

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO DE AREQUIPA
CARRERA PROFESIONAL IDIOMAS: ESPECIALIDAD INGLÉS



**MEJORANDO LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS NIVEL A1,
MEDIANTE LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE POR TAREAS
EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO “A” DE NIVEL SECUNDARIA
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL JOSÉ CARUANA
CAYMA – AREQUIPA 2016.**

Tesis presentado por:

Ebert Taipe Taco

Ruth Sara Sonco Sánchez

Para optar el título profesional de
profesor en Idiomas especialidad inglés.

AREQUIPA – PERÚ

2017

Jurado Calificador

.....
Prof. Graciela Barrios Vera
Presidente

.....
Prof. Arabella Mena Alarcón
Vocal

.....
Prof. Nora Apaza Barriga
Secretario

Resultados:

.....
.....
.....

Observaciones:

.....
.....

Fecha:

.....

Epígrafe

“Poco a poco se fueron despojando del falso ropaje con que les había vestido la escuela normal; dulcificaron la voz y la mirada, y se sentaron entre los niños para conversar con ellos y para escucharlos conversar.”

Olga y Leticia Cossettini

Dedicatoria:

A mi madre

*Por darme la oportunidad de vivir, por ser mi
soporte y compañía durante todo el periodo de
estudio. Ha sido un pilar fundamental y la esencia
misma de mi superación gracias por sus consejos,
sus valores y su amor incondicional*

A mis profesores

*Por enseñarme que a pesar de la adversidad en la
vida hay que luchar, gracias por los ejemplos de
perseverancia y constancia que les caracterizan y
que me han infundado siempre, gracias por el
ejemplo mostrado para salir adelante que me ha
permitido ser una persona de bien.*

¡Gracias!

Ebert

Dedicatoria:

Agradezco a Dios ser maravilloso que me diera fuerza y fe para creer lo que me parecía imposible terminar.

*Dedico de manera especial esta tesis, a mis padres
pues ellos fueron el principal cimiento para la
construcción de mi vida profesional, sentaron en
mí las bases de la responsabilidad y deseos de
superación, en ellos tengo el espejo en el cual me
quiero reflejar pues sus virtudes infinitas y su gran
corazón me llevan a admirarlos cada día más.
A mis compañeros y amigos presentes y pasados,
quienes sin esperar nada a cambio compartieron
su conocimiento, alegrías y tristezas y a todas
aquellas personas que durante estos cinco años
estuvieron a mi lado apoyándome y lograron que
este sueño se haga realidad.*

¡Gracias a Todos!

Ruth

Resumen

En el presente trabajo de investigación se expone una alternativa didáctica para mejorar la expresión oral en la lengua extranjera, proponiendo así un proyecto basado en el enfoque por tareas. En esta propuesta los estudiantes del tercer grado “A” de nivel secundaria realizan una serie de sub-tareas usando el idioma inglés como elemento vehicular para la realización de una tarea final y el alcance de los objetivos propuestos. El enfoque por tareas fomenta la motivación de aprender y desarrollar las destrezas comunicativas de los estudiantes.

Términos claves

Enfoque por tareas, expresión oral, enseñanza-aprendizaje.

Abstract

This research is about a didactic alternative to improve the speaking skill in the foreign language, through the Task-based approach, in the third grade, “A” section at the secondary level; it refers students work with mini tasks, using the English Language as the main element to get a final task and get the proposal goals. The Task-based approach encourage promotes the motivation to learn and develop the communicative skills of the students.

Key words:

Task –Based approach, oral expression, teaching learning process.

Índice

Contenido	
Epígrafe	
Dedicatoria	
Resumen	
Introducción.....	10
Capítulo I	
Planteamiento Teórico	
1. Contexto de la Investigación.....	12
1.1 Descripción del contexto.....	12
1.2 Descripción de los beneficiarios.....	14
2. Identificación y Tratamiento del Problema.....	15
2.1 Realidad académica del aula.....	15
2.2 Priorización de la situación problemática.....	16
2.3 Enunciado exploratorio y pregunta de acción.....	18
2.4 Justificación.....	19
3. Categorías y Subcategorías.....	20
4. Formulación de Objetivos.....	21
4.1 Objetivo general.....	21
2.2 Objetivo específicos.....	21
5. Sustento Teórico.....	21
5.1 Antecedentes investigativos.....	21
5.2 Marco teórico.....	23
5.2.1 Teoría de Vygotsky, respecto al habla.....	23
5.2.2 Enfoque comunicativo: Expresión oral.....	24
5.2.3 Presentación de los niveles comunes de referencia.....	27
5.2.4 Expresión oral.....	28
Influencia del conocimiento lexical en la expresión oral.....	29
5.2.5 Vocabulario.....	29
Adquisición del vocabulario.....	31
Vocabulario pasivo (Receptivo).....	32
Vocabulario activo (productivo).....	33
5.2.6 La pronunciación en la expresión oral.....	34
Fonética articulatoria.....	35
Modo de articulación.....	36
Punto de articulación.....	37
Fuerza de articulación.....	38
Vocales.....	39
5.2.5 La interferencia.....	39
Interferencia de la estructura (sintaxis).....	41
La enseñanza de la gramática de una lengua extranjera.....	42
5.2.6 Enfoque por tareas: Evolución.....	42

Enfoque comunicativo.....	44
Enfoque nocio-funcional.....	46
5.2.7 Enfoque por tareas.....	46
¿Qué se entiende por tarea?.....	48
Programación de una unidad didáctica.....	50
Componentes de una tarea.....	52
Roles del profesor y del alumno.....	53
5.2.8 Motivación.....	55
Motivación Externa.....	55
Motivación Interna.....	55
Capítulo II	
Planteamiento Metodológico	
1. Diseño Metodológico.....	58
1.1 Tipo de investigación.....	58
1.2 Diseño metodológico.....	59
1.3 Población beneficiada.....	62
2. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	62
2.1 De la investigación exploratoria.....	62
2.2 Del plan de acción.....	64
2.3 De la información.....	66
3. Plan de Acción.....	66
3.1 Fundamentación.....	66
3.2 Planificación de las actividades.....	67
Plan de acción general.....	67
Plan de acción específico.....	68
3.3 Estrategias para la recolección, procesamiento y reflexión de la información.....	71
3.4 Consideraciones Éticas.....	71
Capítulo III	
Resultados y Discusión de la Investigación	
1. En Cuanto a la Línea Base.....	72
1.1 Diario de campo.....	72
2. En Cuanto a la Primera Tarea Final.....	77
3. En Cuanto a la Segunda Tarea Final.....	80
4. En Cuanto a la Cuarta Tarea Final.....	83
5. En Cuanto al Taller para los Padres de Familia.....	86
6. En Cuanto al Relato de la Experiencia.....	87
6.1 Logros y lecciones aprendidas.....	87
6.2 Dificultades y soluciones.....	88
7. En Cuanto al Nivel de Impacto.....	89
Conclusiones	
Sugerencias	
Referencias	
Anexos	

Tablas y Figuras

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Resultados de la rúbrica: Oral Exam/Rating Sheet</i>	76
Tabla 2. <i>Resultados de la rúbrica: Speaking Rubric 1</i>	79
Tabla 3. <i>Resultados de la rúbrica: Speaking Rubric 2</i>	83

Lista de figuras

Figura 1. <i>Diagrams and “learned -friendly” explanations</i>	38
Figura 2. <i>Consonant sounds</i>	39
Figura 3. <i>Vowel sound chart</i>	39
Figura 4. <i>Estructura de una unidad didáctica por tareas</i>	50
Figura 5. <i>Marco para la programación de una unidad mediante tareas</i>	51
Figura 6. <i>Pirámide de Maslow</i>	57
Figura 7. <i>Cuadro de espiral de la investigación acción</i>	61

Introducción

El inglés es uno de los idiomas más difundidos internacionalmente, como tal se convierte en una necesidad para los estudiantes, pues les permite el acceso a la información y la comunicación para ampliar su horizonte cultural del idioma extranjero. El área de inglés adopta el enfoque comunicativo que implica aprender el idioma en pleno funcionamiento, en simulaciones de situaciones comunicativas y atendiendo las necesidades e intereses de los estudiantes. Una de las capacidades que desarrolla el área de inglés es la expresión oral; el cual es un proceso que se da en diversas situaciones comunicativas en la vida cotidiana del estudiante. La expresión oral involucra el saber expresarse con sus propias ideas, emociones y sentimientos en diversos contextos con interlocutores diferentes.

La presente investigación está basado en la dificultad de *expresión oral* detectado en el área de inglés, de los estudiantes del tercer grado “A” de la Institución Educativa Parroquial José Caruana, constituyéndose un interesante tema a tratar ya que el ser humano desde sus inicios está ligado a expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos, y más aún en su etapa de formación escolar donde paso a paso se integra al entorno social a través de actividades de aula con un enfoque comunicativo.

Así mismo, se plantea como propuesta innovadora el *enfoque por tareas* o enfoque de acción para mejorar la dificultad de expresión oral; no es una moda, trabajar con “tareas” para el aprendizaje de las lenguas, este enfoque tiene ya varios años y aporta un bagaje de experiencia y de estudios que lo consolidan como metodología consistente y eficaz. Por su lado, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* ha incentivado todavía más la reflexión y la práctica de este enfoque de acción, al asumirlo no sólo como una práctica didáctica más, sino como el eje articulador de todos los aspectos implicados en el aprendizaje de las lenguas. A partir del convencimiento asumido de que aprender haciendo y haciendo aquello que interesa o se necesita, dinamiza el proceso de aprendizaje y afianza su progreso mejor que de ninguna otra manera; y esta verdad universal se aplica también al aprendizaje de las lenguas.

La investigación se ha desarrollado a través del siguiente contenido.

Capítulo I, consta del planteamiento teórico y en él se desarrolla la contextualización, análisis crítico, formulación del problema, interrogantes de la investigación, delimitación del

objeto de investigación, justificación, objetivos y el sustento teórico que consta de los antecedentes investigativos y marco teórico.

Capítulo II, contempla el planteamiento metodológico de la investigación que consta del diseño metodológico; el cual se determina la modalidad básica de la investigación, el tipo de investigación; y de las técnicas e instrumentos del recojo de información en la exploración, en el plan de acción y la información para el sustento teórico.

Capítulo III, contiene los resultados de la investigación, fundamentados en el plan de acción donde se sitúa el análisis crítico reflexivo e interpretación de resultados de las aplicaciones; así mismo, consta las conclusiones y sugerencias o recomendaciones de la investigación acción.

Capítulo I

Planteamiento Teórico

1. Contexto de la Investigación

1.1 Descripción del contexto.

La investigación en cuestión es realizado en la Institución Educativa Parroquial "José Caruana", el cual, se encuentra ubicado geográficamente en la urbanización Enace, UPIS Rafael Belaunde Zona C, Mz N, Lt-13 en el distrito de Cayma. La Institución Educativa Parroquial es propiedad del arzobispado de Arequipa quien ha encargado la promotoría a la parroquia Beata Teresa De Calcuta; sus actividades se regulan conforme a la legislación vigente en materia educativa y sustantivamente en la R.M. W 483-89-ED, Reglamento de Centros Educativos de Acción Conjunta entre la Iglesia Católica y el Estado Peruano. La Parroquia está especialmente dedicada a la vida religiosa de sus integrantes, al apostolado y a la educación, tiene el compromiso especial de garantizar una educación centrada en la vivencia de los valores y virtudes humano-cristianas.

La institución educativa pertenece a la Ugel Norte con la modalidad escolarizada presencial con Jornada Escolar Completa JEC y atiende desde el primer grado hasta el quinto grado del nivel secundario. Actualmente cuenta con 136 estudiantes, distribuidos en ocho secciones, en condición mixta. El personal que conforma esta organización educativa está representado por una Directora, un coordinador académico, 16 docentes, dos auxiliares de educación, siete administrativos, un psicólogo y tres personales de apoyo.

Debe señalarse que esta institución inicio en este año en la modalidad JEC y cuenta con las siguientes dependencias: un templo, una dirección, una secretaria, una coordinación, 14 aulas, un laboratorio de inglés, una loza deportiva, una sala para

profesores, un departamento para educación física, un comedor, tres baños (uno para profesores), y una habitación para el personal que pernocta en la institución.

Cabe destacar que, a pesar de que algunas instalaciones están en buenas condiciones, se presenta las siguientes limitantes: escasa dotación y actualización de libros, inexistencia de talleres para el área de educación para el trabajo, un solo ambiente destinado para todos los profesores, escaso material deportivo y ausencia de una malla protectora contra los rayos solares.

Es importante mencionar que el proceso de enseñanza-aprendizaje está en un gran porcentaje en la estructura organizativa funcional de la institución (directivos docentes) con una escasa participación de la comunidad. Por esta razón las relaciones entre la escuela y la comunidad se desarrollan en un ambiente pasivo.

Estas son algunas de las características exteriores a la institución educativa que se puede apreciar (Fuente: PEI, Fichas de Matriculas y Diario de Campo):

- Entre los distritos que se atienden en la escuela están Cayma (sobre todo el sector de Alto Cayma), Cerro Colorado y Yanahuara.
- Los servicios básicos con que cuenta la escuela son regulares como: agua, luz eléctrica, desagüe y hay un policlínico al costado de la institución que atiende las 24 horas del día.
- Los habitantes de las urbanizaciones adyacentes a la escuela, en su mayoría, son familias emigrantes de las zonas andinas por las costumbres que manifiestan en las fiestas de la comunidad.
- La mayoría de los habitantes se sirven del comercio como su actividad económica, se puede apreciar muchas tiendas comerciales de varios tipos.
- Existen algunos factores negativos que afectan a la urbanización en general, como: el pandillaje, el transporte público y la ingesta de alcohol que se dan, muchas veces, a causa de las diferentes fiestas de la comunidad.

En conclusión, se puede mencionar que la I.E.P. José Caruana presenta algunos problemas externos e internos que afectan de alguna manera su normal funcionamiento. Sin embargo, la institución está dispuesta para atender las exigencias y necesidades de todos aquellos estudiantes que en ella ingresan.

1.2 Descripción de los beneficiarios.

La presente investigación se lleva a cabo en el aula del tercer grado “A” de nivel secundario. El aula, que en adelante llamaremos salón, cuenta con 14 estudiantes; de los cuales apenas cinco son varones. Según la ficha personal de matrícula y los instrumentos de recojo de información la edad promedio del salón es de catorce años.

Existe una clara diferencia de comportamiento y manifestaciones culturales entre los estudiantes. Evidentemente estas características, propias de los adolescentes, están asociadas al tipo de familia de donde procede cada estudiante. Algunos de ellos son más participativos y colaboradores mientras que otros son más sigilosos; el grupo de los adolescentes varones son más atrevidos, inquietos, bromistas y a veces evidencian grados de indisciplina en su comportamiento; sin embargo, el grupo de las mujeres demuestran más responsabilidad en sus trabajos, se expresan con más sutileza, son sutilmente más pacientes y ordenadas en sus cosas (presentación de cuadernos) y en las actividades del salón.

En cuanto a las condiciones socio-económicas de los estudiantes, se puede mencionar que los padres de familia cuentan con recursos básicos para sustentar su hogar, ellos en acuerdo con la parroquia y los representantes del ministerio de educación pagan una mensualidad económica a la institución de 60.00 soles mensualmente. Los padres intentan brindar a sus hijos una educación de calidad aportando dinero a la institución.

Entre los estudiantes dos presentan dificultades físicas en el salón. Uno de ellos presenta problemas de ceguera, lo cual le impide desenvolverse normalmente, el estudiante necesita apoyo para visualizar, tales como; sentarse cerca de la pizarra, copias con textos grandes, una aplicación para maximizar la pantalla del monitor de la laptop, entre otros. El otro estudiante inutiliza el antebrazo derecho a causa de un accidente y presenta cicatrices de quemadura en gran parte de su cuerpo. Estas dificultades no impiden a los dos estudiantes participar de las actividades.

Según la docente, se puede señalar que los alumnos no presentan enfermedades riesgosas, y se ha descartado la desnutrición en todos ellos. Los talleres de nutrición que brinda la parroquia y el comedor institucional ayudan a una apropiada alimentación de los estudiantes participantes.

Según los datos de la ficha de matrícula, todos los padres de familia, de los estudiantes que participaron en la investigación, tienen concluido su educación básica regular y una parte de ellos son familias migrantes de las zonas andinas de la región. Algunos de ellos tienen estudios técnicos, pero la mayoría de los padres de familia son emprendedores de negocios familiares y empleados en empresas de diversos ámbitos comerciales.

2. Identificación y Tratamiento del Problema

2.1 Realidad académica del aula.

El salón del tercer grado “A” de nivel secundaria tiene una serie de particularidades favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero también, el salón presenta varias dificultades, que impiden el normal desarrollo de este proceso en los estudiantes. A continuación analizaremos esta realidad objetivamente.

Una de las ventajas que tiene el salón es la cantidad de estudiantes que hay en ella; son 14 alumnos matriculados exactamente. Esto permite al docente conocerlos mejor e interactuar con ellos más tiempo, de igual manera, facilita el control de comportamiento del docente sobre los estudiantes mientras se realiza las sesiones de aprendizaje.

Los mobiliarios de los estudiantes son unipersonales y están en buenas condiciones para trabajar. Con los mobiliarios se pueden formar grupos pequeños y también grupos grandes con mucha facilidad y se pueden trasladar de un lugar a otro sin mayor esfuerzo; de esta manera facilita el dinamismo del salón.

En cuanto a los materiales educativos, el salón cuenta con una laptop y un proyector multimedia permanentemente, el cual, está en óptimas condiciones para su uso; el aparato sirve para proyectar videos, imágenes y presentaciones elaborados por los docentes. De esta manera, los estudiantes obtienen el máximo provecho de este material educativo tecnológico. El otro material es un aparato reproductor de música, conocido generalmente como radio, el cual, no es exclusivo para el área de inglés. Por lo tanto, la falta de una radio especialmente para el área de inglés perjudica las sesiones programadas con este aparato.

Las computadoras (laptops) y los libros que el ministerio de educación brinda para el área de inglés, son los materiales más utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente de aula. Por lo tanto, se aplican escasas actividades de

interés para el estudiante que motiven su aprendizaje. Las sesiones se imparten de tal manera que son monótonas obteniendo un bajo desarrollo expresivo en el idioma inglés.

En la observación se puede evidenciar la falta de interés que los estudiantes muestran en el desarrollo de una sesión de clase, muchas veces, esto trae consigo el descontrol del grupo, un grado de tedio y aburrimiento generalizado y algunas veces se evidencia comportamientos de indisciplina entre los estudiantes.

Asimismo, la metodología de enseñanza en el área influye en los estudiantes, se prefiere el aprendizaje mecánico siguiendo habitualmente una copia de práctica, que impulsa al docente a una limitada utilización de dinámicas o actividades para el desarrollo de las capacidades comunicativas. Los textos enfocan conceptos y ejercicios de generalización y discriminación que se realizan a partir de la automatización, que son los famosos ejercicios de completamiento; ejercicios muy pautados que sirven para automatizar algunos conocimientos, que generalmente no les agrada a los estudiantes.

A través de la entrevista, el docente manifestó desconocer a la gran mayoría de padres de familia de los estudiantes, esto es una evidencia del desinterés que existe, por parte de los padres, por acompañar el proceso de aprendizaje de sus hijos. Ningún estudiante del salón está en una academia de lengua extranjera inglés y son muy pocos los que participan de los talleres de inglés programados por la institución, en coordinación con el docente de área. Evidentemente los padres de familia de los estudiantes tienen un escaso conocimiento sobre la importancia y trascendencia del idioma inglés en el mundo globalizado de hoy.

2.2 Priorización de la situación problemática.

Después de hacer un profundo análisis sobre lo observado se determinó que el problema que se abordaría en la investigación es la dificultad de *expresión oral* que los estudiantes presentan en el idioma inglés. La expresión oral es una de las capacidades fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa. Al igual que en nuestra lengua materna esta capacidad, junto a la comprensión oral, son los que primero se desarrollan para desenvolvernó dentro de un contexto, al nacer el ser humano tiende a hablar y no escribir o leer. Por ello, se prioriza esta capacidad en el proceso de la investigación sin dejar de lado las otras tres capacidades fundamentales que se requiere para adquirir una competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Las causas que producen esta dificultad se encuentran establecidos en el árbol de problemas (ver anexo 1 p. 96), el cual, también se determinó después de observar el comportamiento de los estudiantes y estos fueron revalidados con la teoría lingüística sobre la adquisición de una segunda lengua.

La primera causa del problema planteado son las escasas situaciones comunicativas significativas que el docente plantea durante las sesiones de aprendizaje en el área de inglés, son significativas aquellas situaciones que involucran al estudiante teniendo en cuenta su realidad y sus intereses; el sistema educativo considera al estudiante como participe de su aprendizaje, pero la realidad en el salón dista mucho de esta consideración. Los alumnos solo responden a las disposiciones que ejerce el docente de aula. La consecuencia que conlleva esta causa es la baja motivación que poseen los estudiantes en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje en el área de inglés.

La segunda causa que se estableció en el árbol de problemas es naturalmente la insuficiente aplicación de estrategias, para la adquisición de vocabulario en una segunda lengua, por parte del docente y sobre todo el estudiante. A diferencia del aprendizaje, cuando decimos que se ha adquirido una nueva palabra en nuestro vocabulario debemos saber que este forma parte de nosotros en todos los niveles; fónico, debemos saber pronunciarlo; gramatical, saber emplearla de todas sus formas posibles para demostrar control de la palabra (Pérez, 2010; citado en Sancho, 2015). Para hacer propias las palabras es mejor adquirirlas en contexto. El efecto de esta causa es el escaso manejo de léxico para expresar ideas en la lengua extranjera.

La tercera causa es la inexacta articulación del órgano fonador, la mayoría de los estudiantes desconocen el punto y modo de articulación cuando producen una palabra, entonces, la pronunciación de los alumnos se hace meramente por imitación al docente. La inadecuada pronunciación de las palabras genera temor a los estudiantes a expresarse en inglés, por lo que la comunicación de los estudiantes no es la más adecuada, y esto, limita desarrollar la capacidad expresiva mediante la oralidad.

Otra de las causas del problema es la constante interferencia de la estructura de la lengua materna L1 en la lengua extranjera LE; el efecto de esta causa es el inadecuado uso de la sintaxis del idioma inglés; el efecto de interferencia, forma parte del proceso de adquisición de la segunda lengua, si no tiene los correctivos oportunos desembocaría en la fosilización de la lengua.

También, se ha considerado que la escasa cooperación de los padres de familia en el área de inglés es una causa colateral que afecta el buen rendimiento de los estudiantes; la inclusión de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje del área de inglés es necesario para estimular la motivación de sus hijos, la motivación es un factor fundamental en todo proceso de aprendizaje, por ello, también se ha considerado dentro del problema de investigación.

La triangulación de instrumentos empleados en la investigación exploratoria; el diario de campo, los cuestionarios y las entrevistas aplicados al docente y estudiantes, y los resultados de la rúbrica del *role play*; permiten evidenciar reiteradamente el problema de expresión oral. De esta manera la dificultad de expresión oral en inglés se ha convertido en un inconveniente principal para el aprendizaje del idioma inglés.

Finalmente; la rúbrica de evaluación, las entrevistas, los cuestionarios junto con los apuntes en el diario de campo durante los meses de experiencia laboral como observadores; determinan que los estudiantes están en un bajo nivel del idioma, según el Marco Común Europeo; las causas de la dificultad de expresión oral se presentan por la escasa aplicación de situaciones comunicativas significativas en el área, la insuficiente aplicación de estrategias para la adquisición del vocabulario, la inexacta articulación del órgano fonador, la constante interferencia de la estructura de la L1 en la LE y finalmente como una causa colateral la insuficiente cooperación de los padres de familia en el área de inglés. Todos estos factores limitan al estudiante a expresarse oralmente en el idioma inglés.

2.3 Enunciado exploratorio y pregunta de acción.

Los estudiantes presentan dificultades de expresión oral en el idioma inglés, nivel A1, en el tercer grado “A” de nivel secundaria de la Institución Educativa Parroquial José Caruana del distrito de Cayma.

¿Cómo mejorar la expresión oral en el idioma inglés, nivel A1, de los estudiantes del tercer grado sección “A” de nivel secundaria de la Institución Educativa Parroquial José Caruana del distrito de Cayma?

2.4 Justificación.

El enfoque por tareas despierta un interés por cuanto las actividades comunicativas son significativas, lo cual, potencializará la comunicación oral en los estudiantes en el idioma inglés. Por tanto, los alumnos mejoraran su expresión oral en la lengua extranjera, en el nivel A1, sin requerir de un alto nivel de inversión; para ello es indispensable que los docentes del área de inglés se actualicen con nuevos enfoques, en la adquisición de una segunda lengua L2, en su campo y dinamicen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes necesitan de la guía del profesor para que instruya positivamente en la expresión oral, así ellos se integraran con facilidad a la realización de las actividades académicas.

Esta investigación es útil y de beneficios para los profesores, ya que aumentara sus conocimientos en cuanto a metodologías; la aplicación de las tareas comunicativas será de gran utilidad de manera que permita aumentar el rendimiento del alumnado en el área de inglés; así dotados de herramientas pedagógicas los docentes podrán plasmar estos conocimientos con vocación y responsabilidad, entonces a los estudiantes se les aplicará verdaderos procesos de formación integral y desarrollo personal. Las mejoras que logren los estudiantes, en el nivel del idioma, los beneficiará directamente a ellos, a los docentes de la institución y los padres de familia.

El trabajo investigativo es factible porque se contó con la aprobación, participación y colaboración de los actores a quienes se ha involucrado como son; los estudiantes, docentes, padres de familia y las autoridades de la institución educativa; existe la predisposición de los docentes de cambiar la forma de enseñar un nuevo idioma y buscan estrategias más adecuadas a la realidad de los estudiantes, las tareas de comunicación se presentan como herramientas de cambio en la adquisición de una L2, por esto se plantea esta propuesta que busca innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución educativa.

La investigación acción permite la aplicación de la teoría para mejorar o cambiar situaciones inadecuadas de un conjunto de la sociedad. El tratar con importancia el enfoque por tareas en el proceso de enseñanza desarrollará una mejora sustancial en la expresión oral de los estudiantes en la lengua extranjera por el sustento teórico que este enfoque posee.

3. Categorías y Subcategorías

Termino Clave	Categorías	Sub-Categorías
Expresión Oral Lengua Extranjera Inglés	Situación Comunicativa	Actividades reales/simuladas en un contexto determinado
	Vocabulario	Activo
		Pasivo
	Articulación (aparato fonador)	Modo de Articulación
		Punto de Articulación
		Fuerza de Articulación
	Interferencia L1 a L2	Interferencia sintáctica de la L1 en la LE
	Motivación	Interna
		Externa
Enfoque Por Tareas Lengua Extranjera Inglés	Tareas de comunicación	Hacer una Agenda <i>Realizar una agenda con información personal de profesores y amigos.</i>
		Comprar Frutas y Verduras <i>Ir al mercado y comprar productos según la lista de pedidos.</i>
		Ir a un Restaurante <i>Saludar, preguntar y pedir por el menú y agradecer la atención.</i>
		Cantar una Canción <i>Presentar un coro musical.</i>
	Tareas de Apoyo Lingüístico	Léxico <i>Adquisición de vocabulario en contexto.</i>
		Fonética <i>Articulación del órgano fonador para emitir palabras.</i>
		Sintaxis <i>Ubicación de palabras dentro de un enunciado.</i>
	Taller	Taller de Motivación “Inspire English”
		Taller de Sensibilización “Cooperate for a good English Language”

4. Formulación de Objetivos

4.1 Objetivo general.

Mejorar la expresión oral en el idioma inglés nivel A1, mediante la aplicación del enfoque por tareas en los estudiantes en el tercer grado “A” de nivel secundaria de la Institución Educativa Parroquial José Caruana. Cayma - Arequipa.

