

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO DE AREQUIPA

ESPECIALIDAD DE IDIOMAS: INGLÉS-FRANCÉS



**MEJORANDO LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES DEL
IDIOMA INGLÉS A TRAVÉS DE ACTIVIDADES
COMUNICATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL 3 “C” DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. N° 40164 JOSÉ
CARLOS MARIÁTEGUI EN EL DISTRITO DE PAUCARPATA.
AREQUIPA, 2013.**

TESIS PRESENTADA POR:

**ARREDONDO CHOQUE, Raquel Noelia
SÁLAS DÁVILA, Claudia Alejandra
TAPIA CHÁVEZ; Kristhel del Carmen**

**Para optar el título de profesoras en la
especialidad de Idiomas: Inglés -
Francés.**

Arequipa- Perú

2015

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO DE AREQUIPA

ESPECIALIDAD DE IDIOMAS: INGLÉS-FRANCÉS



**MEJORANDO LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES DEL
IDIOMA INGLÉS A TRAVÉS DE ACTIVIDADES
COMUNICATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DEL 3 “C” DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA I.E. N° 40164 JOSÉ
CARLOS MARIÁTEGUI EN EL DISTRITO DE PAUCARPATA.
AREQUIPA, 2013.**

TESIS PRESENTADA POR:

**ARREDONDO CHOQUE, Raquel Noelia
SÁLAS DÁVILA, Claudia Alejandra
TAPIA CHÁVEZ; Kristhel del Carmen**

**Para optar el título de profesoras en la
especialidad de Idiomas: Inglés -
Francés.**

Asesora: Elia Morales Lix

Arequipa- Perú

2015

JURADO CALIFICADOR

FORM. BARTOLOMÉ CABRERA ÁLVAREZ
PRESIDENTE

FORM. ALBERTO CÁCERES MENDIGURE
VOCAL

FORM. DAVID RONDÓN CÁCERES
SECRETARIO (INFORMANTE)

RESULTADOS: _____

OBSERVACIONES: _____

El que sabe pensar pero no sabe expresar lo que piensa,
está en el mismo nivel del que no sabe pensar.

Pericles

Chaque langue est un temple dans lequel l'âme de
l'orateur est enfermée.

Oliver Wendell Holmes

Sometimes not speaking says more than all the words in the world.

Colleen Hoover

Un sincero agradecimiento a nuestros formadores, personas de gran sabiduría, quienes se han esforzado por ayudarnos a llegar al punto en el que nos encontramos. Sencillo no ha sido el proceso, pero gracias a sus conocimientos hemos logrado culminar nuestra tesis con éxito.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es ayudar a los estudiantes a mejorar su producción oral para comunicar sus ideas adecuadamente porque pudimos ver que esta habilidad no se desarrolla en los estudiantes de la forma que debería ser.

Usamos la investigación exploratoria para encontrar las principales dificultades a la interrogante: ¿Por qué los estudiantes no producen textos orales?, y para resolver este problema, primero aplicamos diferentes instrumentos para obtener la línea base que orienta la aplicación del plan de acción que se basa en la aplicación de diferentes actividades comunicativas para ayudar a los estudiantes a mejorar la producción de textos orales en el idioma Inglés.

En conclusión, la producción oral es una habilidad importante que permite a los estudiantes a verbalizar pensamientos e ideas por eso hay que desarrollarla en una forma adecuada, ya que permite a los estudiantes obtener mejores oportunidades para sus vidas. La aplicación de actividades comunicativas permite a los estudiantes mejorar todos los componentes necesarios para mejorar la producción de textos orales que es el objetivo de esta propuesta.

ABSTRACT

The aim of this work is to help the students to improve their oral production to communicate their ideas properly because we could see that this skill is not develop in the students as the way it must be.

We had used the exploratory research to find the principals difficulties to answer: Why the students don't produce orally?, and to solve this problem, first we apply different instruments to get base line that guides the action plan application which is based on the application of different communicative activities to help the students improving the oral texts production in the English language.

In conclusion, the oral production is an important skill that enables the students to verbalize thoughts and ideas for that reason it must be develop in a properly way because it allows students to get better opportunities for their lives. The communicative activities application allows the students to improve all the linguistic components needed to achieve improving the oral text production which is the goal of this proposal.

ÍNDICE

HOJA DE JURADO

EPÍGRAFE

DEDICATORIA

RESUMEN

ABSTRACT

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA

1.1. Datos generales de la Institución Educativa	15
1.2. Ubicación y localización	15
1.3. Detalles del contexto externo	16
1.4. Contexto interno	17
1.4.1. Descripción de la Institución Educativa	17
1.4.2. Descripción de la población beneficiada	18

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Descripción del problema priorizado	21
2.2. Formulación y pregunta de acción	24
2.3. Guía de acción o hipótesis acción	24
2.4. Objetivo general y específicos	24
2.5. Justificación	25
2.6. Marco teórico referencial	26
2.6.1. Antecedentes de la investigación	26
2.6.2. Conceptos básicos	28

2.6.3. Fundamentos teóricos	29
2.6.3.1. La comunicación	29
A) Concepto	29
B) Importancia	30
C) Elementos de la comunicación	30
D) Funciones de la comunicación	31
E) Competencia comunicativa	32
F) Comunicación y educación	34
G) Análisis social de la comunicación	35
2.6.3.2. El texto	37
A) Definición	37
B) Antecedentes teóricos	37
C) Características	39
2.6.3.3. Actividad comunicativa	64
A) Definición	55
B) Sustento teórico	55
C) Importancia	57
D) Características	58
E) Clasificación	59
F) Secuencia metodológica	65
2.6.4. Categorías, dimensiones y sub dimensiones	66

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Método	67
3.2. Diseño creativo emergente	68
3.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	69
3.4. Población o grupo acción	70

CAPÍTULO IV

PLAN DE ACCIÓN

4.1. Plan general	71
4.2. Planes específicos	73
4.3. Estrategias para el desarrollo del plan de acción	86
4.4. Estrategias para el análisis, reflexión y discusión	86

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. En cuanto a la experiencia de investigación	87
5.2. En cuanto a la sensibilización	89
5.3. En cuanto al plan de acción	91
5.4. En cuanto al impacto	100
5.5. Triangulación y sistematización	102

CONCLUSIONES

SUGERENCIAS

REFERENCIAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como propósito mejorar la producción de textos orales en idioma Inglés, para así favorecer la competencia comunicativa del idioma extranjero, tal como se exige en el Diseño Curricular Nacional correspondiente al área y ciclo que compete, conociendo además su importancia en el futuro académico de nuestros estudiantes.

En el primer capítulo titulado INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA, se presenta datos importantes de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui, ubicación y detalles del contexto, tanto interno como externo, además se caracteriza a la población beneficiada.

El segundo capítulo titulado PLANTEAMIENTO TEÓRICO describe el problema priorizado de la población beneficiada, en el cual se aprecia el deficiente nivel de producción de textos orales en el área de inglés que impide el logro de las capacidades y competencia comunicativa ya mencionada, por eso es que proponemos la aplicación de actividades comunicativas donde los estudiantes se motiven y promuevan aprendizajes propios. En este capítulo también se encuentra el objetivo general de la investigación, la justificación, así mismo encontramos los antecedentes y los conceptos que precisan el contenido de la categoría, inherentes al tema de investigación; así como las dimensiones y sub dimensiones que hacen posible el desarrollo de nuestra investigación.

El tercer capítulo, se denomina METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN; en el cual se define el tipo y diseño acorde a todo el trabajo de investigación, técnicas e instrumentos aplicados tanto de la investigación exploratoria y del plan de acción. Así como también un cuadro que presenta la población o grupo de acción beneficiado.

El cuarto capítulo, PLAN DE ACCIÓN, se presenta el plan de acción general y planes específicos cuya aplicación constituye nuestro trabajo de campo, así como las estrategias del desarrollo del plan de acción y para el análisis, reflexión y discusión.

En el quinto capítulo, RESULTADOS Y DISCUSIÓN, se presenta información en cuanto a la experiencia de investigación, investigación exploratoria y aplicación del plan de acción. Los resultados obtenidos son comparados e interpretados a través de la triangulación respectiva que permite una mejor confrontación de los resultados.

Finalmente este trabajo de investigación incluye las conclusiones, sugerencias respectivas, referencias bibliográficas y los anexos que incluyen las evidencias e instrumentos elaborados para nuestros objetivos investigativos.

CAPÍTULO I

INVESTIGACIÓN EXPLORATORIA

1.1. Datos Generales de la Institución Educativa

Institución Educativa N° 40164 José Carlos Mariátegui perteneciente a la UGEL Arequipa Sur, se encuentra ubicada en el distrito de Paucarpata.

1.2. Ubicación o localización temporo espacial e histórico del lugar de donde se ubica la Institución Educativa

La Institución Educativa N°40164 José Carlos Mariátegui se encuentra ubicada en la urbanización Manuel Prado, en el distrito de Paucarpata, correspondiente a la provincia de Arequipa.

Tiene como distritos colindantes a José Luis Bustamante y Rivero, Sabandía, Mariano Melgar y Chiguata¹. Próximas a la Institución existen otras instituciones de educación primaria y educación secundaria que cubren las necesidades educativas de la creciente población.

1.3. Detalles del contexto externo

¹ Fuente: <http://www.fallingrain.com/world/PF> [uipa.html](#)

En cuanto a la población del distrito, se cuenta con aproximadamente 120,000 pobladores, en donde prevalece la población juvenil e infantil, pues este es uno de los distritos más amplios geográficamente hablando y de los que demográficamente ha crecido en número de personas.

En el aspecto económico, las historias de vida obtenidas de los estudiantes muestran que gran parte de sus familias se dedica a la agricultura.; además, existe un sector de la población que se dedica a las actividades independientes o ambulancias, lo cual genera ingresos mínimos que sirven de sustento para sus respectivas familias. La situación económica de los padres de familia alcanza solamente para satisfacer sus necesidades básicas: alimentación y vivienda. La mayoría no tiene un trabajo estable, siendo su remuneración mínima.

En el plano social, su población se organiza en grupos de catequesis, sobre todo los jóvenes; en clubes sociales y culturales; así como en actividades relacionadas con la dinámica de la comunidad social.

En relación a la educación, la preparación académica es diversa; por un lado, un grupo de padres de familia tiene educación primaria, otro, educación secundaria, situación que limita su responsabilidad social. De igual modo, están condicionados por la influencia de los medios de comunicación social.

En cuanto a su idioma materno, la mayoría de padres de familia hablan el castellano y algunos el quechua. Esta situación, no permite una adecuada orientación a sus menores hijos en el aprendizaje del idioma Inglés.

1.3. Detalles del contexto interno

1.4.1. Descripción de la Institución Educativa

La Institución Educativa N° 40164 José Carlos Mariátegui ubicada en la urbanización Manuel Prado, fue creada a partir del surgimiento de la Urbanización que lleva el mismo nombre y ante la necesidad de contar con un centro de formación que diera oportunidades de buen servicio educativo a los jóvenes de la zona.

En el transcurso de los años se incrementó la necesidad que los jóvenes se desarrollaran socialmente, esto impulsó el funcionamiento de esta Institución. Se matriculó a jóvenes del distrito de Paucarpata pues sus padres tenían que llevarlos a instituciones más alejadas y con poca movilidad para acceder a ellas, hecho que ponía en riesgo su integridad física.

Actualmente en la Institución Educativa laboran 36 profesores y una psicóloga encargada del trabajo con padres de familia, con los niños y adolescentes. El clima institucional es el adecuado ya que existe un trabajo armónico. La mayoría de los niños y adolescentes provienen de familias extensas mientras que la minoría pertenece al tipo de familia nuclear.

Los docentes en su mayoría son nombrados y algunos de ellos contratados. Existe mayor preocupación por la actualización docente, sobre todo en aquellos que son contratados. Asimismo, asumen el compromiso de elevar la calidad de los aprendizajes en el aula y en la escuela asumiendo la perspectiva del desarrollo de la comunidad en la que se encuentra la Institución Educativa, reconocen sus errores u omisiones en su trabajo y se proponen superarlos, muestran interés por potenciar la práctica de valores y desarrollar actitudes positivas para la vida en los educandos.

Respecto al personal de servicio, se encargan de vigilar la puerta de ingreso para evitar personas ajenas, velar por la seguridad y enseres, mantener completamente limpias las aulas, pisos, puertas, ventanas, interior y exterior de los servicios higiénicos, sectores de interés, así como mobiliario existente.

Las aulas están equipadas con televisor, DVD, cañón multimedia y computadora incorporada. Todo esto gracias a la gestión del alcalde Justo Mayta, quien en su gestión potenció este tipo de ayudas en las instituciones educativas de todos los niveles. Los ambientes son accesibles, seguros y agradables, que favorece el aprendizaje de los niños y adolescentes de manera permanente.

1.4.2. Descripción de la población beneficiada

El salón del 3° “C” está conformado por 33 estudiantes; 12 varones y 21 mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 14 y 15 años de edad. La totalidad de los estudiantes proviene de zonas cercanas, anexos y alrededores a la Institución Educativa. Los alumnos se identifican con la Institución Educativa participando en las actividades programadas tales como: eventos deportivos, juegos florales, feria de ciencias, etc. Sin embargo algunos muestran rasgos de indisciplina por la poca práctica de valores.

En cuanto al rendimiento académico, se observa cierto desinterés, debilidad y dificultad del alumnado en relación con la comprensión lectora, razonamiento verbal y matemático, no organizan bien su tiempo para abordar sus tareas dentro y fuera del hogar, por los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje y las características socio afectivas (sentimientos, motivaciones y actitudes) que presenta cada uno de ellos.

Cuadro N° 1

Valoración de la producción de textos orales

Registro etnográfico	Ficha de observación
La producción oral carece de una secuencia textual. Algunos de los textos orales emitidos no guardaban relación con el tema. No se evidencia el uso de conectores y marcadores textuales (<i>and, because, etc</i>). Una minoría de los estudiantes entremezcla el registro formal e informal. Hay poca interacción no verbal lo que refleja nerviosismo, cohibición e indisciplina.	No tienen conocimiento de la estructuración de las secuencias textuales. Los estudiantes se limitan a imitar los ejemplos expuestos en el libro de Inglés. La docente no les da las indicaciones precisas para el uso de los marcadores y conectores textuales. Los estudiantes manifiestan que no tienen suficiente manejo en el idioma para dirigirse en un mismo registro lingüístico. Desconocen el uso de recursos no verbales y de su importancia en la producción de textos orales.

Fuente: Instrumentos para el recojo de información aplicados a las estudiantes de tercer grado de educación secundaria sección “C” de la I.E. José Carlos Mariátegui, distrito de Paucarpata.

En el cuadro, los estudiantes producen textos orales carentes de los componentes planteados para la investigación (cohesión, coherencia, adecuación y recursos no verbales). Además, los estudiantes se muestran cohibidos y con miedo de intervenir en el salón de clases, otros presentan actitud de indisciplina.

Se observa en ambos instrumentos el desconocimiento de las secuencias prototípicas que debe seguirse y que le brinda mayor coherencia al texto oral. Los estudiantes se limitan a copiar los ejemplos del libro del MED; la información oral que brindan no guardan relación con

el tema. Además , de estas dos características, el registro lingüístico tiende a entremezclarse entre formal e informal sin tomar en cuenta al interlocutor al cual se dirigen. Los estudiantes desconocen el significado de recursos no verbales y muestran nerviosismo lo que genera ausencia del lenguaje del cuerpo (mímicas y gestos).

Los resultados pueden interpretarse de la siguiente manera: Es evidente que los estudiantes no manejan como se debiera las secuencias textuales propias de cada texto, no distinguen claramente las diferencias entre texto narrativo y expositivo. Copian ejemplos del libro para reproducirlos de forma oral, esto trae como consecuencia que la información no se encuentre relacionada con el tema de su producción oral. En cuanto al registro utilizado (formal e informal), no los manejan adecuadamente pues los entremezclan, esto refleja poco conocimiento en cada uno de ellos. En cuanto al lenguaje del cuerpo, se utiliza poco durante la intervención oral; por el contrario se quedan inmóviles.

Desde nuestro punto de vista, el apoyo de la docente en este tipo de actividades orales es esencial, principalmente al motivar y dar confianza a los estudiantes. Esto lo pudimos evidenciar en la ejecución del diálogo, pues muchos estudiantes mostraban nerviosismo y temor para intervenir, sin embargo las palabras de ánimo de la docente a los estudiantes podrían haber logrado que ellos produjeran su diálogo frente al resto de la clase sin temor y con mayor proactividad.

CAPITULO II

PLANTEAMIENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Descripción del problema priorizado

Se observa a través de los calificativos que el rendimiento académico de los estudiantes del 3° “C” en las distintas áreas curriculares es regular. Sin embargo, participan en las actividades institucionales como juegos florales, día del logro, entre otros. En cuanto al área de Inglés se puede resaltar que un grupo de estudiantes participan en la construcción de su propio aprendizaje, esto se observa en su asistencia, preocupación por llegar temprano, al seguir las indicaciones propuestas durante las sesiones de aprendizaje, realizan preguntas, participan en clase y cumplen con los trabajos encomendados.

Sin embargo, la mayoría se muestra renuente al trabajo propuesto, situación que se refleja en el desinterés hacia el curso, al participar mecánicamente en las actividades, burlarse de sus compañeros cuando realizan preguntas, omitir sus ideas y opiniones; todo ello conlleva a incumplir con sus trabajos y tareas. En consecuencia, tratan de desviar el

trabajo al distraer a sus compañeros y realizar otras actividades como escuchar música y realizar tareas de otros cursos.

