, que se supone fue una de las cosas que sí se les enseñó.

En un estudio a escala nacional acerca de la situación del inglés en el sector público en la educación secundaria, Beke (2013) encontró que una mayoría de los profesores que trabajan en dicho contexto hacen mucho énfasis en enseñar gramática en sus clases. Siendo este el caso, lo que se observa es consistente con los que señalan los teóricos del área, que en el aprendizaje de lenguas extranjeras rara vez existe una correlación exacta entre lo que se enseña (y cómo se enseña) y lo que se aprende (Long y Crookes, 1992; Savignon, 2001). Esto no quiere decir que deba abandonarse la enseñanza de la gramática en las clases de inglés, sino que la metodología de su enseñanza debe repensarse y actualizarse acorde con propuestas vigentes en la actualidad y que difieren de los enfoques meramente estructurales. La realización de esos cambios no es un proceso sencillo e implica compromiso por parte no solo de los educadores sino de las autoridades educativas.

6. Conclusiones

Este estudio se planteó describir el conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresaron a los programas de inglés de carreras cortas de la USB, sartenejas, en los años 2011 y 2012. Asumiendo un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo, se encontró que los estudiantes de la muestra presentan fallas en su conocimiento

sintáctico del idioma, incluso en estructuras que deberían haber estudiado durante la educación secundaria. Sobre la base de estos resultados se presentaron algunas implicaciones para el contexto inmediato de la USB, Sartenejas, y para la enseñanza del inglés en la educación secundaria a un nivel más general.

Futuras investigaciones podrían buscar medir el conocimiento gramatical de los estudiantes que ingresan a otros programas de inglés en otras instituciones, para de este modo verificar o rechazar la generalidad de estos resultados. Incluso sería valioso en el futuro incluir medidas de conocimiento léxico y de desempeño en otras destrezas (comprensión de lectura, comprensión auditiva, etc.). Si bien ya existen algunos estudios como los que aquí se sugieren, éstos han sido dispersos y a menudo es difícil unificar sus resultados en un todo coherente.

Poseer una medición estandarizada y válida del conocimiento de inglés de una muestra significativa de los estudiantes que ingresan a la educación universitaria, facilitaría en el futuro el diseño y actualización de cursos de inglés en dicho nivel educativo. No obstante, un estudio de esa envergadura requiere del trabajo en conjunto de muchos investigadores y de un sustento financiero y logístico que escapa del alcance de los investigadores individuales.

E-mail: camayora@usb.ve

Nota:

En el presente estudio se reportaron sólo los resultados del DTE debido a que el objetivo del mismo era determinar el conocimiento gramatical de la población. En futuros estudios se presentarán datos más detallados sobre todo el proceso de ubicación.

Referencias

- Alviarez, L., Guerreiro, Y., y Sánchez, A. (2005). The use of constructivist strategies by teachers of English for Specific Purposes. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 21(47), 101-114.
- Beke, R. (2013). *Situación de la enseñanza del inglés en la educación secundaria en el sector público*. Ponencia presentada en el evento Time for English: Inglés en el sector público. British Council, Caracas.
- Berriós, G., e Iribarren, I.C. (1990). El efecto del orden de presentación en el diseño de exámenes. *Perfiles*, 20, 5-21.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Casart, Y., Fung, P., y Trías, M. (2011). Complejidad de la tarea cognitiva y nivel de dificultad de preguntas en evaluación de comprensión de lectura en inglés científico y técnico (ICT). *Revista Paradigma*, XXXII(2), 23-38
- Connelly de Rondón, E. (1986). *La eficacia de un curso integral de inglés para alumnos intermedio-altos de primer año de la USB*. Trabajo de ascenso no publicado. Sartenejas, Universidad Simón Bolívar.
- Gregson, M. (2006). English Next: ¿El fin del inglés como idioma extranjero? *Núcleo*, 23, 227-232.
- Iribarren, I. C. (2004). La Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras en Venezuela. En Freites B., F. y Pérez, F. J. (Eds.). *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Situación actual, otras miradas y nuevas expectativas* (pp. 234 - 253). Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta.

- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Editorial Heinemann.
- Leiva, B. (2007). Reconsiderando a Alderson: La lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje? *Lenguas Modernas*, 32, 35-62.
- Llinares, G. (1990). Estudio del “umbral lingüístico” necesario para la comprensión de textos en inglés. *Actas del II Congreso Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras con Fines Específicos* (pp. 139-143). Caracas, Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- Llinares, G. (1991). *El programa de inglés de primer año de la Universidad Simón Bolívar. De por qué no incluye y por qué debería incluir entre sus objetivos específicos el desarrollo de la competencia lingüística en inglés de los estudiantes*. Trabajo de Ascenso no publicado. Sartenejas, Universidad Simón Bolívar.
- Long, M., y Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- López de D'amico, R. (2008). *La enseñanza del inglés en Venezuela*. Ponencia presentada en el Congreso de Investigación en Educación UPEL 2008, Innovaciones en Educación: Retos y Acciones, Caracas, Venezuela.
- Mayora, C.A. (2011). Variables para la elaboración del perfil de estudiantes de inglés: Carreras cortas en la USB. *Educare*, 15(3), 53-75.
- Ministerio de Educación. (1991). *Programa de estudio de educación media diversificada y profesional*. Caracas: División de Currículo.
- Nieves, I. (2011). *Prototipo de software para la lectura extensiva en inglés como lengua extranjera en educación media*. Trabajo Especial de Grado no publicado. Sartenejas: Universidad Simón Bolívar.
- Robinson, P. (2001) Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. En Robinson, P. (Ed.). *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 287–318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. (2001). Communicative language teaching for the twenty-first century. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3ª ed., pp. 13-28). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- St. Louis, R., Pereira, S., y Trías M. (2010). Designing materials for a twelve-week remedial course for pre-university students. En Mishan, F. y Chambers, A. (Eds.), *Perspectives on language learning materials development* (pp. 249 – 270). Oxford: Peter Lang, A.G., International Academic Publishers.
- Thomas, P., y Gregson, M. (1991). La problemática de la enseñanza del inglés en la Educación Básica. *Opinión pedagógica*, 6, 47-56.
- Nota:
- Este estudio se deriva de un proyecto de investigación financiado por el Decanato de Investigación y Desarrollo de la Universidad Simón Bolívar, identificado como S1-IN-CSH-003-10 y culminado en noviembre 2012.
- Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en abril de 2012, revisado en octubre de 2012 y aprobado definitivamente para su publicación en octubre de 2012.*

ANEXO

Tabla de estructuras gramaticales presentes en el DTE y resultados del proceso de selección

	Estructuras gramaticales	Ítems	Cantidad	Status
1	adjetivos calificativos	15, 73, 79	3	
2	adverbios de modo	14	1	
3	auxiliares modales	4, 25, 55, 85, 99, 88, 50, 98	8	Estructura elemental
4	expresiones comparativas	6, 68, 54	3	
5	condicionales de cuarto tipo	57, 63, 92	3	
6	condicionales de tercer tipo	56	1	
7	deseos (hope/wish)	59, 66	2	
8	determinantes cuantificativos	22, 26, 43, 72	4	Estructura elemental
9	expresiones con significado "perder" o "fallar"	17	1	
10	formas plurales irregulares	18, 24	2	
11	gerundio como adjetivo	69, 75	2	
12	infinitivos para expresar propósito	27, 78	2	
13	miembros de la familia	20	1	
14	oraciones en futuro	96, 11, 31	3	Estructura elemental
15	oraciones incrustadas/clausulas relativas	38, 40, 81, 87, 49	5	
16	pasado perfecto	83	1	Estructura elemental
17	estructuras para expresar posesión	5, 42, 47, 13	4	Estructura elemental
18	preferencia "would rather"	64	1	
19	verbo "be" en pasado	10, 34, 35	3	Estructura elemental
20	verbo "be" en presente	1, 3, 60, 37, 100	5	Estructura elemental
21	pasado simple	12, 77, 95, 19	4	Estructura elemental
22	presente simple	2, 7, 8, 16, 65, 41, 44, 53	8	Estructura elemental
23	preposiciones de lugar	61, 80, 84,	3	Estructura elemental
24	preposiciones de tiempo	58, 67, 74	3	Estructura elemental
25	presente perfecto	45	1	Estructura elemental
26	presente perfecto continuo	62, 46	2	