4.2 Objetivo específicos.

- Identificar el nivel del idioma inglés en la expresión oral de los estudiantes mediante los instrumentos de recolección de datos.
- Elevar la motivación de los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés, mediante la aplicación del taller “Inspiring English”.
- Gestionar la cooperación de los padres de familia para las actividades programadas en el plan de acción a través del taller de sensibilización. “Cooperate for a good English Language”.
- Incrementar las situaciones comunicativas significativas aplicando las tareas de comunicación.
- Aplicar estrategias para la adquisición de vocabulario en los estudiantes mediante las tareas de apoyo lingüístico – Léxico.
- Corregir la inexacta articulación del órgano fonador en la emisión de palabras y enunciados de los estudiantes mediante tareas de apoyo lingüístico – Fonética.
- Disminuir la interferencia sintáctica de la L1 en la LE de los estudiantes mediante las tareas de apoyo lingüístico – Sintaxis.
- Evaluar los resultados de las tareas de comunicación que se desarrollaron en la investigación.

5. Sustento Teórico

5.1 Antecedentes investigativos.

Luego de una revisión de las tesis, a nivel nacional, relacionados al enfoque por tareas para el aprendizaje de una lengua extranjera no se ha encontrado ningún trabajo. De igual manera, la búsqueda en la biblioteca del Instituto de Educación Superior Pedagógico de Arequipa fue infructuosa; en los archivos se encontró varios trabajos de investigación pero solamente con el término de “Expresión Oral” en una lengua extranjera. La búsqueda a nivel internacional tuvo mejores resultados, a continuación se aportan los trabajos de tesis que guardan relación con la investigación:

Tema: El enfoque por tareas como propuesta metodológica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños de tercer grado de la I.E.D. Francisco de Paula Santander.

Autor: July Del Carmen Méndez Holguín. Universidad de La Salle – Bogotá 2007

Conclusiones:

Las tareas desarrolladas establecieron una buena relación de confianza entre el docente y el estudiante, pues debido al ambiente social en el cual viven la mayoría de ellos, este fue un aspecto difícil de trabajar. Pero a pesar de esto, el resultado de los niños en cuanto a la participación durante el proceso fue positiva, siempre se encontraban atentos, entusiasmados en participar y con la entera disposición a aprender.

Igualmente, esta propuesta fue muy buena ya que los hábitos de estudio de los estudiantes mejoraron notablemente, se pudo observar entera autonomía, interés y responsabilidad en el desarrollo de sus tareas.

Finalmente, el enfoque por tareas fue una buena propuesta metodológica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que éste permitió un aprendizaje cooperativo, también como anteriormente se dijo la motivación creció y el irrespeto físico y verbal de los estudiantes hacia sus propios compañeros cambió notablemente.

Tema: La enseñanza del inglés a través del enfoque por tareas.

Autor: Miriam Rey Retortillo. Universidad de Valladolid – Palencia 2013/2014

Conclusiones:

El análisis de las múltiples metodologías que ha habido para la enseñanza de una L2 a lo largo de los años, me ha hecho reflexionar sobre la gran dificultad que supone encontrar un buen método de enseñanza-aprendizaje de la misma. Esta investigación ha supuesto que desde mi conocimiento y criterio de elección, deseche aquellas que a mi parecer no son buenas prácticas y elija las que sí lo son. Asimismo, me ha permitido observar que en algunas ocasiones no se ponen en práctica las técnicas más adecuadas para la enseñanza de una L2, motivo por el que resulta necesario intentar ofrecer una alternativa dinámica, novedosa e íntegra de este tipo de enseñanzas.

He comprendido la necesidad de nuevos horizontes y mediante la enseñanza de otras culturas darnos cuenta de la utilidad de una L2. He comprendido la importancia de situar cada enseñanza en un contexto cercano y accesible para los niños, de hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje algo significativo y verdaderamente útil para el alumnado y que vean la adquisición de estos conocimientos como algo enriquecedor que les permite acceder a cualquier parte del mundo.

La puesta en práctica de una propuesta de estas características resulta altamente motivadora para el alumno, y es que la motivación es uno de los elementos más importantes para que se produzca un aprendizaje. Esto, junto con el trabajo en grupo que fomenta la relación con el resto de compañeros y aumenta la confianza en sí mismo, hace que esta propuesta sea positiva y enriquecedora.

El desarrollo de la competencia comunicativa y la adquisición de destrezas y habilidades para llevarlo a cabo son verdaderamente importantes. Por eso considero vital no solo desarrollarlo a través de las asignaturas relacionadas con la lengua, sino también con el resto de áreas. De este modo contribuimos al fomento de un sistema educativo donde todas las áreas de conocimiento están íntimamente relacionadas.

Este trabajo me ha servido también como experiencia personal. Tal y como he dicho anteriormente, en un mes y medio aproximadamente estaré en Estados Unidos dando clases de español y transmitiendo mi cultura. Así pues, la indagación y profundización en este tema me ha dado las herramientas, destrezas y habilidades necesarias para mi labor allí. Me ha ayudado a tener claro cómo quiero ser como maestra y qué debo hacer para desarrollar la competencia comunicativa en mi alumnado. Este trabajo ha supuesto un desarrollo en mi persona y en mi formación.

5.2 Marco teórico.

5.2.1 Teoría de Vygotsky, respecto al habla.

Según la teoría de Vygotsky, los orígenes del lenguaje son sociales, incluso desde el comienzo mismo de la infancia. Tanto el lenguaje receptivo como el productivo tienen sus raíces en los intercambios entre él bebe y quien lo cuida. Prácticamente toda vocalización del niño es interpretada como manifestación social para comunicar algo.

La aparición del habla y el pensamiento.

Con la aparición del pensamiento y el habla, el pensamiento adquiere una base verbal y el habla se hace intelectual porque se usa para pensar. La sociabilidad del alumno es el punto de partida de sus interacciones sociales con el medio que lo rodea. La concepción que Vygotsky tiene de la interacción social en el proceso del desarrollo desempeña un papel formador y constructor. Ello significa simplemente que algunas categorías de funciones mentales superiores (atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones complejas, etc.) no podrían surgir y constituirse en el proceso del desarrollo sin la contribución constructora de las interacciones sociales. (Vygotsky, 1982-1984)

5.2.2 Enfoque comunicativo: Expresión oral.

Actualmente no existe un libro, una revista o un documento vinculado a la enseñanza de la lengua que no aborde directa o indirectamente el enfoque comunicativo por la mayor repercusión que ha cobrado en el campo de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas.

El enfoque comunicativo no se debe entender como relevo de los métodos que prevalecieron hasta su desarrollo, no elimina, sino que readapta principios pedagógicos de métodos o aproximaciones metodológicas previas y más bien los recoge optimizándolos de manera selecta. Esta revolución metodológica se ha gestado alrededor de dos principios fundamentales: la concepción de la lengua en relación con su uso, y la nueva posición del alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ministerio de Educación MINEDU, 2009).

Bérard (1995; citado en Maati, s.f.) explica que el enfoque comunicativo tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que el alumno desea desarrollar (comprensión y expresión; oral y escrita), con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua respetando los códigos socio-culturales.

En el marco del enfoque comunicativo también se busca las competencias generales de los estudiantes; Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas MCE (2001) “las competencias de los estudiantes o usuarios de una lengua se componen de

sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial.” Estas no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo.

El conocimiento “saber” se entiende como aquellos conocimientos provenientes de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). Las destrezas “saber hacer” dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos, pero se puede propiciar esta destreza mediante la adquisición de conocimientos interiorizados, y puede ir acompañada de formas de competencia existencial. Finalmente La competencia existencial “saber ser” se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas.

En el marco del enfoque comunicativo se considera el logro de un nivel de competencia comunicativa, que son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. El MCE (2001) considera que la competencia comunicativa comprende varios componentes como; el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.

Competencia sociolingüística

Se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Competencia pragmática

Tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente

lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales.

Competencia lingüística.

Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o de la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje.

Las habilidades de la lengua están consideradas por la competencia lingüística; el MCE considera:

La competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos en forma oral o escrita, o en ambas. (p. 14)

En el enfoque comunicativo, se viene hablando de cuatro destrezas lingüísticas, dos propias de la lengua oral, que son la comprensión auditiva y la expresión oral, y otras dos propias de la lengua escrita, que son la comprensión lectora y la expresión escrita. El MCE menciona, por una parte, la comprensión auditiva y la comprensión lectora como actividades lingüísticas de recepción y, por otra, la expresión oral y la expresión escrita como actividades lingüísticas de producción. Así mismo, considera los procesos de; la comprensión y la expresión (oral y, en su caso, escrita) como obviamente primarios, ya que ambos son necesarios para la interacción.

5.2.3 Presentación de los niveles comunes de referencia.

Existe un amplio consenso, aunque de ningún modo universal, respecto al número y la naturaleza de los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lenguas. No obstante, parece que un marco general de seis niveles amplios cubre adecuadamente el espacio de aprendizaje que resulta pertinente para los estudiantes de lenguas europeas respecto a estos fines. Cuando observamos estos seis niveles, sin embargo, vemos que son interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de Básico, Intermedio y Avanzado. Por tanto, el esquema propuesto adopta un principio que se ramifica en una división inicial en tres niveles amplios: A1-A2, B1-B2 y C1-C2.

Un análisis de las funciones, las nociones, la gramática y el vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría constituir parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas.

Nivel A1 del Marco de referencia.

Se considera que el nivel A1 (Acceso) es el nivel más bajo del uso generativo de la lengua, el punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas.

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

En las actividades de expresión oral (hablar), el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes. Algunos ejemplos de actividades de expresión oral son los siguientes:

- Realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.)

- Dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.).
- Leer en voz alta un texto escrito.
- Hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.)
- Representar un papel ensayado.
- Hablar espontáneamente.
- Cantar.

5.2.4 Expresión oral.

Expresarse oralmente es una de las actividades centrales de la vida en sociedad. Según Figueroa (2010; citado en Borja, 2014) la expresión oral:

Es la primacía del lenguaje oral radica en la realidad objetiva de su naturaleza como fenómeno social y medio de comunicación verbal por excelencia. De ahí la necesidad de conceder prioridad al establecimiento de los mecanismos de comprensión auditiva y del habla, lo cual significa que primero se presenta la lengua oral y que la lengua escrita se enseña a partir de lo que los alumnos han aprendido oralmente. (p. 25)

Según este planteamiento la expresión oral es el mayor uso del lenguaje y la base de la comunicación, pues provee la fundamentación para el desarrollo de las demás habilidades necesarias para el estudio de un idioma.

Si se busca definir la noción de expresión oral en términos descriptivos; Borja (2014), dice que “es la capacidad desarrollada por el hombre para establecer conceptos, ideas y términos con significados específicos”. La expresión oral es lo que permite al ser humano ponerse en contacto y establecer conexiones con sus pares, partiendo de ella entonces la oportunidad de establecer objetivos, metas y proyectos en común.

La expresión oral constituye una manifestación del lenguaje oral que emplea el sujeto para comunicarse consigo mismo (monólogo) y con los demás (diálogo), en ella se emplean palabras, frases, aumentativos, diminutivos, gestos, entonaciones, entre otros recursos. Este proceso tiene lugar primeramente en la estructuración de acciones mentales, por lo que revela el nivel de inteligencia y creatividad que se tiene o puede llegar a tener sobre determinado contenido. En cada individuo la expresión oral logra su

desarrollo en la medida que sus conocimientos adquieren mayor solidez. (Escobar, 2012; citado en Portero, 2015)

La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de micro destrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no (Centro Virtual Cervantes, 2014; citado en Portero, 2015). La expresión oral es el conjunto de técnicas que determinan las pautas generales que deben seguirse para comunicarse oralmente con efectividad.

Influencia del conocimiento lexical en la expresión oral.

Koizumi (2005) señala que se ha podido demostrar que la capacidad de expresión oral es efectivamente dependiente del conocimiento productivo del vocabulario (citado en Estrada, 2014). El vocabulario tiene una posición central en la formación de un enunciado, con estructuras sintácticas, morfológicas y fonológicas. En otras palabras, ningún discurso puede ser producido sin vocabulario, es decir, el vocabulario es esencial para la expresión oral.

Por lo tanto se puede inferir que el rendimiento en la expresión oral depende del conocimiento del vocabulario, pero no es suficiente porque hay otros factores que pueden estar relacionados con este rendimiento. De igual manera hay una tendencia moderada o fuerte para aquellos estudiantes que tienen un conocimiento mayor y más profundo de vocabulario productivo y receptivo pueden tener una mejor expresión oral.

5.2.5 Vocabulario.

El vocabulario es un elemento esencial para que los estudiantes puedan ampliar su conocimiento. La falta de vocabulario que se necesita es la causa más común de dificultad de los estudiantes para decir lo que quieren decir durante una actividad de comunicación.

Es importante destacar, que el conocimiento lexical es necesario para que el estudiante pueda obtener confianza para entablar una comunicación oral o escrita. Este vocabulario debe ser preciso, variado y se acomode a las necesidades del hablante. Para

Estrada (2013) “este, debe ser estudiado desde su contexto social y lingüístico”, ya que, si el individuo tiene un amplio vocabulario pero no conoce en qué contexto utilizarlo, no podrá generar una comunicación fluida y coherente.

El vocabulario es un elemento imprescindible en la enseñanza de una lengua. Tener un vocabulario amplio es esencial para la comprensión y expresión de una lengua extranjera. Según Martín (2009) los hablantes nativos no adquieren su vocabulario en grupos léxicos, sino de modo aleatorio, cronológico y, generalmente, en orden de frecuencia. Los nativos cuentan con una ventaja que no tiene el estudiante extranjero; muchos años para construir un léxico completo.

El conocimiento lexical también llamado léxico mental o diccionario mental es la acumulación de palabras que un hablante conoce, el cual se estructura siguiendo un sistema de interconexiones que permiten registrar un gran número de palabras al cerebro y utilizarlas al momento de comunicarnos. Además, forma la mayor parte del significado de cualquier lengua. (Estrada, 2013)

Tradicionalmente el vocabulario se aprendía por medio de listados que el alumno repetía para sí mismo de modo automático hasta interiorizar los conceptos. Entre los años 60 y 80, el rol de la terminología perdió importancia para centrarse en la morfología y la sintaxis; más tarde la competencia comunicativa se puso de moda a través del enfoque nocional-funcional que proporcionaba las herramientas y destrezas para el desenvolvimiento oral en distintas situaciones de la vida cotidiana. La cuestión de cómo los alumnos aprenden el léxico es la más difícil de discernir por constituir un factor altamente individualizado. (Vivanco, 2001)

Revisemos algunos métodos de enseñanza de una segunda lengua pero desde el punto de vista del aprendizaje del vocabulario:

- El primer método es el de Gramática y la Traducción. El aprendizaje de vocabulario era adquirido con listas de palabras con su correspondiente traducción.
- En el Método Directo se presenta directamente la nueva palabra en la lengua meta y los alumnos la relacionan con el objeto, acción, gestos, contexto, etc.
- El Método Audio-lingual consiste en la audición de frases construidas y la repetición de estas a la vez que la creación de unas nuevas, logrando que los alumnos aprendan así la gramática y el vocabulario dentro de un contexto.

- Por último, durante la década de los ochenta podemos empezar a hablar de Enfoque Comunicativo. Este método da mayor importancia a las funciones comunicativas que a las estructuras, dando por hecho que los alumnos adquiere las nuevas palabras de forma inconsciente y automática.

Pero, para hablar de la adquisición de vocabulario es preciso conocer en que consiste saber una palabra, según Oster (2009) quien dice que saber una palabra incluye varios componentes. El primero es el semántico que se encarga de su significado, incluidas las connotaciones y asociaciones que esta conlleva; el segundo es el conocimiento de la forma, referido al campo fonético y gráfico; y el tercero es el conocimiento sobre la unidad léxica, aquel relacionado con su uso, comprende las funciones gramaticales de la misma, sus colocaciones (las posibilidades de combinación con otras unidades léxicas) así como las limitaciones de su uso. Estos tres componentes no son independientes entre sí sino que existen diversos puntos de encuentro. Además, para Oster es importante conocer la cultura de la lengua que se está aprendiendo para saber las connotaciones que una determinada palabra puede tener en otra cultura y evitar malentendidos.

Adquisición del vocabulario: estrategias.

Muchos investigadores han abordado el tema de las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, la universidad de Oxford señala que no existe un acuerdo pleno ni sobre la definición de estrategia ni sobre su tipología. La adquisición de una segunda lengua es un proceso constreñido por múltiples factores.

En 1989, Krashen compuso que con la adquisición nos referimos a eso que aprendemos de forma espontánea sin hacer un esfuerzo, en nuestro día a día, mientras que el aprendizaje sí que supone ese esfuerzo y el sujeto es consciente de esta nueva adquisición (Vivanco 2001).

Para Ellis (1985 citado en Vivanco, 2001), la adquisición de una segunda lengua se origina por una intersección de causas procedentes del alumno y de la situación de aprendizaje. La adquisición de una segunda lengua se verá influenciada por el Idioma materno; es decir, que el léxico que adquieren los hablantes de una segunda lengua es muy parecido al que poseen en su lengua materna. Por ello Vivanco cree que esto se basa en lazos afectivos, psicológicos y ocupacionales; es decir, un hombre de negocios

que deba mantener conversaciones en el idioma inglés por motivos laborales, dominará el vocabulario económico de los dos idiomas.

Se asevera que las estrategias de aprendizaje de vocabulario son personales. Las tramas asociativas suelen ser el sistema más común para la organización mental del vocabulario; así éste se categoriza en diferentes campos (Stevick 1989; citado en Vivanco, 2001). Los estudiantes poseen un conocimiento a nivel cognitivo de cómo funciona el lenguaje y llegan al aula con un bagaje de destrezas lingüísticas, experiencias y motivación individualizada.

Vivanco señala que los engranajes asociativos de la memoria son personales, y por tanto, complejos; así, cada estudiante desarrollará técnicas específicas y personalizadas para memorizar una palabra que serán efectivas sólo para él de acuerdo a su bagaje cultural, intelectual, afectivo y experiencial. Y la función del profesor de idiomas consiste en desarrollar y fortalecer los lazos asociativos por medio de juegos de palabras o cualquier otro elemento válido. Los alumnos aprenden fácilmente el vocabulario que utilizan en su vida cotidiana porque la lengua base interacciona con la lengua meta.

Oxford menciona que los estudiantes que no poseen ninguna estrategia parece ser que no tienen iguales oportunidades para aprender fácilmente cualquier lección o tópico y su proceso de aprendizaje no es del todo exitoso.

Asimismo, 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.

Martín (1999) concluye que para obtener unos buenos resultados en el aprendizaje, el profesor debe proporcionar al estudiante el input adecuado; es decir, que la complejidad del input debe estar en una relación razonable con el conocimiento actual del aprendiente y que además debe hacerlo de manera original y atractiva.

Vocabulario pasivo (Receptivo).

Entre los tipos de vocabulario que se conocen está el vocabulario pasivo. 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. El pasivo es aquel que no usan pero si conocen, suele corresponder al registro lingüístico más específico.

Schouten-Van (1989; citado en Vivanco) cita las siguientes estrategias para activar la terminología que se halla en el fondo de la memoria en un aula de idiomas:

- Recordar en qué contexto aparecía el término.
- Memorizar las imágenes mentales que les venían a la cabeza durante el dialogo.
- Rememorar la posición de la palabra en el enunciado.
- Pensar si el término figuraba en varias ocasiones a lo largo del dialogo o si existía algún parónimo.
- Recordar sus sensaciones cuando interactuaron con la palabra en el dialogo.

La palabra receptivo se lo define como la persona que recibe la acción, que en este caso es la transmisión del lenguaje, a través del *reading* (leyendo) y el *listening* (escuchando). De igual, manera se entiende por vocabulario receptivo a la destreza que tiene el estudiante para entender o que lee o escucha, es decir que el individuo se convierte en ser pasivo, ya que solo acumula la información.

Vocabulario Activo (productivo).

Es aquel que emplean los estudiantes puesto que se refiere al registro coloquial. La palabra productivo se refiere a la elaboración de la información que la misma persona realiza, ya que, produce formas de lengua hablada o escrita, es decir que pone en práctica lo aprendido, por lo que se convierte en un ente activo o productivo. Lo cual indica que es cuando una persona expresa oralmente una acción.

Bases curriculares del idioma inglés (2012), cita las siguientes estrategias para activar la terminología activa:

- Reproducir y producir monólogos, canciones, rimas y diálogos para comenzar a identificar y familiarizarse con los sonidos propios del idioma.
- Expresarse oralmente, ya sea en diálogos, presentaciones o actividades grupales, con apoyo de lenguaje visual y/o digital.
- Demostrar conocimiento y uso del vocabulario aprendido.

Estrada (2014) plantea que existe una gran diferencia entre el vocabulario activo y pasivo, el primero se activa mediante la intervención de otras palabras, mientras que en el pasivo intervienen estímulos externos, es decir, se activa cuando se oye o se ven las formas de las palabras, pero no a través de enlaces asociativos con otras palabras.

En el modelo de Melka (1997, citado en Estrada), se considera que el vocabulario receptivo cambia gradualmente al vocabulario productivo, y los estudiantes son capaces de utilizar progresivamente vocabulario productivo al hablar y escribir. Sin embargo, no existe ninguna semejanza entre los dos vocabularios, pero los dos son necesarios para adquirir una competencia comunicativa.

5.2.6 La pronunciación en la expresión oral.

La competencia comunicativa se refiere a la capacidad de un hablante para usar la lengua satisfactoriamente como un instrumento de comunicación que le sirva para relacionarse con los demás. La competencia comunicativa está compuesta por varias sub-competencias; una de ellas es la competencia lingüística, que supone la habilidad que tiene el estudiante para formar enunciados correctos; siguiendo el Marco Común Europeo, considera a la competencia fónica dentro de esta sub-competencia. Así pues, vemos el espacio propio que ocupa la pronunciación en la competencia comunicativa: es una de las seis competencias de las que se compone la competencia lingüística.

Para Iruela, (s.f.) “La competencia fónica forma parte de las actividades orales de la lengua: la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción oral. La pronunciación es el soporte de la lengua oral tanto en su producción como en su percepción”.

La pronunciación es el soporte de la transmisión de la información oral y por tanto, el elemento que condiciona la inteligibilidad del mensaje. La pronunciación transmite el mensaje oral, de forma que puede facilitar o dificultar al oyente el reconocimiento de las palabras. Por tanto, la importancia comunicativa de la pronunciación reside en que otorga inteligibilidad al texto oral del que forma parte. (Iruela, s.f.)

Asimismo, el autor refiere los procesos básicos que intervienen en las actividades de expresión oral; son los siguientes:

- Planear qué se va a decir.
- Organizar las ideas.
- Formular lingüísticamente las ideas.
- “Articular el enunciado” usando las destrezas fónicas.

Así pues, se ha visto que la expresión oral es una actividad muy compleja compuesta por diversos procesos. En el esquema anterior de procesos la pronunciación aparece

como un componente más de la expresión oral, ya que es el componente esencial del proceso “articular el enunciado”.

Por tanto, una de las causas que dificulta la pronunciación de los estudiantes de una segunda lengua es su inadecuada articulación del órgano fonador.

Fonética articulatoria.

La tarea de la fonética es la de responder a la pregunta ¿cómo se pronuncia esto o aquello? La fonética puede ser definida como rama de la lingüística que trata del aspecto material de los sonidos del lenguaje; ondas sonoras, aspecto articulatorio. (Bigot, s.f.)

La fonética es una disciplina de la lingüística consagrada al estudio de la expresión de las lenguas naturales, ciencia de los sonidos del habla, que se ocupa de los aspectos acústicos y fisiológicos; en palabras de Bigot, “estudia desde distintos puntos de vista, los sonidos del habla en general (fonos), de cualquier lengua, en su carácter físico”. Dentro de las divisiones de esta disciplina encontramos la fonética articulatoria de lo que trataremos en este apartado.

La fonética articulatoria o fisiológica, estudia los modos de producción de los sonidos del habla, considerados como procesos de articulación. Para Torres, (2001), es considerado como “descripción articulatoria” y sobre ello refiere:

La descripción de los movimientos articulatorios necesarios para producir un sonido ha recibido críticas como procedimiento de enseñanza y corrección de la pronunciación por no tener en consideración la percepción auditiva: el estudiante bien puede pronunciar correctamente un fonema extranjero mediante movimientos conscientes de sus órganos articulatorios y, sin embargo, no llegar a escuchar la diferencia entre dicho fonema y otro similar (extranjero o de su propia lengua). Las descripciones articulatorias como única solución de las dificultades de pronunciación constituyen una obvia simplificación del proceso de aprendizaje de un nuevo sistema fonológico. (p. 67)

La mayoría de los sonidos del lenguaje se producen por el paso de una columna de aire que viene de los pulmones y atraviesa los resonadores: la faringe, la cavidad bucal, las fosas nasales. La presencia o la ausencia de obstáculos sobre el paso de la columna de aire modifican la naturaleza de los sonidos producidos. La fonética articulatoria clasifica y estudia los procedimientos articulatorios que producen los sonidos.

En muchas lenguas hay diferencias entre grafía y pronunciación; para hacer frente a inconvenientes de este tipo, los lingüistas se sirven de alfabetos fonéticos. Según Bigot; el más utilizado es el de la Asociación de Fonética Internacional fundada en 1885. Se trata del Alfabeto Fonético Internacional, AFI, elaborado por P. Passy y D. Jones, que puede encontrarse designado también como IPA (International Phonetic Alphabet). Por supuesto que ningún alfabeto fonético puede reflejar todas las diferencias con que se pronuncian los sonidos.

Las transcripciones fonéticas se encierran entre corchetes [] mientras que las barras // se utilizan para las transcripciones fonológicas.

La fonética articuladora define los sonidos teniendo en cuenta el modo de articulación, el punto de articulación y la fuerza de articulación (Gerald Kelly 2000).

Modo de articulación.

Al emitir algún sonido en las palabras el pasaje del aire puede ser totalmente libre o puede haber una obstrucción. En la producción de las consonantes el aire puede ser totalmente obstruido o parcialmente obstruido. Cuando se obstruye totalmente se producen las consonantes oclusivas (momentáneas); por ejemplo: [p] [t] [k]. Cuando la corriente de aire se estrecha y se produce una fricción, se producen las consonantes fricativas (continuas); por ejemplo: [f] [s].

Los modos de articulación se clasifican de la siguiente manera:

Plosives.

Se produce cuando un cierre completo es realizado en algún lugar del aparato vocal. La presión del aire aumenta detrás del cierre y luego es entonces liberado explosivamente. Estos son: [p] [b] [t] [d] [k] [g]

Affricative.

Se produce cuando hay un cierre completo en un lugar de la boca. La presión del aire aumenta detrás del cierre y luego este es liberado muy. Estos son: [tʃ] [dʒ]

Fricative.

Para la producción de las consonantes fricativas el aparato vocal forma un estrechamiento en el lugar de la articulación, de tal manera que el aire sale de forma continua produciendo un ruido por fricción. Estos son: [f] [v] [θ] [ð] [s] [z] [ʃ] [ʒ] [h]

Nasals.

Las consonantes nasales, llamadas también oclusivas nasales, se caracterizan por un descenso del velo del paladar que permite la salida del aire a través de la cavidad nasal. Estos son: [m] [n] [ɲ]

Lateral.

La contracción se produce en la zona central de la cavidad bucal, de modo que el aire escapa por los laterales. Según el grado de constricción, los laterales pueden ser aproximantes o fricativas, aunque lo más normal es lo primero. El sonido es: [l]

Approximants.

Se produce cuando un articulador se mueve cerca a otro, pero no lo suficientemente cerca para causar fricción o detener la salida del aire. Estos son: [r] [j] [w]

Punto de articulación.

Es la zona de la boca en que se produce el sonido, el lugar donde la punta (ápice) o el dorso de la lengua se apoya. Aunque es posible hacer mayores distinciones los puntos de referencia son los siguientes:

Bilabial.

En un cierre total los labios se juntan entre sí: [p] [b] [m]

Labiodental.