Merece resaltar que muchos estudiantes comprenden lo que se les dice en lengua extranjera, formulan su propio criterio de manera interna y en castellano pero no llegan a expresarlo en Inglés, es decir el proceso se queda inconcluso. Para hablar es necesario escuchar y entender, se puede inferir que a través de estrategias comunicativas los alumnos del 3° “C” logran comprender lo que se les dice. La comunicación desde el enfoque comunicativo no es sólo recibir la información, sino también expresar la propia a manera de retroalimentación, en tal sentido consideramos que es necesario solucionar el problema, mientras más pronto se dé inicio al aprendizaje de lenguas en este caso el Inglés, será más eficaz.

Entre las causas de la baja producción de textos orales se menciona el poco contacto de los estudiantes con el idioma Inglés, dado que se dispone de dos horas pedagógicas a la semana; además, los materiales resultan insuficientes, las sesiones de aprendizaje no son contextualizadas y las estrategias metodológicas carecen del interés de los estudiantes. Por otro lado, el apoyo de las familias es insuficiente por el desconocimiento de los padres hacia el idioma Inglés y el tiempo del que disponen para asesorar y guiar el aprendizaje de sus hijos que se posterga ante las preocupaciones laborales.

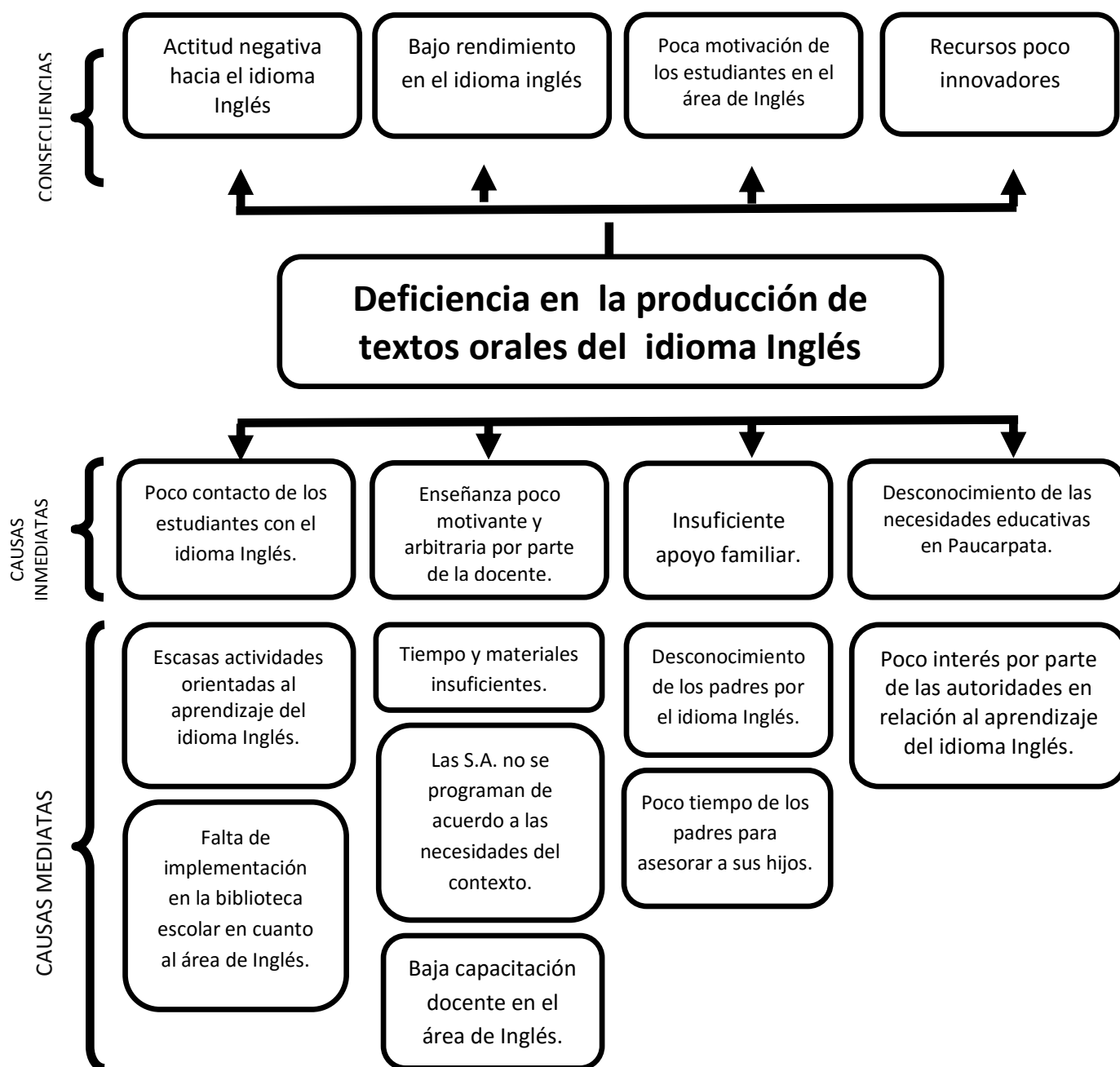
Finalmente, y no menos importante, es el rol de las autoridades competentes que continuamente aprueban o desaprueban proyectos pero no muestran interés en cuanto a aprendizaje del idioma Inglés; desconocen las necesidades educativas en el distrito de Paucarpata y en particular en el aula del 3° “C” de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui.

Por tanto, la intervención de todos los actores involucrados en el problema debe considerar a los estudiantes en general y al 3° “C” en particular; mientras tanto, seguirán mostrando deficiencia en el idioma

Inglés, que trae consigo la baja producción de textos orales, bajo rendimiento, actitud negativa y poca motivación por el curso.

Gráfico N° 1

Árbol de problemas



2.2. Formulación y pregunta de acción

Deficiencia en la producción de textos orales del idioma Inglés en los estudiantes del 3ro “C” de Educación Secundaria de la I.E. N° 40164 José Carlos Mariátegui.

¿Las actividades comunicativas mejorarán la producción de textos orales del idioma Inglés en los estudiantes del 3ro “C” de Educación Secundaria de la I.E. N° 40164 José Carlos Mariátegui?

2.3. Guía de acción o hipótesis acción

El desarrollo de actividades comunicativas mejorará la producción de textos orales del idioma Inglés en los estudiantes del 3ro “C” de Educación Secundaria de la I.E. 40164 José Carlos Mariátegui”.

2.4. Objetivos de la investigación

2.4.1. Objetivo general

Mejorar la producción de textos orales del idioma Inglés a través de actividades comunicativas en los estudiantes del 3ro “C” de Educación Secundaria de la I.E. N° 40164 José Carlos Mariátegui.

2.4.2. Objetivos específicos

- Identificar el manejo en la producción de textos orales en idioma Inglés.
- Motivar a los estudiantes para mejorar su producción oral.
- Optimizar la coherencia mostrada en la relación tema-remata y en las secuencias textuales de los textos orales cortos.
- Impulsar la cohesión evidenciada en los marcadores y conectores textuales.

- Mejorar la adecuación reflejada en los registros formal e informal de los textos orales cortos.
- Promover el uso de recursos no verbales como los gestos y mímicas en los estudiantes.
- Indicar el nivel de impacto de los estudiantes a partir de las actividades comunicativas propuestas en el plan de acción.

2.5. Justificación

La presente investigación acción tiene como finalidad mejorar la producción de textos orales del idioma Inglés. El estudio es pertinente pues responde a una problemática actual, en la cual los estudiantes presentan dificultad al momento de comunicarse en Inglés. Esta dificultad constituye la necesidad de trabajar y desarrollar las capacidades propuestas por el Diseño Curricular Nacional, que sugiere lo siguiente: Dialoga con sus compañeros para superar problemas léxicos y dotar de fluidez su expresión oral, entiende y sigue instrucciones e indicaciones, describe lugares y eventos infiere la intención comunicativa a partir de la televisión, analiza textos con temas de interés social, utiliza recursos no verbales en diálogos con sus compañeros entre otros.

Las capacidades correspondientes al VII ciclo requieren del manejo apropiado de conocimientos en cuanto a coherencia, cohesión, adecuación y recursos no verbales, que por lo general inutilizados por el docente de Inglés como lo plantea el enfoque comunicativo. Por tanto, se pretende hacer uso de actividades comunicativas que desarrollen las capacidades antes citadas, pero sin obviar los conocimientos, los cuales conllevan a la mejora de la competencia comunicativa en el idioma Inglés.

2.6. Marco teórico referencial

2.6.1 Antecedentes de investigación

Se revisaron libros virtuales y artículos en Google Académico, dentro de los cuales se encontró los siguientes antecedentes de investigación:

Primer antecedente: Durán, R. (2005). *Tareas, estrategias y actividades comunicativas: hacia la sociedad plurilingüe*. Universidad de Salamanca, España.

En este trabajo se plantea un nuevo paradigma educativo para la enseñanza de lenguas partiendo de la noción de texto, se toma en cuenta el uso funcional, activo y comunicativo del lenguaje basado en las necesidades de los alumnos a través del enfoque por tareas, el cual parece estar más acorde con la visión comunicativa por su capacidad de adaptarse a las diversas situaciones de enseñanza en diferentes contextos comunicativos, además se describe el contexto cognitivo de los hablantes a la hora de abordar una tarea comunicativa llegando a la conclusión que el uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios de planificación, ejecución, evaluación y corrección.

Segundo antecedente: Elaid Lahouaria, N. (2005). *Juegos comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Orán, Argelia.

En esta tesis se fundamenta el uso de estrategias didácticas en relación al juego como actividad creativa y no meramente lúdica en la enseñanza de lenguas extranjeras al poner en claro el rol de cada persona en el salón de clases donde el estudiante cambia su posición de espectador, contemplador del profesor para volverse actor en una acción colectiva para interpretar papeles desconocidos para él hasta entonces, donde la lengua se vuelve el medio para expresarse y adquirir información.

Tercer antecedente: Van Dijk T. (1980), *Texto y contexto*. Ediciones Cátedra. Londres, Inglaterra.

Este libro está pensado como una contribución a un estudio lingüístico más específico del discurso. La investigación consta de dos partes, una semántica y la otra pragmática, lo que significa que todos los aspectos de las propiedades discursivas de la estructura superficial han sido desatendidos. En la semántica procedemos del estudio de las condiciones de conexión entre proposiciones, tal como vienen expresadas por conectivos naturales, al de otras condiciones de coherencia del discurso, primero a nivel de secuencias y después a nivel de macro-estructuras semánticas globales. En la parte segunda o pragmática, algunos de estos fenómenos están tomados en términos de actos de habla y secuencias de actos de habla.

Cuarto antecedente: Tusón, A. y Calsamiglia, H. (2002). *Las cosas del decir*. Editorial Ariel. Barcelona, España.

El libro está organizado en tres partes. La primera consta de tres capítulos; en el primero de ellos se presenta de forma somera la noción de análisis del discurso aplicado a la vida social. La segunda parte está estructurada en cuatro capítulos que abordan aspectos fundamentales del estudio discursivo: el contexto, las personas discursivas y sus relaciones y los procesos de manifestación de intenciones y de interpretación. En la tercera parte se plantean los mecanismos de organización discursiva y textual. La obra se complementa con un Apéndice en el que se plantea el problema de la obtención de los datos discursivos orales y escritos y se presentan algunas sugerencias para observar, recoger y tratar esos datos.

2.6.2. Conceptos básicos

2.6.2.1. Comunicación

Es el proceso mediante el cual se puede transmitir información de una entidad a otra, alterando el estado de conocimiento de la entidad receptora

2.6.2.2. Texto

Es la unidad de análisis de la lingüística textual y análisis del discurso. Producto verbal -oral o escrito- que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor.

2.6.2.3. Texto oral

Cada una de las unidades de análisis expresadas mediante la vía oral o a través de las ondas sonoras.

2.6.2.4. Producción de textos orales

Proceso por el cual los interlocutores generan ideas, sentimientos, emociones que son transmitidas a través del texto y con características como cohesión, coherencia, adecuación, tema y rema, etc.

2.6.2.5. Actividades comunicativas

Conjunto de acciones que involucran elementos informativos de manera bidireccional, para alcanzar un objetivo determinado entre los interlocutores.

2.6.3. Fundamentos teóricos

2.6.3.1. La comunicación

A) Concepto

De acuerdo con Fernández y Gordon (1992) “la palabra comunicación proviene del latín *communis* que significa común. Al comunicarnos pretendemos establecer algo en común con alguien o, lo que es lo mismo, tratamos de compartir alguna información, alguna idea o actitud”. Esto implica que el momento en que se comparte alguna noticia o información acerca de algo o alguien, tanto el emisor como el receptor se están sintonizando respecto a algún mensaje en particular. Esta sintonía lleva como primera intención dar a conocer un evento y sus particularidades, hacer una petición o emitir una orden; si se trata de un periódico, de una noticia televisiva o radiofónica, la finalidad será persuadir al receptor acerca del contenido de la información. Por su parte, Giraud (1972) dice que el proceso de la comunicación “implica un objeto, una cosa de la que se habla o referente, signos y, por lo tanto, un código, un medio de transmisión y, evidentemente un destinador y un destinatario”.

Tradicionalmente, la comunicación se ha definido como «el intercambio de sentimientos, opiniones, o cualquier otro tipo de información mediante habla, escritura u otro tipo de señales». Desde nuestro punto de vista, la comunicación es el proceso mediante el cual se puede transmitir información de una entidad a otra, alterando el estado de conocimiento de la entidad receptora. El proceso de la comunicación implica la interacción mediada por signos entre al menos dos agentes que comparten un mismo repertorio de los signos y tienen unas reglas semióticas comunes.

B) Importancia

En los seres humanos, la comunicación es un acto propio de su actividad psíquica, derivado del lenguaje y del pensamiento, así como del desarrollo y manejo de las capacidades psicosociales de relación con el otro. A grandes rasgos, permite al individuo conocer más de sí mismo, de los demás y del medio exterior mediante el intercambio de mensajes principalmente lingüísticos que le permiten influir y ser influidos por las personas que lo rodean. Walton (1992) nos recuerda que “para alcanzar el éxito en cualquiera de las actividades humanas, es necesario manejar cualquier tipo de comunicación. Esto comprende, por supuesto, el lenguaje hablado y escrito. También incluye la expresión no verbal, los gestos y el lenguaje corporal, que puede ser igualmente importante en la comunicación de sus ideas y sentimientos a los demás”.

Lo cierto es que el funcionamiento de las sociedades humanas es posible gracias a la comunicación. Ésta consiste en el intercambio de mensajes entre los individuos. En la actualidad se entiende que el buen funcionamiento de la sociedad depende no sólo de que estos intercambios existan, sino de que sean óptimos en cierto sentido. Es en este punto de análisis dónde se incorpora la visión pro social, que entiende la comunicación no sólo como un medio de intercambio sino cómo un sistema de apoyo y bienestar para la masa social.

C) Elementos de la comunicación

El lingüista Roman Jakobson propone un modelo para la comunicación donde intervienen seis elementos:

- Emisor o destinador: En general, en el discurso humano el emisor corresponde al que habla, el que usa la primera persona.

- Destinatario o receptor: En el discurso es la segunda persona, a quien se habla o decodifica el mensaje.
- Mensaje: Es el conjunto de signos que se vehiculizan desde el emisor al receptor. Emitir un mensaje significa seleccionar y combinar signos.
- Contexto o referente: Es “de lo que se habla”. Tema, objeto, persona, reales o ficticios, a los que el discurso hace referencia.
- Código: El sistema de signos elegido para el mensaje. La lengua inglesa, el alfabeto Braille, los colores del semáforo son códigos. En general, en un proceso de comunicación se utilizan varios códigos a la vez.
- Canal o contacto: El medio físico por donde circula el mensaje entre emisor y receptor.

D) Funciones de la comunicación

La capacidad para comunicar es vital para el éxito de cualquier actividad que desempeñemos en la vida. De acuerdo con Roman Jakobson las funciones de la comunicación están relacionadas con sus elementos y son las siguientes:

- Función emotiva: Esta función está centrada en el emisor quien pone de manifiesto emociones, sentimientos, estados de ánimo, etc.
- Función conativa: Esta función está centrada en el receptor o destinatario. El hablante pretende que el oyente actúe en conformidad con lo solicitado a través de órdenes, ruegos, preguntas, etc.
- Función referencial: Esta función se centra en el contenido o “contexto” entendiendo este último “en sentido de referente y no de situación”. Se encuentra esta función generalmente en textos informativos, narrativos, etc.
- Función metalingüística: Esta función se utiliza cuando el código sirve para referirse al código mismo. El metalenguaje es el lenguaje con el cual se habla de lenguaje.

- Función fática: Esta función se centra en el canal y trata de todos aquellos recursos que pretenden mantener la interacción. El canal es el medio utilizado para el contacto.
- Función poética: Esta función se centra en el mensaje. Se pone en manifiesto cuando la construcción lingüística elegida intenta producir un efecto especial en el destinatario: goce, emoción, entusiasmo, etc.

E) Competencia comunicativa

En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Es este autor quien formula la primera definición del concepto, en los años 70 del siglo XX, en sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EE.UU. En un conocido artículo (Hymes, 1971) cuestiona el concepto de competencia lingüística desarrollado por la gramática generativa, por cuanto en él se hace abstracción de los rasgos socioculturales de la situación de uso. Con el propósito de desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua, y de integrar la teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura, propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si ésta: es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla; es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente; es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación; se da en la realidad (y en qué

medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; en efecto, según Hymes, «puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir».

En la didáctica de segundas lenguas, S. Savignon (1972) utilizó la expresión competencia comunicativa para referirse a la capacidad de los aprendientes de lengua para comunicarse con otros compañeros de clase; distinguía así esta capacidad, que les permite un uso significativo de la lengua, de aquella otra que les permite -por ejemplo- repetir los diálogos de las lecciones o responder correctamente a una prueba de opciones múltiples.

Posteriormente, otros autores dedicados al estudio de la metodología y la didáctica de segundas lenguas han profundizado en el concepto. M. Canale (1983) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: La competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

El modelo de L. Bachman (1990) es, hasta el momento, el último que ha sido propuesto en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Toma muchos de los conceptos de los modelos anteriores, pero presenta de manera diferente los componentes de la competencia comunicativa, que se organizan en una estructura jerárquica de distintos rangos. La diferencia más notable de este modelo frente a los otros es que no considera la competencia estratégica como un componente propio de la competencia comunicativa, sino como una capacidad más general de las personas para desarrollar determinados comportamientos; en el caso del comportamiento lingüístico, la competencia estratégica actúa, según Bachman, al mismo nivel que los mecanismos psicofisiológicos; tales mecanismos, junto a la competencia estratégica, confluyen con el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa (llamada en su modelo competencia lingüística) para producir interacción y comunicación.

En la enseñanza de lenguas, el concepto de competencia comunicativa ha tenido una influencia muy amplia y muy profunda, tanto en lo que atañe a la fijación de objetivos de los programas como a las prácticas de enseñanza en el aula, así como en la concepción y elaboración de exámenes.

Desde nuestro punto de vista, la competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

F) Comunicación y educación

Referirse a la educación implica una visión orientada a ser formativa, suscitadora de criticidad y creatividad; por lo que, este modelo de educación debe incluir la comunicación para ser participativa, dialógica y multidireccional, donde se concibe al estudiante como un sujeto comunicante, dotado de potencialidades para actuar y facultado no sólo para recibir, sino para autogenerar y emitir sus propios mensajes. La educación es vista como un proceso de comunicación, donde lo importante y significativo es que el proceso educativo se genera al emplear diversos medios; ya que, en este actuar se consolidan cadenas de interacciones, flujos comunicacionales múltiples que contribuyen a la construcción del conocimiento como un producto social.

Por otro lado, aprender significativamente supone pues modificar los esquemas de conocimiento del sujeto, reestructurar, revisar, ampliar, enriquecer las estructuras cognitivas organizadas existentes. Citando a Piaget, estas modificaciones de los esquemas se producen a través de un

proceso de equilibrio-desequilibrio –reequilibrio personal. El aprendizaje significativo tiene lugar cuando se rompe el equilibrio inicial de los esquemas existentes con relación al nuevo contenido informativo. La ruptura del equilibrio supone graduar adecuadamente el desfase entre lo ya aprendido y lo que se va a aprender, suministrando motivaciones adecuadas que canalicen y favorezcan ese desequilibrio. El reequilibrio se produce mediante la modificación de los esquemas previos del sujeto o la construcción de otros nuevos. Estos esquemas almacenados en la memoria guiarán el nuevo aprendizaje que volverá a modificar y ensanchar los esquemas preexistentes.

Piaget considera que para hablar del aprendizaje significativo se debe considerar otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, 1978).

De acuerdo a la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que el ser humano realiza fundamentalmente con los esquemas que ya posee; es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Es decir, es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre dos factores: el cognitivo y el social.

G) Análisis social de la comunicación

La comunicación como disciplina social que analiza los contenidos, características y canales a través de los cuales se da la comunicación incluye a varias sub disciplinas (semiótica de la comunicación, narrativa

audiovisual, comunicación y cultura, estructura de la información y la comunicación, etc.), entre las que se encuentra el análisis del discurso.

Bajo el nombre de análisis del discurso se hace referencia a una disciplina cuyo objeto de estudio es el discurso, esto es, el uso que de la lengua hacen los hablantes en unas situaciones determinadas. De este modo, la totalidad de enunciados de una sociedad, bien sean orales o escritos, se convierte en objeto de estudio. Se debe a Z. S. Harris (1952) el empleo del término, si bien con una concepción distinta a como se entiende actualmente, pues con dicho término hacía referencia, desde los postulados del distribucionalismo americano, a la proyección de los procedimientos propios de la gramática estructuralista a unidades superiores a la oración.

En cualquier caso, los orígenes del análisis del discurso se hallan en los primeros estudios que traspasan la oración como unidad de análisis. Es interesante remarcar que el análisis del discurso nace con dos cambios de enfoque: El cambio de unidad de análisis de la oración al enunciado y por otro lado, el paso de un estudio que toma la lengua en un sentido virtual, abstracto, a un estudio que toma como objeto de estudio las actuaciones concretas por unos interlocutores concretos.

Cabe señalar que los primeros estudios se llevan a cabo en universidades anglosajonas, y se centran sobre todo en el análisis de la conversación, de ahí que esta disciplina se considere como uno de los puntos de arranque fundamentales de la disciplina. Así, se llega a identificar análisis del discurso con análisis de la conversación, y se reserva el término de discurso para producciones orales. De todos modos, el objeto de estudio del análisis del discurso, ha venido a converger con el de la lingüística del texto, nacida en universidades de Centro Europa y cuyas primeras aproximaciones se hacen sobre producciones escritas, para las que se reserva el nombre de texto.

2.6.3.2. El texto

A. Definición

El texto es la unidad de análisis de la lingüística textual y análisis del discurso. Producto verbal -oral o escrito- que se establece mediante procedimientos de negociación entre emisor y receptor, y que se mantiene en una línea de continuidad de principio a fin.

El texto está constituido por elementos verbales combinados, que forman una unidad comunicativa, intencional y completa. Los textos pueden ser muy breves o muy extensos: consideramos texto tanto «Se vende piso», como una carta personal, una conversación amistosa, un artículo de periódico, una sentencia judicial o un tratado de geología. Todo texto debe ser entendido como un hecho, acontecimiento o evento comunicativo que se da en el transcurso de un devenir espacio-temporal. Es importante describir este hecho comunicativo, como un tipo de interacción que integra lo verbal y lo no verbal en una situación socioculturalmente definida.

De acuerdo a Greimas, texto es un enunciado ya sea gráfico o fónico que nos permite manifestar el proceso lingüístico. Mientras Hjelmslev usa ese término para designar el todo de una cadena lingüística ilimitada. En lingüística, el término texto sirve tanto para producciones en que sólo hay un emisor, situaciones monogestionadas, como en las que varios intercambian sus papeles, situaciones poligestionadas.

B. Antecedentes teóricos

El texto propiamente dicho constituye el objeto de estudio de la lingüística textual y el análisis del discurso. Con el nombre de lingüística textual se hace referencia a una disciplina cuyo objeto de estudio es

el texto, entendido como acontecimiento comunicativo verbal con plenitud de sentido, que posee una serie de propiedades.

Concebida como ciencia interdisciplinaria, la lingüística textual emerge a fines de los años 60 del siglo XX en las universidades de Europa Central, entre las que cabe destacar la Universidad de Constanza (Alemania). Se presenta como una lingüística cuyo objetivo es dar cuenta de la cohesión y coherencia de un texto, traspasando los límites de la oración.

A partir de 1970, ocurrieron varios acontecimientos en la lingüística que cuestionaron el paradigma generativo-transformacional de Chomsky. El más importante es la presuposición de que la gramática de una lengua debe dar cuenta no sólo de las oraciones realizadas mediante las emisiones de hablantes nativos, sino también de las relaciones entre oraciones, o sea de los textos enteros subyacentes a estas emisiones. También en la pragmática y en la sociolingüística se intensificaron las observaciones del verdadero uso de la lengua (incluyendo la variación social y dialectal), y que la lengua en uso debe estudiarse también en términos de actos de habla.

Distintas escuelas de lingüistas se han preocupado por el análisis del discurso, como la lingüística funcional británica o el estructuralismo francés. Pero, los que más lo han hecho, sin duda, son los investigadores alemanes, cualesquiera que sean sus diferencias teóricas. Ningún país ha producido tantos libros en el terreno de la lingüística del texto y estudios del discurso como la República Federal de Alemania.

T. Van Dijk (1979) llamó la atención sobre el hecho de que la denominación de lingüística del texto no se refiere a una única disciplina, sino que este término se utiliza para etiquetar cualquier estudio que tenga como objeto el texto. Por otro lado, aunque en un principio se interesó por las producciones escritas, sus intereses tienden a converger con la

disciplina denominada análisis del discurso, orientada en sus orígenes a las producciones orales.

Aunque puede ser entendida como una disciplina auxiliar del análisis del discurso, la lingüística textual tiene una entidad propia, y su objeto de estudio, el texto, ha sido estudiado desde diferentes ópticas. En su ámbito se han planteado distintas maneras de tratar el texto, como producto acabado o, desde una perspectiva cognitiva, en su proceso de producción e interpretación. Por otro lado, desde distintos presupuestos, se han estudiado las propiedades que definen el texto, esto es, las propiedades básicas que hacen que un acto comunicativo verbal pueda ser entendido como tal. Esta disciplina se plantea también el estudio de estructuras que trascienden los límites oracionales: la macroestructura y la superestructura, como estructuras globales del texto.

Asimismo, la lingüística textual se interesa por la búsqueda de una clasificación de los tipos de texto. En este sentido, cabe destacar el planteamiento teórico que se basa en la combinatoria de secuencias textuales prototípicas para la elaboración de un texto, que se ha convertido en uno de los puntos de referencia más extendidos para el estudio de los tipos de texto.

C. Características

Según los lingüistas Beaugrande y Dressler, todo texto bien elaborado ha de presentar las siguientes características:

- Ha de ser coherente, es decir, centrarse en un solo tema, de forma que las diversas ideas vertidas en él han de contribuir a la creación de una idea global.

- Ha de tener cohesión, lo que quiere decir que las diversas secuencias que lo construyen han de estar relacionadas entre sí.
- Ha de contar con adecuación al destinatario, de forma que utilice un lenguaje comprensible para su lector ideal, pero no necesariamente para todos los lectores (caso de los volcados de núcleo mencionados más arriba) y de forma que, además, ofrezca toda la información necesaria (y el mínimo de información innecesaria) para su lector ideal o destinatario.
- Ha de estar enmarcado en una situación comunicativa, es decir, debe ser enunciado desde un aquí y ahora concreto, lo que permite configurar un horizonte de expectativas y un contexto para su comprensión.
- Ha de entrar en relación con otros textos o géneros para alcanzar sentido y poder ser interpretado conforme a una serie de competencias, presupuestos, marcos de referencia, tipos y géneros, pues ningún texto existe aisladamente de la red de referencias que le sirve para dotarse de significado.

Así pues, un texto según estos autores debe poseer cohesión, coherencia (enmarcado en una situación comunicativa) y adecuación. De igual manera, Rocío Lineros Quintero afirma que las principales características de este proceso productivo de comunicación tienen que ver directamente con la adecuación, coherencia y cohesión que en todo tipo textual se debe requerir.

Siguiendo el lineamiento de la competencia comunicativa, estudiosos como Bachman (1990) hacen referencia a la capacidad de servirse de recursos no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de compensar fallos que puedan producirse en ella, por eso a continuación pasamos a describir cada uno de estas características textuales.

Cohesión

Hace referencia a las articulaciones gramaticales del texto. Las oraciones que conforman un discurso no son unidades aisladas e inconexas, puestas una al lado de otra, sino que están vinculadas o relacionadas con medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación, etc.), de manera que conforman entre sí una imbricada red de conexiones lingüísticas, la cual hace posible la codificación y descodificación del texto. En resumen, la propiedad de la cohesión engloba cualquier mecanismo de carácter lingüístico o paralingüístico que sirva para relacionar las frases de un texto entre sí. Es básicamente gramatical y afecta a la formulación superficial del texto.

Las principales formas de cohesión o sistemas de conexión de oraciones son los marcadores o conectores discursivos los cuales constituyen las principales formas de cohesión o sistemas de conexión de oraciones. Las diversas oraciones de un texto mantienen numerosísimos tipos distintos de relación que se expresan mediante varios tipos de enlace.

Coherencia y cohesión están estrechamente interrelacionadas en un texto bien. Las diferentes frases que componen un texto se conectan entre sí formando una densa red de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión. Dichos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto. Entre los numerosos recursos de cohesión textual en idioma inglés, encontramos a los siguientes marcadores y conectores textuales:

Linking words	
<u>Listing</u> firstly, secondly ... to begin / start with ..., to conclude with in the first place, in the second place next , then , finally, last(ly) to conclude ... last but not least ... to summarize , to sum up <u>Adding</u> also, too, then furthermore ... moreover ... in addition to that ... above all what is more ... additionally <u>Comparing</u> equally, likewise, similarly, in the same / a different way compared to / with, in comparison with as ... as , both ... and ... you can't compare it with ... <u>Concluding</u> all in all... / in conclusion ... to sum up ... I draw the conclusion / arrive at the conclusion that ... I conclude ... Consequently... <u>Exemplifying</u> for example (e.g.), for instance that is (i.e.) that is to say ... such as ... namely ... <u>Result</u> consequently hence therefore thus as a result because of that ...- that's why ...	<u>Reformulating</u> to put it another way in other words <u>Alternative</u> on the one hand... on the other hand ... <u>Contrasting</u> on the contrary in contrast to that but , yet, however nevertheless ... whereas ..., while ... neither... nor ... on the one hand... on the other hand ... <u>Concession</u> besides, however, still, though, in spite of that, despite that admittedly if , unless <u>Giving one's own opinion</u> In my view; To my mind, In my opinion, As I see it, I think that , I believe that , I have come to the conclusion that, I would not say that ..., Therefore I cannot agree with ..., I am doubtful whether / certain that ... According to the text ... It seems to me that ... Another argument is that ... As far as I am concerned... One reason is that ... I would say that... As we have seen ... As we know from... For all these reasons I would support the view that ... As a result ... In short ... With regard to ... It is for this reason that I think... I am convinced that... I feel that...

Según Halliday and Hasan (1976), la continuidad en las relaciones de cohesión hacen posible la continuidad semántica, que a su vez lo proporciona los patrones de cohesión, los cuales son indispensables en el entendimiento del texto ya sea oral o escrito, por lo que es necesario ayudar a los estudiantes a identificar los diferentes tipos de cadenas cohesivas, las cuales forman la columna vertebral de los diferentes tipos de textos.

En el Diseño Curricular se propone para el tercer grado de nivel secundario el uso de conectores para dar ejemplos (for instance, such as, entre otros) y conectores de tiempo (before, while, now that).

Recursos no verbales

Los recursos no verbales constituyen el proceso de comunicación mediante el envío y recepción de mensajes sin palabras, es decir, mediante indicios, gestos y signos. Estos mensajes pueden ser comunicados a través de gestos, lenguaje corporal o postura, expresión facial y el contacto visual. Entre los aspectos más sobresalientes encontramos a la kinésica, proxémica y paralingüística.

Para la presente investigación tomaremos en cuenta la kinésica, cinésica o lenguaje corporal, la cual estudia el significado expresivo, apelativo o comunicativo de los movimientos corporales y de los gestos aprendidos, no orales, de percepción visual, auditiva o táctil en relación con la estructura lingüística y paralingüística y con la situación comunicativa. También es conocida con el nombre de comportamiento kinésico o lenguaje corporal.

También puede definirse como el término amplio usado para las formas de comunicación en los que se intervienen movimientos corporales y gestos, en vez de los sonidos, el lenguaje verbal u otras formas de comunicación. Los movimientos corporales que aportan significados

especiales a la palabra oral, durante un evento comunicativo, a veces pueden tener una intención o no tenerla. Estos movimientos son estudiados por la kinésica.

A veces dibujamos algo con las manos para complementar lo que decimos oralmente. Por ejemplo: Para indicar que una persona llegó tarde le damos golpecitos al reloj. Además, el lenguaje corporal puede incluir la utilización de expresiones faciales y la postura del cuerpo.

Adecuación

La adecuación es la propiedad de los textos basada en el cumplimiento de ciertas normas y principios relacionados con el emisor, receptor, el tema y la situación, y que afecta a la estructura, pertinencia y comprensibilidad de un texto. La adecuación de un texto es el grado de respeto, por parte del autor, de las normas sociales, personales, lingüísticas y de situación presentes en un acto comunicativo. Cualquier lengua presenta variaciones: todos los miembros de una comunidad no hablan ni escriben de la misma forma. Por eso el texto tiene que adecuarse a la relación entre los interlocutores usando para ello un registro formal o informal.

El lenguaje formal es el que se utiliza en situaciones que son más serias y formales, y donde los hablantes, generalmente, tienen una relación lejana. Este lenguaje no lo utilizamos diariamente, sino que sólo en ciertas oportunidades. Las características del lenguaje formal son: Correcto tratamiento al interlocutor, variado vocabulario, utilización de oraciones o frases bien construidas, no se usan muletillas, vulgarismos ni modismos, discurso fluido y continuo, se utilizan frases u oraciones más largas, no hay evidentes repetición de palabras, no es redundante, se entrega la información de una sola vez, la información está bien estructurada y tiene un orden lógico.

Por otro lado, el lenguaje informal es utilizado cuando conversamos con nuestros pares y con gente con la cual tenemos mucha confianza. Ejemplo: entre amigos, familiares, compañeros de cursos, etc. Es el lenguaje que utilizamos diariamente y que se caracteriza por ser expresivo y emotivo, porque lo empleamos con gente cercana a nosotros, lo que también nos permite utilizar otros elementos como los apodos, los diminutivos, etc. Las características del lenguaje informal son: Tratamiento de confianza con el interlocutor, se repite mucho una misma idea, utilización de modismos, frases o palabras que tienen significado y que se usan en un lugar determinado, poco uso de vocabulario, siempre se utilizan las mismas palabras, frases cortas e inconclusas, las frases u oraciones no están bien organizadas, mucha repetición de palabras.