En las consonantes labiodentales se aproxima el labio inferior a los incisivos superiores: [v] [f]

Dental.

En la articulación de las consonantes dentales participan el ápice de la lengua haciendo contacto con los dientes superiores: [θ] [ð]

Alveolar.

En la articulación de una consonante alveolar el ápice de la lengua se aproxima a los alvéolos: [t] [d] [n] [s] [z] [l]

Palato-alveolar.

Los sonidos implican el área justo detrás de la cresta alveolar como el articulador pasivo: [ʃ] [ʒ] [tʃ] [dʒ] [r]

Palatal.

La lengua se cierra con el paladar blando: [j]

Velar.

El cierre esta realizado en la parte de atrás de la lengua sobre el paladar blando: [k] [g] [ŋ]

Glottal.

Los sonidos glotales se hacen en la laringe. Las cuerdas vocales se cierran momentáneamente y cortan todo el flujo de aire a través del tracto vocal: [h]

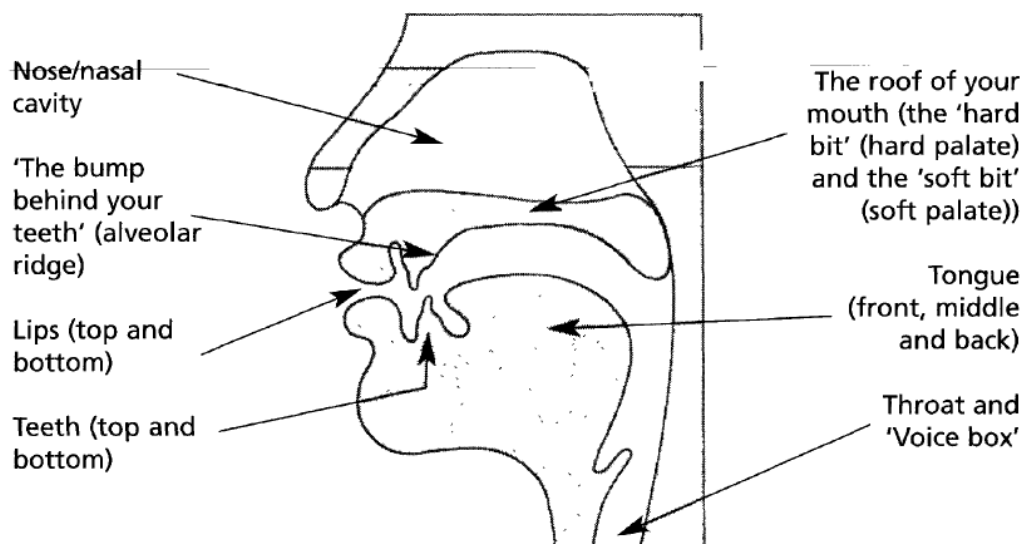


Figura 1. Diagrams and “learned -friendly” explanations. Adaptado de “Teach Pronunciation” por Gerald Kelly (2000). p. 54. Inglaterra.

Fuerza de articulación.

Son pronunciaciones de las consonantes que son relativamente de mayor y menor energía. Un sonido es llamado *voiced* si este requiere de las cuerdas vocales para vibrar, y es *unvoiced* si no lo requiere. Esto significa que las consonantes vibrantes (*voiced*) son débiles y estos son emitidos con una menor fuerza de voz, mientras que los no vibrantes (*unvoiced*) son fuertes y son emitidos con una mayor fuerza de voz.

p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g	-	+	-	+	-	+	-	+
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ	-	+	-	+	-	+	-	+
m	n	ŋ	h	l	r	w	j	+	+	+	-	+	+	+	+

Unvoiced: - No vibrante

Voiced= + vibrante

Figura 2. Consonant sounds. Adaptado de “Teach Pronunciation” por Gerald Kelly (2000). p. 60. Inglaterra.

Vocales.

En la producción de las vocales el paso del aire es totalmente libre, todas son vibrantes; la característica del sonido de las vocales depende de la forma y el tamaño de la espacio de la boca. Esto está determinado por:

- La posición horizontal de la lengua (front – central – back).
- La posición vertical de la lengua (high – mid – low).
- La posición del labio (rounded – neutral – spread).

i:	ɪ	ʊ	u:
e	ɛ	ɜ:	ɔ:
æ	ʌ	ɑ:	ɒ

Figura 3. Vowel sound chart. Adaptado de “Teach Pronunciation” por Gerald Kelly (2000). p. 41. Inglaterra.

Y existe una cuarta característica de las vocales que no depende de la posición lengua o la posición del labio; es la longitud o la duración de las vocales (long “:” - short).

5.2.7 La interferencia.

En la enseñanza de una lengua extranjera, lo que está muy claro es el hecho de que los errores son imposibles de evitar. Una conocida fuente de errores en el aprendizaje de lenguas extranjeras es la interferencia de la lengua materna. “Las estructuras gramaticales, el léxico, etc., de la lengua materna, codificados desde el principio del aprendizaje, tienden a repetirse en la nueva lengua en el proceso de adquisición” (Malinowski, s.f.).

Las interferencias es un fenómeno totalmente habitual y comprensible. El mayor número de las interferencias cometidas por los aprendices de una segunda lengua tiene lugar cuando se les requiere que usen dicha lengua de una forma creativa. Chomsky acuñó metodológicamente el término creatividad dentro de la lingüística generativo-transformacional (Fernández, 2000). En nuestra experiencia podemos apreciar que las interferencias tienen lugar mayormente cuando los alumnos deben participar activamente, es decir, cuando tienen que interactuar lingüísticamente.

La Interferencia, Santos (1992; citado en Buitrago, Ramírez, y Ríos, 2011) es “el fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa”.

Tradicionalmente se ha entendido la interferencia lingüística como error lingüístico. Lo primero que debemos aclarar es que interferencia es el préstamo de un término por calco estructural (o término traducido) o por extranjerismo neutralizado (término extraído y fonéticamente adaptado) de otras lenguas al idioma objetivo. Esta adopción es la conocida como neologismo y corresponde a la creación de nuevas palabras cuando en una lengua faltan designaciones propias. Domínguez (2001; citado en Buitrago et al, 2011)

Fenómenos como el bilingüismo y el cambio de código de hablantes, se asocian a la interferencia lingüística causada por una desviación producida por las normas de las lenguas, como resultado de su similitud con más de una de ellas. Buitrago et al. (2011) señalan que:

Quando se habla de adquisición de una lengua extranjera se hace referencia a la inserción de un sujeto en un medio lingüístico que le proporcionará los medios para la comunicación en la lengua objetivo. En este proceso, es relevante el análisis de los errores de los estudiantes en la lengua extranjera en uso, específicamente la tipificación de errores, sus frecuencias y sus causas, para establecer el estado de aprendizaje en los diversos niveles lingüísticos — fonético/fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, léxico—, y así poder intervenirlo. (p. 722)

Fernández (2000) también indica que las interferencias se hallan en todos los niveles del análisis lingüístico, desde el plano léxico y el sintáctico hasta el nivel de los actos

de habla, nivel discursivo, etc. Pueden ser innumerables los ejemplos de interferencias en los que incurren las personas que aprenden una segunda lengua. De acuerdo al nivel del idioma algunos casos de interferencia serían:

* *He has twelve years* en lugar de *he is twelve years old.*

* *She likes play* en lugar de *she likes playing.*

En los dos ejemplos se puede apreciar dos casos claros de interferencia producidos a nivel léxico, el primero, y a nivel sintáctico, el segundo. En estos términos, el error más común es la interferencia lingüística, que Thiemer (1980; citado en Buitrago et al.) clasifica en interna y externa. La primera abarca las alteraciones estructurales y morfológicas dentro del mismo sistema lingüístico del idioma por procedimientos lógicos de conformación sintáctica de la norma. La segunda estudia la influencia de estructuras conocidas en otros idiomas, ya que durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el sujeto estudiante se expone a un conflicto permanente entre normas y costumbres adquiridas en su lengua materna, y las estructuras de la lengua extranjera que está aprendiendo. De esta manera, las operaciones mentales dentro del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras se ven influenciadas por la frecuente asociación de sistemas lingüísticos diversos.

Interferencia de la estructura (syntaxis).

Dentro del nivel lingüístico, el estudio de la estructura de una lengua le corresponde al plano sintáctico. En la gramática, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, la syntaxis es la parte que estudia el modo en que se combinan las palabras para formar unidades mayores. Según el criterio sintáctico las palabras se clasifican por su distribución, es decir, por el modo en que unas palabras se combinan con otras.

Según Fernández (2000) menciona que “desde un punto de vista cognitivo no se concibe el rechazo de la primera lengua en el proceso de enseñanza de una segunda lengua”. La interferencia se puede subsanar mediante el uso de las transferencias y equivalencias entre ambas lenguas. Cuanto más se practique este proceso, más fácil será para los alumnos fijarlo en su sistema mnémico. De esta forma, la enseñanza explícita de las equivalencias dará como resultado el uso implícito e inconsciente de la segunda lengua de una manera creativa y sin interferencias.

La enseñanza de la gramática de una lengua extranjera

Se plantea en primer lugar el concepto de gramática, ya que de ello va a depender la cuestión sobre el valor de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras y su diferente respuesta se va a relacionar con la variedad del término mismo de gramática. Según Helbig (1992; citado en Doval y Soliño, 1998) establece para una triple diferenciación:

Gramática A: en cuanto al sistema de reglas inherente al objeto lengua, independiente de su descripción por la lingüística y de su dominio por el hablante, la lengua externa.

Gramática B: La descripción científica por parte de la lingüística de ese sistema de reglas, es decir, la reproducción de la gramática a través de la lingüística.

Gramática C, es decir, el sistema de reglas interiorizado por el hablante que se forma en el curso de la adquisición del lenguaje.

Entendiendo la gramática bajo este triple postulado se ve claramente que ésta es imprescindible en la adquisición de una lengua extranjera: las reglas gramaticales existen objetivamente en la lengua, son descritas por los lingüistas y deben ser dominadas por los hablantes. (Doval y Soliño, 1998).

Así mismo, indican que no se puede aprender una lengua sin aprender a la vez su gramática. El concepto de gramática se puede también aplicar a la competencia gramatical específica que el estudiante de una lengua extranjera forma en el curso de su proceso de aprendizaje. Todos los métodos han de incluir necesariamente contenidos gramaticales, y de hecho la mayoría de los libros de texto están estructurados gramaticalmente.

5.2.8 Enfoque por tareas: Evolución.

Antes de comenzar con el desarrollo del enfoque por tareas, realizaremos un breve recorrido de la historia para comprender sus orígenes y cómo a través de su evolución ha llegado al panorama educativo actual. Para ello, hablaremos de la evolución de los enfoques y métodos más relevantes de enseñanza de las lenguas extranjeras, cómo surgió este enfoque, de qué corrientes pedagógicas y de qué métodos evolucionó.

Métodos de enseñanza de una lengua:

Empezamos nuestro recorrido en los siglos XVIII-XIX cuando además del latín y el griego se introdujo la enseñanza de otras lenguas, el latín siguió teniendo gran demanda y aceptación, la enseñanza de esta lengua era vista como una asignatura más del currículo y no como un vehículo para la comunicación; entonces “la enseñanza estaba centralizada en el aprendizaje de estructuras y reglas gramaticales dejando de lado la pronunciación y el uso del idioma” (Brown, 1993; citado en Rey, 2014). Esto fue llamado método de gramática-traducción. Actualmente aún se persiste trabajar con este método por la sencillez de su procedimiento.

En contra posición al método gramática traducción surge el método directo. Este método se basa en la forma oral de la lengua. Se enseña expresión y comprensión oral, los conceptos nuevos se introducen oralmente y las explicaciones se realizan a través de definiciones o demostraciones; por lo tanto, las clases son desarrolladas íntegramente en la lengua meta. Otra particularidad de éste método, es que sí presta atención a la pronunciación. El objetivo es desarrollar la interacción oral de la segunda lengua sin la necesidad de traducir a la lengua materna, usando solo la acción o demostración para llegar al significado (Campbell y Rutherford, 2000). Este método posee una debilidad, y es que al no tener una base lingüística en la que apoyarse, es en el profesor en quién recae las destrezas del mismo, siendo aquí donde encontramos el principal problema; no todos los docentes de una lengua, nativos o no, poseen las competencias necesarias para el desarrollo del mismo. A pesar de la gran aceptación de este método sufre una crisis debido a la falta de profesorado nativo. Como consecuencia se produce un retroceso al método de gramática-traducción.

Debido a la segunda guerra mundial, la necesidad de aprender otras lenguas fue cada vez más grande, así que en 1945 con el lingüista Charles Fries, surge el método audio-lingual, perteneciente a las corrientes estructuralistas y conductistas. A diferencia del método directo tiene fuertes bases teóricas en la lingüística y la psicología, es el primer método con bases científicas. Su eje vertebrador es el desarrollo del lenguaje oral del alumno a través de una práctica sistematizada del mismo; este método también deja espacio a la comprensión, significatividad y contextualización del mensaje (Campbell y Rutherford, 2000). El conjunto de prácticas o actividades que definen este método podrían resumirse en la escucha y reproducción de diálogos grabados por nativos y su focalización en la pronunciación, o en la práctica de estructuras presentes en los diálogos jugando con los errores y su corrección.

En la década de los sesenta, como reacción al estructuralismo, surge la “gramática generativa”, desarrollada por Chomsky en 1957 imponiéndose como paradigma y estando presente hasta la actualidad. Esta teoría se basa en la adquisición de reglas gramaticales para llegar al lenguaje porque estas son las “generadoras” del mismo y considera al hablante como un ser capaz de dominar infinitas reglas gramaticales y producir infinitas oraciones; “sus bases y objetivos se centraban en el aprendizaje de la lengua a través de sus estructuras, el estudio de la gramática y la aplicación de estas estructuras a situaciones comunicativas” (Richards y Rodgers, 1986; citado en Rey, 2014). Chomsky inicia acuñando los términos de competencia lingüística y la adquisición de la lengua. No obstante, la escasa aceptación de este método ante la tentativa de otros nuevos que estaban surgiendo, marcaron su declive.

Enfoque comunicativo.

La aplicación de la gramática generativa como método de enseñanza de una segunda lengua; obedecía a un modelo estrictamente lingüístico obviando el resto de factores que intervienen en la comunicación tales como el contexto, el lenguaje no verbal y los conocimientos culturales y sociales del hablante y oyente; era necesario un cambio de metodología. Tras numerosos estudios por parte de lingüistas, sociolingüistas, pedagogos y psicólogos, se llegó a la conclusión de que no es necesario que el alumno sea capaz de reconocer infinidad de estructuras gramaticales y utilizarlas en situaciones comunicativas; por tanto, surge el enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo, *Communicative Approach* en inglés, surge en los años setenta como consecuencia de un rechazo al método audiolingüe y a la gramática generativa. El principal objetivo de este método es habilitar al alumnado para desenvolverse con soltura en una situación real con otros hablantes de la lengua meta, respetando los códigos socio-culturales, dotándolo con las herramientas necesarias y partiendo de sus necesidades; es decir, este enfoque pretende ser significativo.

Esta nueva concepción de enseñanza, recoge las aportaciones de otros campos de investigación, por ello su denominación de enfoque. Según Rey (2014) “A finales de los años 60, lingüistas británicos como Candlin y Widdowson, afirmaron que el objetivo primordial en el aprendizaje de una segunda lengua ha de ser la competencia comunicativa”. Hymes (1971) señala sobre la competencia:

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. (Citado en Rey, 2014 p. 18)

Por ello, el propósito de este nuevo enfoque es desarrollar una competencia comunicativa eficiente en el alumnado. El dualismo originario; competencia lingüística y competencia sociolingüística, acuñado por Hymes, como subcomponentes de la competencia comunicativa fue ampliado a su dimensión discursiva por Halliday & Hassan y Widdowson en 1978; lo que implicaba abandonar el nivel de frase. Canale & Swain en 1980 añadieron la competencia estratégica (Roca, 1990), más adelante se añadió la pragmática de Austin; quedando como un conjunto de competencias que interactuaban en la comunicación.

La competencia comunicativa ha sido definida “como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones que se nos presentan cada día” (Cassany s.f.; citado en Recino y Laufer, 2010) en suma el modelo que resume las ideas planteadas sobre la competencia comunicativa, respecto a la cual ofrecen cuatro dimensiones o sub-competencias:

- Lingüística: dominio del léxico, la morfología, la sintaxis, la semántica y la fonología; en otras palabras, el código lingüístico.
- Sociolingüística: dominio de reglas socioculturales, registro y variedades lingüísticas.
- Discursiva: dominio de los recursos de coherencia y cohesión.
- Estratégica: conocimiento y dominio de las habilidades y de las normas que permiten mantener la comunicación y evitar malentendidos, o sea, dominio de estrategias de compensación verbales y no verbales.

Por otro lado también se maneja el concepto de interlengua de Selinker que describe cómo el alumno interioriza un conocimiento y a medida que va adquiriendo más destrezas o habilidades lingüísticas, esos conocimientos se modifican, considerando así el aprendizaje de la lengua como una constante evolución.

En otras palabras, la competencia comunicativa es la habilidad que posee una persona, para comunicarse, en una L2, mediante cualquier vía (oral o escrita), en

cualquier circunstancia y con cualquier persona. Así pues, para conseguir que el estudiante desarrolle una buena competencia comunicativa es necesario atender a las cuatro habilidades de la lengua: *Reading, listening, speaking and writing*.

Enfoque nocio-funcional.

Dentro del marco del enfoque comunicativo, en 1976, surge un programa propuesto para la enseñanza comunicativa llamado enfoque nocio-funcional, Según Rey consiste en un sistema de funciones y nociones unidas a los exponentes lingüísticos necesarios para que se produzca la comunicación. Melero (citado en Rey, 2014) define las categorías nocionales como aquellos conceptos expresados a través de la lengua, como el tiempo, la frecuencia, la cantidad, entre otros; en cambio las categorías funcionales están relacionadas con lo que se pretende con la lengua: preguntar, pedir información, presentarse, saludar, etc.

Rey menciona que dentro de las funciones, los elementos que se enseñan suelen ser estructuras fijas y tipificadas; el contenido de enseñanza del enfoque nocio-funcional está basado en el aprendizaje de situaciones tipificadas (funciones) de la vida real a través de estructuras ya marcadas. La metodología de este enfoque se centra en la precisión a la hora de comunicarnos. Actualmente el sistema educativo plantea este enfoque dentro de la enseñanza del idioma inglés.

Tras haber analizado estas propuestas, han surgido otras nuevas que afirman y creen en la necesidad de ir más allá de los contenidos e incluir los procesos de comunicación. De este modo, el enfoque nocio-funcional dejaría paso a nuevas técnicas de enseñanza de la lengua como el enfoque por tareas; en cual, es la evolución del enfoque nocio-funcional dentro del marco comunicativo.

5.2.9 Enfoque por tareas.

El enfoque por tareas surge a finales de los años ochenta, dentro del marco del enfoque comunicativo y como evolución del enfoque nocio-funcional, basándose en estudios de adquisición de lenguas; este enfoque pretende ser un método de enseñanza holístico, es decir, ver la enseñanza-aprendizaje de una lengua como un todo y no como un conjunto de las partes. En el enfoque comunicativo, las unidades de organización del currículum que se utilizaban no se ajustaban a los procesos cognitivos que se ponen en juego cuando se aprende una lengua, entonces recomendaban encontrar trozos de

lengua que fueran mayores que las funciones, las nociones o las estructuras gramaticales y a esas unidades mayores se les llamo tareas (Estaire, 1990).

Según Méndez (2007) Este enfoque se refiere al uso de las tareas como unidad de centro de planeación en la enseñanza de una lengua, su propósito es promover el aprendizaje de un idioma a través de actividades que resulten significativas para el estudiante.

Por tanto, el Enfoque por Tareas es el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica que tiene como primer elemento una lista de tareas que deben llevarse a cabo, y son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos y demás elementos de la programación (Estaire, 1990). Según Estaire el trabajo resultante está organizado como una secuencia de tareas cuidadosamente engarzadas que giran alrededor de un tema y que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final.

Una de las premisas más importantes de este enfoque según Bachman (1990; citado en Rey 2014) es que “los estudiantes aprenderán mejor una lengua si participan en actividades que comportan una interacción auténtica”; es decir, es preciso usar la lengua del mismo modo al que se hace fuera del aula. Rey añade al igual que ocurre en la adquisición de la lengua materna.

La característica definitoria de este enfoque, es que el profesor propone o supone una tarea final o macrotarea y un objetivo al que se debe llegar después de sortear una serie de tareas o microtareas que permitirán que el alumno llegue hasta esa tarea final con las herramientas lingüísticas y pedagógicas necesarias para su resolución.

Por un lado, cabe destacar que el objetivo fundamental de este enfoque es que los estudiantes participen en actos auténticos de comunicación en el aula dando relevancia a la fluidez frente a la corrección. Sin embargo, esto no difiere en que los estudiantes alcancen una competencia gramatical como consecuencia del proceso de comunicación.

Otro de los puntos positivos que posee este enfoque, es la atención a la diversidad. La creación de una determinada tarea no es algo cerrado, sino que se puede negociar con el alumnado según sus necesidades o adaptarse a las mismas. Así que este enfoque está capacitado para abarcar todos los niveles educativos. Para Rey el enfoque por tareas

es el procedimiento más moderno para la enseñanza de una segunda lengua ya que busca situaciones de conversación reales para el desarrollo pleno de la lengua.

¿Qué se entiende por tareas?

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (2002) define tarea como:

Cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones, como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupo.(p. 155)

Las tareas como unidad lingüística en la vida real se definen como aquellas “actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana” (Long, 1985; citado en Estaire, 1990). Desde este punto de vista, un análisis de un día cualquiera de nuestra vida cotidiana produciría una lista de “tareas”, la mayoría de las cuales tiene un principio, un fin, una finalidad, y siguen una serie de procedimientos más o menos establecidos en cada caso; comprar fruta en la frutería de la esquina, ir al cine a ver una película, leer información sobre una ciudad o monumento que visitamos, etc.

Tomando a Nunan (1989; citado en Roca, Valcarcel y Verdu, 1990), quien ha sido uno de los principales precursores de este enfoque de enseñanza, una tarea se podría caracterizar como una actividad que involucre a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta; mientras que su atención esté centrada en el significado más que en la forma. Esta tarea deberá tener elementos de similitud con acciones que se realizan en la vida cotidiana y tener un sentido de finalización. Y agregamos algo muy importante, “la tarea es una actividad donde la lengua meta es usada por el estudiante con un propósito comunicativo con el objetivo de lograr un resultado” (Willis, s.f.; citado en Rey, 2014).

Así mismo, el MCE (2002) añade que “La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas”.

Entonces la tarea, en general, es cualquier actividad que se realiza en un tiempo determinado; si nos preguntamos, por ejemplo, qué tengo que hacer hoy o mañana, pensaremos en una lista de tareas como: llamar por teléfono, buscar un regalo para un amigo, hacer la compra, preparar una clase, ir a ver una exposición, etc. Para cumplir esas tareas se necesita utilizar el lenguaje en una serie de situaciones concretas, y si esto lo tuviéramos que hacer en una lengua nueva tendríamos que buscar los recursos adecuados para poder realizar nuestro empeño.

Si nos fijamos en cualquiera de estas actividades, se puede observar que todas ellas tienen una finalidad. Pero, ¿Cómo se puede trasladar esta idea al aula de lengua extranjera, donde existe una finalidad de aprendizaje que no se encuentra en las tareas llevadas a cabo en la vida cotidiana? Esta diferencia de contextos (vida cotidiana y aula) ha hecho que diferentes autores dividan las tareas en dos clases; tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico. Las primeras se centran en el significado y no en los aspectos formales de la lengua, tienen una finalidad comunicativa, abarca las cuatro destrezas comunicativas. Las segundas actúan como soporte de las tareas comunicativas centrándose en aspectos formales y lingüísticos de la lengua. No obstante, todas ellas trabajan conjuntamente para llegar a la tarea final.

Estaire (1990) define estas dos características de la siguiente manera:

Las tareas de comunicación.

Son unidades de trabajo en el aula que:

1. Se centran en el significado, no en aspectos formales de la lengua, esto es, se centran en qué se expresa, más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo.
2. Implican a todos los alumnos en la comprensión o producción oral o escrita.
3. Tienen una finalidad comunicativa (utilizando lengua oral o escrita), que en muchos casos va acompañada de un resultado tangible.
4. Reproducen procesos de comunicación, oral o escrita, de la vida cotidiana.
5. Al realizarse en un aula de lengua extranjera:

- a. Tienen un objetivo de aprendizaje del lenguaje, así como una estructura y secuenciación de trabajo en el aula tendiente a facilitar el aprendizaje.
- b. Deben poder ser evaluadas en dos vertientes: en su aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje.

Las tareas de apoyo lingüístico.

Son unidades de trabajo en el aula que:

Se centran en los aspectos formales de la lengua, en los aspectos lingüísticos. Actúan como soporte de las tareas de comunicación, capacitando a los alumnos desde el punto de vista lingüístico para la realización de las tareas de comunicación que han sido establecidas como eje de la unidad didáctica.

Programación de una Unidad Didáctica.

En una unidad didáctica las dos clases de tareas, las tareas de comunicación y las de apoyo lingüístico, se entretajan cuidadosamente para formar una secuencia de tareas que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final. En la Figura que se muestra cómo sería la estructura de una unidad didáctica planteada a través del enfoque por tareas. (Estaire, 1990)

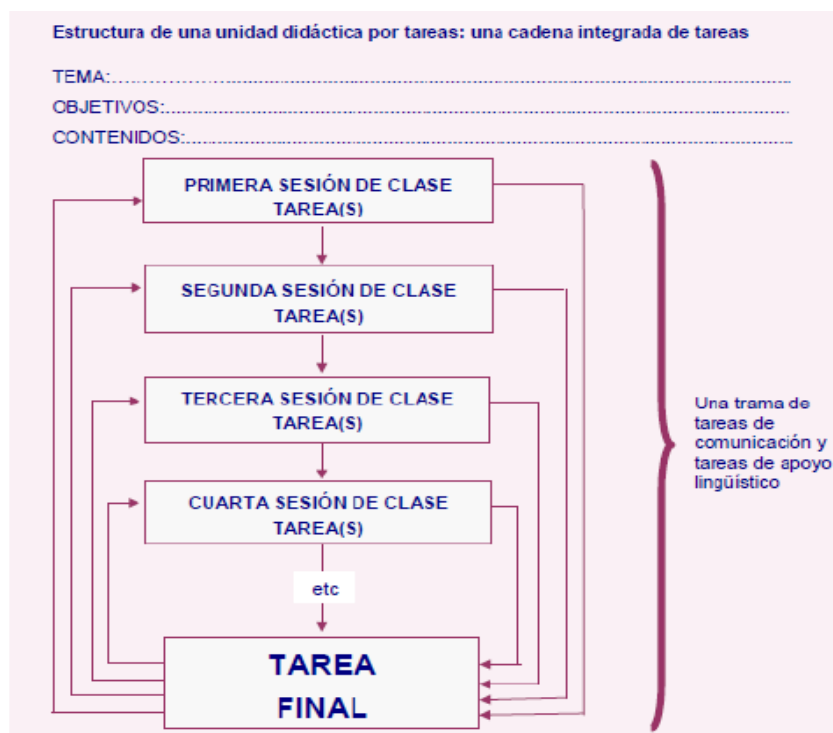


Figura 4. Estructura de una unidad didáctica por tareas. Adaptado de “La enseñanza de lenguas mediante tareas” por Estaire S., 1990. España. Revista de didáctica del español.