Coherencia

Cassany, D. (2006) dice que “Es la propiedad del texto que relaciona la información relevante/irrelevante y establece los datos pertinentes que se comunican, y su distribución a lo largo del texto, esto es, permite organizar los datos y las ideas mediante una estructura comunicativa de manera lógica y comprensible”. Es una propiedad fundamental de los textos por la cual estos adquieren sentido. Un texto es coherente cuando se produce una relación armoniosa entre los conceptos, hechos e ideas que aparecen en él. En resumen, la coherencia es la propiedad del texto que garantiza la unidad al texto: la intención comunicativa del autor se manifiesta en la relación tema-rema (coherencia global) y en las secuencias textuales (coherencia lineal) según Héctor Grajales.

A mediados del siglo XX, los lingüistas de la Escuela de Praga (F. Danes, V. Mathesius, J. Firbas, entre otros) fueron quienes iniciaron las investigaciones sobre la estructura de la información primero en la oración y después en los textos. En la década de los 70, M. Halliday, continuando la perspectiva de la oración propugnada por la Escuela de Praga, emplea el concepto de tema sintáctico para referirse al constituyente situado más a

la izquierda en la frase; mientras que rema es todo lo demás que sigue en la oración y que consta de lo que el hablante afirma sobre el punto inicial de la oración.

La aplicación de esta dicotomía a nivel textual ha sido ampliamente explotada por diversos autores, entre los que destacan F. Danes y B. Combettes, quienes se interesan por el modo en que la información textual va avanzando a partir de la articulación tema-rema, mediante el mecanismo que denominan progresión temática.

En didáctica de lenguas, la articulación tema-rema ha permitido no sólo dar cuenta de fenómenos oracionales que no podían ser analizados desde la perspectiva sintáctica o semántica de la oración, como pueden ser las construcciones sintácticas con verbos como gustar, encantar, etc.; sino también analizar el avance y organización informativa del texto a nivel oracional, así como dar cuenta de la creación de diferentes mecanismos de referencia en el interior del texto. Las informaciones accesorias deberán integrarse naturalmente en las principales, o eliminarse, de modo que cada parte del texto tendrá sentido en relación con esa estructura básica de significado. El título de un texto, que apunta casi siempre a su tema central, es una señal importante de coherencia.

Paralelamente a la coherencia global, se analizan las secuencias textuales las cuales constituyen formas de organizar y clasificar los distintos textos. Los textos, como producto de la actuación lingüística, se presentan en una multiplicidad y diversidad prácticamente inabarcables; ello no obstante, son susceptibles de ser ordenados en tipologías que los clasifiquen y agrupen a tenor de conjuntos de rasgos que los identifiquen y los diferencien entre sí. La clasificación más comúnmente aceptada en los trabajos de lingüística del texto es la que distingue entre narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo. Hay autores que reducen esta cantidad a otra inferior, hay quienes la amplían a otra más extensa.

A principios de los años 90 del s. XX, J. M. Adam propone el concepto de secuencia textual pues considera que no puede hablarse de tipos de texto porque no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, sino que precisamente los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Es decir, no se puede hablar de un texto, por ejemplo, como puramente narrativo, pues como unidad comunicativa presentará, además de fragmentos narrativos, fragmentos descriptivos, dialogados, etc. Por ello, es más preciso y adecuado hablar de secuencias textuales, y definir el texto como «una estructura jerárquica compleja que comprenden secuencias del mismo tipo o de tipos diferentes». Lo más habitual es que un texto integre diversas secuencias.

En el plano de la didáctica, las secuencias textuales son de gran utilidad para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Es posible extraer de los textos formas diversas de organización textual que los aprendientes deberán conocer y dominar, puesto que cada tipo de secuencia se caracteriza por unos rasgos particulares. En sus primeros trabajos, J.M. Adam (1992) postulaba ocho tipos de esquemas secuenciales, pero progresivamente fue afinando su modelo teórico hasta reducir el número de esquemas prototípicos a cinco: La narración, la descripción, la argumentación, la explicación y el diálogo.

a) La narración

Mientras que desde la perspectiva semiológica la narración se puede realizar con cualquier clase de signos, la lingüística considera que un texto narrativo responde a una clasificación basada en la estructura interna donde predominan secuencias narrativas.

Se denomina narración al resultado de la acción de narrar, esto es, de referir lingüística o visualmente una sucesión de hechos que se producen a lo largo de un tiempo determinado y que, normalmente, da como resultado la variación o transformación, en el sentido que sea, de la situación inicial. Narrar implica que los hechos referidos estén relacionados, encadenados, y que se vayan sucediendo de forma más o menos lógica. Más concretamente: lo fundamental es que la sucesión de los hechos venga determinada por un principio de causalidad, esto es, que todo lo narrado tenga un 'antes' del que provenga y un 'después' al que se dirija.

Un texto narrativo es aquel que representa una sucesión de acciones en el tiempo. En esta sucesión temporal se produce un cambio o transformación desde una situación de partida a un estado final nuevo. Desde un punto de vista pragmático, la narración requiere contener un elemento de intriga que estructura y da sentido a las acciones y acontecimientos que se suceden en el tiempo.

En 1969 T. Todorov propone el término narratología para designar «la ciencia del relato». Los trabajos en los que se inspira se encuentran muy desigualmente repartidos en el tiempo y sin conexión entre ellos, al menos hasta una época reciente. Las teorías narratológicas abordan el estudio de los textos narrativos desde distintas perspectivas: destacan los estudios estructurales de relatos literarios iniciados con los formalistas rusos (V. Propp 1928) y seguidos por la escuela francesa (A. J. Greimas 1966, G. Genette 1983), el análisis del relato conversacional llevado a cabo por W. Labov (1972) o los trabajos que desde la psicolingüística conciben la narración como un tipo de estructura mental y un mecanismo de procesamiento (W. Kintsch y T. A. Van Dijk 1978, M. Fayol 1985). En el análisis del discurso y la lingüística del texto, el texto narrativo ha sido estudiado a partir de la identificación de las categorías o partes funcionales que aparecen regularmente en las narraciones cotidianas (T. A. Van Dijk 1978, J. M. Adam 1994).

Como T. Todorov (1969) ya sugirió, la secuencia narrativa prototípica está constituida de la siguiente manera:

- Una situación inicial, que presenta un espacio y un tiempo determinados, los personajes y los antecedentes de los que surge la acción;
- un nudo o complicación, que consiste en una progresión ascendente de incidentes y episodios que complican la acción y mantienen la intriga del relato;
- el desenlace, que introduce el cambio de situación y la resolución del conflicto; y
- la situación final, que muestra el nuevo estado que resulta de las acciones sucedidas.

En el aprendizaje de lenguas, los textos narrativos constituyen las secuencias textuales que se interpretan y producen en los primeros estadios del dominio de una lengua. Se trata de una forma de organizar el discurso que es, al mismo tiempo, un modo de organizar la experiencia y de hablar del futuro, una forma de imaginar mundos posibles o imposibles; quizás, junto con la conversación, es la forma más universal de expresión y comprensión del mundo, de los demás y de uno mismo. Por ello, en la enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua las prácticas centradas en el diálogo y en la conversión, con base narrativa, son muy significativas para los aprendientes.

b) La descripción

Un texto descriptivo tiene como principal objetivo informar acerca de cómo es, ha sido o será una persona, objeto o fenómeno (descripción objetiva), presentados a veces desde impresiones o evaluaciones personales (descripción subjetiva). Suele definirse como una pintura hecha con palabras.

Describir es un acto lingüístico habitual y la descripción una unidad de composición textual presente en textos de ámbitos diversos: en los textos literarios, en el discurso histórico, jurídico, publicitario, político, así como en las conversaciones cotidianas. La descripción puede considerarse, como apunta Ph. Hamon (1991), una forma más elemental y más antigua que muchas otras formas de discurso; la enumeración, el catálogo, el inventario, estructuras simples y utilitarias atestiguadas ya en los orígenes de la escritura, son efectivamente manifestaciones del tipo de texto descriptivo. La simple acumulación de detalles no resulta pertinente en una descripción: importan sobre todo los rasgos característicos o sorprendentes del referente descrito.

Para J. M. Adam (1993), estos criterios referenciales no permiten caracterizar la especificidad de la unidad de composición textual denominada «descripción». Aunque existan distintos tipos de descripción, todos presentan un mismo «funcionamiento de base», por el que se aplica un determinado número de operaciones también «básicas». Estas operaciones dan lugar a proposiciones descriptivas que se reagrupan en secuencias de extensión variable. Son las siguientes, según Adam:

- Operación de anclaje. La entidad que va a ser descrita se señala generalmente con un nombre, propio o común, denominado tema-título. En el siguiente fragmento: *El parque de la Ciutadella es una de las joyas decimonónicas de Barcelona. Muchas de sus estatuas y edificios recuerdan el espíritu romántico de la época de la Exposición Universal de 1888 que impulsó su finalización.* El anclaje referencial corresponde a *El parque de la Ciutadella*. Responde a la pregunta implícita: ¿De quién o de qué se habla?
- Operación de aspectualización. Se presentan los aspectos relevantes para caracterizar el objeto, persona o fenómeno descrito. Puede realizarse bien por fragmentación del objeto del discurso en partes, en el

ejemplo, algunas de las partes o aspectos relevantes del parque descrito son sus estatuas y edificios, o bien por calificación o relevancia de las propiedades del todo o de las partes consideradas.

- Operación de puesta en relación, bien por contigüidad o bien por analogía. En la relación por contigüidad, el objeto descrito o persona se sitúa en relación con el tiempo o con el espacio. En el ejemplo presentado, observamos una puesta en relación temporal; *la Exposición Universal de 1888 que impulsó su finalización*.
- Operación facultativa de subtematización. Una parte seleccionada por aspectualización puede ser escogida como subtema y, a su vez, considerada bajo diferentes aspectos: propiedades características y sub partes. En el ejemplo, estatuas constituye una parte de la descripción del parque y posible objeto de un nuevo anclaje por el que se encontraría en el punto de partida de una nueva operación de aspectualización y/o puesta en relación, proceso que podría continuarse hasta el infinito.

c) La argumentación

Un texto argumentativo es aquel que tiene como fin o bien persuadir al destinatario del punto de vista que se tiene sobre un asunto, o bien convencerlo de la falsedad de una opinión previa (refutación), para lo cual le aporta determinadas razones. Aparte de su intención comunicativa, el texto argumentativo se caracteriza por una organización del contenido que lo define como tal: se presentan unas premisas o datos, que no se podrán aceptar si no se admite también una determinada conclusión o tesis.

Si bien el estudio de la argumentación tiene sus orígenes en la retórica clásica, desde un enfoque pragmático y estructural el estudio de los textos argumentativos se ha abordado en los modelos teóricos de la lingüística del texto. Desde esta perspectiva, el texto argumentativo en la teoría de J. M. Adam (1992) es el que presenta como secuencia dominante, esto es,

como esquema de base para organizar el contenido, la secuencia argumentativa. Una secuencia argumentativa prototípica se caracteriza por presentar tres proposiciones básicas:

- Una presentación dando a conocer la relevancia del tema.
- Una tesis, en la que se apoya el desarrollo de las premisas en el caso de la refutación
- Una conclusión o sugerencia.

Predomina la argumentación en la discusión cotidiana, en las entrevistas laborales, en los artículos de opinión, en los debates, en los anuncios publicitarios, en las cartas al director, en textos jurídicos como la sentencia o la demanda, y en géneros científicos como el artículo de investigación, por ejemplo. En ellos a menudo la argumentación se combina con la explicación. Para defender la tesis sostenida en un texto se recurre a un conjunto de técnicas argumentativas características, entre las que destacan las siguientes: aportar ejemplos, generalizar, citar a autoridades, establecer analogías, hacer concesiones, definir, establecer las causas o derivar consecuencias.

d) La explicación

El texto explicativo es una clase de texto cuyo objetivo es el de informar sobre un tema determinado con una estructura ordenada y jerarquizada. Es el texto habitual que se emplea para organizar el conocimiento que se presenta en obras enciclopédicas, libros de texto, manuales, exámenes, conferencias, o reportajes informativos, por ejemplo. La noción de texto explicativo en los estudios sobre el tema va muy ligada a la de discurso académico, destinado a la información y comunicación de conocimientos.

En la última década del siglo XX, J. M. Adam (1992, 1999) aborda la explicación desde su teoría de las secuencias textuales. Considera la

explicación una unidad textual que presenta un esquema prototípico de estructuración del contenido. Este esquema está constituido por:

- Una esquematización inicial, en que se plantea una cuestión en forma de pregunta-problema, en términos de ¿por qué? o ¿cómo?;
- sigue una explicación-respuesta, que clarifica el problema planteado;
- finalmente, puede presentarse una conclusión-evaluación de la respuesta dada.

Un texto como el siguiente constituiría una secuencia explicativa prototípica: *Ante una situación de estrés, nuestro organismo está genéticamente condicionado para poner en marcha una serie de respuestas neurobiológicas de «autoprotección» mediadas por hormonas como la adrenalina o el cortisol, que se manifiestan en forma de taquicardia, respiración acelerada, hipertensión, hiperalerta, etcétera.*). Es frecuente que, como en el ejemplo, la primera parte del planteamiento de la cuestión, la pregunta-problema (¿Por qué nos afecta el estrés?) esté implícita en un texto explicativo. Por otro lado, a menudo una estructura explicativa enmarca una secuencia narrativa (relatos sobre el origen de un lugar, de un nombre, etc.); también se suelen combinar en un mismo discurso fragmentos explicativos y argumentativos.

En la didáctica de lenguas, los textos expositivos han sido objeto de aprendizaje sobre todo en su manifestación oral. Los discursos académicos escritos como géneros explicativos han sido solo recientemente analizados a partir de corpus amplios de textos auténticos para poder realizar propuestas sistemáticas de actuación didáctica, como L1 y como ELE. En esta línea, existen ya descripciones y actividades que buscan ampliar el conocimiento que tienen los estudiantes de las habilidades implicadas tanto en la comprensión como en la producción de distintos subgéneros expositivos (libros de texto, clases magistrales, exámenes, trabajos académicos, tesis doctorales, etc.).

e) El diálogo

El texto dialogado se caracteriza por el intercambio comunicativo entre dos o más interlocutores, de tal forma que estos participantes se turnan en los papeles de emisor y receptor. En la lingüística del texto, para J. M. Adam (1992) el texto dialogado es una secuencia textual más (del mismo rango que la argumentación o la narración, por ejemplo), subdividida a su vez jerárquicamente en dos tipos de secuencias: secuencias fáticas de apertura y cierre del texto, por un lado, y secuencias transaccionales combinables, que constituyen el cuerpo del texto, por otro lado. Así pues, un texto dialogado elemental completo tiene la forma siguiente:

- Secuencia fática de apertura: A: Hola, ¿qué tal?
- Secuencias transaccionales: pregunta-respuesta, A: ¿Has podido acabar el trabajo? B: Todavía no.
- Secuencia fática de cierre: A: No te preocupes. Nos vemos luego.

La conceptualización teórica del texto dialogado como un tipo de secuencia textual o de superestructura del mismo rango que la argumentación, la descripción o la narración ha sido puesta en cuestión por algunos investigadores (G. Ciapusio, 1994).

Interesa para la didáctica de lenguas conocer el carácter ritualizado de los textos dialogados propios de determinadas actividades sociales, y también interesa conocer la conveniencia o propiedad de incorporar determinados componentes según el contexto sociocultural. En este sentido, la especificidad de las partes del texto dialogado radica en su colaboración por los participantes y en los diferentes fenómenos de ajuste y de negociación que se pueden dar, sobre todo en las secuencias de inicio y de cierre. Son aspectos relevantes para la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral.

2.6.3.3. Actividad Comunicativa

A) Definición

Una actividad comunicativa en el área de inglés es una actividad por la cual los estudiantes aprenden una lengua extranjera haciendo uso de ella, es decir, los estudiantes son puestos en un contexto donde la práctica oral es la única alternativa para conseguir sus propios intereses, necesidades, etc. Por tanto, comunicarse con otras personas constituye una prioridad para el que está aprendiendo una lengua.

La OTP (2010) manifiesta por otro lado que: Una actividad comunicativa tiene un claro objetivo pragmático: usar la lengua para conseguir algo, por ejemplo, consultar unos horarios de trenes para decidir qué combinación conviene al viajero. Se entiende que la práctica oral y escrita auténticamente comunicativa es la vía óptima para el desarrollo del uso de la lengua” (p.46).

B) Sustento teórico

Para los alumnos principiantes no es suficiente querer hablar y atreverse para participar en situaciones interactivas. Todavía no conocen muchas palabras y tampoco saben cómo construir frases. Se puede entender que se frustran en busca de cómo expresarse (Malmberg, 2002:142). Además, tratar de comunicar en la nueva lengua implica un riesgo, uno puede equivocarse y ponerse en ridículo en frente de los amigos del aula, algo muy grave para un adolescente (Littlewood 1998). Para fomentar el desarrollo comunicativo de los alumnos, es muy importante crear un ambiente positivo y amistoso en el grupo, un ambiente que permita errores y que anime a los alumnos a lanzarse y equivocarse, para que usen las pocas frases que saben (Littlewood, 1998).