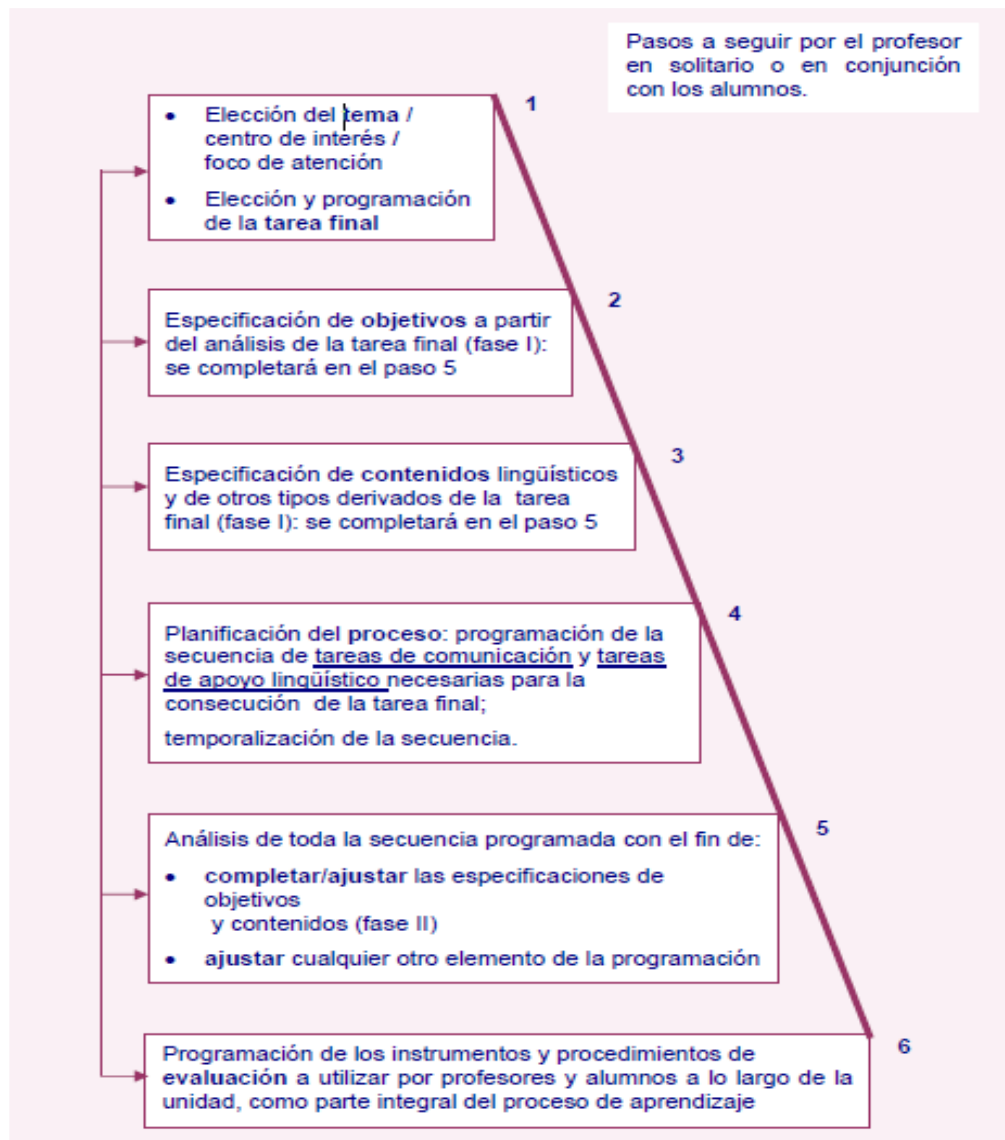


Figura 5. Marco para la programación de una unidad mediante tareas. Adaptado de “La enseñanza de lenguas mediante tareas” por Estaire S., 1990. España. Revista de didáctica del español.

Elección del tema y la tarea final.

La elección de un tema debe estar marcada por las necesidades, interés, inquietudes o experiencias del estudiantes; de manera que, la elección de un buen tema actuará como estímulo a los estudiantes para el desarrollo de la unidad, motivándoles y creándoles el gusto por aprender. Una vez elegido el tema se crea una tarea final.

Especificación de los objetivos.

Son las actividades concretas que realizarán los alumnos en la tarea final, qué destrezas o habilidades queremos que alcancen una vez realizada o qué capacidades van a desarrollar a lo largo de la unidad.

Especificación de contenidos.

Es necesario fijarse en la tarea final para concretar los contenidos. Luego se plantea que contenidos lingüísticos van a necesitar los alumnos a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica. También se tiene que tomar en cuenta la especificación de los contenidos a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.

Planificación del proceso: la secuenciación de las tareas.

Para realizar el cuarto apartado del marco de programación, es necesario tener muy en cuenta los tres pasos anteriores, ya que todos ellos están interrelacionados. Es necesario recordar, además de todo lo anterior, que esta secuenciación de tareas que vamos a programar debe guiar al alumno hasta la consecución de la tarea final. Para la secuenciación de estas tareas debemos tener presentes aspectos como la temporalización, los materiales a usar, una conexión coherente entre ellas, etc.

Completar y ajustar pasos anteriores del marco.

El quinto paso de esta programación, es revisar todo lo que tengamos hecho hasta ahora y hacer los retoques que sean necesarios; revisar paso por paso otra vez, y si es necesario reelaborar la propuesta.

La evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje.

Si toda la unidad está estructurada alrededor de una serie de sub-tareas, es necesario realizar una evaluación lección a lección de cada una de ellas, las cuales, tiene un resultado concreto. Es perfectamente factible que tanto el profesor como los aprendices realicen una evaluación continua de cada etapa. Cada lección de la unidad ofrecerá la oportunidad de que profesor y aprendices evalúen el proceso de aprendizaje.

Componentes de una tarea.

Tomando a Candlin (1987; citado en Roca et al. 1990); sugiere que las tareas requieren de:

Input.

Material o datos que se le suministra a los alumnos, para que trabajen con él y que constituyen el punto de partida de una tarea.

Sub-tareas.

Acciones o actividades, pasos previos que van a conducir a la realización de una tarea completa, que son realizadas por los alumnos; unos roles que especifican las relaciones entre los participantes en la tarea.

Setting.

Llamado también organización, que se refiere al tipo de agrupamientos que conlleva la tarea, y al lugar donde ésta se desarrolla; una monitorización o revisión de la tarea durante su desarrollo.

Resultados.

Se refiere a los objetivos de la tarea.

Feedback.

Referido a la evaluación de la tarea.

Roles del profesor y roles del alumno.

El cambio de enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras ha dado un giro total a los roles que tanto el profesor como el alumno tienen que desempeñar en el aula. El profesor ha dejado de ser el centro y eje alrededor del cual gira la clase, y por lo tanto ha tenido que empezar a adoptar roles distintos en la aplicación de las nuevas metodologías. El término "rol" implica tanto el papel que alumnos y profesores desempeñan en el desarrollo de las tareas y actividades, como las relaciones sociales e interpersonales que se establecen entre los participantes. Los roles de ambos, profesores y alumnos, son en cierto modo complementarios: si se le confiere al alumno un rol distinto a los que ha venido desempeñando, se deduce que el profesor ha adoptado un rol distinto también. Según Roca et al. (1990); Breen y Candlin plantean los principales roles del profesor y el estudiante bajo tres aspectos:

Del profesor.

- a. El profesor como facilitador: organiza no sólo el contenido, secuenciación y recursos de las tareas, sino que también organiza la situación "setting" donde se va a dar el aprendizaje, y facilita el proceso comunicativo entre todos los participantes y entre éstos y las actividades.

- b. El profesor en interacción con los alumnos; Breen y Candlin definen al profesor como participante interdependiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje; implica al profesor como guía de las actividades y las tareas, aclarando procedimientos, si así se le requiere, y ofreciendo “feedback” en momentos apropiados en las actividades.
- c. El profesor en su rol de suministrador de “feedback”. Las investigaciones recientes dentro del aula han demostrado que los alumnos asumen este rol como uno de los más importantes del profesor, ya que es un aspecto inevitable dada la interacción que se produce en el aula; y es la función que mayormente distingue la interacción del aula de la que se da en la vida real.

Del alumno.

- a. Breen y Candlin apunta que, en una metodología comunicativa y en un contexto de trabajo en grupo, el papel del alumno como negociador surge e interacciona con el papel de negociador conjunto, dentro del grupo y con los procedimientos de. Esto implica que el estudiante debe contribuir a la vez que recibe, aprendiendo así interdependientemente y poniendo en práctica sus estrategias sociales.
- b. El alumno como responsable de su propio aprendizaje y del desarrollo de estrategias, por lo que el profesor deberá animarlos a descubrir y aplicar aquéllas que mejor se adapten a cada uno. Cualquier actividad que ayude a los alumnos a pensar sobre la naturaleza del lenguaje y formas de aprender implica un rol del alumno, asume un papel crítico y reflexivo en la que el alumno manipula la lengua.
- c. Los alumnos tienen otro rol como monitores. Además de la monitorización que pueden aplicar subjetivamente a su propio aprendizaje, pueden convertirse en proveedores de *feedback* para otros y, mediante la negociación que se da durante la interacción, facilitar para otros y para ellos mismos la comprensión del input.

Estos nuevos roles; negociador, responsable de su aprendizaje y monitor; que debe adoptar el alumno están directamente relacionados con el tipo de agrupamiento que las actividades y tareas promueven: es decir, estos roles serían difícilmente desempeñados en una situación dominada y centrada en el profesor, situación que automáticamente le confiere un estatus superior y más distanciado de los alumnos, lo que en cierto modo inhibe la participación espontánea de los mismos. (Roca et al., 1990).

5.2.9 Motivación.

La motivación es un aspecto psicológico fundamental en el proceso educativo ya que aquellas personas que están más motivados aprenden con mayor eficacia que los que no lo están. La motivación o deseo de aprender es un factor fundamental en el aprendizaje; podemos considerarla como uno de los aspectos más importantes en el proceso educativo. Se trata de un factor psicológico que pone de manifiesto el éxito de los estudiantes a la hora de aprender una segunda lengua L2. Nos atrevemos a afirmar que los alumnos con un alto grado de motivación aprenden antes y obtienen mejores resultados en el aprendizaje de una L2. (Martínez, 2005; Citado en Marins, 2010). Según Marins la motivación puede depender de factores externos (influencia de otras personas o algún suceso), o internos (interés o curiosidad).

Motivación externa.

Los externos son aquellos que se obtienen por influencia de otras personas o algún hecho concreto. La motivación externa nace del deseo de conseguir una recompensa: también puede del deseo de evitar alguna sanción. Así, su foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje.

La motivación externa (el *feedback*, elogios) acrece igualmente la motivación intrínseca (sentido personal que cada quien delega a los estímulos externos). Se considera que la motivación extrínseca también puede funcionar como una eficaz “estrategia de control afectivo” cuando el alumno las utiliza conscientemente (Gardner, 2007; citado en Marins, 2010).

Motivación interna.

Los internos son los que surgen de nuestro propio interés y curiosidad. De este modo, dentro de los factores internos podemos destacar motivación intrínseca o extrínseca. La primera hace referencia a que el hecho de aprender es la propia recompensa del alumno, por el contrario, en la segunda, la motivación nace por el deseo de conseguir algo ajeno al aprendizaje o por evitar efectos negativos. No obstante, ambos tipos de motivación funcionan de manera eficaz en el aprendiente si este las usa correctamente. Gardner (2007; citado en Marins, 2010) afirma que “las distintas clases de motivación no son lo verdaderamente relevante sino su calidad e intensidad en sentido amplio al incorporar factores cognitivos y el componente afectivo.”

Con todo esto, podemos afirmar que la motivación del alumnado es un factor muy importante dentro de la enseñanza en general y del enfoque por tareas en particular, ya que la base del enfoque por tareas es enseñar a partir de las necesidades del alumno e interrelacionarlo con su entorno y contexto social para hacer un aprendizaje significativo. De este modo, la motivación hace que el alumno realmente quiera aprender y vea un uso en ello.

Una de las teorías de la motivación con más notoriedad en la actualidad es la teoría de la jerarquía de las necesidades de Abraham Maslow del año 1943. En una estructura piramidal, el presenta cinco niveles de necesidades en las que las más básicas se encuentran en la base y las superiores o racionales en la cúspide. La caracterización de la jerarquía de las necesidades propuesta por Maslow resumido por Simons, Irwin y Drinnien 1987; Boeree 2006; Feist y Feist 2006 se muestra en la figura 6.

- Necesidades fisiológicas: Son de origen biológico y están orientadas hacia la supervivencia del hombre; se consideran las necesidades básicas e incluyen cosas como: necesidad de respirar, de beber agua, de dormir, de comer, de sexo, de refugio.
- Necesidades de seguridad: Estas necesidades están orientadas hacia la seguridad personal, el orden, la estabilidad y la protección. Dentro de estas necesidades se encuentran cosas como: seguridad física, de empleo, de ingresos y recursos, familiar, de salud y contra el crimen de la propiedad personal.
- Necesidades de amor, afecto y pertenencia: Esta necesidad contiene el amor, el afecto y la pertenencia o afiliación a un cierto grupo social y están orientadas, a superar los sentimientos de soledad y alienación. En la vida diaria, estas necesidades se presentan continuamente cuando el ser humano muestra deseos de casarse, de tener una familia, de ser parte de una comunidad, ser miembro de una iglesia o simplemente asistir a un club social.
- Necesidades de estima: Orientadas hacia la autoestima, el reconocimiento hacia la persona, el logro particular y el respeto hacia los demás; al satisfacer estas necesidades, las personas se sienten seguras de sí misma y valiosas dentro de una sociedad; cuando estas necesidades no son satisfechas, las personas se sienten inferiores y sin valor.
- Necesidades de auto-realización: Son las más elevadas y se hallan en la cima de la jerarquía; Maslow describe la auto-realización como la necesidad de una persona para ser y hacer lo que la persona "nació para hacer", es decir, es el cumplimiento del

potencial personal a través de actividades específicas; una persona que está inspirada para la música debe hacer música, un artista debe pintar, y un poeta debe escribir.

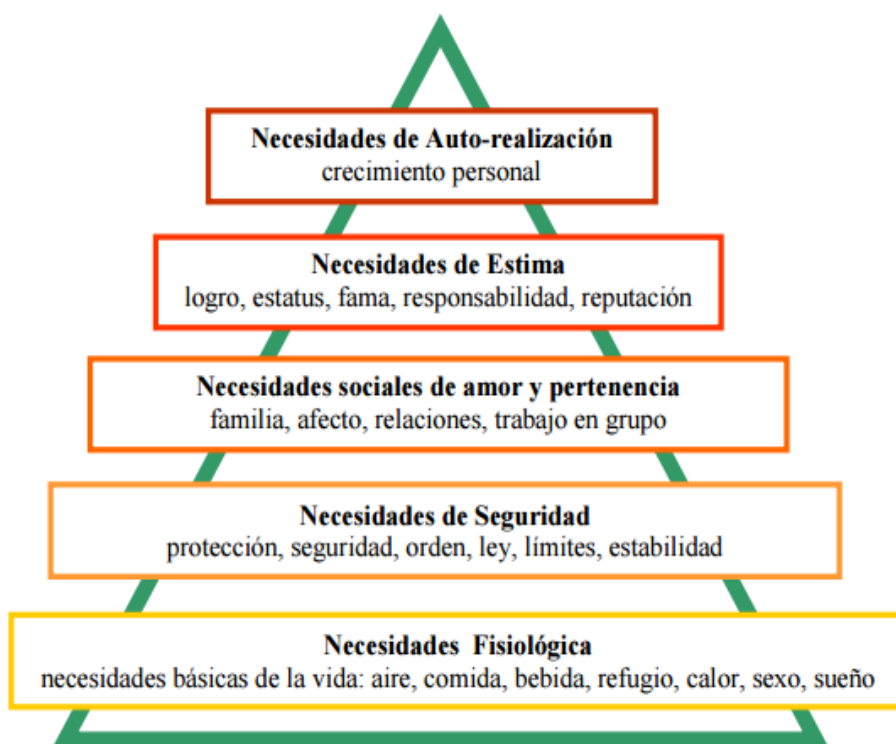


Figura 6. Pirámide de Maslow. Adaptado de “Teoría de las necesidades de Maslow” por Chapman, 2007; citado en Quinteros J. (s.f.). Recuperado de <http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/>

Rey (2014) afirma en esta teoría, para que un individuo pueda ascender de necesidad tiene que haber satisfecho la anterior. Podría decirse de este modo, que esta teoría es una de las bases del enfoque por tareas ya que al aprender e interiorizar nuevas habilidades comunicativas en una L2, el estudiante va a necesitar mejorar estas habilidades y destrezas para alcanzar niveles más altos en la comunicación; y al igual que en la pirámide de Maslow, hasta que no haya interiorizado unas destrezas, no necesita de otras superiores.

Capítulo II

Planteamiento Metodológico

1. Diseño Metodológico

1.1 Tipo de investigación.

El presente trabajo de investigación se orienta en el método de “investigación-acción”, el cual, está inmerso dentro del paradigma socio-critico. Antes de determinar el enfoque en el cual se ubica la investigación se dará algunas precisiones. Primero, los principios que nos llevan a elegir un método u otro dependen de varios factores; a veces, la elección depende de nuestras creencias en cuestiones epistemológicas, del paradigma y enfoque que están detrás del método; otras veces está relacionado con el tipo de entrenamiento que hayamos recibido; en ciertas ocasiones, se determina por aspectos políticos-académicos (por ejemplo el paradigma adoptado oficial o extraoficialmente por la institución donde laboramos); algunas otras ocasiones, los factores los determinan cuestiones prácticas, como por ejemplo, el presupuesto, tiempo, recursos materiales, tecnología, etc. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Segundo, cabe señalar que varios autores señalan que, en la mayor parte del siglo XX, la elección en muchas ciencias y disciplinas se ajustó entre dos opciones: cuantitativo y cualitativo; y al final del siglo surge *el enfoque mixto* como una nueva posibilidad. Y tercero, Creswell (2005; citado en Hernández et al., 2006) señala que “algunos métodos se encuentran más relacionados con una visión que con otra; sin embargo, categorizarlos como pertenecientes a una sola visión es algo irreal”.

Además de estas presiones, de acuerdo con Greene y Caracelli (2002), Creswell (2005) y Mertens (2005) citados en Hernández et al. (2006) señalan que la combinación o mezcla entre los enfoques cuantitativo y cualitativo se puede dar en varios niveles,

puede ir desde incorporar ambos enfoques en un mismo estudio hasta cuantificar datos cualitativos o cualificar datos cuantitativos; esta última afirmación, junto con las precisiones, fueron factores que nos llevó a ubicar la investigación en un enfoque mixto.

Para poder combinar los dos enfoques es necesario un diseño mixto del proceso; en los últimos años se ha concebido diferentes grados de diseños mixtos; como el diseño de enfoque dominante, diseño en paralelo, diseños mixtos complejos y diseños de dos etapas; este último diseño se adecua mejor al proceso de la investigación llevada a cabo. En el diseño de dos etapas se aplica primero un enfoque y después el otro de forma independiente (Hernández et al., 2006). Este diseño tiene a su vez varias modalidades, consideramos la modalidad *transformación de un tipo de datos en otro* o *matizar datos de un tipo de enfoque en otro*; específicamente, en esta variante se cualifico datos cuantitativos.

Determinado el enfoque de la investigación, se definirá la investigación-acción IA; la finalidad de este método de investigación es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar practicas concretas; Sandin (2003; citado en Hernández et al.) señala que la IA pretende esencialmente “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”. Esta misma autora indica que la IA construye el conocimiento por medio de la práctica.

1.2 Diseño metodológico.

Según Hernández et al. (2006) las investigaciones cualitativas no se planean con detalle y están sujetas a cada ambiente particular; y el diseño se refiere al abordaje general que se realiza en el proceso de investigación. Adicionalmente, cabe señalar que el diseño va surgiendo desde la inmersión inicial hasta el planteamiento del problema y el trabajo de campo, y desde luego, va sufriendo cambios.

Una de las diversas tipologías de los diseños cualitativos es el de investigación-acción, en el cual, el investigador y los participantes necesitan interactuar de manera constante con los datos. Las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción, según Stringer, (1999, citado en Hernández et al.) son: “*observar* (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), *pensar* (analizar e interpretar) y *actuar* (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica hasta que el problema es resuelto o la mejora se introduce satisfactoriamente”.

La investigación-acción es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un “vaivén” entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo. Hernández et al. (2006) plantean que los ciclos son:

- Detectar el problema de investigación, clasificarlos y diagnosticarlos (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora, etcétera).
- Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- Implementar un plan o programa y evaluar resultados.
- Retroalimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

La espiral de ciclos es el procedimiento base para mejorar la práctica. Diferentes investigadores en la acción lo han descrito de forma diferente: Lewin, en 1945, como ciclos de acción reflexiva; Elliot, en 1993, en forma de diagrama de flujo; y cabe señalar que la mayoría de autores lo presenta como una espiral sucesiva de ciclos. En el proceso de investigación planteado se establece por ciclos presentada en la figura 7.

Como podemos visualizar en la figura 7, primero es necesario conocer la naturaleza del problema mediante una inmersión en el contexto para entender que eventos ocurren y como suceden, conocer el ambiente y a las personas que se vinculan a este. Luego recolectar datos sobre el problema se sugiere: entrevistar a actores claves; observar ambientes, eventos y actividades relacionados con el problema; revisar documentos pertinentes; asimismo, es necesario tomar notas respecto a la inmersión y a la recolección de datos como el diario de campo. Las entrevistas, la observación y la revisión de datos son técnicas indispensables para recolectar información valiosa (Hernández et al., 2006).

Los autores mencionan que finalizado el primer ciclo pasan al segundo pero siguen abiertos a recoger más datos informativos que puedan asociarse al planteamiento del problema. En el segundo ciclo se debe elaborar un plan desde se incorpora soluciones prácticas para resolver el problema y generar el cambio.

Poner en marcha el plan es el tercer ciclo, según Stringer (1999; citado en Hernández et al., 2006) menciona que en el proceso de implementación del plan, el investigador debe informar a los participantes sobre las actividades que realizan, motivar a las

personas para que el plan se ejecute de acuerdo con lo esperado y cada participante realice su mejor esfuerzo; así mismo, el investigador durante este ciclo recolecta datos para evaluar cada tarea realizada. El investigador utiliza todas las herramientas de recolección de datos y análisis que sean posibles para evaluar los avances y recoger las opiniones, experiencias y sentimientos de los participantes. Al final de la implementación, se vuelve a evaluar, lo que conduce al ciclo de retroalimentación, que implica más ajustes al plan y adecuaciones a las necesidades que surjan.

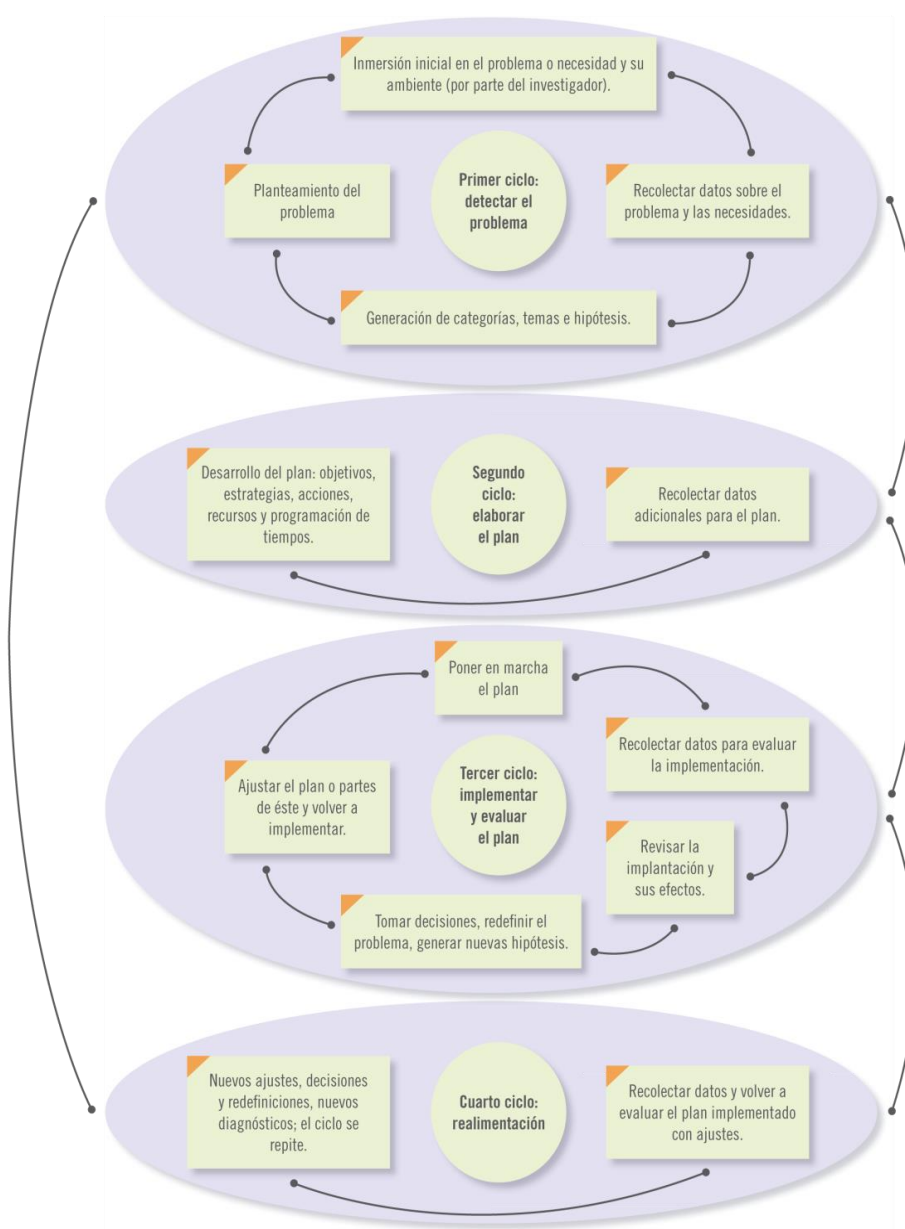


Figura 7. Principales acciones para llevar a cabo la investigación acción. Tomado de Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) p. 709; Metodología de la Investigación. Cuarta Edición. México.

1.3 Población beneficiada.

Una población es el conjunto de todos los elementos que estamos estudiando, acerca de los cuales intentamos sacar conclusiones. La presente investigación beneficia a la comunidad educativa José Caruana; dentro del cual, los beneficiarios directos son los estudiantes del tercer grado “A” de nivel secundaria, que cuenta con 14 adolescentes; así mismo, beneficia a los dos docentes del área de inglés que laboran en la institución y en menor medida alcanza a los demás docentes de las diferentes áreas; a los padres de familia cuyos hijos están involucrados en la investigación; y a las autoridades de la institución educativa, tales como: la directora, el personal docente y administrativo.

Dentro de los beneficiados están también los ejecutores del proyecto de investigación que se desarrolla en la institución educativa. Son quizá junto a los estudiantes los más favorecidos de este trabajo. Los resultados del plan de acción permitirá analizar y profundizar a los investigadores sobre el tema; de esta manera, consolidaran un trabajo que a la postre puede ser utilizado como estrategia de enseñanza por otros docentes del área de inglés.

2. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

2.1 De la investigación exploratoria.

La recolección de información sobre el problema planteado en la investigación parten de la observación de los ejecutores; los acontecimientos observados en el salón y fuera de ella fueron anotados con suma fidelidad en el diario de campo, luego evidenciado el problema más recurrente por los investigadores se determinó validarlo mediante la aplicación de los instrumentos que detallamos a continuación.

Técnica	Instrumento	Descripción
Observación	Diario de Campo	Instrumento aplicado para el recojo de información sobre la realidad del aula; evidenciar el problema más frecuente en el área de inglés y la metodología en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Entrevista	Cuestionario	▪ Instrumento aplicado a los estudiantes sobre la valoración de la motivación de los estudiantes en el área de inglés (ver anexo 3 p. 95). Adaptado de “La motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés”, por Vivar M., 2013. Piura. Facultad de ciencias de la educación. ▪ Instrumentos aplicados a los estudiantes y al docente de área sobre la expresión oral en una segunda lengua y su evaluación (ver anexo 4 y 5 pp. 96-97). Adaptado de “Evaluación de la comunicación oral en el nivel básico de la licenciatura en idioma inglés”, por Soriano, A. y Mejia A., 2004. El Salvador. Universidad Francisco Gavidia.
Entrevista	Guía de entrevista	▪ Instrumento aplicado al docente para obtener información directa sobre la metodología, las características del proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE y los problemas más frecuentes de producción oral de los estudiantes participantes en la investigación en el área de inglés. (ver anexos 6 p. 98). ▪ Instrumento aplicado a los estudiantes sobre la comunicación oral y su relación con el idioma inglés (ver anexos 7 p. 99). Adaptado de “Un

		estudio sobre la producción oral del idioma inglés”, por Bañuelos C. México. Facultad de Idiomas UABC.
Observación	Rubrica	Instrumento aplicado a los estudiantes para determinar el nivel de expresión oral en el que encuentran los estudiantes en la lengua extranjera (ver anexos 8 pp. 100-101). Adaptado de “Pruebas estandarizadas inglés”, por Gobierno de Cantabria. 2014. Cantabria. Consejería de Educación Cultura y Deporte.
Observación	Ficha de Observación	Instrumento empleado al recojo de información sobre la realidad de la infraestructura de la institución.

2.2 Del plan de acción.

Cabe señalar que el diario de campo fue un instrumento transversal en la recolección de información durante todo el proceso de ejecución del plan de acción. Los instrumentos empleados durante este proceso son los siguientes:

Técnica	Instrumento	Descripción
Observación	Diario de Campo	Instrumento empleado para recoger información relevante sobre las manifestaciones y comportamientos de los estudiantes durante las sesiones de aprendizaje y las aplicaciones del plan de acción; a lo largo de todo el proceso de las actividades planificadas y tareas finales.
Entrevista	Cuestionario	Instrumento aplicado para el recojo de información de los participantes de apoyo (colaboradores) sobre la ejecución de las tareas finales planificadas en el plan de acción. (Ver anexo 9 p. 102). Validado por

		la asesoría de investigación. Elaboración propia.
Observación	Rubrica	▪ Instrumento empleado en la ejecución de las tareas finales, evalúa el nivel comunicativo de los estudiantes en la expresión oral (ver anexos 10 y 11 pp. 103-104). Adaptado de “Sample Assessment Rubrics y rubistar4teacher.org”. Validado por la asesoría de investigación. Diseño propio. ▪ Instrumento empleado para la recolección de información sobre el progreso inmediato de los estudiantes en cuanto a la expresión oral en el idioma inglés durante las aplicaciones de las actividades (ver anexo 12 p. 105). Adaptado de “Sample Assessment Rubrics. y Oral Communication Rubric” por W. Atkins-Sayre, 2007. USM QEP Rubric. Validado por la asesoría de investigación. Diseño propio.
Entrevista	Guía de entrevista	Instrumento aplicado a los padres de familia y aplicadores acerca de la ejecución y los resultados del taller de sensibilización “Cooperate for a good English Language”. (Ver figuras 13 p. 106). Validado por la asesoría de investigación. Elaboración propia.

2.3 De la información.

La información que sustenta la investigación se recaba principalmente de las fuentes virtuales. El medio más importante al que se accedió fue el internet, el cual, provee información amplia, variada y actualiza sobre el tema; los libros de las principales universidades a nivel nacional e internacional no son ajenos en este medio, muchos de ellos se pueden encontrar escaneados en las páginas de ámbito académico, se procuró obtener información de páginas indexadas o confiables; el *google académico* es el medio con más garantías para este tipo de búsqueda de información.

Otro medio al que se accedió por información fueron las bibliotecas de la institución y la universidad nacional de la localidad, se recurre por información verídica a los textos de estas bibliotecas porque son una fuente muy apreciada para recoger datos y entrar más sobre el tema a tratar. Aunque la búsqueda de libros impresos sobre el tema de investigación requirió más tiempo se trató trabajar con los necesarios.

3. Plan de Acción

3.1 Fundamentación.

El objetivo de esta investigación es mejorar la expresión oral del idioma inglés de los estudiantes mediante la aplicación del enfoque por tareas; el cual, requiere una planificación en unidades; dentro del modelo de la investigación acción diseñado institucionalmente se propone el plan de acción como patrón para planificar las sesiones y/o actividades que conlleven a lograr los objetivos planteados en el proyecto.

El plan acción está diseñado de acuerdo a la estructura de una unidad didáctica planteada a través del enfoque por tareas tomando en cuenta el patrón del modelo institucional. El plan de acción esta propuesto para organizar las acciones o actividades planificadas y de esta manera lograr los objetivos específicos, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes.

La organización de las actividades, que se ejecutan en las sesiones de aprendizaje, permite cumplir con los requerimientos de la investigación; de este modo, viabiliza los resultados objetivos de la propuesta planteada. Además, permite evidenciar de manera más clara y constituida las ejecuciones programadas en el marco del enfoque por tareas.

3.2 Planificación de las actividades.

Plan de acción general.

Tareas Finales	Objetivos/ Tareas Especificas	Responsables	Tiempo
Hacer una Agenda <i>Realizar una agenda con información personal de amigos y profesores.</i>	▪ Saludar y preguntar sobre el estado en el que se encuentra el interlocutor. ▪ Pedir/Dar información de datos personales: nombre, apellidos, ocupación. ▪ Contar del número 0 hasta el 12. ▪ Pedir/Dar información de datos personales: teléfono, email. ▪ Deletrear, Pedir aclaraciones sobre lo que no se entiende. ▪ Agradecer y despedirse.	Ebert Taípe Taco Ruth Sara Sonco Sanchez	16 de Junio Al 21 de Julio 2016.
Comprar Frutas y Verduras <i>Ir al mercado y comprar productos según la lista de pedidos.</i>	▪ Hablar sobre gustos y disgustos de frutas. ▪ Ofrecer algunas verduras. ▪ Pedir carnes y bebidas ▪ Preguntar por el precio del producto. ▪ Agradecer y despedirse del vendedor.		08 de Agosto Al 08 de Setiembre 2016.
Ir a un Restaurante <i>Saludar, preguntar y pedir por el menú y agradecer la atención.</i>	▪ Reconocer los tipos de comida internacional. ▪ Expresar gustos y preferencias. ▪ Se retoma, hablar sobre gustos y disgusto sobre platos típicos. ▪ Reaccionar después de probar un plato de comida, expresando una valoración, si ha gustado o no. ▪ Dar devolución de monedas por un pago. ▪ Justificar una elección de un restaurante.		19 de Setiembre Al 04 de Octubre 2016.
Cantar una Canción <i>Presentar un coro musical</i>	▪ Aprendemos y analizamos la canción por estrofas. ▪ Pronunciamos adecuadamente palabras y frases de la canción. ▪ Conocemos la vida de “John Lennon”.		11 de Octubre Al 28 de Noviembre 2016.

Plan de acción específico.

Unidad 01

Tarea Final 1: Hacer una Agenda

Objetivo: Realizar una agenda con información personal de profesores y amigos.

Recursos: Proyector multimedia, radio, imagen órgano fonador, copias.

Tiempo: 15 minutos por semana, meses: junio y julio.

Tareas Específicas (actividades)	Tareas de Apoyo Lingüístico			Evaluación
	Léxico	Fonética	Sintaxis	
Saludar y preguntar sobre su estado. <i>Short Conversation:</i> <u>How are you?</u>	Part of day: <i>morning, Afternoon, evening</i> Others: <i>hi/hello fine, and, thank, Miss, Sir.</i>	/aim/ /haʊ/	WH Word: How ...? Verb To-Be: am, are.	Rubrica: Speaking Rubric
Pedir/Dar información de datos personales: nombre, apellidos, ocupación. <i>Short Conversation:</i> <u>What is your name?</u>	Occupations: <i>Teacher, student Secretary, police... etc.</i> Others: Name, job.	/wɒt/ /eɪ/	WH Word: What...? Verb To-Be: is. Possessive: my, your	
Contar del número 0 hasta el 12. <i>Singing:</i> <u>The numbers</u>	Numbers: 0, 1 ... 12.	/θri:/ /faɪv/		
Pedir/Dar información de datos personales: teléfono, email. <i>Short Conversation:</i> <u>What is your e-mail?</u>	Zero / O email dot at	/nʌmbər/ /dɒt/	WH Word: What...? Verb To-Be: is. Possessive: my, your	
Deletrear, Pedir aclaraciones sobre lo que no se entiende. <i>Question/answer:</i> <u>How do you spell it?</u>	Alphabet: A, b, c, ... z. Other: spell	/spel/ /du:/	Auxiliary: Do, Does P. Pronoun: it	
Agradecer y despedirse. <i>Short Conversation:</i> <u>bye-bye!</u>	have nice time very (much) bye	/hæv/ /taɪm/	Social expressions: <i>Have a good day</i> Command: have	

Unidad 02

Tarea Final 2: Comprar Frutas y Verduras

Objetivo: Ir al mercado y comprar productos según la lista de pedidos.

Recursos: Proyector multimedia, radio, imagen órgano fonador, copias.

Tiempo: 15 minutos por semana; meses: agosto y setiembre.

Tareas Específicas (actividades)	Tareas de Apoyo Lingüístico			Evaluación
	Léxico	Fonética	Sintaxis	
Hablar sobre gustos y disgustos de frutas. <u>Question/answer:</u> <i>Do you like the apple?</i>	fruits: <i>apple, banana, pineapple, pear, grapes...</i> etc. Verbs: <i>like, do.</i>	/æpl/ /ðə/ /ði:/	<u>Offers:</u> <i>Do you like... ?</i> <u>Short answers and Negative:</u> <i>No, I don't. Yes I do.</i> Article: <i>the</i>	Rubrica: Speaking Rubric
Ofrecer algunas verduras. <u>Question/answer:</u> <i>Yes, I'd.</i>	Vegetables: <i>carrot, celery, garlic, broccoli, cauliflower, etc.</i>	/'ga:lik/ /'co:li/	<u>Polite offers and requests:</u> <i>Would you like...?</i> <u>Article:</u> <i>a, an.</i>	
Pedir carnes y bebidas <u>Short conversation:</u> <i>I need some beef.</i>	Meet; <i>fish, pork, beef, ham, chicken.</i> Drinks: <i>soda, juice.</i> Verbs: <i>need, want, have</i>	/dʒu:s/ /wɒnt/	<u>Counts and uncounts nouns:</u> <i>apple, apples, juice.</i> Quantity: <i>Some</i>	
Preguntar por el precio del producto. <u>Short conversation:</u> <i>How much?</i>	Money: <i>cash, dollars, coin.</i>	/'mʌni/ /kæf/	Quantity: <i>much, many.</i> P. Pronoun: <i>it, they.</i>	
Agradecer y despedirse del vendedor. <u>Short conversation:</u> <i>bye-bye</i>	Nouns: <i>saleswoman day, time, weekend</i>	/seɪlzwʊ mən/	Social expressions: <i>Have a good time/day/weekend</i> <i>bye-bye</i> P. Pronoun: <i>It</i>	

Unidad 04

Tarea Final 4: Presentar una Canción.

Objetivo: Presentar un coro musical en el día del logro.

Recursos: Fotocopias de la letra de la canción, karaoke, radio, cañón multimedia.

Tiempo: 15 minutos por semana; meses: octubre y noviembre.

Tareas Específicas (actividades)	Tareas de Apoyo Lingüístico			Evaluación
	Léxico	Fonética	Sintaxis	
Hablemos de los tipos de música	Kinds of music: Pop, rock	/rɒk/ /pɒp/	Gustos y disgustos: Don't like Doesn't like	Diario de campo
Cantar y aprender la primera estrofa de "imagine"	Verb: kill Noun: peace, country Adjective: hard	/pi:s/ /hɑ:d/	Indefinite pronouns: nothing Conditional: If Negative verb to be	
Cantar y aprender la segunda estrofa de "imagine"	Verb: try Nouns: Heaven, hell Preposition: above	/'hevn/ /ə'bʌv/	Verb to be: am Prediction: will Modal verb: may	
Cantar y aprender la tercera estrofa de "imagine"	Verbs: hope, join Noun: world, dreamer	/həʊp/ /wɜ:ld/	Adverb: Someday Modal verb: Can	
Cantar y aprender la cuarta estrofa de "imagine"	Verbs: imagine wonder, need Noun: hunger	/ɪ'mædʒɪn/ /'wʌndə(r)/	sentences containing "below us"	
Presentar la vida de John Lennon	Nouns: Biography Singer band	/baɪ'ɒgrəfi/ /'sɪŋə(r)/	Expressions: He is... He likes...	

3. Estrategias para la recolección, procesamiento y reflexión de la información.

La recolección de datos se lleva a cabo durante todo el proceso de investigación; después de cada actividad en la sesión de aprendizaje se evalúa y se miden los resultados de los instrumentos de orden cuantitativo y cualitativo, y se interpreta los resultados obtenidos. Así mismo, en las actividades denominados tareas finales se aplica tres o más más de tres instrumentos para recolectar información de diferentes fuentes para una mejor interpretación.

Las diferentes fuentes de información e instrumentos para recolectar datos en la investigación nos permitieron realizar la triangulación de datos; la comparación de los resultados de la información de las diferentes fuentes se interpreta teniendo en cuenta las categorías de la investigación. La triangulación de datos permite darle validez y confiabilidad a los resultados; de esta manera la información que se obtiene de la triangulación son más fiables para el análisis.

La reflexión de los resultados de la información se realizan en paralelo con la recolección de datos, después de cada aplicación en cada sesión de aprendizaje se analizan los datos registrados, asimismo, los datos de las tareas finales pero con más profundidad. Los resultados permiten reflexionar de manera objetiva sobre el accionar pedagógico; los logros que se alcanzaron, pero también permite evidenciar las dificultades que se encontró en el proceso o en la actividad final de cada tarea y permite plantear ajustes para superar esas dificultades.

4. Consideraciones Éticas.

En el trabajo de investigación considera como guía el sistema de publicaciones de la *American Psychological Association* APA. Las directrices del manual tuvieron como propósito apoyar la redacción del escrito y citar a los diferentes autores que se consideraron en el marco teórico.

En el proceso de la investigación, en la recolección de datos, se establece no alterar o ignorar la información u opiniones proporcionadas por las personas entrevistadas, encuestadas y evaluadas. No se falseo información, bajo ninguna circunstancia los cuestionarios o preguntas que han quedado en blanco, es decir, que no haya sido brindada por los y las entrevistadas, fueron completados con información falsa.

Capítulo III

Resultados y Discusión de la Investigación

1. En Cuanto a la Línea Base

1.1 Diario de campo.

La observación fue la técnica que se empleó para identificar el problema de investigación, la información que se recabo de lo observado por los investigadores se anotó en un diario de campo y para corroborar el problema evidenciado en el diario se aplicó otros instrumentos, cuyos resultados obtenidos (ver anexo 14 p. 110) interpretamos a continuación:

Entrevista: Estudiante	Entrevista: Docente	Rubrica: Evaluación del “Role Play”
Observado el instrumento; en el primer indicador se revela que seis estudiantes (que representan al 50% de los entrevistados) señalan que el área de inglés les gusta y a cinco de ellos medianamente, pero uno de ellos indica que no le gusta. Así mismo, del total de los estudiantes a nueve les gustaría conocer la cultura nativa del idioma	En la entrevista a la docente de aula del área de Ingles, en primer lugar, se menciona algunas características de los estudiantes; el total de alumnos en el aula es de 14 estudiantes entre varones y mujeres, el promedio de edad de los adolescentes es de 14 años, así mismo, algunos de ellos presentan problemas, tales como: ceguera, desatención familiar e indisciplina. Después, en la entrevista se trata aspectos que conciernen al problema de aprendizaje; según la docente los estudiantes se encuentran en	Para evidenciar de forma objetiva el problema del escaso desarrollo de la habilidad de expresión oral en el idioma ingles; se ha optado realizar un Role-Play, puesto que esta estrategia es el más adecuado y se acomoda a la situación del problema de expresión oral. Así mismo, se ha elegido como instrumento de evaluación una Rúbrica, el cual, está diseñado para demostrar la comprensión y expresión oral de los participantes o los estudiantes en la actividad (ver anexos 8 pp. 103-104). La Rúbrica de evaluación, tiene cinco indicadores; la pronunciación, el repertorio léxico o vocabulario, el repertorio

pero a tres no les interesa. De los entrevistados nueve estudiantes indican que algunas veces se han sentido con ansiedad, estrés y aburrimiento en el área de inglés, a causa de que no entienden y la dificultad que tienen para hablar en el idioma extranjero, mientras que tres de ellos no han evidenciado estos problemas y mencionan que les gustaría aprender a hablar con fluidez. De los entrevistados, ocho señalan que practican el idioma independientemente del colegio, en promedio una hora a la semana, mientras que cuatro de ellos indican que no lo hacen. Salvo un estudiante, el resto menciona que practican el idioma mediante actividades cotidianas como: escuchar música, ver películas, juegos en consola, libros, etc.	el nivel básico del idioma inglés. La metodología aplicada para la expresión oral, es decir, la interacción de docente/estudiante es más productiva que la interacción de estudiante a estudiante; el tipo de actividad que más se desarrolla en las sesiones son las presentaciones o exposiciones, y la mayor parte de tiempo se trata de trabajar en pares. Los materiales que la docente emplea no son auténticos; se utiliza flashcard, practicas, diapositivas, etc. En las prácticas las actividades son controladas por la docente todo tiempo; así mismo, estas actividades no permiten practicar en su totalidad la fluidez del idioma; y las funciones del idioma son muy pocas veces evidenciadas por las actividades. La docente señala que los estudiantes no practican las pausas, el ritmo y la entonación mientras se expresan en el idioma inglés y no evidencia mejoras a pesar que se les corrige. Los estudiantes están expuestos a pocas situaciones (simuladas) para producir el idioma; no hay temas que los estudiantes propongan para hablar más allá de los que el docente prepara. El tiempo que los estudiantes tienen para hablar dentro de la sesión es de 10 minutos por cada uno en	gramatical (la sintaxis en los enunciados), la fluidez y la interacción, y finalmente la adecuación a la tarea y cohesión; a continuación detallaremos los resultados de las calificaciones obtenidas por los estudiantes según los indicadores mencionados. (Ver tabla 1 p. 76) En el primer indicador, adecuación a la tarea y cohesión; se muestra a dos grupos de estudiantes, en el primer grupo de cuatro estudiantes obtienen una calificación de 08 de 20 puntos. Y el segundo grupo de ocho estudiantes, que son la mayoría, tienen en promedio una calificación de 04 de 20 puntos. El promedio total en este indicador es de 05 puntos de 20; situándose en el nivel muy bajo según la Rúbrica. El segundo indicador, fluidez e interacción, se evidencia a tres estudiantes con una nota de 08 puntos y el resto de la clase en promedio obtienen 04 de 20 puntos. Según la Rúbrica están situados en el nivel muy bajo. El tercer indicador, repertorio gramatical, todos los estudiantes promedian una calificación de 05 de 20 puntos. Ubicándose de esta manera también en el nivel muy bajo. El cuarto indicador, repertorio lexical, los estudiantes obtienen una calificación de 08 en promedio general, en este aspecto los estudiantes logran su mayor
--	---	--

Finalmente, en el último indicador se evidencia que nueve estudiantes practican oralmente (speaking) el idioma inglés, dando respuestas a saludos y despedidas, lo hacen en casa y la mayor parte en el colegio; pero tres de ellos mencionan que no practican de ninguna manera. (Ver anexo 15 p. 111)	promedio, el docente se encuentra limitado en el tiempo, por el nuevo sistema de aprendizaje del idioma (EDO), por ello no puede aplicar nuevas estrategias que ayuden a la producción oral. Además, los estudiantes en muy pocas oportunidades tienen iniciativa para hablar, esto también debido a la escasez de situaciones simuladas o reales previamente planificadas que se presentan en el aula. (Ver anexo 16 p. 111)	calificación y se ubican como regular según la rúbrica. El quinto y último indicador considera la pronunciación, el promedio general de las calificaciones en este aspecto es de 06 de 20 puntos. Con esta nota, según la rúbrica, se ubican en el nivel muy bajo. Por tanto, el promedio general de los estudiantes, considerando los cinco indicadores, es de 06 puntos de un total de 20 puntos. De esta manera se ubican en el nivel muy bajo, el cual, es la última posición de la rúbrica.(Ver anexo 17 p. 111)
---	---	---

Cuestionario: Motivación (Estudiante)	Cuestionario: Docente	Cuestionario: Estudiante
Observado los resultados del cuestionario sobre valoración de la motivación (ver anexo 3 p. 98), de acuerdo a los indicadores nos encontramos ante estudiantes que no pueden calificarse de apáticos, o desmotivados pero que tampoco alcanzan un nivel óptimo de motivación para emprender las diferentes actividades del área de inglés.	Según la experiencia de la Docente, del área de inglés, en la I.E.P. José Caruana no existe un sistema establecido para evaluar la expresión oral de los estudiantes en el nivel básico o intermedio, los instrumentos de evaluación no lo establece la institución. Así mismo, considera que la evaluación de la comunicación oral es solo escrito y la ficha de observación es el instrumento que ella utiliza para evaluar la expresión oral.	Observado el cuestionario (ver anexo 5 p. 100); del total de los estudiantes, ocho conocen el sistema de evaluación para la comunicación oral del área de inglés y cinco desconocen de ello; de la misma forma, nueve estudiantes mencionan que su fluidez, seguridad y pronunciación en una comunicación oral en el idioma inglés es buena y cuatro de ellos no evidencian esos elementos; en la misma proporción, nueve de ellos comprenden al docente cuando este expone un tema en inglés pero cuatro no lo entienden. Aproximadamente todos los estudiantes consideran que el docente toma en consideración el orden en que ellos expresan sus ideas cuando exponen un tema en inglés, salvo uno de ellos no comparte esta idea. El

Del total de los estudiantes tenemos a ocho que están regularmente motivados. Así mismo, podemos evidenciar a cinco estudiantes que presentan un alto nivel de motivación; según los indicadores son estudiantes capaces de esforzarse en aquello de su interés y su agrado. Afortunadamente no se evidencia a estudiantes que no estén motivados para realizar las actividades del área de inglés.	La docente califica de malo la fluidez y pronunciación de los estudiantes en el idioma, además, añade que no comprenden los temas expuestos. Cuando el estudiante expone un tema no toma en consideración el orden en que expresan sus ideas, y se les proporciona libertad para exponer de forma creativa. Al inicio de las clases no se administra un examen de diagnóstico para determinar el nivel de conocimiento en la materia. En el desarrollo de las clases la docente permite temas de discusión donde le da mayor énfasis al aspecto oral. (Ver anexo 4 p. 99)	docente proporciona un tema específico para desarrollarlo en forma creativa y exponerlo; así lo afirman cinco estudiantes pero dos lo niegan. La mitad de los estudiantes indican que se les aplico un examen oral del área de inglés al inicio del año escolar y la otra mitad afirman lo contrario. Sobre el examen para determinar el nivel de sus conocimientos en el área, nueve de los estudiantes afirman que se les aplico un examen de entrada, resultados; nivel básico: 1, nivel intermedio: 6, nivel avanzado: 2; y 3 niegan dicha aplicación. Finalmente, de los estudiantes ocho señalan que el docente permite temas de discusión o debate pero cuatro señalan la inexistencia de estos, además, diez afirman que el docente le da mayor énfasis al aspecto oral y dos al aspecto escrito en las evaluaciones del idioma inglés. Y existe un total de nueve estudiantes que no respondieron todas preguntas.
Los estudiantes señalan una actitud positiva para aprendizaje del idioma inglés, a ninguno de ellos le desmotiva la lengua extranjera; sin embargo, sienten ansiedad al no poder lograr adquirir el idioma con las estrategias que usa el docente del área de inglés y las estrategias que usan ellos mismo. Por otra parte la docente indica que el nivel de los estudiantes en el idioma es bajo y hay una escasa iniciativa para expresarse oralmente debido a factores pedagógicos que confluyen entre el docente y estudiante. Así mismo, los resultados que se obtienen en la Rúbrica, de expresión oral, en la actividad comunicativa aplicada a los estudiantes son negativos; las causales de la dificultad en expresarse oralmente son el escaso dominio lingüístico de la lengua extranjera y la inadecuada aplicación de la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.		

Tabla 1

Resultados de la Rúbrica: Oral Exam/Rating Sheet

Estudiantes	Adecuación	Fluidez interacción	Gramática	Léxico	Pronunciación	Promedio ^a /20
01	08	05	08	08	08	07
02	03	03	04	05	03	04
03	08	08	08	11	09	09
04	04	03	03	08	04	04
05	04	08	05	08	08	07
06	04	04	05	08	05	05
07	04	03	03	08	04	04
08	04	05	05	08	02	05
09	05	04	05	08	08	06
10	05	05	06	08	05	06
11	08	08	04	03	08	06
^b 12	-	-	-	-	-	-
13	08	08	08	10	08	10
^b 14	-	-	-	-	-	-
Promedio general			05	07	06	06

Nota: elaboración propia

^aEl promedio es sobre la nota 20.

^bEstos estudiantes no participaron de la evaluación.

2. En Cuanto a la Primera Tarea Final.

Tarea Final 1: Hacer una Agenda

Entrevista: Al Colaborador	Prueba: “Asking Personal Information”	Consolidado de Notas: “Speak Rubric”
Los estudiantes del tercer grado “A” de educación secundaria participaron de la primera tarea final programada; los alumnos interactuaron con un colaborador, que en adelante denominaremos C1, al inicio del proceso de esta unidad (ver anexo 18 p. 112). El colaborador, quien participo de la prueba de entrada de la actividad, también observo el desarrollo de la tarea final en el cual los estudiantes interactuaron con otros colaboradores. El cuestionario se aplica al colaborador C1 para recoger información sobre el nivel de manejo comunicativo (expresión oral) en el idioma inglés en el contexto de la actividad. Los estudiantes, según la apreciación del observador, se encuentran en el nivel A1 dentro del Marco Común Europeo para las Lenguas; donde refiere que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, (Marco de referencias, 2002, p.36). Y	La prueba es una ficha para completar datos personales de otras personas mediante la oralidad, es decir, haciendo preguntas en el idioma inglés (expresión oral) de acuerdo a la información que se requiere completar (ver anexo 19, p. 112). Esta prueba se aplicó al inicio, antes de empezar con las actividades específicas que conllevan a la ejecución de la tarea final. En la prueba inicial se plantea completar solamente cuatro datos específicos; nombre, teléfono, dirección y correo electrónico. Los estudiantes participaron de una actividad en el cual ellos, en pares, pidieron información a una sola persona (C1); y se puede evidenciar que los datos obtenidos por ellos en las fichas distan mucho de la información real del colaborador, en algunos casos no son completados. Esta es la línea base que presentan los estudiantes antes de iniciar con la tarea de	La rúbrica, elaborada para medir el nivel de expresión oral en la lengua extranjera, se aplicó a cada uno de los estudiantes por tres de los cuatro colaboradores, es decir, tres colaboradores evaluaron a un solo estudiantes y en promedio cada uno de los colaboradores evaluó a 10 estudiantes; así mismo, se evalúa los enunciados necesarios para la actividad individualmente con sus cuatro categorías. Por lo tanto, los resultados tienen un grado alto de confiabilidad. En la rúbrica se muestra las categorías que se quiere evaluar; vocabulario, pronunciación, sintaxis y only english (solamente ingles); a su vez, cada categoría tiene sus propios indicadores con un escala de un punto como mínimo y cuatro como máximo (ver anexo 10 p. 106). Los resultados de la rúbrica se sistematizan en un consolidado de notas por la cantidad de datos que muestra (ver anexo 20 p. 113). A continuación detallaremos esos resultados de la evaluación ejecutados por los colaboradores (a quienes nos referiremos como: C2, C3, C4 y

añade que estuvieron moderadamente motivados. En la apreciación del C1 los estudiantes utilizaron un vocabulario adecuado y variado a la situación comunicativa; la pronunciación, en la lengua extranjera, fue regular pero no impidió la comunicación; y los estudiantes hicieron un buen uso de las estructuras gramaticales en la interacción comunicativa; además, el uso del idioma inglés fue frecuente por parte de los estudiantes. Esta encuesta (ver anexo 9 p. 105) muestra que dentro del nivel A1 de la lengua extranjera los estudiantes cumplen algunos los considerandos; de esta manera, se puede evidenciar la mejora de los alumnos participantes en el idioma inglés en el marco de la primera tarea final programada.	comunicación planteada para esta unidad. Después de haber realizado las tareas específicas, que tienen implícito las tareas de apoyo lingüístico; se puede evidenciar los resultados de la ficha aplicada <i>Asking personal information</i>, a diferencia del primero en esta ficha se plantea siete datos para completar por los estudiantes. Los resultados muestran el progreso de los estudiantes, puesto que los datos están completados con exactitud; además, los colaboradores en esta tarea final son cuatro miembros de los cuales tres de ellos figuran en cada ficha de los estudiantes. En algunos casos se puede evidenciar faltas ortográficas pero no alteran los resultados que se pretendieron alcanzar en la actividad.	C5) en el contexto de la actividad: El colaborador C2 indica que los estudiantes tiene un apropiado uso de palabras y expresiones, los demás colaboradores señalan que generalmente usan palabras apropiadas; para el C2 los estudiantes no han presentado errores gramaticales a la hora de formular preguntas e interactuar con su interlocutor, los demás evaluadores señalan que hubo errores mínimos que no interrumpieron la comunicación; solo el C4 cree que la pronunciación los estudiantes fue muy clara y fácil de entender, los demás creen que fue buena y no interfirió con la comunicación; los tres primeros colaboradores indican que los estudiantes siempre intentaron hablar en el idioma inglés durante las actividad, el C5 cree que los estudiantes a menudo hablaron solamente en inglés. Finalmente, los resultados del consolidado de notas indican que; de la escala de un punto (necesita mejorar) como mínimo a cuatro puntos (excelente) como máximo, los estudiantes obtuvieron tres puntos (good) dentro de la escala. Por lo tanto, se evidencia una mejora sustancial con respecto a los resultados de la línea base. (Ver tabla 2 p. 79).
--	---	--

En los tres instrumentos de recojo de información se puede evidenciar las mejoras que obtuvieron los estudiantes en la expresión oral del idioma inglés; en la prueba *Asking personal information* se muestra la mejora que obtuvieron los estudiantes en comparación de la prueba inicial *application form*, el resultado cuantitativo del consolidado de notas de la rúbrica de evaluación también indica que los estudiantes en conjunto mejoraron obteniendo tres puntos de una escala de cuatro puntos, y los resultados favorables de la encuesta al colaborador C1 quien estuvo al inicio de la actividad programada y en ejecución de la tarea final; garantiza los resultados de mejora que se lograron en esta actividad correspondientes a la tarea final.