Los trabajos en parejas o grupos pequeños tienen muchas ventajas interactivas. En estos contextos los estudiantes pueden sentirse más tranquilos, sin miedo de equivocarse, y se ha visto que toman responsabilidad de que la conversación siga, preguntan, ayudan y animan a sus compañeros más que en aulas sin trabajos en parejas o grupos pequeños (Tornberg; 2005, Malmberg; 2002). Además “estiran” su lengua y utilizan sus estrategias comunicativas más para alcanzar las metas comunicativas, con el efecto de que desarrollan un idioma más rico (Malmquist, 2005:129). Otra ventaja es la actividad simultánea de muchos alumnos que esta forma de trabajar presenta. Esto se puede comparar con actividades empleadas para la clase entera, cuando el profesor suele ser es más activo (Giovannini, 2007).

Para facilitar las actividades interactivas, es importante que los alumnos aprendan a ser conscientes de las estrategias de comunicación. Los alumnos pueden practicar frases para mostrar si entienden el mensaje, si les interesa el tema, si están de acuerdo etc. (Malmberg, 2002). También es útil ensayar diferentes maneras de iniciar una conversación, tomar y ceder el turno de palabra y terminar una conversación (Giovannini, 2007).

La lengua del profesor afecta mucho a cómo los alumnos usan su lengua. Por miedo a que los alumnos no entiendan, los profesores prefieren hablar en la lengua materna. Tornberg (2005) dice que se ha visto que los alumnos aumentan su uso de la lengua meta, si el profesor elige esta lengua como principal medio de comunicación. Las preguntas del profesor también afectan mucho al uso de la lengua meta.

La motivación es uno de los factores más importantes desarrollo de un idioma nuevo (Baralo, 2004) y el interés es lo que mantiene la comunicación viva (Malmberg, 2002). Para lograr los objetivos de una actividad comunicativa, el profesor “tiene que poner especial cuidado en la selección de aquellos temas que pueden despertar el interés de los alumnos” (Giovannini, 2007). Por eso es importante conectar la enseñanza

con la vida diaria y los intereses personales de los alumnos. También puede despertar el interés mostrar cómo vive la gente en los países hispanohablantes. A parte de esto, se ha visto que los alumnos se esfuerzan menos si trabajan con tareas triviales, por eso también las mismas tareas deben ser interesantes y estimulantes (Tornberg 2005).

C) Importancia

La utilización de actividades comunicativas para el aprendizaje de una lengua extranjera enriquece la labor docente- alumno ya que permite que este último interactúe con la lengua y busque mediante ella el modo de dar a conocer sus pensamientos, sentimientos, etc. De esta manera el alumno se estará preparando para una futura situación en la vida real donde tiene que tomar decisiones, inferir un criterio propio, interactuar con las demás personas de su entorno diferenciando entre distintos registros según sea su propósito.

La OTP (2010) dice que: “Para alcanzar este propósito, es habitual organizar la clase en parejas o en grupos reducidos, de modo que los aprendientes sean los verdaderos protagonistas de la interacción y gradualmente desarrollen su margen de autonomía. Así, se hace hincapié en el proceso de aprendizaje, realzándolo frente al de enseñanza y reduciendo el protagonismo tradicional del profesor; se considera que, en última instancia, la responsabilidad de aprender recae en el propio alumno” (p.37)

Las actividades comunicativas además de desarrollar la competencia comunicativa propiamente dicha favorece al comportamiento de los alumnos, permitiendo que éstos tomen distintos roles, den solución a problemas sociales (sean empáticos), se sientan motivados, sean tolerantes, se apoyen mutuamente, se conozcan más y estrechen vínculos de confianza entre ellos.

Así también a lo largo de la actividad, los participantes se enfrentan a decisiones que llevan a sus correspondientes consecuencias. Esto es importante para crear en el individuo una consciencia más amplia de sus actos. Es importante recalcar: No se habla por el propósito de hablar, se habla porque existe la necesidad de comunicar algo, y decir ese algo es un objetivo inherente al uso de la lengua y la satisfacción de una necesidad; dar u obtener información, prever, persuadir, resolver un problema, disculparse, entre otros.

D) Características

Según Zanón, J. y Estaire, S. (1990) en cada actividad comunicativa se observan los siguientes principios generales:

- Transferencia de información en L2 (*Information transfer*): Consiste en transferir la información en la lengua meta ya sea oral o por escrito. A su debido tiempo, interviene el profesor, incidiendo en la corrección (gramatical, léxica, fónica, etc.). En realidad, al pulir la forma se aclara o se matiza el contenido. Esta retroalimentación continua le permite al aprendiente ir evaluando en qué medida va consiguiendo sus objetivos en la tarea.
- Dependencia interna (*Task dependency*): Es imprescindible que cada alumno realice bien la parte que le corresponde de la actividad para que su interlocutor pueda realizarlo también. Por ejemplo, el alumno A, por un lado, necesita obtener de sus compañeros —B y C— unos datos que el desconoce y, por otro lado, tiene la responsabilidad de transmitirles a ellos con claridad y precisión otros datos de los que sólo él dispone; estas circunstancias propician una interacción motivada, espontánea y auténtica entre los cuatro compañeros.

E) Clasificación

J. Harmer (1983) propone una clasificación de actividades comunicativas: “orales y escritas, sin embargo la mayoría de autores afirma que estas actividades sólo pueden ser orales. Para no entrar en debate pues ese no es el propósito de nuestro trabajo, hemos tomado todas aquellas actividades orales ya que pretendemos mejorar la producción oral y que mejor interactuando, intercambiando información, etc.”.

Algunas propuestas de clasificación usan una *técnica* didáctica perfectamente definida y tienen una denominación específica (juego de rol, simulaciones, etc.). Otras se pueden agrupar según lo que se pide al estudiante, o el *tipo de respuesta* que tiene que dar (cerrada, abierta, etc.). Desde otro punto de vista, algunos materiales de la realidad pueden usarse como *recursos* para fomentar la expresión en el aula; y *determinadas comunicaciones* orales, con características especiales, pueden ejercitarse también en clase.

Obviamente la clasificación anterior no agota las infinitas posibilidades didácticas de este tema y no es excluyente; o sea, una misma actividad puede pertenecer a grupos distintos. A continuación se explican las características de cada una:

Juego de roles

A través de esta actividad los alumnos son puestos en una situación de la vida real donde se les asigna un rol individual con el fin de dar solución a determinada problemática. Los juegos de rol pueden plantear cualquier situación comunicativa, tratan todo tipo de temas y pueden tener tantos participantes como sea conveniente.

Las ventajas de esta actividad residen en que los estudiantes se implican en cuerpo y alma, que es muy rentable lingüísticamente y que

ofrece oportunidades verosímiles de usar la lengua. Entre los inconvenientes los profesores destacan que se plantean problemas organizativos (cada grupo necesita espacio, tiempo distinto y se hace demasiado ruido) y que, a veces, los alumnos no se sienten cómodos con el rol que les ha tocado, si es muy distinto de su manera de ser.

La actividad se puede conducir en clase de esta manera: en primer lugar se prepara el lenguaje de la situación; se pueden prever las palabras y las estructuras difíciles que se usarán, se puede leer y comentar el material complementario, etc. Seguidamente el docente introduce la situación, forma parejas, reparte el rol a cada miembro y deja cinco minutos para que todo preparen su intervención (se pueden formar grupos de estudiantes con el mismo rol). Durante el tiempo necesario, cada pareja representa la situación; el maestro va pasando por el aula escuchando las palabras. Al final, si se desea, los dos miembros pueden escenificar la situación ante la clase.

Merce Voltas (1988) expone una experiencia didáctica de juego de rol colectivo para inmersión en vocabulario. Es un buen ejemplo para ver hasta qué punto muchas de estas actividades no son específicamente para algún nivel determinado (básica regular o superior) y pueden adaptarse a situaciones diversas.

Diálogos dirigidos

Los diálogos dirigidos o las cadenas de discursos son ejercicios pautales de diálogo en los que dos alumnos (a veces tres) practican de forma controlada determinadas funciones lingüísticas. Son útiles para ejercitar estructuras gramaticales complejas (perífrasis de obligación, subjuntivos, tratamientos formales, etc.) o diálogos y tipo de texto de una cierta dificultad (como la argumentación) También da modelos de comportamiento interactivo que pueden ser muy útiles para alumnos de

ciclo inicial y medio, que están adquiriendo sus hábitos de rutinas comunicativas.

El diálogo es el texto oral más simple y el primero que aprenden los estudiantes. Por eso es uno de los tipos de texto que más se debe trabajar en los primeros niveles de enseñanza de una lengua, sea la primera o la segunda. El diálogo representa una de las vías para la participación escolar, la que resulta imprescindible cuando se busca un aprendizaje significativo y de calidad. Algunos enfoques como el de aprendizaje cooperativo, las posiciones socio constructivistas, el paradigma crítico reflexivo, entre otros materializan estos presupuestos.

La relación entre el diálogo y el pensamiento es reconocida en la literatura y en la investigación psicológica y pedagógica. Vigotsky al abordar los vínculos entre pensamiento y lenguaje expresó la idea de que el pensamiento es interiorización del diálogo. Las personas que se involucran en un diálogo reflexivo, no sólo reproducen éste a su interior una vez ha concluido, sino que lo personalizan, reelaboran y encuentran alternativas a las ideas y opiniones planteadas o las hacen suyas a partir de recrearlas y replantearlas en su mente. De igual forma se interiorizan los mecanismos y los procesos del propio diálogo, las formas comunicativas usadas, las habilidades desplegadas por la propia persona y por los demás.

Escenificación

La escenificación trabaja con textos teatrales e implica algún tipo de representación y colaboración de todo el grupo ya que serán los estudiantes quienes escenifiquen una obra literaria, escrita por ellos o por alguien más. Los ensayos y otras preparaciones consumen mucho tiempo, pero los resultados contribuyen tanto al aprendizaje como al logro de confianza y autoestima del estudiante. Estos ejercicios exigen que: El estudiante se haga cargo de un papel definido previamente: personalidad,

carácter, intervenciones, lenguaje y texto que tiene que decir. Se prepare la actividad (lectura, memorización, ensayos, interpretación, etc.) Se utilice un lenguaje y un texto fijados previamente (se escribe antes, no hay improvisación ni espontaneidad). Haya una representación final con público (alumnos, padres, compañeros, etc.)

Los ejercicios son variados y abarcan desde la elaboración de un pequeño diálogo entre un grupo de estudiantes, para representarlo al final de la clase ante los demás compañeros; hasta el montaje y la escenificación final de una obra completa de teatro. Otras posibilidades son: Representar en clase una escena o fragmento de una obra; hacer una lectura expresiva del texto sin gesto ni movimiento; adaptar un texto no-teatral (cuento, poema, etc.) a la escena; recitación de poemas, prosas poéticas o canciones.

La incorporación del video a la escuela ha abierto una nueva vía de posibilidades didácticas mediante la grabación de las escenificaciones y, también, con la elaboración de *clips* y de *sketchs* (redacción de guiones, localización de escenarios, grabación, etc.). Seguramente una de las mayores ventajas de las escenificaciones es que implican absolutamente al estudiante, que participa en la actividad de manera muy motivada. Además, puesto que una escenificación es un proceso largo y complejo que ocupa muchas sesiones de trabajo y que requiere mucha ejercitación verbal (leer, memorizar, ensayar), acaba siendo un ejercicio notablemente productivo.

Completar información

Los alumnos reciben información fragmentada por parte del profesor, dicha información debe de ser completada a través de la interacción de los estudiantes los cuales hacen uso de la lengua meta para completar lo que les falta. Uno de los objetivos principales de la comunicación es conseguir alguna información que nos interesa o que nos falta, por ello los ejercicios

de vacíos de información se fundamentan precisamente en esta idea. Crean en el estudiante la necesidad de una información que solamente puede conseguir colaborando con un compañero. En estos ejercicios: Los estudiantes suelen trabajar por parejas. Cada miembro de la pareja tiene una información que no posee el otro. Entre los dos tienen toda la información y la solución del ejercicio. Los estudiantes tienen que colaborar para conseguir toda la información. Se suele trabajar con algún documento (texto, dibujo, etc.).

Este tipo de ejercicio es muy simple para niveles bajos, pero también podemos imaginar propuestas más complicadas para niveles más elevados dependiendo de la didáctica que siga el docente de aula.

Narración biográfica

La biografía es la historia de la vida de una persona narrada desde su nacimiento hasta su muerte, consignando sus hechos logrados, fracasos, sucesos relevantes de su vida, así como todo lo que pueda interesar de la misma persona. Para ello suele adoptar la forma de un relato expositivo y frecuentemente narrativo y en tercera persona de la vida de un personaje real desde que nace hasta que muere o hasta la actualidad. En su forma más completa, sobre todo si se trata de un personaje del pasado, explica también sus actos con arreglo al contexto social, cultural y político de la época intentando reconstruir documentalmente su pensamiento y figura. La biografía puede registrarse en forma audiovisual o en forma escrita; las cuales se dividen en distintos subgéneros; no cabe confundirla con algunos tipos de novela histórica o historia novelada.

Es entretenida no solo para quien la cuenta, sino también para los pares de los alumnos. Asimismo, se podría contar la historia de vida de un miembro de la familia. Para llamar más la atención de los alumnos, se hace una exposición de fotos o dibujos alusivos a la persona de quien se está hablando.

Entre los tipos de narración biográfica está la autobiografía la cual es escrita por el mismo personaje de quien habla en el relato, en primera persona y sin ayuda exterior. Las memorias, por el contrario, constituyen una reseña de la actividad de una persona también por ella misma, pero solamente durante un lapso determinado de años y no en su totalidad, ya que la intención de este subgénero es ante todo ofrecer un testimonio de ciertos hechos como testigo o participante, hechos a los que asistió el autor pero desde un punto de vista externo a los mismos, y muchas veces sin involucrarse en ellos.

Dentro del género autobiográfico pueden ponerse también los diarios o dietarios, que recogen los hechos de la vida de una persona por ella misma con una cierta periodicidad, y los epistolarios o colecciones de cartas escritas por un autor, que en su manifestación más completa pueden incluir también las que recibió. Los libros de viajes suelen contener, también, abundantes elementos bio o autobiográficos, muchas veces ceñidos a la subjetiva interpretación de los hechos.

Exposiciones

La exposición oral es uno de los ejercicios de expresión más practicados en la clase de lengua, ya sea para exponer algún trabajo de curso o para dar a conocer las conclusiones de un grupo. El docente proporciona a los estudiantes distintos temas que tendrán que ser investigados y posteriormente expuestos en el salón de clases. Los temas pueden ser libres o impuestos por el profesor.

Las exposiciones se llevarán a cabo en grupos de dos o más estudiantes. Cuando nos planteemos organizar exposiciones orales en clase, vale la pena que consideremos los puntos siguientes: Dejar tiempo para que los oradores preparen su intervención (guiones, ensayos, etc.), e impedir que se lea textualmente un escrito o que se siga al pie de la letra.

Dar a la clase alguna razón para escuchar: tomar notas, hacer un esquema, valorar la exposición del compañero. Es importante que el trabajo de comprensión sea concreto y observable. Distribuir el espacio de forma adecuada. La vergüenza e inseguridad de los estudiantes los lleva a hablar sentados desde su mesa, de manera que la exposición pierde formalidad e interés. Es importante que el orador se sitúe delante de la clase, de pie mejor que sentado, que gesticule sin miedo y que dirija la mirada hacia la audiencia. Todos estos aspectos no verbales contribuyen a crear una buena atmósfera. Evaluar cada intervención desde el punto de vista comunicativo y lingüístico.

F) Secuencia metodológica

En el uso de actividades comunicativas se puede considerar cuatro principios metacognitivos que constituyen los principios generales donde los participantes alternan como emisores y receptores:

a) **Presentación:** En esta primera parte el docente da a conocer los lineamientos que guiarán la actividad propuesta, considerando los materiales con los que se cuenta así como los posibles vacíos de información que puedan tener los distintos interlocutores, de esta manera se planifica el proceso comunicativo que va a llevarse a cabo con la finalidad de optar por posibles respuestas en caso de que se presenten interferencias en el desarrollo de la actividad.

b) **Ejecución:** Comprende el proceso comunicativo in situ, es decir el momento de la interacción entre los distintos interlocutores al momento de iniciar la conversación, pedir aclaraciones, utilizar recursos de la lengua con la finalidad de mantener vivo el discurso. Es en este momento donde se pide retroalimentar la actividad cooperando con la otra persona para la óptima comprensión del mensaje. Además, durante esta fase los interlocutores hacen uso de información y de los materiales auténticos que

se tomaron en cuenta en la fase anterior no perdiendo de vista los lineamientos y reglamentos establecidos para la actividad.

c) **Evaluación:** Se reajusta y corrigen los malentendidos y ambigüedades, así como poner en claro situaciones de aclaración teniendo en cuenta los esquemas mentales que se pensaba aplicar y lo que sucede en el mismo acto de comunicación.

d) **Reflexión:** En la última fase de la actividad los intervinientes de la actividad concluyen si se logró o no con el objetivo de la misma. Asimismo, dan a conocer su propia experiencia resaltando las oportunidades y dificultades que se presentaron durante el acto comunicativo.