El contexto en el que se realizó la tarea final “hacer una agenda” muestra que los estudiantes adquirieron la lengua extranjera para el uso, es decir, la adquisición de la L2 mediante la tarea comunicativa fue efectivo. La actividad programada por los aplicadores de la investigación se llevó a cabo tal como se había planificado, de esta manera, se logra el objetivo de realizar una agenda con información personal de docentes y amigos.

Tabla 02

Resultados de la Rúbrica: Speaking Rubric

Criterios de Evaluación	^a Colabord. N° 2	Colabord. N° 3	Colabord. N° 4	Colabord. N° 5	Promedio ^b /4
Vocabulario	4	3	3	3	3
Pronunciación	4	3	3	3	3
Sintaxis	3	3	4	3	3
Solo Inglés	4	4	4	3	4
Promedio general					3

Nota: elaboración propia

^aColaboradores en la evaluación de la rúbrica.

^b4=Promedio máximo

3. En Cuanto a la Segunda Tarea Final.

Tarea Final 1: Comprar Frutas y Verduras

Diario de Campo	Cuestionario	Consolidado de Notas: “Speak Rubric”
La actividad programada para esta segunda tarea final fue la participación de los estudiantes, involucrados en la investigación, como compradores de alimentos en un mercado de la zona utilizando el idioma inglés; la tarea se realizó según lo planificado por los responsables de la investigación. Los responsables de la actividad dieron las instrucciones correspondientes a los estudiantes para realizar la actividad, en todo momento los alumnos mostraron respeto y atención a los docentes y se comportaron con responsabilidad durante la actividad. La ejecución de esta tarea final generaba una motivación implícita para los estudiantes. Durante la actividad los estudiantes utilizaron palabras precisas para saludar, pedir, preguntar, responder cuestiones de acuerdo al contexto en que se desenvolvían. Algunos de ellos utilizaron muecas para no perder el hilo de la comunicación, otros utilizaron los recursos no verbales para salir de algunos apuros al que los exponía el interlocutor. Sin embargo, todos ellos evidenciaron manejar un	El cuestionario aplicado a tres participantes en la actividad final a quienes nos referiremos como colaboradores; C1, C2 y C3; recoge información sobre el nivel en el que se encuentran los estudiantes participantes en la segunda tarea programada, actividad realizada en la lengua extranjera (ver anexo 9 p. 105). Los colaboradores, quienes participaron como los vendedores, ofrecen información en cuanto a la expresión oral de los estudiantes en el idioma inglés. Los tres encuestados señalan que los estudiantes participantes de la segunda tarea final están en el nivel A-1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; el uso generativo de las del idioma inglés en los estudiantes tales como: interactuar de forma sencillas, realizar afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediatas o relativas a temas muy cotidianos indican su nivel en el marco. Así mismo, unánimemente están seguros de que este tipo de actividades motivan a los estudiantes en el aprendizaje de una segunda	En la rúbrica de evaluación se muestra las categorías que se quiere evidenciar, los cuales son; vocabulario, sintaxis, pronunciación, only english (solamente ingles) e interacción oral; a su vez, cada categoría tiene sus propios indicadores con un escala de un punto como mínimo y cuatro como máximo (ver anexo 11 p. 107). La rúbrica, elaborada para medir el nivel de expresión oral en la lengua extranjera, se aplicó a cada uno de los estudiantes por tres colaboradores, es decir hay una triangulación de resultados de la misma rubrica. Los resultados de la rúbrica se sistematizan en un consolidado de notas para promediar las derivaciones (ver anexo 21 p. 114). A continuación interpretamos esos resultados de la evaluación ejecutados por los colaboradores; C1, C2 y C3; en el contexto de la actividad:

vocabulario necesario para poder interactuar en una comunicación oral. De igual manera, la pronunciación de los estudiantes en el idioma inglés no interfirió en la comprensión del interlocutor (vendedor), en algunos momentos los estudiantes se expresaban elevando la voz como señal de confianza y seguridad de lo que decían; sin embargo, la pausada pronunciación de los enunciados por parte de los estudiantes denotaba el punto débil en esta categoría, pero esta lentitud al momento de expresarse oralmente fue un indicador del proceso natural de la interlengua. Por lo tanto, la pronunciación es un aspecto que los estudiantes mejorarán a medida que avancen a los niveles superiores. Así también, el uso de la sintaxis en los enunciados en la expresión oral de la lengua extranjera por parte de los estudiantes se utilizó de manera adecuada, es decir, que la ubicación de las palabras dentro de un enunciado se aplicó de manera correcta en la gran mayoría de los estudiantes. En la pausada expresión oral que hicieron los alumnos en la interacción con su interlocutor, se pudo evidenciar con claridad el manejo que han adquirido de la estructura del idioma inglés en los enunciados.	lengua, esto en relación a la idea de “aprender haciendo”. Según la apreciación de los colaboradores en cuanto al aspecto lingüístico, tienen los siguientes resultados; (a) dentro de la escala del cuestionario los estudiantes utilizaron un vocabulario bueno durante la actividad (C1: excelente, C2: good, C3: good); dos de los tres colaboradores el C1 y C3 catalogan como bueno la pronunciación durante la interacción, el C2 señala que estuvo ligeramente sin claridad ; al igual que el anterior indicador, el C1 y C3 señalan el buen uso de las estructuras gramaticales en la LE, para el C2 hubo frecuentes errores; el uso del idioma inglés fue frecuente por parte de los estudiantes según la apreciación de los tres colaboradores; y frecuentemente los estudiantes preguntaron y respondieron a cuestiones cuando fue necesario. Los encuestados mencionan que las situaciones comunicativas próximas a la realidad son buenas por que permiten vivenciar y adquirir el idioma de una manera más auténtica; los errores que son parte del aprendizaje de la segunda lengua de los estudiantes pueden ser superados en las próximas	Los colaboradores C2 y C3 indica que los estudiantes generalmente usan palabras apropiadas para la situación, mientras que el C1 cree que tienen un apropiado uso de palabras y expresiones; para el colaborador C2 los estudiantes han presentado frecuentes errores gramaticales hora de formular preguntas e interactuar con su interlocutor, los demás evaluadores señalan que hubo errores mínimos que no interrumpieron la comunicación; todos los colaboradores indican que la pronunciación de los estudiantes fue buena y no interfirió con la comunicación; en cuanto al uso del idioma ingles sin interferencia de la L1, los colaboradores creen que los estudiantes a menudo hablaron solamente en inglés; y en último lugar los colaboradores C1 y C3 señalan que los estudiantes intentaron pedir información y a menudo ayudaron a su interlocutor apropiadamente, sin embargo el C2 indica que algunas veces pidieron información y ayudaron a su interlocutor.
--	--	---

En la ejecución de la segunda tarea final los estudiantes pudieron interactuar de manera sencilla pero efectiva con su interlocutor en una situación significativa para ellos mismos en el idioma inglés. El objetivo de los estudiantes, el cual fue comprar productos alimenticios, se consiguió gracias al proceso que se desarrolló para llegar a esta tarea final; las funciones comunicativas o subtareas les permitió adquirir todas las herramientas lingüísticas para comunicarse en un contexto determinado.	actividades, puesto que ellos notan sus errores lingüísticos en la situación que participaron. Finalmente, los participantes del cuestionario están de acuerdo de la utilidad del enfoque por tareas para la adquisición de la segunda lengua, y según su observación los estudiantes han logrado manejar el idioma inglés en el contexto que se les planteo de una manera positiva. El dominio parcial de los aspectos lingüísticos de la lengua extranjera determinó efectivamente la adecuación de los estudiantes a la situación comunicativa.	En conclusión, los resultados del consolidado de notas indican que; de la escala de un punto (necesita mejorar y raramente) como mínimo a los cuatro puntos (excelente y siempre) como máximo, los estudiantes obtuvieron tres puntos (bueno) dentro de la escala. Por lo tanto, se evidencia una mejora sustancial, por el nivel de dificultad, con respecto a los resultados de la línea base. (Ver tabla 3 p. 83).
En la interpretación del primer instrumento (el diario de campo) sobre la actividad programada en esta tarea, se muestran el manejo del idioma inglés que lograron los estudiantes; cabe señalar que este manejo corresponde al nivel A1 según el Marco Común Europeo. La segunda interpretación del cuestionario, aplicado a tres colaboradores, evidencia una opinión favorable al buen uso del idioma inglés (en sus respectivas categorías) por parte de los estudiantes en la actividad desarrollada. Así mismo, los resultados de la rúbrica empleada para esta actividad muestran un promedio de tres puntos sobre cuatro, resultado obtenido por el conjunto de los estudiantes, de acuerdo a los indicadores este promedio posiciona a los alumnos en un buen manejo del idioma extranjero en las categorías que se evaluó. En conclusión, podemos afirmar que en vista a los resultados favorables de los instrumentos se logró mejorar la expresión oral en inglés de los estudiantes participantes de la investigación. De esta manera, se evidencia que la aplicación del enfoque por tareas como método didáctico mejora esta habilidad en una lengua extranjera.		

Tabla 03

Resultados de la Rúbrica: Speaking Rubric

Criterios de Evaluación	Colaborador N° 1	Colaborador N° 2	Colaborador N° 3	Promedio ^{a/4}
Vocabulario	4	3	3	3
Pronunciación	3	2	3	3
Sintaxis	3	3	3	3
Solo Inglés	3	3	3	3
Interacción	3	2	3	3
Promedio general				3

Nota: elaboración propia

^a4=Promedio máximo

4. En Cuanto a la Cuarta Tarea Final.

Tarea Final 4: Cantar una Canción

Diario de Campo	Cuestionario: Docente	Cuestionario: Estudiante
Las aplicaciones sobre esta última tarea de la investigación no estuvieron relacionadas con las sesiones programadas con el sistema Blended JEC (Jornada Escolar Completa), debido a ello la propuesta fue continuar con las sesiones considerando 15 minutos de tiempo al final de cada sesión,	En la encuesta a la docente del aula del área de inglés, se obtuvo los siguientes resultados: En la primera pregunta la docente ha marcado que la mayoría de veces los estudiantes han encontrado palabras desconocidas en la canción, esto quiere decir que los estudiantes no han escuchado la canción antes. En la segunda pregunta la docente ha marcado que la mayoría de veces los estudiantes fueron motivados a aprender y cantar la canción por	Los resultados del instrumento señalan lo siguiente; del total de los estudiantes que son 14, solo 13 fueron encuestados y de los 13 en la primera pregunta, 9 (que son la mayoría) son los que han marcado que algunas veces han evidenciado palabras desconocidas en inglés dentro de la canción; esto quiere decir que los estudiantes identificaron palabras desconocidas y el docente utiliza estrategias de asociación para enseñar el nuevo vocabulario. En la segunda pregunta 8 estudiantes han marcado que la

para hacer la aplicación correspondiente del mes. El docente investigador utilizó estrategias para enseñar la canción; mostro las tres primeras líneas de la canción, en las frases se explicó el aspecto lingüístico de la canción; vocabulario, pronunciación, sintaxis y aspectos sociolingüísticos. Los estudiantes cantaron la primera parte del coro sin interrupciones, es decir, que la mayoría de los estudiantes aprendieron el vocabulario de la canción. Algunos estudiantes participaron en forma pasiva; cantaron en voz baja y no se evidencio si aprendieron o no el vocabulario, pero eran un grupo reducido y no afecto al aprendizaje de sus demás compañeros. Los estudiantes presentaron la canción el día del logro haciendo uso	los investigadores, ya que la docente de área estuvo presente en los ensayos para aprender la canción. En la tercera pregunta la docente ha marcado que la mayoría de veces el docente investigador ha analizado las expresiones que se encuentran en la canción, esto se evidencia porque la docente de área estuvo acompañando a los investigadores al momento de las aplicaciones. En la cuarta pregunta la docente ha marcado que la mayoría de veces el docente investigador ha identificado el mensaje que transmite la canción, ya que la docente de área estuvo presente en las aplicaciones realizadas por los investigadores. En la quinta pregunta la docente ha marcado que algunos estudiantes conocen mejor el panorama de la música contemporánea, ya que la canción que se escogió era de un tipo de música diferente al que los estudiantes escuchan actualmente. En la sexta pregunta la docente ha marcado que la mayoría de los estudiantes han aprendido la correcta entonación de frases o palabras de la canción, esto quiere decir que los investigadores se apoyaron en el uso de los símbolos fonéticos para enseñar la correcta pronunciación. En la séptima pregunta la docente marco que la mayoría de veces el docente	mayoría de veces ellos se sintieron motivados para aprender y cantar la canción, esto hace referencia a que los estudiantes fueron motivados con diferentes estrategias empleados por el docente. En la tercera pregunta 11 de ellos han marcado que la mayoría de veces el docente investigador ha analizado las expresiones que se encuentran en la canción; esto quiere decir que el docente a usado las expresiones dentro de un contexto para que los estudiantes puedan interiorizar lo aprendido. En la cuarta pregunta 9 de ellos han marcado que la mayoría de veces han identificado el mensaje que transmite la canción; esto hace referencia a que el docente ha dado a conocer el contexto de la canción a los estudiantes. En la quinta pregunta 6 de ellos han marcado que conocen regularmente el panorama de la música contemporánea; esto quiere decir que antes no habían escuchado sobre este tipo de canciones que se les presento para que lo aprendan. En la sexta pregunta 9 de ellos han marcado que la mayoría de veces han aprendido la correcta entonación de frases o palabras de la canción, esto hace referencia a que el docente se ha asegurado que los estudiantes entonces correctamente las palabras usando diferentes estrategias. En la séptima pregunta 8 de ellos han marcado que la mayoría de veces el docente investigador uso símbolos fonéticos para temer una
--	--	---

de una correcta pronunciación de las palabras o frases que aprendieron durante los ensayos desarrollados por el investigador. Finalmente, los estudiantes al momento de presentar la canción no tuvieron problemas de recordar la letra, ya que recordaron las frases encontradas en la canción y en correcto orden, ya que se pudo evidenciar que cantaban sin interrupciones y fluidamente la canción. (Ver anexo 23 p. 115)	investigador uso símbolos fonéticos para lograr una mejor pronunciación de los estudiantes, esto hace referencia a que los investigadores usaron los puntos de articulación adecuados para aprender la canción. En la octava pregunta la docente marco que algunas veces los docentes investigadores han llevado a cabo ejercicios de mejoramiento de voz para corregir algún defecto. En la novena pregunta la docente marco que la mayoría de veces el docente investigador uso diferentes recursos para mejorar la expresión oral del idioma ingles en la canción, como apoyo visual al momento de aprender la letra de la canción. En la última pregunta la docente marco que la mayoría de veces el docente investigador identificó el orden correcto de las frases en los párrafos de la canción, evidenciándose en aprender la canción por estrofas. (Ver anexo 26 p. 117)	mejor pronunciación; esto quiere decir que el docente uso símbolos fonéticos y ubico la articulación correcta de las palabras aprendidas. En la octava pregunta 8 de ellos han marcado que la mayoría de veces se ha llevado a cabo ejercicios de mejoramiento de voz para corregir algún defecto en la canción; esto quiere decir que le docente uso diferentes recursos para mejorar la voz. En la novena pregunta 9 de ellos han marcado que la mayoría de veces el docente investigador uso diferentes recursos para mejorar la expresión oral del idioma; esto hace referencia a que el docente busco estrategias. Finalmente, en la décima pregunta 7 de ellos han marcado que la mayoría de veces han identificado el orden correcto de las frases en los párrafos de la canción; esto quiere decir que los estudiantes aprendieron a identificar la correcta sintaxis en las letras de la canción. (Ver anexo 27 p. 118)
En el instrumento no estructurado (diario de campo), se puede evidenciar que los estudiantes han mejorado la expresión oral del idioma inglés, en las 3 categorías y en los instrumentos estructurados se puede evidenciar que los estudiantes mejoraron su expresión oral en idioma inglés; en el cuestionario el 80% de los estudiantes marcaron “la mayoría de veces”, lo cual indica, que los alumnos están satisfechos con la actividad realizada. Así mismo, en el cuestionario aplicado al docente de aula se evidencia que la mayoría de las respuestas (70%) pertenecen a “la mayoría de veces”, este indicador es positivo e indica que los estudiantes han mejorado la expresión oral del idioma a través de la canción aprendida.		

5. En Cuanto al Taller para los Padres de Familia.

Taller de sensibilización: Cooperate for a good English Language.

Diario de Campo	Encuesta al docente	Compromiso de Padres de Familia
El taller se planificó para las 4:30 pm. Sin embargo ningún padre de familia se presentó a la hora indicada, después de un plazo de tiempo, se empezó el taller con un sol padre de familia a las 5.30pm, el taller tuvo un retraso de 1 hora y media (ver anexo 24 p. 116); éste fue llevado a cabo por la docente investigadora; donde se explicó la importancia de aprender el idioma inglés como segunda lengua y siendo el objetivo principal involucrar a los padres de familia para que motiven y apoyen a sus hijos a aprender el idioma inglés. Se mencionó el objetivo del taller, el proyecto de investigación, los objetivos finales a alcanzar en el proyecto, las actividades que se realizaron cada mes, la importancia de integrar a los padres de familia y que puedan motivar a sus hijos a aprender y comunicarse en el idioma inglés; se brindó estrategias de acompañamiento y cooperación para el apoyo de sus hijos desde el hogar, debiendo estar pendiente de las actividades que el docente programe para cada subtarea y tarea final de cada mes. Al final del taller se brindó un compromiso para cumplir con	En la encuesta aplicado al docente investigador del área de inglés, se obtuvo los siguientes resultados: En la primera pregunta el docente responde que el taller fue organizado para los padres de familia y estuvo programado para las 4.30pm, pero se inició a las 5.30pm.; teniendo un retraso de 1 hora y media. En la segunda pregunta el investigador respondió que la invitación fue hacia todos los padres de familia del aula, sin embargo solo se presentó una madre de familia. En la tercera pregunta el investigador respondió que la evidencia de que los padres de familia han sido motivados fue el compromiso que acepto en este caso la madre de familia que asistió al taller. En la cuarta pregunta el investigador respondió que el propósito del taller fue claro y preciso para la madre, resolviendo las dudas e inquietudes de la madre en todo momento. En la quinta pregunta el investigador respondió que se brindó a la madre de familia estrategias que debería seguir para colaborar con su hijo en	Se evidencio solo un compromiso, debido a que una sola madre de familia se presentó al taller programado y esta situación fue una dificultad para involucrar a los padres de familia de los estudiantes del tercero “A” ; para los demás padres que no asistieron al taller, se les envió con sus hijos el compromiso para que tengan conocimiento de las actividades que se desarrollaran para el proyecto de investigación y se enteren sobre las diferentes actividades que se van a desarrollar en los meses siguientes; éstos compromisos fueron devueltos por los padres de familia con firma y numero de sus documentos de identidad. Fueron pocos los estudiantes que devolvieron los compromisos firmados por sus padres; pero no se

las estrategias que se fueron dadas en el taller por la docente investigadora, aceptando así el compromiso y estando de acuerdo en lo planteado por la investigadora. El único inconveniente que se presentó en el taller fue que solo se presentó una madre de familia de los 14 estudiantes del 3ro “A” de la I.E. teniendo así como resultado un solo compromiso, sin embargo el taller se llevó a cabo con normalidad. (Ver anexo 24 p. 116).	el aprendizaje del idioma inglés desde su hogar. En la última pregunta el investigador respondió que el único gran inconveniente fue la inasistencia de la gran mayoría de los padres de familia al taller organizado por los docentes investigadores, ya que se presentó una sola madre de familia. (Ver anexo 13 p. 109)	corroboró si los padres de familia entendieron el propósito de los compromisos ya que no asistieron al taller que los investigadores llevaron a cabo la fecha prevista. (Ver anexo 25 p. 116)
Fue necesario que el taller se lleve a cabo para que los padres de familia estén involucrados en cuanto al aprendizaje de sus hijos en el idioma extranjero (ingles) y para que conozcan el motivo y los objetivos que la investigación involucra; en el taller se motivó a la madre de familia, se dio a conocer la importancia del idioma ingles en la vida de los estudiantes y se le brindo algunas estrategias de acompañamiento y cooperación desde su hogar. El problema fue que al taller solo se presentó una madre de familia, esto fue una dificultad porque el propósito era que todos los padres estén involucrados al 100% en las actividades de investigación, para el mejoramiento del idioma ingles de sus hijos; pese a esta situación la mayoría de estudiantes participaron en las tareas realizadas cada mes como tareas finales.		

6. En Cuanto al Relato de la Experiencia

6.1 Logros y lecciones aprendidas.

Los resultados de la presente investigación demuestran los beneficios que se consiguieron con todos los involucrados en el proyecto, el logro primordial que se alcanzó fue que los estudiantes se expresaran oralmente en el idioma inglés utilizando un enfoque basado en la acción. Asimismo, la aplicación de este enfoque logro profundizar los conocimientos de los investigadores sobre la lingüística aplicada y su ejecución en la práctica.

Por otra parte, El enfoque que se aplicó para mejorar las dificultades de los estudiantes desarrolla todas las habilidades comunicativas en la lengua extranjera, la comprensión y la expresión oral (listening - speaking) confluyen de manera permanente durante la comunicación; en las tres tareas ejecutadas se apreció que la lectura y la escritura también formaban parte de la actividad, aunque no estaban consideradas dentro del objetivo a lograr.

En el marco de las características de la investigación acción se observó claramente que este tipo de investigación es sumamente flexible a los cambios que puedan presentarse durante su ejecución, el proyecto partió con actividades planificadas desde la perspectiva de los aplicadores, sin embargo, en el transcurso de su aplicación algunos de esas actividades previamente planificadas cambiaron de acuerdo a la realidad de los estudiantes y en el contexto en que se desarrolló.

6.2 Dificultades y soluciones.

Durante la aplicación del proyecto de investigación se presentaron varias dificultades, los cuales, de alguna manera alteraron el plan de acción previamente diseñado. El primer problema fue la distribución de los estudiantes en dos secciones diferentes justo en el año académico en que se aplicaría el plan de mejora. A esto se decidió optar por la sección “A”.

La otra dificultad se presentó cuando la institución educativa fue establecida como Jornada Escolar Completa JEC en el presente año, el JEC conlleva el área de inglés con el sistema *English Discovery Online* EDO, el cual, está diseñado, planificado y tiene una supervisión mensual en su ejecución; el sistema de control de EDO no permitió la ejecución concadenado con el plan de acción establecido por los aplicadores. Además, el horario del presente año escolar no fue tan favorable para los aplicadores, el día establecido para la aplicación eran los días lunes a la primera hora cademica, por las actividades protocolares del primer día se perdía varios minutos en el área de inglés, en consecuencia los minutos establecidos para la aplicación. También, hubo varios feriados, actividades extracurriculares, etc. dentro de este día que perjudicaron las aplicaciones. A esto, se gestionó horas de otras áreas y se intentó recuperar el tiempo de las aplicaciones.

La otra dificultad mayor fue gestionar el apoyo de los padres de familia en las actividades establecidas para mejorar las dificultades, de expresión oral en el idioma

inglés, que sus menores hijos presentan, en el taller organizado para los padres de familia solo se presentó impuntualmente un padre de familia, una clara evidencia de la falta de compromiso que los padres tienen sobre la educación de sus hijos.

Una de las tareas, planificadas en el plan de acción general, no fue llevado a cabo debido a dificultades que se presentaron por parte de los aplicadores; el factor salud fue el que impidió a los investigadores a realizar la tarea “ Ir a un restaurante” y las constantes suspensiones de las horas académicas en los días de las aplicaciones.

7. En Cuanto al Nivel de Impacto.

En cuanto a los resultados de la investigación, se ha obtenido que los estudiantes del tercero grado “A”, han mejorado en el aspecto comunicativo del idioma inglés (expresión oral), esta mejora se ha evidenciado en las tareas ejecutadas al final de cada unidad; estas tareas permitieron que ellos puedan desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas significativas, como: realizando una agenda personal, comprando en un mercado alimentos y presentando una canción.

Por otro lado, el docente del área de inglés muestra su satisfacción con la mejora que obtuvieron los estudiantes que se evidenciaron en las tareas finales, facilitando el tiempo necesario para realizar las aplicaciones y/o actividades programadas, y apoyando con la disciplina del aula, mientras los investigadores aplicaban las propuestas; el docente vio con agrado lo que se ha trabajado durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por último, los docentes investigadores han quedado complacidos de haber realizado la investigación con el grupo escogido, ya que se ha demostrado que las actividades que se realizaron para mejorar la expresión oral han dado buenos resultados, por lo tanto, los estudiantes se han desenvuelto adecuadamente para las diferentes situaciones comunicativas significativas.

8. Conclusiones

Como conclusión general; el *Enfoque por Tareas* es una metodología didáctica motivadora apropiada para mejorar la expresión oral en el idioma inglés en los estudiantes del tercer grado “A” nivel secundario de la Institución Educativa Parroquial José Caruana - Cayma.