2.6.4. Categorías, dimensiones y sub dimensiones

Categorías	Dimensiones	Sub dimensiones
Producción de textos orales	Cohesión	Marcadores y conectores textuales
	Coherencia	Relación tema-rema Secuencias textuales
	Adecuación	Registro formal e informal
	Recursos no verbales	Lenguaje del cuerpo
Actividades comunicativas	Transferencia de información en la L2 Dependencia interna	

FUENTE: Documento Curricular Nacional DCN, pág. 365; Bachman, L. Habilidad lingüística comunicativa en Competencia comunicativa (1995). Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa. pp. 105-129. Lineros Quintero, R. Comprensión y expresión de textos orales (1998). Estaire S. y Zanón J. El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo (1990).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Método

El presente trabajo prioriza la interpretación y comprensión de los fenómenos centrándose en las intenciones, motivos y razones de los sujetos implicados, reúne además las características propias de este tipo y por lo anteriormente mencionado es de tipo fenomenológico. Así mismo toma en cuenta las características propias de la población para plantear una solución adecuada. Las investigadoras se ven involucradas de manera directa en la búsqueda de soluciones al problema tratado, concretándose de esta manera una investigación acción de aula.

La presente investigación acción corresponde al paradigma fenomenológico cualitativo, el cual permite realizar una permanente reflexión sobre las diferentes situaciones que se presentan en forma sucesiva para transformar una realidad. Este tipo de investigación se está utilizando en el campo educativo, ya que el trato directo con los alumnos y

alumnas, va a permitir al docente identificar distintas problemáticas y plantear soluciones innovadoras que resuelvan las falencias encontradas.

Además busca alternativas viables de solución, tomando en cuenta características propias de la población investigada, así como el tiempo necesario de acuerdo al ritmo de aprendizaje de los protagonistas involucrados en la investigación acción. De acuerdo a los planteamientos citados anteriormente se ha diseñado la siguiente ruta esquematizada a manera de diagrama

3.2 Diseño creativo emergente

O1 = D =DEPTO= PACPTOn, EPACPTOn = MPTOIEJCM

O1 = Observación hecha a través de la Ficha de Observación y registro etnográfico.

D = Diagnóstico

DEPTO= Déficit en la producción de textos orales

PACPTOn = Plan de actividades comunicativas para producción de textos orales.

EPACPTOn= Evaluación del plan de actividades comunicativas para producción de textos orales.

MPTOIEJCM = Mejoramiento de la producción de textos orales en los estudiantes de la I.E. José Carlos Mariátegui.

3.3. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Fase	Técnicas	Modalidad	Instrumento	Finalidad
Investigación exploratoria	Observación	Directa	Registro etnográfico	Identificar la problemática que dificulta la producción de textos orales del idioma Inglés.
	Entrevista	Directa	Historias de vida	
Sensibilización	Observación	Directa	Ficha de observación	Recoger las impresiones de los padres de familia respecto a la importancia de la investigación en los estudiantes.
	Observación	Directa	Lista de incidentes críticos	Motivar a los estudiantes en cuanto a la producción de textos orales.
Ejecución	Observación	Directa	Lista de incidentes críticos	Monitorear el avance de los estudiantes durante la ejecución del plan de acción.
	Observación	Directa	Rúbrica	Evaluar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes en cuanto a la producción de textos orales del idioma Inglés.
Impacto	Observación	Directa	Diario de campo	Determinar el nivel de logro en cuanto a la experiencia de las investigadoras para la sistematización de la experiencia.
	Observación	Directa	Registro etnográfico	Indicar el nivel de impacto en los estudiantes en torno a las experiencias suscitadas durante el proceso de aplicación del plan.

3.4. Población o grupo acción

I.E.	Grado	Sección	Hombres	Mujeres	Total
José Carlos Mariátegui	Tercer grado de Educación Secundaria	“C”	12	21	33

CAPÍTULO IV

PLAN DE ACCIÓN

En el siguiente cuadro se muestra las distintas actividades que se realizarán en un periodo aproximado de seis meses con el propósito de mejorar la producción de textos orales cortos en idioma inglés; en dicho cuadro se plantea actividades curriculares como extracurriculares de manera que sirvan para la mejor comprensión y producción del habla en el idioma inglés; estas actividades están planificadas con la intención que el estudiante realice un buen desempeño académico en cuanto al área, se considera en algunas actividades a los padres de familia ya que son factores importantes en el desarrollo del estudiante. Este plan general se desarrolla en los meses de marzo a setiembre con una duración total de setenta horas.

4.1. Plan general

TÍTULO	OBJETIVOS	TIEMPO
OUR KNOWLEDGE...	Analizar logros y dificultades en la producción oral.	2h
LET'S START TALKING	Sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia en la ejecución del plan acción para la formación académica de los estudiantes en cuanto al idioma Inglés	2h
	Despertar el interés de los estudiantes en cuanto a la producción de textos orales.	8h
IMPROVE OUR KNOWLEDGE	Emplear actividades comunicativas para desarrollar la producción textos orales. Desarrollar los componentes que intervienen en la producción oral.	52 h
CHECKING OUR PRODUCTION	Evaluar la producción de textos orales a través de una actividad comunicativa.	4h
	Socializar la experiencia a través de un grupo focal.	2h
Tiempo Total		70 h

4.2. Planes específicos

Fases	Objetivo	Descripción /Estrategias/secuencia didáctica	Recursos	Tiempo
Investigación exploratoria	Analizar logros y dificultades en la producción oral.	DIÁLOGO DIRIGIDO: Nice to meet you PRESENTACIÓN: Se explica a los estudiantes la temática del diálogo, se dividen en parejas y se explica la actividad. Los estudiantes tienen 5 minutos para coordinar su diálogo y tienen un tiempo aproximado de 2 minutos para desarrollar el diálogo. EJECUCIÓN: Cada una de las parejas interviene ordenadamente previo sorteo. El grupo a evaluar realiza el diálogo frente a sus compañeros tratando de cumplir con el propósito comunicativo. EVALUACIÓN: Terminada cada intervención, se felicita a los estudiantes por la participación y se les hace conocer los logros y dificultades que tuvieron durante la ejecución de la actividad. REFLEXIÓN: Se aplica una ficha de meta cognición a los estudiantes.	Cartillas Imágenes	2h
		A través de una citación se acuerda reunir a los padres de		

Sensibilización	Sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia en la ejecución del plan acción para la formación académica de los estudiantes en cuanto al idioma Inglés	familia y/o apoderados de cada uno de los estudiantes del 3ro C para informarles del rendimiento de los estudiantes en el área de inglés. Con los padres presentes en la reunión la docente da explicación del proyecto que se pretende aplicar en el salón con propósito de mejorar el aprendizaje de sus hijos. Los padres opinan sobre la viabilidad y disposición que tengan y la docente trata de comprometerlos en este proceso.	Trípticos	2h
	Despertar el interés de los estudiantes en cuanto a la producción de textos orales.	VIDEO: "Advantages to speak English" Se presenta un video a los estudiantes para mostrarles los beneficios de aprender a hablar inglés, al final de la proyección se realiza una lluvia de ideas para recoger sus impresiones y finalmente son evaluados mediante una ficha de meta cognición.	Video proyector Fichas de Metacognición	2h
		ESCENIFICACIÓN: "English, an amazing world" Las investigadoras presentan a los personajes que interpretaran, luego se inicia el performance de manera dinámica y entretenida mientras los estudiantes visualizan y	Vestimenta Utilería Fichas de Metacognición	2h

		comprenden el mensaje de la trama. Finalmente los estudiantes son evaluados mediante una ficha de meta cognición.		
		MIMO: "Showing my feelings" Se inicia la actividad con un previo musical, luego se presenta el mimo con el fin de mostrar la importancia de los recursos no verbales. Los estudiantes son evaluados mediante una ficha de meta cognición para recoger sus impresiones.	Vestimenta Maquillaje Utilería Fichas de Metacognición	2h
		KARAOKE: "Let's sing a song" Se organiza el salón en grupos y los estudiantes eligen una canción de la lista que la docente les proporciona. Los estudiantes en conjunto intentan seguir la letra de la canción, por último se recoge sus impresiones mediante una ficha de meta cognición.	Proyector Micrófono Letras Fichas de Metacognición	2h

	Dialoga con sus compañeros para expresar habilidades relacionando coherentemente la información y tomando en cuenta la secuencia textual dialogal.	DIÁLOGO DIRIGIDO: "What can you do?" PRESENTACIÓN: Se explica a los estudiantes la temática del diálogo, se dividen en parejas y se explica la actividad. Los estudiantes tienen 5 minutos para coordinar su diálogo y tienen un tiempo aproximado de 5 minutos para desarrollar el diálogo. Las instrucciones se dan una a una verificando que los estudiantes las entiendan. EJECUCIÓN: Cada una de las parejas interviene ordenadamente previo sorteo. El grupo a evaluar realiza el diálogo frente a sus compañeros intercambiando a través de preguntas y respuestas experiencias personales en cuanto a habilidades que cada uno puede realizar en el tiempo presente. EVALUACIÓN: Se evalúa a los estudiantes con una ficha de coevaluación. REFLEXIÓN: Terminada cada intervención, se felicita a los estudiantes por la participación y se les hace conocer los logros y dificultades que tuvieron durante la ejecución de la actividad.	Cartillas Diálogos Imágenes Fichas de meta cognición Block Pizarra Plumón acrílico	4h
--	---	---	---	-----------

Ejecución	Expone la biografía de personajes célebres relacionando coherentemente la información, utilizando los marcadores textuales tomando en cuenta la secuencia textual expositiva.	EXPOSICIÓN: “Celebrities” PRESENTACIÓN: Se da a conocer la actividad, se explica los objetivos, lo que se tiene que hacer (hablar al resto de la clase sobre un personaje célebre), cómo se deberá trabajar (individualmente) y el tiempo del que se dispondrá para la ejecución (mínimo 5 minutos). Las instrucciones se dan una a una verificando que los estudiantes las entiendan. EJECUCIÓN: Cada estudiante previa planificación expone frente al resto de la clase-en un lenguaje sencillo-el personaje que eligió para ello estructura oraciones en tiempo pasado y presente. Finalmente el docente de aula realiza una o dos preguntas que serán respondidas por el estudiante. EVALUACIÓN: Se evalúa a los estudiantes con una ficha de coevaluación. REFLEXIÓN: Terminada cada intervención, se felicita a los estudiantes por la participación y se les hace conocer los logros y dificultades que tuvieron durante la ejecución de la actividad.	Biógrafos Imágenes Resaltadores Lapiceros Block Pizarra Plumón acrílico Fichas de meta cognición	6h
-----------	--	---	---	----

	Representa distintas situaciones cotidianas relacionando coherentemente la información y utilizando los marcadores textuales al expresarse. Considera la secuencia textual narrativa teniendo en cuenta la relación con el interlocutor al utilizar un registro formal o informal.	NARRACIÓN BIOGRÁFICA: “Guess what” PRESENTACIÓN: Se explica a los estudiantes la temática de la narración biográfica, se da las instrucciones y comandos para toda la clase, luego se divide la clase en parejas. El estudiante A realizara las mímicas y el estudiante B interactuara con él para dar a conocer de qué personaje trata la biografía .Cada pareja tiene 5 minutos para coordinar luego cada pareja tiene un tiempo aproximado de 5 minutos para el desarrollo. EJECUCIÓN: Se sortea a cada una de las parejas para dar a conocer el turno de intervención La pareja a evaluar realiza la actividad al frente de la clase intercambiando a través de preguntas y respuestas para que sus compañeros sigan la actividad y utilicen al máximo la función comunicativa deseada. EVALUACIÓN: Se evalúa a los estudiantes con una ficha de coevaluación. REFLEXIÓN: Terminada cada intervención, se felicita a los estudiantes por la participación y se les hace conocer los logros y dificultades que tuvieron durante la ejecución de la actividad.	Fichas de meta cognición Lapiceros Flash cards Vestuario Plumón acrílico	6h
--	--	---	---	-----------

	Planifica su rol en una escenificación relacionando coherentemente la información y utilizando los marcadores textuales al expresarse. Programa la secuencia textual dialogal teniendo en cuenta la relación con el interlocutor al utilizar un registro formal o informal Utiliza mímicas y gestos para complementar su producción oral.	EXPOSICIÓN “Teen World” PRESENTACIÓN: Se inicia la actividad dando a conocer las instrucciones y comandos para toda la clase, luego se divide la clase en grupos de tres. se les entregara las cartillas con el personaje o personalidad para que adapten el personaje utilizando los recursos no verbales mas adecuados , Cada grupo tiene 5 minutos para coordinar luego cada pareja tiene un tiempo aproximado de 5 minutos para desarrollar la actividad. EJECUCIÓN: Se sortea el turno de intervención de cada grupo, luego el grupo a evaluar realiza el performance al frente de la clase. EVALUACIÓN: Se evalúa a los estudiantes con una ficha de coevaluación. REFLEXIÓN: Terminada cada intervención, se felicita a los estudiantes por la participación y se les hace conocer los logros y dificultades que tuvieron durante la ejecución de la actividad.	Fichas de meta cognición Lapiceros Fash cards Vestuario Plumón acrílico	6h
--	--	---	--	-----------

	Planifica su rol en el diálogo dirigido relacionando coherentemente la información y utilizando los marcadores textuales al expresarse. Programa la secuencia textual dialogal teniendo en cuenta la relación con el interlocutor al utilizar un registro formal o informal Utiliza movimientos corporales y gestos para complementar el lenguaje hablado en un diálogo dirigido.	DIALOGO DIRIGIDO: “Do’s” PRESENTACIÓN: La profesora inicia la actividad dando algunas instrucciones acerca de la actividad, se divide la clase en parejas y se les brinda cartillas de información acerca del rol a interpretar. Cada pareja tendrá alrededor de 5 minutos para organizar la información y usar al máximo la gestualidad indicada para cada personaje y para ejecutar el dialogo se dará 2 minutos aproximadamente. EJECUCIÓN: Se sortea a cada una de las parejas para dar a conocer el turno de intervención La pareja a evaluar realiza la actividad al frente la clase. EVALUACIÓN: Cada pareja tienen una ficha de auto y coevaluación para evaluar a sus compañeros. REFLEXIÓN: Al final de cada exposición de diálogo se les felicita y se les indica los logros y dificultades que se evidenció durante la aplicación. Los estudiantes son evaluados a través de una ficha de metacognición	Fichas decoevaluación Lapiceros Block Pizarra Plumón acrílico	6h
--	--	---	--	-----------

	Planifica su rol en una escenificación relacionando coherentemente la información y utilizando los marcadores textuales al expresarse. Programa la secuencia textual dialogal teniendo en cuenta la relación con el interlocutor al utilizar un registro formal o informal Utiliza mímicas y gestos para complementar su producción oral.	LA ESCENIFICACIÓN: “Personal Experiences” PRESENTACIÓN: La profesora inicia la actividad dando algunas instrucciones acerca de la actividad: los estudiantes trabajan en pares y tienen alrededor de 10 minutos para organizarse. EJECUCIÓN: Se les entrega a los estudiantes el rol que cada uno interpretara y la información con la que trabajara. Luego los estudiantes realizan su respectivo performance frente al resto de la clase. EVALUACIÓN: Se entrega una ficha de coevaluación para que los estudiantes se evalúen en cuanto a la actividad. REFLEXIÓN: Cada pareja es felicitada después de haber expuesto y se le indica los logros y dificultades que tuvieron durante la actividad.	Fichas de coevaluación Lapiceros Block Pizarra Plumón acrílico	6h
	Planifica su rol en una escenificación relacionando coherentemente la	COMPLETAR INFORMACIÓN: “Touristic Places” PRESENTACIÓN: La profesora inicia la actividad dando	Imágenes Fichas de evaluación	6h

	información y utilizando los marcadores textuales al expresarse. Programa la secuencia textual dialogal teniendo en cuenta la relación con el interlocutor al utilizar un registro formal o informal Utiliza mímicas y gestos para complementar su producción oral.	algunas instrucciones acerca de la actividad: los estudiantes son divididos en parejas , tienen 10 minutos para ordenar la información EJECUCIÓN: Se les entrega a los estudiantes los afiches de un lugar turístico de Arequipa, cada estudiante tiene información que el otro no posee entre los dos deben colaborar para organizar la información describiendo dicho lugar. EVALUACIÓN: cada estudiante brinda su opinión de acuerdo a sus aciertos o desaciertos durante la actividad. Luego cada grupo es felicitado. REFLEXIÓN: Los estudiantes son evaluados a través de una ficha de metacognición.		
	Planifica su rol en una escenificación relacionando coherentemente la información y utilizando los marcadores textuales al	DIÁLOGO DIRIGIDO: “Amazing english” PRESENTACIÓN: Se da a conocer la actividad y las consignas, se explica los objetivos (obtener información), lo que se tiene que hacer (formular preguntas), cómo se deberá trabajar (en grupo de dos o tres) y el tiempo del que se dispondrá (10 minutos para cada grupo). Las instrucciones se dan una a una	Cartillas Fichas de evaluación	6h

	expresarse. Programa la secuencia textual dialogal teniendo en cuenta la relación con el interlocutor al utilizar un registro formal o informal Utiliza mímicas y gestos para complementar su producción oral.	verificando que los estudiantes las entiendan. EJECUCIÓN: Cada grupo previa organización realiza preguntas a uno de sus compañeros tratando de obtener información de sus planes futuros y distinguiendo a la vez entre pregunta, afirmación, admiración, etc. de la forma más sencilla y comprensible para el resto de la clase y ellos mismos. EVALUACIÓN: Se evalúa a los estudiantes con una ficha de coevaluación. REFLEXIÓN: Terminada cada intervención, se felicita a los estudiantes por la participación y se les hace conocer los logros y dificultades que tuvieron durante la ejecución de la actividad.		
	Planifica su rol en una escenificación relacionando coherentemente la información y utilizando los marcadores textuales al expresarse.	ROLE PLAY: "Would you like to come with me?" PRESENTACIÓN: La profesora inicia la actividad dando algunas instrucciones acerca de la actividad: los estudiantes trabajan en pares, se les brinda información acerca del rol que interpretarán. Los estudiantes tendrán alrededor de 5 minutos para organizar la información y 2 minutos para ejecutar el diálogo.	Cartillas Fichas de evaluación	6h