Como conclusiones específicas:

1. Al inicio de la investigación, los estudiantes no alcanzan el inicio del nivel A1 en la expresión oral en el idioma inglés.
2. El taller “Inspiring English”, realizado al inicio de las unidades o tareas finales programadas, elevo la motivación de los estudiantes para participar en las actividades programadas La motivación fue transversal en proceso de la investigación por las características del enfoque aplicado.
3. Los padres de familia, cuyos hijos están involucrados en la investigación, no están interesados en cooperar con las actividades programadas en el área de inglés. A excepción de un solo padre de familia el resto no asistió al taller de sensibilización.
4. El Enfoque por Tareas permite incrementar situaciones comunicativas significativas en el área de inglés. El docente junto con los estudiantes plantean las tareas finales que realizarán.
5. La aplicación de las tareas de apoyo lingüístico ayuda a los estudiantes a utilizar estrategias para la adquisición de vocabulario.
6. La aplicación de las tareas de apoyo lingüístico ayuda al docente a corregir la inexacta articulación del órgano fonador de los estudiantes en la emisión de palabras y enunciados.
7. La aplicación de las tareas de apoyo lingüístico ayuda a disminuir la interferencia sintáctica de la L1 en la LE de los estudiantes.
8. Por último, la expresión oral de los estudiantes en el idioma inglés, al término de las tareas finales, mejoraron en el nivel A1; mediante la aplicación de las tareas de comunicación significativas.

9. Sugerencias

Primero: Se sugiere a los docentes, quienes hacen investigación, utilizar instrumentos cualitativos y cuantitativos para recolectar datos de problemas identificados y resultados obtenidos después de la aplicación de las propuestas.

Segundo: Sugerimos a los docentes, de cualquier área, realizar talleres de motivación antes de cada unidad de aprendizaje para los estudiantes.

Tercero: Sugerimos a los docentes no utilizar citaciones para reunir a los padres de familia, se debe tomar otras estrategias para convocarlos.

Cuarto: Se sugiere a los docentes del área de inglés utilizar situaciones comunicativas reales, para que el área de inglés genere interés y sea significativo para los estudiantes.

Quinto: Sugerimos al docente del área de inglés aplicar las tareas de apoyo lingüístico para ayudar a los estudiantes a utilizar estrategias para la adquisición de vocabulario, corregir la inexacta articulación del órgano fonador y disminuir la interferencia sintáctica de la lengua meta.

Sexto: Finalmente, se sugiere a los docentes del área de inglés aplicar el enfoque por tareas, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para la adquisición de la lengua extranjera; puesto que, este enfoque abarca las cuatro destrezas fundamentales de la lengua, expresión y comprensión oral y expresión y comprensión escrita. Además, porque todo el esfuerzo de la enseñanza se parte y concentra en los intereses reales de los estudiantes.

Referencias

- Bañuelos, C. (s.f.) Un estudio sobre la producción oral del idioma inglés. Facultad de Idiomas UABC. Tijuana México. Recuperado de <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v4/1/Carolinaunestudio.pdf>
- Bigot, M. (s.f.). Apuntes de lingüística antropológica. Universidad Nacional de Rosario. pp. 103.125. Recuperado de http://www.academia.edu/7455098/Margot_Bigot_Apuntes_de_ling%C3%BC%C3%ADstica_antropol%C3%B3gica
- Borja, C. (2014) Las actividades lúdicas y su incidencia en la expresión oral de los estudiantes (Trabajo de Grado). Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.
- Buitrago, S., Ramírez, J., y Ríos, J. (2011) Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, pp. 721 - 737. Colombia.
- Campbell y Rutherford (2000) Language Teaching Methods. *Office of English Language Programs Materials Branch*. Washington, D.C. 20547.
- Cantero V. (2011) La enseñanza de segundas lenguas a través de tareas: una propuesta didáctica para 1º de ESO bilingüe. *Tendencias Pedagógicas N° 17*. Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3653773.pdf>.
- Díaz R. (2005). La música española en clase de E/LE: una propuesta didáctica. *Interlingüística*. pp. 299-310. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www./Dialnet-LaMusicaEspanolaEnClaseDeELE-2514226.pdf>
- Doval, I., y Soliño M. (1998) gramática y comunicación: ¿conceptos antitéticos?. *Centro Virtual Cervantes*. Universidad de Santiago. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0378.pdf
- Estaire, S. (s.f.) La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. *Enfoque por Tareas y enseñanza de EL2 en Educación de Personas Adultas*. Tareas EPA. Recuperado de http://catedu.es/tarepa/fundamentación/03_tareas_Sheila.pdf

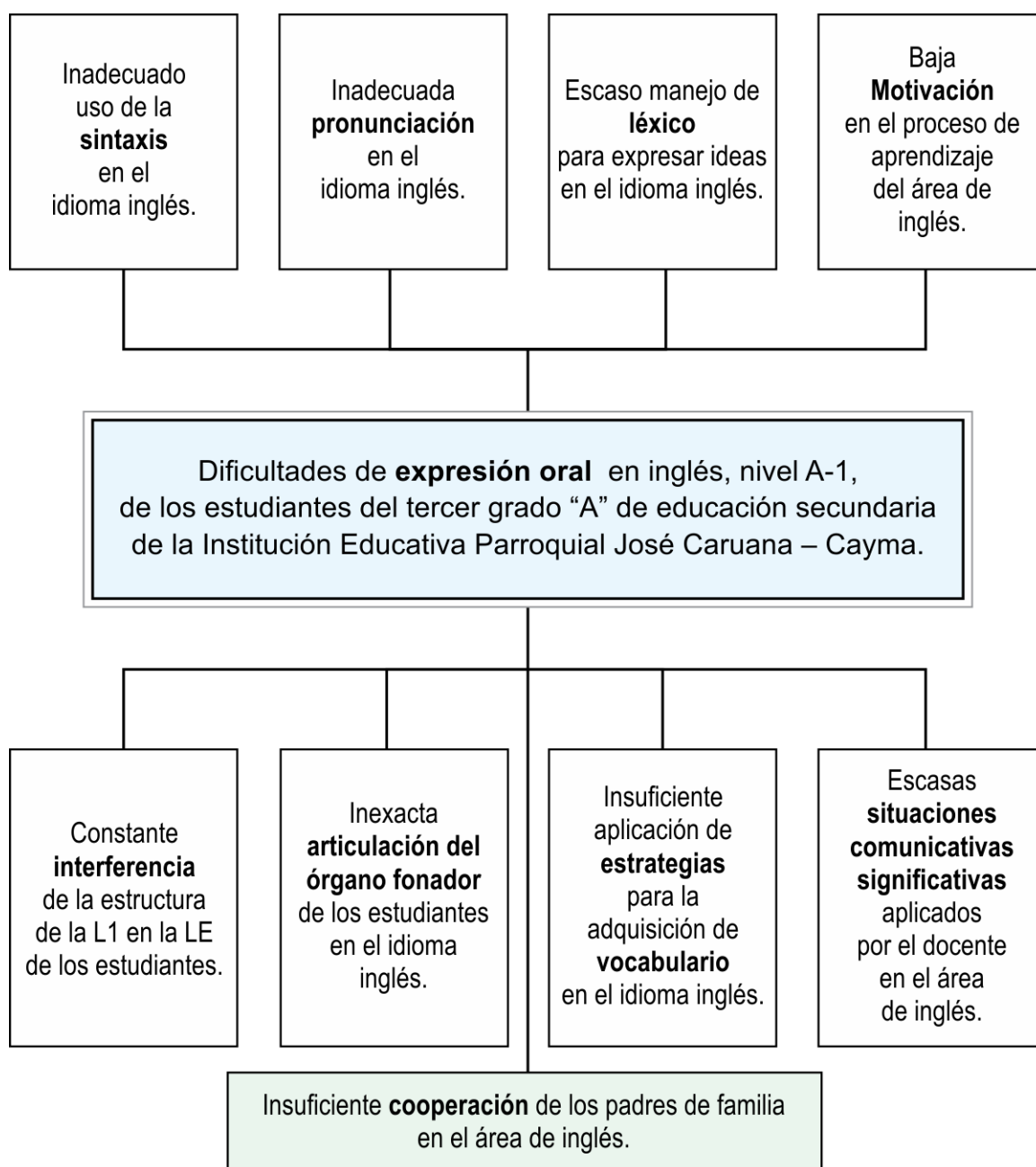
- Estrada, X. (2014) El conocimiento lexical del inglés en la expresión oral de los estudiantes (Trabajo de Grado). Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de La Educación. Universidad Central del Ecuador. Quito.
- Fernández, E. (2000) Transferencias e interferencias en el aprendizaje de una segunda lengua. Encuentro. *Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*. Universidad de Córdoba. pp. 106-112. Recuperado de <http://www.encuentrojournal.org/textos/11.12.pdf>
- Fernández, S., y Navarro, A. (2010) Enfoque por tareas: Propuestas Didácticas. *Colección complementos serie didáctica*. Consejería de Educación de la Embajada de España. Prol Gráfica e Editora.
- García, M. (2009) Estrategias de enseñanza de vocabulario, un camino hacia el incremento del léxico en inglés. Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Montería Colombia. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/garciacastaneda.pdf>
- Gerald, K. (2000) How to teach pronunciation. *Pearson Education Limited*. Logman. Inglaterra. Recuperado de www.logman.com
- Gobierno de Cantabria (2014) Guía para el profesor aplicador evaluador. Pruebas estandarizadas inglés. Cantabria. Recuperado de http://educantabria.es/docs/lenguas_extranjeras/4%C2%AA_ESO_2_guia_docentes_ingl.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) Metodología de la Investigación. *McGraw-Hill Interamericana Editores S.A*. Cuarta Edición. México D.F.
- Instituto Cervantes (Trad. 2002) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Madrid. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Iruela, A. (s.f.) ¿Qué es la pronunciación? *redELE Revista electrónica de didáctica*. Universidad de Barcelona.
- Ivic, I. (1999). Lev Semionovich Vygotsky. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Think

- Maati, H. (2001) El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. p. 102-120. Recuperado de <http://encuentrojournal.org/textos/12.17.pdf>
- Malinowski, M. (2014) Interferencias de una segunda lengua en el estudio del español como lengua extranjera. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0493.pdf
- Marins de Andrade, P. (2010). Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños. *Centro Universitario de Brasilia – UniCEUB*. pp. 141-160. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/31958>
- Martin, S. (2009) La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de ELE. Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.martin.pdf
- Mendez, J. (2007) El enfoque por tareas como propuesta metodológica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Tesis de grado) Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de la Salle. Bogotá
- MINEDU (2009) Marco de trabajo. *Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) Segundo grado de primaria Cuarto grado de primaria de IE EIB*. Recuperado de www.2minedu.gob.pe/umc
- Murillo, F. (2010-2011). Investigación Acción. *Métodos de investigación en Educación Especial 3ª Educación Especial*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Oster, U. (2009) La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. pp. 33-50. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/2%20U%20Oster.pdf
- Portero, B. (2015) La comprensión lectora y la expresión oral en los niños de cuarto año educación básica (Trabajo de Graduación). Facultad de ciencias humanas y de la educación. Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.
- Quintero J. (sf). Teoría de las necesidades de Maslow. Universidad Fermin Toro Venezuela. Recuperado de <http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/>

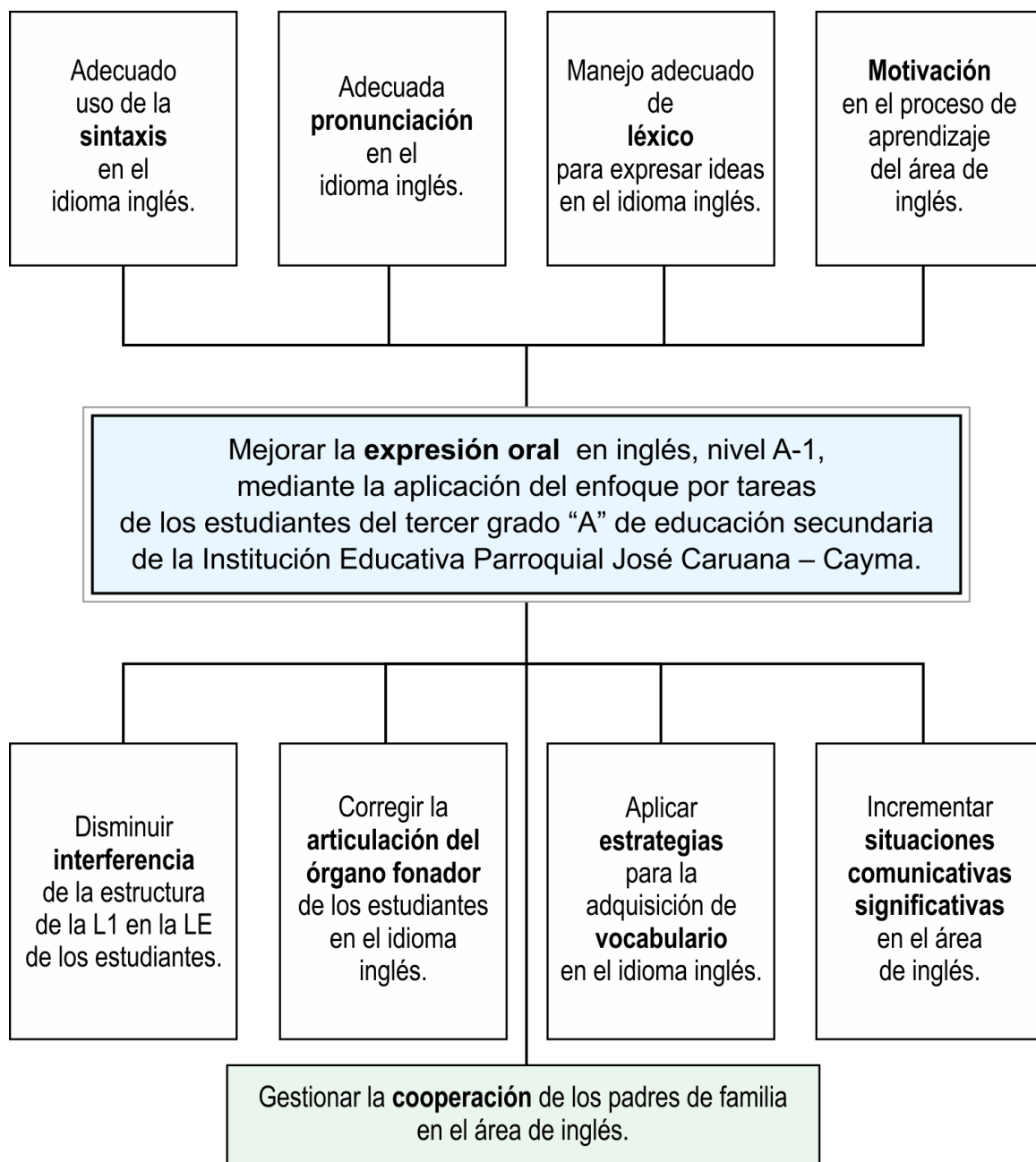
- Recino, U., Laufer, M. (2010). Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. Edumecentro. Santa Clara. Recuperado de [http://www./Dialnet-GlosarioDeInglesMedicoUnaRespuestaALasNecesidadesD4042121%20\(1\).pdf](http://www./Dialnet-GlosarioDeInglesMedicoUnaRespuestaALasNecesidadesD4042121%20(1).pdf)
- Rey, M. (2013-2014) La enseñanza del inglés a través del enfoque por tareas (Trabajo fin de grado). Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.
- Roca, J., Valcarcel, M., y Verdú M. (1990) Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: El enfoque por tareas. Universidad de Murcia. p. 25-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117709>
- Soriano, A., y Mejia, A. (2004) Evaluación de la comunicación oral en el nivel básico de la licenciatura en idioma inglés (Tesis). Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales. Universidad Francisco Gavidia. El Salvador
- Torres, J. (2001) Las actividades en los manuales de pronunciación de inglés como lengua extranjera. (Tesis doctoral). Biblioteca Phonica. Universidad de Barcelona. España.
- Varón, A. (2014) Fossilización y Adquisición de Segundas Lenguas ASL. Recuperado de <http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf>
- Vázquez, M. (2009) Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas. *Didáctica del español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes de Roma. pp. 237-262. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_vazquez.pdf
- Vivanco, 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*. pp. 177-187. Recuperado de <http://encuentrojournal.org/textos/12.17.pdf>
- Vivar, M. (2013) la motivación para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés (Maestría en Educación). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Piura. Piura.

Anexos

Anexo 01: Árbol de Problemas



Anexo 2: Árbol de Objetivos



Anexo 3: Cuestionario sobre la valoración de la motivación en el área de inglés.

CUESTIONARIO	
Valoración de la Motivación	
Grado: _____ Fecha: _____	
Escribe la letra "V" si consideras la respuesta como verdadera y escribe la letra "F" si consideras la respuesta como Falsa	
PREGUNTAS	RESPUESTAS (V, F)
1.- Pongo mucho interés en lo que hacemos en clase.	
2.- Estoy "en las nubes" durante las clases.	
3.- Durante las clases, deseo con frecuencia que terminen.	
4.- Pongo gran atención a lo que dice el profesor.	
5.- Habitualmente tomo parte en las discusiones o actividades que se realizan en clase.	
6.- Me distraigo en clase haciendo garabatos, hablando con mis compañeros/as o pasándome notas.	
7.- En ocasiones, soy yo el que expongo a mis compañeros/as el trabajo realizado en clase.	
8.- En clase, suelo quedarme medio dormido.	
9.- En mi clase realizo trabajos extra por mi propia iniciativa.	
10.-En clase me siento a gusto y bien.	

Valoración e interpretación:

Se concede un punto a cada respuesta que coincida con la valoración siguiente:

1V 2F 3F 4V 5F 6F 7V 8F 9V 10V

De cero a tres puntos: el alumno no está motivado para trabajar escolarmente. Es importante averiguar la causa de esta falta de motivación.

De cuatro a seis puntos: alumnos que no pueden calificarse de apáticos, pero que tampoco alcanzan un buen nivel de motivación. En estos casos, es importante alentar al alumno para que sea capaz de conseguir su éxito escolar.

De siete a diez puntos: un alumno motivado, es capaz de esforzarse tanto en aquello que es de su interés y agrado, como en aquello que carece de interés para él.

Anexo 4: Cuestionario de expresión oral en el área de inglés (docente).

CUESTIONARIO

Evaluación de la Expresión oral

Cayma, 26 de Mayo del 2016

Objetivo:

Indagar si se cuenta con un sistema establecido para la evaluación de la comunicación oral en el nivel básico del área de Inglés en el Tercer Grado "A". Esto contribuirá a reforzar nuestro trabajo de graduación con el tema: "Mejorando la expresión oral de los estudiantes del tercer grado "A" de la I.E.P. Jose Caruana"

INDICACIONES:

Estimada docente a continuación le haremos una serie de preguntas para las cuales le pedimos nos proporcione sus respuestas de una forma veraz y objetiva. De antemano le aseguramos que serán manejadas con mucho profesionalismo, discreción y confidencialidad.

- 1.- ¿Según su experiencia en la I.E. Parroquial José Caruana, existe un sistema establecido para la evaluación de la comunicación oral en el nivel básico?

Sí No

- 2.- ¿Considera que la forma de evaluación de la comunicación oral en el nivel básico es?.

Solo Escrito Solo Oral Ambos

- 3.- ¿Qué instrumentos utiliza para la evaluación de la comunicación oral?

- 4.- ¿Con qué fluidez, seguridad y pronunciación se comunican los estudiantes cuando se les asigna una tarea de un tema específico?

Excelente Bueno Malo

- 5.- ¿Cuándo expone un tema en inglés, los estudiantes comprende a lo que usted se refiere?

Sí No

- 6.- ¿Cuándo el estudiante expone un tema toma en consideración el orden en que expresan sus ideas?

Sí No

- 7.- ¿Proporciona a los estudiantes temas específicos para desarrollarlos o exponerlos en forma creativa?

Sí No

- 8.- ¿Al inicio del desarrollo del área administra un examen de diagnostico para determinar el nivel de conocimiento que posee el estudiante sobre dicha materia?

Sí No

- 9.- ¿El instrumento de evaluación que se utiliza, lo establece la Institución Educativa?

Sí No

- 10.- ¿En el desarrollo de las clases permite temas de discusión o debates?

Sí No

- 11.- ¿A qué aspecto le da mayor énfasis en la evaluación del Idioma Inglés?

Oral Escrito

Anexo 5: Cuestionario de expresión oral en el área de inglés (estudiante).

CUESTIONARIO			
Evaluación de la Expresión oral			
Grado: Tercero "A"			
Cayma, 26 de Mayo del 2016			
INDICACIONES:			
A continuación se le presenta un cuestionario con una serie de preguntas para las cuales se le suplica proporcione respuestas de forma veraz y objetiva. De antemano se le asegura que serán manejadas con profesionalismo, discreción y confidencialidad.			
1.-	¿Conoce el sistema de evaluación para la comunicación oral en el área de Inglés?		
Sí	No		
2.-	¿Con qué fluidez, seguridad y pronunciación se comunican los estudiantes cuando dejan tarea de un tema específico?		
Excelente	Bueno	Malo	
3.-	¿Cuándo el docente expone un tema en Inglés, Usted comprende a lo que se refiere el docente?		
Sí	No		
4.-	¿Cuándo tu expones un tema en Inglés el docente toma en consideración el orden en que expresas las ideas?		
Sí	No		
5.-	¿Te proporciona el docente un tema específico para desarrollarlo en forma creativa y exponerlo?		
Sí	No		
6.-	¿Al inicio de la carrera, se le administró algún examen oral de conocimientos?		
Sí	No		
7.-	¿En el desarrollo de su área se le ha administrado un examen para determinar el nivel de conocimiento que posee del idioma Inglés?		
Sí	No		
	Si su respuesta es afirmativa		
8.-	¿En qué nivel de inglés se encuentra?		
Básico	Intermedio	Avanzado	Superior
9.-	¿En el desarrollo de las clases el maestro permite temas de discusión o debate?		
Sí	No		
10.-	¿El docente, a qué aspecto le da mayor énfasis en la evaluación del idioma inglés?		
Oral	Escrito		

Anexo 6: Guía de entrevista sobre la expresión oral (docente).

Entrevista para evaluar la metodología de la producción oral

Nombres y Apellidos:.....

Docente del tercer grado: sección “A”

02 de Junio del 2016

AULA

Explique brevemente características de la clase: edad, nivel, numero de alumnos, etc.

ORGANIZACIÓN

a) Tipos de interacción.

Maestro /alumno.

Alumno/alumno.

b) Tipos de actividades: Diálogos, entrevistas, conversaciones, presentaciones etc.

c) ¿Cuántas veces se utiliza el recurso de trabajar en: Presentaciones

Individuales

Pares

Grupos

MATERIALES

a) Tipos de materiales: ej. Auténtico, no auténtico. Describa.

b) ¿Cuántas actividades son de práctica controlada?

c) ¿Cuántas veces se presenta la oportunidad de practicar la fluidez del idioma?

d) ¿Cuántas veces la práctica oral está dirigida para producir funciones del idioma?

e) ¿El estudiante practica las pausas, el ritmo, entonación?

d) Hay correcciones cuando hay errores?

Si No

g) El docente expone a los estudiantes a diferentes situaciones para producir el idioma?

Si No

Si es, SI cuántas veces:.....

i) Tienen los estudiantes oportunidades de hablar de temas no preparados de antemano?

Si No

j) ¿Qué duración tienen las actividades para hablar?

k) ¿Qué acciones lleva a cabo el docente para ayudar al estudiante a hablar?

i) El estudiante habla de sus emociones hace preguntas, juegos, discusiones, presentaciones preparadas, simulación y caracterización de personajes?

m) ¿Cuántas veces el estudiante toma la iniciativa para hablar?

n) Tiene el estudiante la oportunidad de hablar de situaciones reales?

Si No

Anexo 7: Guía de entrevista sobre la expresión oral (estudiante).

COMUNICACIÓN ORAL EN EL IDIOMA INGLÉS	
Entrevista a los estudiantes incluidos en el Proyecto de Investigación	
Nombres y Apellidos:	
Tercer Grado: Sección “A”	02 de Junio del 2016
1. ¿Le gusta el área de ingles o lo estudia porque lo necesita para aprobar el año académico?	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
2. ¿Le gusta la cultura nativa del idioma?	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
3. ¿hay ansiedad, estrés, aburrimiento al estudiar el idioma?	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
4. ¿Cuantas horas a la semana las dedica para practicar el idioma de ingles independiente?	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
5. ¿Que actividades realizas para su practicar el idioma?	
ve televisión	
lee libros en ingles	
.....	
.....	
.....	
.....	
6. ¿En que oportunidades practicas el idioma ingles oralmente?	
.....	
.....	
.....	

Anexo 8: Rubrica de evaluación para la expresión oral en inglés.

Hoja de toma de notas para la calificación de: Expresión y Comprensión Oral <u>ORAL EXAM: RATING SHEET</u>		
Student's name: _____		
Group: _____ Examiner: _____		
Topic _____ Date: _____		
<u>TASK FULFILMENT</u>		
		Very good (4)
		Good (3)
		All right (2)
		Weak (1)
		Very poor (0)
<u>FLUENCY AND INTERACTION</u>		
		Very good (4)
		Good (3)
		All right (2)
		Weak (1)
		Very poor (0)
<u>GRAMMATICAL COMPETENCE</u>		
		Very good (4)
		Good (3)
		All right (2)
		Weak (1)
		Very poor (0)
<u>VOCABULARY</u>		
		Very good (4)
		Good (3)
		All right (2)
		Weak (1)
		Very poor (0)
<u>PRONUNCIATION</u>		
		Very good (4)
		Good (3)
		All right (2)
		Weak (1)
		Very poor (0)
Comments: _____ _____ _____		TOTAL:/ 20

RUBRICA: Expresión y Comprensión Oral

	Adecuación a la Tarea y Cohesión	Fluidez e Interacción	Repertorio Gramatical	Repertorio Léxico	Pronunciación
Very good Excelente 17 - 20	Se hace comprender perfectamente, ideas muy bien organizadas. Registro apropiado para el nivel.	Dentro de su nivel, sigue perfectamente la conversación Reacciona perfecta y rápidamente a preguntas sobre asuntos de compra de frutas y verduras	Hace uso correcto de un repertorio de estructuras sintácticas adecuado al nivel de la tarea	Utiliza vocabulario variado y apropiado para el nivel y la tarea. Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos.	Hace uso de una correcta pronunciación de las palabras. Escasa o nula influencia de la lengua materna en el acento, ritmo y entonación
Good Bien 13 - 16	Discurso comprensible Trata la mayoría de los puntos de la tarea. Ideas bien organizadas.	Sigue adecuadamente la conversación. Se expresa con notable fluidez. Reacciona bien a preguntas y opiniones. Pocas pausas.	Utiliza con notable corrección, sin errores sistemáticos, un repertorio de estructuras sintácticas, adecuados al nivel y tarea.	Vocabulario variado y apropiado para el nivel y la tarea. Aplica estrategias de compensación.	Escasos errores de pronunciación en las palabras aunque con influencia de la lengua materna.
All right Suficiente 10 - 12	Discurso comprensible aunque hay que pedir alguna aclaración. Ideas suficientemente organizadas lógicamente. Consigue cumplir la tarea asignada.	Discurso bastante fluido aunque con pausas. Entiende las preguntas y responde adecuadamente. Suficiente organización de la información y las ideas como para mantener el discurso	Utiliza un repertorio de estructuras sintácticas adecuados al nivel y tarea. Aunque comete errores éstos no afectan a la comunicación.	Muestra suficiente control del vocabulario necesario para el nivel y la tarea. Tiene recursos para expresar ideas aunque no conozca el vocabulario. Repeticiones frecuentes.	Pronunciación suficientemente inteligible con algunos errores en las palabras que no impiden la comunicación. No se aleja demasiado de la lengua materna.
Weak Regular 8 - 9	Discurso comprensible haciendo algún esfuerzo. Ideas desorganizadas. No se corresponde totalmente con la tarea.	Discurso lento, con excesivas pausas. Algunas dificultades para seguir la conversación. Expresa sus ideas con notable esfuerzo. Resulta difícil la comunicación	Escasa variedad en el uso de estructuras sintácticas con errores importantes que pueden afectar seriamente la comprensión.	Vocabulario limitado. Repite mucho las mismas palabras y conectores. Inventón de palabras. Las limitaciones léxicas dificultan seriamente la comprensión.	Inadecuada pronunciación con errores que comprometen la comunicación. Marcada influencia de la lengua materna que exige un esfuerzo de comprensión por parte del interlocutor.
Very poor Nivel muy bajo 1 - 7	Discurso incomprensible. Contenido irrelevante. Ideas muy desorganizadas. No se corresponde con la tarea	Discurso muy lento con largas pausas. Serías dificultades para seguir la conversación. Se limita a respuestas breves y muchas veces inapropiadas. La comunicación es mínima.	Falta considerable de variedad, complejidad y corrección de estructuras sintácticas, que pueden hacer la comprensión casi imposible.	Vocabulario tan reducido que no puede expresarse más que con frases cortas y sin cohesión. Difícil de comprender	Muchos errores de pronunciación que hacen que la comprensión sea casi nula.