	Programa la secuencia textual dialogal teniendo en cuenta la relación con el interlocutor al utilizar un registro formal o informal Utiliza mímicas y gestos para complementar su producción oral.	EJECUCIÓN: los estudiantes organizan la información y luego cada pareja ejecuta su diálogo en frente de la clase. EVALUACIÓN: Cada pareja tienen una ficha de auto y coevaluación para evaluar a sus compañeros. REFLEXIÓN: Al final de cada exposición de diálogo se les felicita y se les indica los logros y dificultades que se evidenció durante la aplicación. Los estudiantes son evaluados a través de una ficha de metacognición		
Evaluación	Planifica su rol en una escenificación relacionando coherentemente la información y utilizando los marcadores textuales al expresarse. Programa la secuencia textual dialogal teniendo en cuenta la relación con el interlocutor al utilizar un registro formal o informal Utiliza mímicas y gestos para complementar su	DIÁLOGO DIRIGIDO: "Famous People" PRESENTACIÓN: se inicia indicando a los estudiantes algunas pautas acerca de la actividad. Los estudiantes se colocan en grupos de trabajo y se les entrega el paquete de imágenes por grupo, así mismo se le da la imagen del personaje famoso del que van a hablar. Cada grupo tiene 10 minutos para organizarse y 10 minutos para la exposición, todos los participantes de grupo exponen. EJECUCIÓN: Los estudiantes organizan el material y elaboran	Imágenes Cartulinas Marcadores Goma Micas	4h

	producción oral.	su trabajo, pasado 10 minutos los estudiantes colocan el trabajo en la pizarra, luego por sorteo cada grupo expone con la ayuda del material brindado. EVALUACIÓN: cada grupo tiene una ficha de auto y co evaluación, los estudiantes son evaluados en cuanto al trabajo expuesto y la exposición. REFLEXIÓN: Finalizada cada exposición, la profesora felicita el trabajo, se aplaude a cada grupo y se les indica los logros y dificultades que se suscitaron durante la exposición. Los estudiantes llenan una ficha de meta cognición.		
	Socializar la experiencia a través de un grupo focal.	GRUPO FOCAL Se hace la invitación para que los estudiantes participen de la actividad, una vez en clase; se organiza el salón en grupos y se les pide autorización para grabar. Se inicia entablando una pequeña plática con el fin de que el estudiante de a conocer sus impresiones respecto a la ejecución de las distintas actividades llevadas a cabo, para ello se piden opiniones y se reflexiona en torno al logro alcanzado y las dificultades que se suscitaron a lo largo de las sesiones en clase.	Grabadora Filmadora Cámara fotográfica Bocaditos Refresco	2h

4.3. Estrategias para el desarrollo del plan de acción

- Presentación de solicitud a la I.E. dando a conocer nuestras intenciones de investigación.
- Coordinación y presentación del proyecto de investigación a la dirección y subdirección de la I.E. con los instrumentos que se pretenden aplicar para que sean aprobados.
- Coordinación con el profesor del área para coordinar los días de aplicación y la viabilidad de las actividades dentro de las sesiones de clase.

4.4. Estrategias para el análisis, reflexión y discusión

Para la presente investigación se ha tomado en cuenta analizar cada uno de los resultados obtenidos utilizando tres estrategias descritas a continuación:

Triangulación: Constituye la confrontación de datos obtenidos por medio de instrumentos, sujetos e incluso procesos de la presente investigación.

Descripción: Este aspecto nos indica describir de manera objetiva la realidad del problema que se está investigando. En la descripción se señalan todas las características de la problemática, los hechos y los acontecimientos que están en entorno social.

Comparación: Este aspecto busca descifrar la relación entre dos o más variables al documentar las diferencias observadas y las similitudes entre dos o más sujetos o grupos.

Interpretación: Este aspecto implica la traducción y representación de la realidad observada cuya condición básica es ser fiel al contenido original del objeto interpretado.

CAPÍTULO V

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo de investigación se muestra los resultados obtenidos durante la aplicación de actividades comunicativas en los 33 estudiantes que cursan el tercer grado C en la Institución Educativa 40164 José Carlos Mariátegui. Se hace una presentación de cuadros cualitativos tomando en cuenta la triangulación de sujetos, procesos e instrumentos de investigación.

5.1. En cuanto a la experiencia de investigación

a) Limitaciones

Las principales limitaciones en la presente investigación se deben al factor tiempo, dos horas semanales son insuficientes para aplicar las actividades comunicativas y siendo los estudiantes una cantidad relativamente elevada se necesita más de dos clases para concluir las intervenciones respectivas. Además, las actividades llevadas a cabo por la institución de práctica retrasa la ejecución de los planes acción de manera tal que los talleres y sesiones son aprovechados al máximo, todo en beneficio de los estudiantes.

Las horas disponibles para procesar y reflexionar en torno a la investigación se hacen imprescindibles pero a la misma vez limitadas por el horario establecido en décimo semestre y por actividades extracurriculares de las investigadoras.

b) En cuanto a los aprendizajes de las investigadoras

Cada investigadora persistió en el desarrollo de capacidades y actitudes con el objetivo implementar sus conocimientos para poder entender mejor el proceso de investigación y así construir aprendizajes como; conceptualizar lo observado al comparar la realidad con la teoría al analizar la información más pertinente en un proceso de indagación, al comprender mejor el proceso de reflexión para orientar nuestro trabajo y utilizar racionalmente las actividades comunicativas y diferentes técnicas y orientar nuestra propuesta de mejora de la producción de textos orales, y por último, al comprender mejor el proceso de triangulación, para poder utilizarlo en nuestro informe y darle objetividad a nuestro trabajo.

c) Orientaciones para seguir mejorando

La mejora en la producción de textos orales requiere: Optimizar y dominar el marco teórico a través de lectura activa y reflexiva; tomar decisiones apropiadas en cuanto a los cuestionamientos de perfeccionamiento de las actividades comunicativas como; manejo de estrategias y metodología para que estas resulten mucho más productivas y así desarrollar las habilidades que se necesitan en la producción de textos orales; fue necesario realizar las reuniones del grupo investigador con frecuencia para reflexionar de manera apropiada sobre construcción del informe en todas sus etapas.

5.2. En cuanto a la sensibilización

Cuadro N° 2

Actitud durante las actividades de sensibilización

Estudiantes	Padres de familia
Se mostraron interesados en participar de las actividades planteadas por las investigadoras. Mostraron más disciplina, organizando sus distintos roles par el momento de su intervención. Se evidenció proactividad al momento de colaborar con sus otros compañeros y aportar ideas para el éxito de la actividad planteada en clase.	Escucharon atentamente a las investigadoras. Dieron sus puntos de vista, aportando sus propias opiniones acerca de la viabilidad de la investigación. Dieron su consentimiento, mostrando interés en la ejecución del plan. Manifestaron su disponibilidad ante cualquier requerimiento que pudiera ofrecerse.

Fuente: Instrumentos para el recojo de información aplicados a las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria sección “C” de la I.E. José Carlos Mariátegui, distrito de Paucarpata.

En reunión con los padres de familia, en términos generales, se observó en general una actitud positiva, pues dieron a conocer sus puntos de vista, mostraron accesibilidad e interés por la mejora educativa de sus hijos; los estudiantes participaron de las actividades de sensibilización, en ellas mostraron disciplina, organización y proactividad.

En la fase de sensibilización implica que el profesor logre un contexto mental adecuado dentro del alumno, de manera que éste tenga conciencia clara de lo que ha de conseguir (estado de meta), conozca su estado inicial de conocimientos (estado de partida) y se sienta sensibilizado para transformar el estado de partida en estado de meta. Para ello se necesita motivación, actitudes positivas y control emocional (Jesús A. Beltrán y Luz F. Pérez, 2004).

Tomando en cuenta a estos dos agentes educativos, ambos muestran actitudes positivas hacia el cambio; toman en cuenta sus limitaciones y buscan superarlas, tanto los padres como los estudiantes participan de manera activa en la ejecución de las actividades.

Consideramos que las actitudes mostradas anteriormente contribuyen al éxito del trabajo pedagógico, es importante buscar la participación activa de cada agente, que asuman el rol que les pertenece en pro de la mejora educativa de los estudiantes, además de ello el maestro debe motivar y no imponer sus propias reglas dejando que los estudiantes construyan libremente su propio aprendizaje bajo la supervisión del docente.

5.3. En cuanto al plan de acción

Cuadro N° 3
Marcadores y conectores en la producción de textos orales

Registro incidentes críticos	Rúbrica
Los estudiantes utilizaron no sólo los conectores y marcadores básicos sino también los correspondientes a su grado. Utilizaron dichas estructuras en su intervención oral, haciendo énfasis en el acto comunicativo que en el aspecto gramatical. Manifestaron su motivación de crear nuevas situaciones para el empleo de los conectores y marcadores textuales.	La mayoría de los estudiantes establecieron conexión en sus propias ideas. Los marcadores y conectores se utilizaron de manera oportuna. Se mostró mayor cohesión que la producción oral anterior. Los estudiantes entendieron el significado y forma de uso para cada conector y marcador textual.

Fuente: Instrumentos para el recojo de información aplicados a las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria sección “C” de la I.E. José Carlos Mariátegui, distrito de Paucarpata.

Durante las actividades propuestas los estudiantes lograron establecer conexión en sus textos orales, el uso de marcadores y conectores se hizo de forma oportuna en el acto comunicativo creando motivación para su uso continuo.

Se puede notar que a través de las actividades llevadas a cabo es posible abordar mínimamente el aspecto gramatical sino más bien utilizar estructuras formales de la lengua en el mismo proceso de comunicación. Los estudiantes han logrado incorporar mayor conocimiento y manejo de estos aspectos que no pueden estar exentos al momento de aprender una lengua extranjera.

Según Halliday y Hasan (1976), la continuidad en las relaciones de cohesión hacen posible la continuidad semántica, los cuales son indispensables en el entendimiento y coherencia del texto ya sea oral o escrito. Por lo tanto, sería necesario trabajar progresivamente todos estos elementos, y no sólo unos, a través de estrategias diversas tomando en cuenta las necesidades mostradas en la presente investigación.

Se considera que el logro de la cohesión como propiedad discursiva no debe estar vinculado con la enseñanza de gramática, sino más bien esta debe estar implícita en el proceso comunicativo, es decir el estudiante utiliza la lengua y corrige por medio de desaciertos las ambigüedades y/o interferencias vinculadas al aspecto estructural tal como se propone en esta investigación.

Cuadro N° 4
Relación tema-rema en la producción de textos orales

Ficha de incidentes críticos	Rúbrica
Los estudiantes reconocen el tema y rema de su producción oral, además relacionan ambos con el fin de lograr coherencia en sus textos.	Los estudiantes crean textos originales relacionando sus ideas con el tema de la intervención oral.
La información que dan los estudiantes enriquece y permite lograr el objetivo comunicativo que se espera.	Se añade información nueva al tópico y se evita copiar del libro del MED.

Fuente: Instrumentos para el recojo de información aplicados a las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria sección “C” de la I.E. José Carlos Mariátegui, distrito de Paucarpata.

Los estudiantes ya no toman de referencia los ejemplos brindados en el libro del Ministerio de Educación, anteriormente les hacían algunas modificaciones sin entender el propósito comunicativo para el que han sido escritos. Ahora, los estudiantes cumplen con relacionar el tópico y la información de su producción textual y esto se debe a que ya no se limitan a copiar sin tomar en cuenta si lo que introducen al texto es apropiado.

Se puede inferir que al relacionar el tema con la información, se ha logrado además de la producción oral, una mayor comprensión de lo que se dice, si bien se ha notado un progreso en cuanto a coherencia se refiere, se ha propiciado que los estudiantes construyan un texto original disminuyendo la posibilidad de copiar, actitud no esperada cuando se aprende una lengua extranjera.

Para que exista coherencia en el texto a nivel global según Héctor Grajales es necesario establecer relación entre el tema y rema del texto de manera que

constituyan una sola unidad. Por lo tanto, se hace necesario hacer de conocimiento a las estudiantes de esta deficiencia y tomar medidas para mejorar la situación reflejada en estos resultados.

Desde nuestro punto de vista, un texto no es correcto por el hecho de ser extenso y complejo sino por la significancia que tenga en el discurso hablado, es decir depende del aporte que tenga para mantener y llegar al propósito comunicativo de manera comprensible evitando ambigüedades, presuposiciones y datos irrelevantes que no es de interés para el receptor.

Cuadro N° 5

Secuencias textuales en la producción de textos orales

Ficha de incidentes críticos	Rúbrica
La estructura que se da al texto oral refleja organización y orden lógico.	Los estudiantes diseñan su intervención siguiendo una secuencia lógica.
Los estudiantes muestran progreso en cuanto a la diferenciación de las secuencias textuales.	La información del estudiante se administra de forma progresiva de acuerdo tomando en cuenta la tipología textual que produce.
Se cumple casi en la totalidad con los requerimientos prototípicos de cada secuencia textual.	Crean textos originales marcando clara diferencia de su tipología.

Fuente: Instrumentos para el recojo de información aplicados a las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria sección “C” de la I.E. José Carlos Mariátegui, distrito de Paucarpata.

En ambos instrumentos se nota un progreso en la organización de los textos orales distinguiendo la estructura propia de cada tipología o secuencia textual, antes desconocida por los estudiantes, permitiendo de esta manera que la información durante las actividades se brinde de manera progresiva siguiendo una secuencia lógica de inicio a fin.

Los estudiantes toman en cuenta el tipo de texto que producen así como la estructura respectiva que deben de seguir, además son capaces de organizar lógicamente sus ideas pues seguramente entienden que sus planteamientos al inicio de la actividad deben sostenerse y lograr una finalidad a lo cual se denomina el logro del propósito comunicativo.

Brown y Joyce (1997) citados por Cassany, dicen que “La producción oral es el proceso interactivo de construcción de significados donde se emite, se

recibe y procesa información”. Esto quiere decir que los estudiantes necesitan aprender en que momento y de qué manera se interviene en el proceso de comunicación, el texto oral según sea su finalidad (informar, describir, etc.) requiere de una estructura particular con orden lógico.

Nos mostramos de acuerdo con el párrafo anterior pues consideramos que al producir un texto oral tenemos que estructurarlo según el tipo al que pertenezca, por ejemplo si fuera una exposición el ponente tendrá en cuenta las pautas y lineamientos establecidos para este tipo de texto, esto le brinda además de lógica la formalidad respectiva.

Cuadro N° 6

Registro formal e informal en la producción de textos orales

Registro de incidentes críticos	Rúbrica
Los estudiantes reconocen las características del registro formal e informal. Se trata de utilizar el registro más adecuado de acuerdo al interlocutor con el que se interactúa. Un mínimo porcentaje de estudiantes entremezcla los registros lingüísticos.	Los estudiantes entremezclan mínimamente los registros lingüísticos. Se toma en cuenta al interlocutor al cual va dirigido el mensaje. Se nota clara diferencia entre registro formal e informal al momento de las interacciones orales.

Fuente: Instrumentos para el recojo de información aplicados a las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria sección “C” de la I.E. José Carlos Mariátegui, distrito de Paucarpata.

Se les pidió a los estudiantes producir dos tipos de texto, utilizando exclusivamente un registro formal o informal con el fin de afianzar su manejo en cada uno de ellos. Se puede apreciar que los estudiantes ahora diferencian el registro formal del informal, mientras que un porcentaje mínimo entremezcla ambos registros.

Podemos interpretar los resultados de la siguiente manera: la mayoría de las estudiantes está en la capacidad de producir un texto sencillo tomando en cuenta a quien se dirige éste, esto constituye un factor favorable para lograr la adecuación pero por otro lado un mínimo porcentaje del salón no maneja considerablemente ni uno ni otro registro lingüístico, no los diferencia sino que los entremezcla, se hace necesario entonces hacer énfasis en este detalle.

La adecuación de un texto es el grado de respeto, por parte del autor, de las normas sociales, personales, lingüísticas y de situación presentes en un acto comunicativo. Por ello es factible que los estudiantes distingan ambos registros en caso de producir un texto dirigido a un interlocutor formal o informal.

Cuadro N° 7

Lenguaje del cuerpo en la producción de textos orales

Registro de incidentes críticos	Rúbrica
Los estudiantes identifican sus limitaciones en cuanto a mímicas y gestos en la producción de textos orales. Los estudiantes se proponen mejorar cada vez más el uso del lenguaje del cuerpo para complementar el acto oral.	Las mímicas y gestos utilizados complementaron el texto oral. Se muestra mayor desenvolvimiento en la producción oral de los estudiantes. Los recursos no verbales logran complementar el texto oral.

Fuente: Instrumentos para el recojo de información aplicados a las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria sección “C” de la I.E. José Carlos Mariátegui, distrito de Paucarpata.

En el transcurso de propiciar el uso de recursos no verbales en la producción de textos orales de los estudiantes, se muestra que hay un progreso al utilizar con propiedad y no de manera exagerada gestualidades y mímicas en la producción textos orales y así poder complementar y mejorar lo que quieren comunicar.