Anexo 9: Cuestionario para recojo de información sobre las tareas (colaboradores).

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL JOSÉ CARUANA CAYMA – AREQUIPA

Cayma, 08 de Setiembre del 2016.

Cuestionario

Nombre del colaborador:

DESCRIPCIÓN:

Los estudiantes del 3ro. “A” de educación secundaria fueron llevados al mercado “La Tomilla”, para vivenciar una situación comunicativa real en marco del cumplimiento de la segunda tarea final. Los estudiantes pudieron interactuar oralmente entre el vendedor (docentes) y el comprador (estudiantes). El cuestionario se aplica para recoger información sobre el nivel manejo del idioma inglés (expresión oral) en el contexto de la actividad.

INDICACIONES:

A continuación se le presenta una serie de preguntas para las cuales pedimos nos proporciones sus respuestas de forma veraz y objetiva. Estas serán manejadas con profesionalismo y confidencialidad.

1.- ¿En qué nivel considera Ud. que los estudiantes del 3ro “A” se encuentran según el Marco Común Europeo?

- a) A 1
- b) A 2
- c) B 1
- d) B 2
- e) C 1

2.- ¿Cree Ud. que los estudiantes se sintieron motivados para comunicarse en idioma inglés en el contexto real?

Según su apreciación:

3.- Los estudiantes utilizaron un vocabulario adecuado y variado para comparar frutas, verduras y carnes, esto fue:

Excelente Bueno Regular Necesitan mejorar

4.- Los estudiantes se expresaron en el idioma inglés con una pronunciación clara y fácil de entender, esto fue:

Excelente Bueno Regular Necesitan mejorar

5.- Los estudiantes hicieron un uso correcto de las estructuras gramaticales de la lengua extranjera; esto fue:

Excelente Bueno Regular Necesitan mejorar

6.- Los estudiantes intentaron expresarse oralmente solo en el idioma inglés durante la interacción:

Siempre frecuentemente Algunas veces Raramente

7.- En la interacción entre el vendedor y comprador, preguntaron y respondieron a cuestiones cuando fue necesario.

Siempre frecuentemente Algunas veces Raramente

8.- ¿Qué opina Ud. sobre el planteamiento de la situación comunicativa real con los estudiantes en el mercado?

Anexo 10: Rubrica para recojo de información de la primera tareas final.

Speak Rubric

- 1.- School Name : "I.E.P. José Caruana"
 2.- Course : English
 3.- Level : 3rd. "A"
 4.- Date : July 21st
 5.- Collaborator Name :

Category

Vocabulary

- 4 Excellent : Uses appropriate and new words and expressions
 3 Good : Appropriate vocabulary, generally good words.
 2 Weak : Responses one or two words in length
 1 Needs improvement : No attempt totally irrelevant words

Syntax

- 4 Excellent : No grammatical errors
 3 Good : Minor errors that not impede communication
 2 Weak : Frequent errors
 1 Needs improvement : Most structures incorrect

Pronunciation

- 4 Excellent : Pronunciation was very clear and easy to understand
 3 Good : Pronunciation was good and did not interference with communication
 2 Weak : Student was slightly unclear with pronunciation at times
 1 Needs improvement : Student was difficult to understand, unclear in pronunciation

Only English

Attempts to speak English during classroom activities:

- 4 Always
 3 Often
 2 Sometimes
 1 Rarely

Student Name:

Category	Vocabulary				Syntax				Pronunciation				Only English				Score
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Greeting																	
1.- What is your name?																	
2.- What is your surname?																	
3.- Where do you live?																	
4.- What is your address?																	
5.- What is your phone number?																	
6.- What is your e-mail?																	
7.- What do you do?																	
Saying goodbye																	
How do you spell it?																	

Anexo 11: Rubrica para recojo de información de la segunda tareas final.

SPEAK RUBRIC

- 1.- School Name : "I.E.P. José Caruana"
 2.- Course : English
 3.- Level : 3rd. "A"
 4.- Date : September 8th

<i>Students</i>	<i>Categories</i>				<i>Vocabulary</i>				<i>Syntax</i>				<i>Pronunciation</i>				<i>Only English</i>				<i>Ask/answers questions</i>				<i>Score</i>
					1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
CCASA MACHACA, Luis Cristhoper																									
CHIRI JIMÉNEZ, Rocio																									
CHOQUEHUANCA QUISPE, Giannely A.																									
CHURA CHOQUE, Shiomara Julia																									
CRUZ LIMA, Erick Anderson																									
FLOREZ MANCILLA, Uriel Felipe																									
HUALLPA QUISPE, Zulema																									
MONTOYA QUISPE, Liseth Nayely																									
MORALES FLORES, María Del Rosario																									
PACHECO HUAYNASI, Lizeth Lucero																									
TRELLES CAHUANA, Stacy Tania																									
SALCEDO LLASA, Shantal Yennifer																									
YUCRA PALOMINO, Jesús Enrique																									
VALERIANO LAURA, Julio Cesar																									

Vocabulary

- 4 Excellent : Uses appropriate and new words and expressions
 3 Good : Appropriate vocabulary, generally good words.
 2 Weak : Responses one or two words in length
 1 Needs improvement : No attempt totally irrelevant words

Syntax

- 4 Excellent : No grammatical errors
 3 Good : Minor errors that not impede communication
 2 Weak : Frequent errors
 1 Needs improvement : Most structures incorrect

Pronunciation

- 4 Excellent : Pronunciation was very clear and easy to understand
 3 Good : Pronunciation was good and did not interference with communication
 2 Weak : Student was slightly unclear with pronunciation at times
 1 Needs improvement : Student was difficult to understand, unclear in pronunciation

Only English: Attempts to speak English during activities

- 4 Always
 3 Often
 2 Sometimes
 1 Rarely

Ask and answers questions when there is a need

- 4 Successfully asks for information and helps other students appropriately.
 3 Attempts to ask for information and often helps other students appropriately.
 2 Sometimes asks for information and sometimes helps other students
 1 Rarely communicates with the teacher or other students.

SPEAKING RUBRIC

(Observations)

ACTIVITIES

1.- School Name : "I.E.P. José Caruana"

2.- Course : English

3.- Section : 3ro. "A"

4.- Teacher Name : Ebert Taípe Taco

5.- Date : June 22nd - July 21st

CATEGORIES		Vocabulary -1					Grammar -2					Speaks Clearly -3					English Only -4					* Ask and answers questions when there is a need -5					Scores					SCORE
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E						
Nº	Students																															
01	CCASA MACHACA, Luis Cristopher																															
02	CHIRI JIMÉNEZ, Rocío																															
03	CHOQUEHUANCA QUISPE, Giannely Alessandra																															
04	CRUZ LIMA, Erick Anderson																															
05	FLOREZ MANCILLA, Uriel Felipe																															
06	HUALLPA QUISPE, Zulema																															
07	MONTOYA QUISPE, Liseth Nayely																															
08	MORALES FLORES, María Del Rosario																															
09	PACHECO HUAYNASI, Lizeth Lucero																															
10	TRELLES CAHUANA, Stacy Tania																															
11	SALCEDO LLASA, Shantal Yennifer																															
12	YUCRA PALOMINO, Jesus Enrique																															
13	VALERIANO LAURA, Julio Cesar																															
14	CHOQUE CHURA, Siomara																															

* Successfully asks for information and helps other students appropriately. **4**

* Attempts to ask for information and often helps other students appropriately. **3**

* Sometimes asks for information and sometimes helps other students **2**

* Rarely communicates with the teacher or other students. **1**

GUIA DE ENTREVISTA

SOBRE TALLER “COOPERATE FOR A GOOD ENGLISH LANGUAGE”

A continuación se presentan una serie de preguntas, elaboradas con el propósito de conocer las apreciaciones sobre el taller realizado; para ello se le pide responder a todas las preguntas con sinceridad y absoluta autonomía. Gracias por su participación.

PREGUNTAS:

- 1.- ¿A qué hora se inició el taller?

- 2.- ¿Cuántos padres de familia se presentaron al taller?

- 3.- ¿Se motivó a los padres de familia en el taller?

- 4.- ¿El propósito del taller fue claro y preciso para los padres de familia?

- 5.- ¿Se brindó a los padres de familia estrategias de apoyo para sus hijos?

- 6.- ¿Se presentaron problemas o inconvenientes en el taller dictado?

Anexo 14: Cuadro Resumen de resultados (línea base).

RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS

(Recolección de Información de la Expresión Oral en el Idioma Inglés)

- 1.- Institución Educativa Parroquial : "José Caruana"
- 2.- Área : Idioma: Inglés
- 3.- Grado/Sección : 3ro. "A"
- 4.- Aplicadores : Ebert Taipei Taco • Ruth Sara Sonco Sánchez

APLICACIONES		Role Play 26-05-16	Cuestionario 18-04-2016	Cuestionario 26-05-2016	Entrevista 02-06-2016	Cuestionario (docente) 26-05-2016	Entrevista (docente) 02-06-2016
Nº	Apellidos y Nombres	Prom. Exp. Oral	Valoración de la Motivación	Evaluación de la Expresión oral	Información sobre comunicación oral	Evaluación de la Expresión oral	Metodología de la Expresión Oral
01	CCASA MACHACA, Luis Cristopher	07	De 0 a 3 puntos No esta motivado	Pregunta N° 1 Si: 8 - No: 5	Actitud hacia el idioma Positivo : 6 Negativo : 1 Regular : 5	Pregunta N° 1 = No	Organización Tipo de interacción Docente/estud. ☒ Estudiante/estud. ☒
02	CHIRI JIMÉNEZ, Rocío	04	Cant. estudiantes : 0	Pregunta N° 2 excelente: 0 bueno: 9 malo: 4		Pregunta N° 2 = Solo escrito	
03	CHOQUEHUANCA QUISPE, Giannely	09		Pregunta N° 3 Si: 9 - No: 4	Actitud hacia la cultura del idioma Positivo : 9 Negativo : 3	Pregunta N° 3 = Ficha Obs.	
04	CRUZ LIMA, Erick Anderson	04		Pregunta N° 4 Si: 11 - No: 1 No responde: 1		Pregunta N° 4 = Malo	Materiales a) Material No auténticos b) Activids. controladas Todas
05	FLOREZ MANCILLA, Uriel Felipe	07	De 4 a 6 puntos Regularmente motivado	Pregunta N° 5 Si: 10 - No: 2 No responde: 1	Evidencia ansiedad (idioma) Hay ansiedad : 2 No hay ansiedad : 3 Regularmente hay ansiedad : 7	Pregunta N° 5 = No	c) Fluidez del idioma Muy escaso
06	HUALLPA QUISPE, Zulema	05	Cant. estudiantes : 8	Pregunta N° 6 Si: 6 - No: 6 No responde: 1	Practica el idioma (hrs. por semana) 02 hr. : 3 estudiantes 01 hr. : 3 estudiantes 30 min. : 2 estudiantes No practica : 4 estudiantes	Pregunta N° 6 = No	d) Funciones del idioma Muy escaso
07	MONTOYA QUISPE, Liseth Navely	04		Pregunta N° 7 Si: 9 - No: 3 No responde: 1		Pregunta N° 7 = No	e) Ritmo entonación Nivel bajo
08	MORALES FLORES, María Del Rosario	05		Pregunta N° 8 Si: 8 - No: 4 No responde: 1	Practica oralmente el idioma Si practica : 7 estudiantes (saludos, música, videos) No practica : 6 estudiantes	Pregunta N° 8 = No	f) Corrección de errores Si
09	PACHECO HUAYNASI, Lizeth Lucero	06	De 7 a 10 puntos Esta motivado	Pregunta N° 9 Si: 8 - No: 4 No responde: 1		Pregunta N° 9 = No	g) Situaciones Si: simuladas No
10	TRELLES CAHUANA, Stacy Tania	06	Cant. estudiantes : 5	Pregunta N° 10 Si: 10 - No: 0 No responde: 1		Pregunta N° 10 = Si	h) Temas extras No
11	SALCEDO LLASA, Shantal Yennifer	06		Pregunta N° 11 Si: 10 - No: 0 No responde: 1		Pregunta N° 11 = Si	i) Tiempo para hablar De 2 hrs. académicas. 10 min. aprox.
12	YUCRA PALOMINO, Jesús Enrique	10		Pregunta N° 12 Si: 10 - No: 0 No responde: 1		Pregunta N° 12 = Oral	j) Ayuda para hablar No hay
13	VALERIANO LAURA, Julio Cesar	10		Pregunta N° 13 Si: 10 - No: 0 No responde: 1		Pregunta N° 13 = Oral	k) Iniciativa para hablar Muy pocas veces f) Situaciones reales No

Anexo 15: fotografía de entrevistas a estudiantes.



Anexo 16: fotografía de entrevistas a docente.



Anexo 17: fotografía del Role-Play.



Anexo 18: Fotografía del colaborador al inicio de la primera tarea.



Application Form

Name	phone number	address	e-mail address
Cristian	41712	pasapatoa	AB 1 7 not eschella.com

Anexo 19: Agenda completada por los estudiantes en la primera tarea final.

Asking Personal Information

Morales Flores Maria del Rosario

Name	Surname	District	Address	Phone number	E-mail	Profession/occupation
briyht	Yucra	Mariano Melgar	Calle Mexico	98 486 218	lobelytque@gmail.com	teacher
Geileen	bedredel	Cayma	213 Alto San Martin			
			Sucro district	95 8988272	Anderlay	teacher
Nesto	Alvarez	Cayma district	San Pablo	99 037 582	Alvarez Jose	teacher
			Bracardo		@08.com	

CONSOLIDADO DE NOTAS

Nº	EVALUADORES CRITERIOS DE EVALUACION APELLIDOS Y NOMBRES	Colaborador 2				Prom.	Colaborador 3				Prom.	Colaborador 4				Prom.	Colaborador 5				Prom.	Final
		V	S	P	OE		V	S	P	OE		V	S	P	OE		V	S	P	OE		
01	CCASA MACHACA, Luis Cristhoper	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3						3
02	CHIRI JIMÉNEZ, Rocío	4	3	3	4	4	3	3	2	4	3	3	4	4	4	2	3	2	2	2	2	4
03	CHOQUEHUANCA QUISPE, Giannely A.	4	4	3	4	4						4	4	4	4	2	2	2	3	2	3	
04	CHURA XIOMARA	4	3	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4						4	
05	CRUZ LIMA, Erick Anderson						3	3	3	4	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	
06	FLOREZ MANCILLA, Uriel Felipe																					
07	HUALLPA QUISPE, Zulema	3	3	3	4	3	3	3	2	4	3					3	2	2	3	3	3	
08	MONTTOYA QUISPE, Liseth Nayely	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	3						3	
09	MORALES FLORES, María Del Rosario						3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	4	3	3	
10	PACHECO HUAYNASI, Lizeth Lucero						3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	3	3	
11	TRELLES CAHUANA, Stacy Tania	4	4	3	4	4					3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	
12	SALCEDO LLASA, Shantal Yennifer	4	4	4	4	4					4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	4	
13	YUCRA PALOMINO, Jesús Enrique	3	3	2	4	3	3	3	3	4	3					2	2	3	3	3	3	
14	VALERIANO LAURA, Julio Cesar	4	4	3	4	4					3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	
	Promedio por Criterio	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	

EVALUADORES		Colaborador 2	Colaborador 3	Colaborador 4	Colaborador 5	Promedio Final
CRITERIOS DE EVALUACION						
Vocabulario (V)		4	3	3	3	3
Sintaxis (S)		4	3	3	3	3
Pronunciación (P)		3	3	4	3	3
Solo inglés (OE)		4	4	4	3	4

CATEGORIAS		SINTAXIS	PRONUNCIACION	SOLO INGLES
VOCABULARIO		4 Excellent : 3 Good : 2 Weak : 1 Needs improvement :	4 Excellent : 3 Good : 2 Weak : 1 Needs improvement	4 ALWAYS 3 OFTEN 2 SOMETIMES 1 RARELY

CONSOLIDADO DE NOTAS

CRITERIOS DE EVALUACION APELLIDOS Y NOMBRES		Colaborador 1				Colaborador 2				Colaborador 3				Prom.
		V	S	P	O E	AA/ Q	ó a	V	S	P	OE	AA/ Q	ó a	
01	CCASA MACHACA, Luis Cristhoper													
02	CHIRI JIMÉNEZ, Rocío													
03	CHOQUEHUANCA QUISPE, Giannely A.	3	3	3	3	3	15	4	3	3	4	4	18	15
04	CHURA XIOMARA	3	3	3	3	3	15	3	3	3	3	3	15	15
05	CRUZ LIMA, Erick Anderson	3	3	3	3	3	15	3	3	3	4	2	15	15
06	FLOREZ MANCILLA, Uriel Felipe													
07	HUALLPA QUISPE, Zulema	2	2	3	3	3	12	3	3	3	3	3	15	14
08	MONTTOYA QUISPE, Liseth Nayely	3	2	3	3	2	13	4	3	3	3	3	16	14
09	MORALES FLORES, María Del Rosario	3	3	3	3	3	15	4	4	4	3	3	18	16
10	PACHECO HUAYNASI, Lizeth Lucero	3	2	3	3	2	13	4	3	3	3	3	16	16
11	TRELLES CAHUANA, Stacy Tania	3	2	3	2	2	12	4	4	4	3	3	18	15
12	SALCEDO LLASA, Shantal Yennifer	3	2	3	3	2	13	4	3	3	3	3	16	15
13	YUCRA PALOMINO, Jesús Enrique													
14	VALERIANO LAURA, Julio Cesar	3	3	3	3	2	14	4	4	3	4	3	18	15
Promedio por Criterio		3	2	3	3	2		4	3	3	3	3		

EVALUADORES		Colaborador 1	Colaborador 2	Colaborador 3	Promedio Final
CRITERIOS DE EVALUACION					
Vocabulario (V)		4	3	3	3
Sintaxis (S)		3	2	3	3
Pronunciación (P)		3	3	3	3
Solo inglés (OE)		3	3	3	3
Ask/Answer Question (AA/Q)		3	2	3	3

CATEGORIAS		SINTAXIS:	PRONUNCIACION:	SOLO INGLES:	ASK/ANSWER QUESTION:
VOCABULARIO:					
4 Excellent		4 Excellent	4 Excellent	4 ALWAYS	4 Successfully
3 Good		3 Good	3 Good	3 OFTEN	3 Attempts
2 Weak		2 Weak	2 Weak	2 SOMETIMES	2 Sometime
1 Needs improvement		1 Needs improvement:	1 Needs improvement	1 RARELY	1 Rarely

Anexo 22: Diario de campo, segunda tarea final.

Aplicación: Producto Final del Mes 08/09/16
about "Supermarket Shopping"
 (Ruth Sono)
 Los estudiantes y yo fuimos al mercado "La Tomilla" para realizar el diálogo (situación real), acerca de "Supermarket Shopping" como tarea final del mes de Agosto. Salimos de I.E. a las 2:35 p.m. con 10 estudiantes; (2) varones y 8 (mujeres), con permiso de Dirección.
 Llegamos al mercado "La Tomilla" y mi compañero Eder ya se encontraba allí con 3 compañeros Nestor, Miriam y Heileen (ayudaron con el diálogo, siendo ellos los vendedores y los estudiantes del colegio fueron los compradores).
 Cada uno tomó su rol de vendedor de frutas (Miriam) Verduras (Heileen) y Carnes (Nestor); portando sus mandiles y dinero en dólares (de mentira); mientras los estudiantes del 3ro "A" esperaban afuera dándole instrucciones sobre lo que iban a comprar (lista de compra), cada estudiante tuvo una lista donde tenían que comprar 3 frutas, 2 verduras y 2 tipos de carne; también se les dio billetes de dólares para que puedan comprar, se les dio también 3 boleros para que compren sus productos, finalmente se les dio instrucciones para comprar los productos, todo debían hacerlo en inglés e iban a ingresar de 2 para hacer sus compras.
 Una vez tomadas las indicaciones y tomar posiciones, se empezó los diálogos.

Anexo 23: Diario de campo, cuarta tarea final.

08/09/16
 El docente entra al aula para saludar a los estudiantes, luego previamente ya se ha coordinado con la docente de aula para que nos brinde 30 minutos del tiempo antes de que termine la hora, para que empecemos con el ensayo de la canción. Se empieza el ensayo de la canción "Imagine" con un Karaoke. Después el docente presenta en el proyector multimedia y los estudiantes empiezan a cantar poco a poco, hay algunos estudiantes que no cantan y a ellos se les da que practiquen y canten aunque un poco incómodos lo hacen y se evidencia que la mayoría de estudiantes ya memorizaron la canción y reconocieron adecuadamente.
 Viernes 02/11/16
 Es el día del logro y los estudiantes del 3ro "A" van a presentar la canción "Imagine", como primer número de la actividad programada y la profesora encargada de la ceremonia anima la participación de los estudiantes y los presentes, donde sólo llegaron a cantar 8 estudiantes frente a los padres, estudiantes y autoridades, el docente pone la pista y los estudiantes empiezan a cantar, teniendo dificultad en ella vez que una boy pero lo hicieron bien y al final, pero faltaba como un medio bolero para que canten, terminando la actividad y empiezo con la exposición de los trabajos de los diferentes años y al final los estudiantes volvieron a presentar la canción y esta vez lo hicieron con todos, frente a los padres de familia y autoridades, se finalizó el canto adecuadamente y se mintieron después de poder cantar.

Anexo 24: Diario de campo, taller de sensibilización a los padres de familia.

Taller "Cooperate for a good English Language" para los padres de Familia de los 3^{er} Años del 3^{er} "A". 17 Agosto 2016

Son las 4:00 pm de la tarde y ya he previsto de catión multimedia, laptop y parlantes; los estudiantes salen de sus aulas para retirarse a sus casas y me dirijo hacia el aula funcional para ir instalando lo necesario y empezar con el taller, cuando llego al salón observo que una profesora estaba dentro del salón hablando con una madre de familia y decidí esperar hasta que termine. Vino mi compañero Ebert para ayudarme a instalar y la profesora que se encontraba en el aula salió después de 16 minutos; ella terminó e ingresamos al aula y empezamos a instalar; ya eran las 4:30 y aún ni ningún padre de familia llegaba al taller. La Prof. Abigail vino a apoyarnos para dar la bienvenida a los padres porque la directora le dijo que nos apoyara. A las 4:40 vino una madre de familia y la Profesora A, Ebert y yo (Ruth) le dimos la bienvenida y se ubicó en uno de los asientos; mientras la Prof. Abigail le hablaba de la importancia del taller, decidimos empezar con el taller solo con la madre ya que pasaba la hora y no venían los padres; la madre asistió al taller (mamá de Valeriano). El taller empezó a las 4:45 y empecé dándole la bienvenida nuevamente y le presenté un video para motivar el inicio del taller "La importancia de aprender un idioma", le dije que estuviera muy atenta ya que al finalizar le haré preguntas.

Anexo 25: Compromiso de los padres de familia.

COMPROMISO DE LOS PADRES

- 1) Reservaremos un espacio de tiempo para nuestros hijos en casa, y adecuaremos un lugar para su estudio para que tenga las condiciones necesarias.
- 2) Hablaremos con nuestros hijos de la importancia que tiene el idioma inglés en su proyecto profesional a futuro.
- 3) Nos interesaremos por todo lo que aprende nuestro hijo en la escuela e intentaremos que lo apliquen en la vida diaria con diversas actividades cotidianas.
- 4) Estaremos al pendiente de las actividades que el docente programe y enviaremos los materiales necesarios que se requieran para desarrollar dichas acciones.
- 5) Colaboraremos económicamente en la ejecución del proyecto de investigación enviando los recursos necesarios (pasajes y copias) para las actividades que se llevarán a cabo en el área de inglés.
- 6) Cumpliremos con las estrategias que el docente nos brindó para poder ayudar al aprendizaje de nuestros hijos en el área de inglés.

.....

Firma y nombre del padre de familia y/o apoderado

Arequipa, 17 de Agosto del 2016.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL JOSÉ CARUNA – AREQUIPA

CUESTIONARIO

Nombres y Apellidos: _____

Docente del área de inglés. Tercero “A”

02 de Diciembre del 2016

INDICACIONES:

Estimado docente a continuación se le presenta una serie de preguntas sobre la actividad “Cantando en el día del logro”, para lo cual le pedimos nos proporcione sus respuestas de forma veraz y objetiva.

Estas serán manejadas con profesionalismo y confidencialidad. Gracias por su participación.

- 1.- ¿En la canción “Imagine” se ha evidenciado palabras desconocidas para los estudiantes?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 2.- ¿Los estudiantes fueron motivados a aprender la canción y cantarlo por los investigadores?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 3.- ¿El docente investigador, ha analizado las expresiones que se encuentran en la canción?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 4.- ¿El docente investigador, ha identificado el mensaje que transmite toda la canción?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 5.- ¿Los estudiantes del 3ro “A”, conocen mejor el panorama de la música contemporánea?
a) La mayoría b) Algunos c) Muy pocos d) Ninguno
- 6.- ¿Los estudiantes han pronunciado adecuadamente las frases o palabras de la canción?
a) La mayoría b) Algunos c) Muy pocos d) Ninguno
- 7.- ¿El docente investigador, uso símbolos fonéticos para lograr una mejor pronunciación?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 8.- ¿El docente han llevado a cado ejercicios de mejoramiento de voz para corregir algún defecto?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 9.- ¿El docente usó diferentes recursos para mejorar la expresión oral del idioma ingles en la canción?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 10.- ¿En la canción, el docente identificó el orden correcto de las frases en los párrafos de la canción?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno

INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARROQUIAL JOSÉ CARUNA – AREQUIPA

CUESTIONARIO

02 de Diciembre del 2016

INDICACIONES:

A continuación le presentamos una serie de preguntas sobre la actividad “Cantado en el día del logro” para lo cual le pedimos nos proporcione sus respuestas de forma veraz y objetiva.
Gracias por su participación.

- 1.- ¿En la canción “Imagine” has evidenciado palabras desconocidas?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 2.- ¿Te sentiste motivado(a) a aprender la canción y cantarlo?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 3.- ¿El docente, ha analizado las expresiones que se encuentran en la canción?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 4.- ¿Se ha identificado el mensaje que transmite toda la canción?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 5.- ¿Conoces un poco mejor el panorama de la música contemporánea?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 6.- ¿Has aprendido la correcta entonación de frases o palabras de la canción?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 7.- ¿El docente, uso símbolos fonéticos para tener una mejor pronunciación?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 8.- ¿Se ha llevado a cado ejercicios de mejoramiento de voz para corregir algún defecto?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 9.-¿ En la canción, el docente usó diferentes materiales para mejorar la expresión oral en inglés?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno
- 10.- ¿En la canción, identificaste el orden correcto de las frases en los párrafos de la canción?
a) La mayoría de veces b) Algunas veces c) Muy pocas veces d) Ninguno

Anexo 28: fotografías taller de motivación.



Anexo 29: fotografías de la primera tarea final.



Anexo 30: fotografías taller de padres de familia



Anexo 31: fotografías segunda tarea final.



Anexo 32: fotografías cuarta tarea final.



Anexo 33: sesiones de aprendizaje