Se puede interpretar que la utilización de los recursos no verbales en la producción de textos orales de los estudiantes es más fructífera ya que manifiestan que ahora saben cómo dar a comprender mejor lo que quieren comunicar o producir oralmente mediante gestos. De igual manera, ya no se cohiben al expresarse y esto se debe a la aplicación asertiva de las actividades comunicativas que permiten favorecer la utilización de estos recursos para comunicarse asertivamente y producir mejor textos oralmente.

La comunicación en cualquier organización debe apoyarse en recursos no verbales, pues de no hacerlo se tendría un lenguaje muy frío y encasillado; por esta razón es que propiciamos su uso, ya que al utilizarlos ayudamos a nuestros estudiantes hacer más agradable el producir textos orales en inglés, ya que manifiestan que al hacer gestos y movimientos al momento de

producir oralmente se hace más fácil poder entender mejor lo que quieren comunicar y a la vez la conversación es mucho más fluida y amena.

Finalmente, consideramos que en la producción oral no sólo son necesarios aspectos formales y sociales sino también el uso de recursos que ayuden y complementen el mensaje oral de los estudiantes una vez que sus actividades comunicativas consoliden la producción de textos sencillos en inglés.

5.4. En cuanto al impacto

Cuadro N° 8

Opiniones de los estudiantes respecto a los resultados

Investigadoras	Estudiantes
Los estudiantes dan a conocer a la docente que se sienten capaces de elaborar textos orales sencillos. Son capaces de utilizar actividades para comunicar sus opiniones y pensamientos. Se entusiasman por aprender el idioma y hacer uso de él.	Los estudiantes manifiestan a la docente un relativo progreso en sus textos orales. Se valora el uso de variadas actividades comunicativas que hasta entonces desconocían. Dan a conocer su interés por seguir mejorando en el idioma y en cada uno de los aspectos inmersos en él.

Fuente: Instrumentos para el recojo de información aplicados a las estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria sección “C” de la I.E. José Carlos Mariátegui, distrito de Paucarpata.

En el cuadro anterior se puede notar mayor seguridad de producir un texto oral, este progreso ha sido paulatino y los propios estudiantes lo notan al referir que los textos que producen ahora son más correctos a los que anteriormente diseñaban. Además de conocer los elementos que componen el discurso los estudiantes son capaces de usar actividades variadas si se trata de dar a conocer determinada información, por ello se entusiasman por seguir mejorando en el idioma inglés.

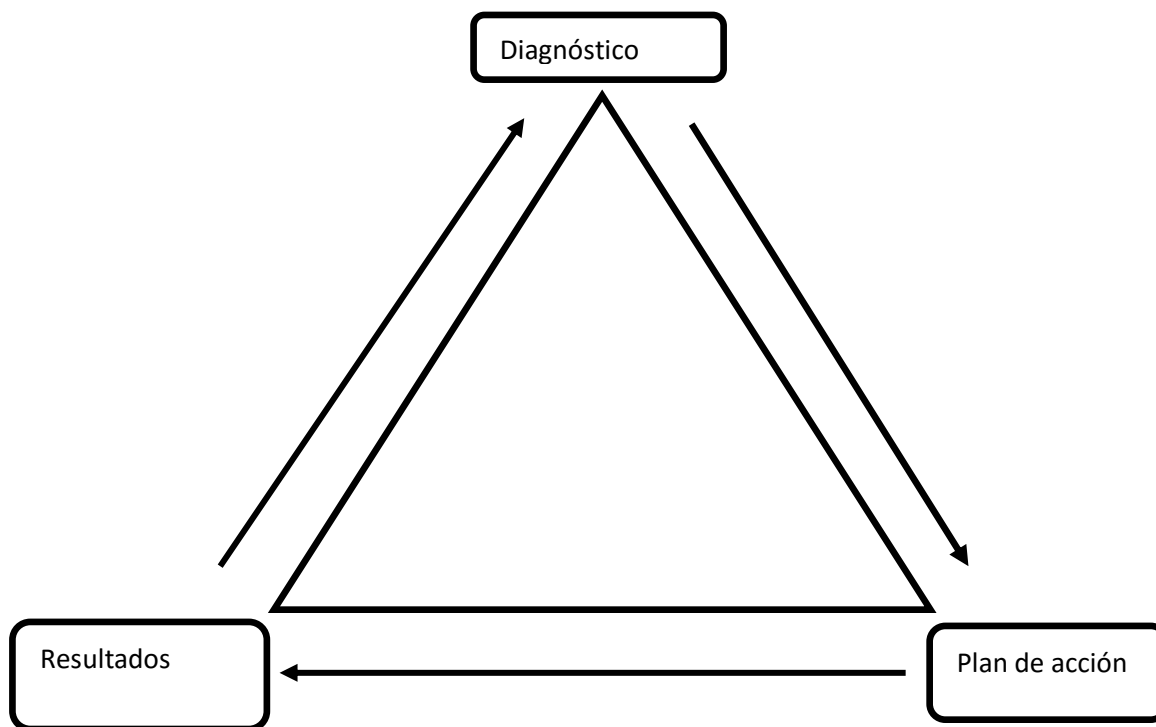
Los estudiantes se sienten capaces de elaborar un texto sencillo en inglés, esto quiere decir que han superado sus temores y han logrado adquirir confianza y seguridad en sí mismos. Por otro lado se nota entusiasmo por mejorar y corregir las deficiencias que puedan tener, probablemente las

actividades llevadas a cabo han logrado motivar a los estudiantes convirtiendo sus desaciertos en aciertos lo cual les brinda confianza en sí mismo.

En la Orientación para el Trabajo Pedagógico (OTP) se señala lo siguiente: “Las actividades comunicativas además de desarrollar la competencia comunicativa propiamente dicha favorece al comportamiento de los alumnos, permitiendo que éstos tomen distintos roles, den solución a problemas sociales (sean empáticos), se sientan motivados, sean tolerantes, se apoyen mutuamente, se conozcan más y estrechen vínculos de confianza entre ellos”. De acuerdo con lo planteado por la OTP y los resultados obtenidos, los estudiantes se sienten motivados, tolerantes y confiados por haber participado de las actividades comunicativas en aula, lo cual en líneas generales favorece su comportamiento.

A nuestro criterio la propuesta de actividades comunicativas para la mejora de textos orales en los estudiantes no sólo favorece su aprendizaje en el idioma sino también contribuye a que se muestren atentos e interesados, además pueden relacionarse e integrarse con tolerancia y respeto con sus otros compañeros de aula.

5.5 Triangulación y sistematización



Existen tres puntos en los cuales se encuentra enfocada la investigación y estos son: en primer lugar se tiene el diagnóstico (antítesis), luego el plan de acción (tesis) y finalmente los resultados (síntesis), los cuales se abordarán a continuación.

En el primer punto, diagnóstico; se llevó a cabo mediante la aplicación de la ficha de observación y el registro etnográfico, en relación a la producción de textos orales, y la problemática que se presentaba en la investigación exploratoria y en la observación realizada diariamente cuando se realizaba la práctica pre-profesional. En este diagnóstico corroboramos que los adolescentes de tercero de secundaria sección “C” tienen problemas al producir textos orales.

El plan de acción; se ejecutó a través de sesiones de aprendizaje, haciendo un total de setenta horas académicas. Dichas sesiones fueron ejecutadas de mayo a diciembre del año 2013. En ellas se trabajaba progresivamente lo concerniente a las categorías consignadas en nuestra investigación.

Los resultados son satisfactorios, pues los adolescentes han mejorado la producción de textos orales, discriminan las secuencias textuales y la relación entre tema-remata aunque algunos estudiantes necesitan reforzar estos aspectos. En cuanto a la adecuación, se pudo notar una mejora para reconocer al interlocutor con el cual se interactúa, para ello hicieron uso bien de un registro formal o informal.

CONCLUSIONES

- PRIMERA:** En cuanto a la investigación exploratoria, los estudiantes mostraban al inicio de la investigación problemas al producir oralmente, debido a que solo repiten y copian los ejemplos que se les da, presentan dificultades para elaborar y estructurar adecuadamente la información de sus textos orales y no se evidencia una buena relación entre lenguaje verbal y no verbal.
- SEGUNDA:** En cuanto a la experiencia de la investigación, se concluye que el grupo de investigadoras de idiomas del décimo semestre concluye el trabajo con el informe final, presentando sus experiencias identificando fortalezas, debilidades y orientaciones para la mejora del quehacer pedagógico.
- TERCERA:** En cuanto a la sensibilización, se logró motivar al estudiante, a través del cambio de actitud hacia el idioma se logró la viabilidad de los objetivos planteados para la presente investigación.
- CUARTA:** En cuanto a la ejecución del plan de actividades, los estudiantes logran hacer uso oportuno de elementos propios de la cohesión de manera implícita en el proceso comunicativo y no haciendo énfasis en el aspecto gramatical.
- QUINTA:** En cuanto a la coherencia, los estudiantes discriminan las secuencias textuales y la relación entre tema-rema aunque algunos estudiantes necesitan reforzar estos aspectos. Además de diferenciar, pudieron mejorar el aspecto de comprensión que trabaja conjuntamente con la producción de textos orales.

- SEXTA:** En cuanto a la adecuación, se pudo notar una mejora para reconocer al interlocutor con el cual se interactúa, para ello hicieron uso bien de un registro formal o informal, salvo a algunos estudiantes que aún presentan dificultad para distinguir uno del otro.
- SÉPTIMA:** En cuanto a los recursos no verbales, una mayoría de los estudiantes lograron utilizarlos para complementar sus textos orales, esto les permitió a salir adelante en las actividades comunicativas planteadas.
- OCTAVA:** En cuanto al impacto, hubo una tendencia en algunos de los estudiantes de autoevaluar su propio desempeño, asumiendo sus deficiencias y fortalezas a lo largo del plan acción, mostrando interés en seguir aprendiendo lo cual indica que, a través de las actividades ellos adquirieron confianza en sí mismos al momento de producir textos orales, pero también hubo estudiantes que no participaron adecuadamente en las actividades comunicativas por lo cual no cumplieron con las expectativas de nuestra propuesta.

SUGERENCIAS

PRIMERA: Se sugiere trabajar bajo la premisa: «Dentro de un ambiente agradable, se es más fácil aprender». Por lo tanto el maestro es el principal responsable de favorecer a crear ese ambiente, siempre teniendo en cuenta las diferentes habilidades, actitudes, particularidades de sus estudiantes y no solo los contenidos, para así modelar y crear actividades comunicativas que favorezcan el aprendizaje del idioma y lograr la meta de este, que es poder comunicarse efectivamente.

SEGUNDA: Formar a los estudiantes de sus progresos y logros continuamente ya que; aprender un idioma requiere de motivación, esfuerzo, tiempo y práctica para poder comunicarse adecuadamente, por lo cual es importante trabajar actividades comunicativas que ayuden al estudiante a facilitar el camino para lograr la competencia comunicativa.

BIBLIOGRAFÍA

Bachman, L. (1995). *Habilidad lingüística comunicativa en competencia comunicativa* Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid, España.

Campos, S. (1998) *¿Formal o informal? He ahí la cuestión... Las formas de tratamiento en la clase de LE* Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. Documento extraído de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0178.pdf

Calsamiglia Blancáfort, H. y Tusón Valls, A. (2002). *Las cosas del decir*. Editorial Ariel. Barcelona, España.

Cassany, D. (1999) *La composición escrita en LE*. Barcelona, España. Artículo extraído de http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf

Cassany, D. (1990) *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, lenguaje y educación*. Documento extraído de http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm

Cassany, D. (1997) *Enseñar lengua*. Valencia, España.

Centro Virtual Cervantes (1997-2012). *Diccionario de términos clave de ELE*. Documento recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Fernández Sesma, F. G. (2008) *La producción oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera en el Centro de Idiomas de UABC*. Ponencia presentada en el VII Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Auto acceso: Innovación educativa y autoaprendizaje. Tijuana, México. Documento recuperado de <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v4/2/mejorar.pdf>

Lineros Quintero, R. (1998) *Comprensión y expresión de textos orales*. Documento recuperado de <http://www.contraclave.es/lengua/textosorales.pdf>

Malcuori, M. (1997) *La Secuencia Textual. En Tipología*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría del Lenguaje y Lingüística General. Montevideo, Uruguay. Documento extraído de http://cursosvirtuales.cfe.edu.uy/semipresencial/file.php/1/05/Cuarto/546TeoGramIV/lecturas/lectu12_un2.pdf

Ministerio de Educación (2010) *Orientaciones para el Trabajo Pedagógico: Área de Inglés*. Corporación Gráfica Naverrete. Lima, Perú.

Pardo Pardo, J. F. (1987) *Acerca de la competencia comunicativa*. En Thesaurus. Tomo XLII. Núm. 2. España. Documento recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/42/TH_42_002_048_0.pdf

Peñarrieta Bedoya, L. (2010) *Desarrollo de habilidades comunicativas*. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo. Artículo extraído de http://www.comunicacionunap.com/articulos_1/Liceli.pdf

Quispe Yapu, J. (2010) *Enseñanza del inglés como idioma extranjero*. La Paz, Bolivia. Documento recuperado de <http://es.scribd.com/doc/73390594/La-ensenanza-del-ingles-como-idioma-extranjero#scribd>

Región de Murcia. (2009) *Metodología y actividades de aula en la enseñanza-aprendizaje de LE*. Consejería de educación, ciencia e investigación. Murcia, España.

Rus Díaz, L. (2010) *Actividades comunicativas para promover el uso de una lengua extranjera: el juego como punto de partida*. Valencia, España. Documento recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-ActividadesComunicativasParaPromoverElUsoDeUnaLeng-4892310.pdf>

ANEXOS

ANEXO N° 1

SESIONES DE APRENDIZAJE

ANEXO N° 1

Instrumentos

REGISTRO DE INSTRUMENTOS CRÍTICOS

Institución Educativa: José Carlos Mariátegui

Grado y sección: Tercero C

Asignatura: Inglés

DESCRIPCIÓN DEL CASO:

DESCRIPCIÓN DE LAS EMOCIONES:

AFRONTAMIENTO DE LA SITUACIÓN:

RESULTADO DE LA ACTUACIÓN:

DILEMAS PLANTEADOS:

ENSEÑANZAS DEL CASO:

REGISTRO ETNOGRÁFICO

Institución Educativa: José Carlos Mariátegui

Grado y sección: Tercero C

Asignatura: Inglés

Son las _____ hora del área de Inglés, previo consentimiento de los estudiantes y de la docente se dio inicio a la sesión de clase:

E: Estudiantes (en general) _____

Aa: Alumna _____

Ao: Alumno _____

Alg. A: Algunos alumnos. (En general) _____

Alg. Aas: Algunas alumnas _____

Alg. Aos: Algunos alumnos (Varones) _____

O: Observador _____

PT: Profesor titular _____

AP: Alumna practicante _____

“ ”: Registro verbal, textual, tomado durante la observación.

...: Registro verbal, casi textual, tomado durante la observación.

[]: Registro verbal, aproximado, escrito posteriormente, pero inmediatamente después de la observación.

/ /: Conductas verbales simultáneas.

(): Acotaciones del observador sobre tono, gestos, ambiente, espacio, tiempo.

(()): Aclaraciones hechas por el observador que explican el sentido de la observación. Se trata de información fuera de contexto.

(...): Verbal, no registrado o que no se recuerda al hacer las notas ampliadas.

CÉDULA DE ENTREVISTA

La presente entrevista es de manera anónima, por favor contesta sinceramente a las siguientes preguntas:

1. ¿Consideras que es importante aprender Inglés?

2. ¿Consideras que es difícil producir textos orales en Inglés? ¿Por qué?

3. ¿Qué características debería tener un texto oral?

4. ¿Qué pasos sigues para producir un texto oral?

5. ¿Qué fortalezas y debilidades encuentras en tu producción oral?

6. ¿Qué factores te impiden mejorar en tu producción oral?

7. ¿Qué factores te motivan a producir un texto oral?

RÚBRICA

Indicadores	Excelente 5	Buena 4	Regular 3	Deficiente 1	Pésima 0
Cohesión	Establece conexión en su propia producción oral utilizando correctamente los marcadores textuales para tercer grado y los que le sean necesarios.	Establece conexión en sus ideas propias utilizando correctamente los marcadores y conectores textuales para tercer grado y los que le sean necesarios.	Establece conexión con algunos marcadores y conectores textuales propuestos para tercer grado y los que le sean necesarios.	Establece conexión con algunos marcadores y conectores textuales básicos.	No establece conexión en su discurso oral.
Coherencia	Crea un texto original y coherente identificando la secuencia y relación tema-remata.	Crea un texto respetando su tipología y añadiendo información nueva al tópico.	Crea un texto ordenando sus ideas según su tipología textual.	Crea un texto escaso en coherencia.	Crea un texto sin coherencia.
Adecuación	Organiza sus propios textos orales marcando clara diferencia en cuanto al registro utilizado.	Organiza textos orales con diferente registro lingüístico.	Organiza el texto oral utilizando un solo registro para dirigirse a su interlocutor.	Organiza su texto oral tomando en cuenta el interlocutor al cual se dirige.	Entremezcla los registros con los cuales dirigirse a su interlocutor.
Recursos no verbales	Complementa su texto oral con el uso de mímicas y gestos oportunos.	Muestra desenvolvimiento a través de mímicas y gestos.	Muestra mímicas y gestualidad durante su producción oral.	Muestra indicios de movimiento y gestualidad.	Se muestra sin movimiento ni gestualidad.
TOTAL					

HISTORIA DE VIDA

Institución Educativa: José Carlos Mariátegui

Grado y sección: Tercero C

Asignatura: Inglés

Estudiante:

RELATO:

FICHA DE OBSERVACIÓN

[illegible]