

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO**

**CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**



**ESTUDIO SOBRE EL USO ORAL Y ESCRITO DE LA
LENGUA INGLESA EN ESTUDIANTES DEL NIVEL
INTERMEDIO DE LA U.P.E.A.**

TESIS DE MAESTRIA PARA OPTAR EL GRADO DE:

MAGÍSTER SCIENTIARUM EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MAESTRANTE: Lic. ROSAMARY MEDRANO REYES

TUTOR: Dr. DAVID MORA

**LA PAZ – BOLIVIA
NOVIEMBRE - 2013**

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis de Maestría:

ESTUDIO SOBRE EL USO ORAL Y ESCRITO DE LA LENGUA INGLESA EN ESTUDIANTES DEL NIVEL INTERMEDIO DE LA U.P.E.A.”

Para optar el Grado Académico de Magíster Scientiarum en Educación Superior de la Postulante:

Lic. Rosamary Medrano Reyes

Nota numeral.....

Nota literal.....

Significado de Calificación

Director CEPIES.....

Sub Director CEPIES.....

Tutor.....

Tribunal.....

Tribunal.....

La Paz.....de.....de 2013

*Alguien ha estado esperando por ti.
Un joven aprendiz ha elevado sus
plegarias para que tu camino y el
de él se crucen. Cuando lo encuentres,
detente. No cometas el error de rehuir
tu responsabilidad. Ten paciencia
con sus errores. Enséñale en silencio.
Te molestará con mil y una preguntas
inútiles e insensatas. Dudará de ti
y hasta es posible que te abandone. Pero
debes estar siempre allí. Tú lo serás todo
para él. Sus ojos te observarán ávidos
de conocimiento. En algún momento
comprenderá.
Cuando ese momento llegue, habrán
establecido una de las relaciones más
hermosas de esta Tierra. Serán Maestro
y discípulo. Serán uno solo.*

(Lucas Estrella)

DEDICATORIA

A Dios por su infinito amor.
Para Ariana y Thalia, por su paciencia ,
confianza y amor.

AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos para los directivos del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior, por haberme dado la oportunidad de realizar mis estudios de Post Grado. Asimismo, para los docentes de los diferentes módulos, de quienes me beneficié posteriormente.

Un agradecimiento especial para el Dr. David mora, quien en su apretada agenda de actividades, encontró, siempre, el tiempo para dedicarlo a sus estudiantes.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Importancia y justificación	5
1.2. Delimitación del problema	12
1.3. Limitaciones y fortalezas	13
1.4. Objetivos de la investigación	13
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1. El lenguaje y la lengua	14
2.1.1. La inteligencia humana y el lenguaje	15
2.1.2. Caracteres del lenguaje: Su producción	16
2.1.3. La doble articulación y la productividad	16
2.2. Lengua	17
2.2.1. La lengua como fenómeno social	18
2.2.2. La lengua y el individuo	19
2.2.3. Lengua y habla	20
2.3. La gramática	21
2.3.1. El conocimiento de la lengua	21
2.3.2. Competencia y ejecución	22
2.4. Implicaciones para la enseñanza de lenguas	23
2.4.1. La enseñanza comunicativa de la lengua	25
2.4.2. Desarrollo curricular y actividades de aprendizaje	27
2.5. Análisis de las destrezas lingüísticas	33
2.5.1. La naturaleza de la comprensión oral	33
2.5.1.1. La naturaleza de la expresión y de la interacción oral	35
2.5.2. La naturaleza de la comprensión escrita	37

2.5.2.1. La teoría del “esquema” y la lectura	37
2.5.2.2. Habilidades de lectura y objetivos del lector	38
2.5.2.3. La naturaleza de la expresión escrita	40

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. La investigación Cualitativa: Análisis histórico conceptual	42
3.1.1. La investigación cualitativa	43
3.1.2. La investigación cualitativa en educación	45
3.2. El método cualitativo y el análisis lingüístico en el uso de la lengua	46
3.2.1. Estrategias metodológicas	46
3.2.2. La muestra	51
3.2.3. Instrumentos	51

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1. El English Test como prueba diagnóstica	53
4.1.1. Bloque A: Listening	56
4.1.2. Bloque B: Speaking	60
4.1.3. Bloque C: Reading	64
4.1.4. Bloque D: Writing	71
4.1.5. Nivel de respuestas	82
4.2. Interpretación de resultados	83

CONCLUSIONES	88
--------------------	----

RECOMENDACIONES.....	92
----------------------	----

CAPÍTULO V

SECCIÓN PROPOSITIVA

5.1. Métodos de enseñanza – aprendizaje del Inglés usados en nuestro medio.	98
---	----

5.1.1.	El enfoque gramatical	98
5.1.2.	El método directo	99
5.1.3.	Enfoque natural	99
5.1.4.	El método audiolingual	100
5.1.5.	El enfoque comunicativo	101
5.2.	Tipos de aprendizaje y actividades de enseñanza	104
5.2.1.	Material didáctico	105
5.2.2.	Características de la enseñanza – aprendizaje comunicativa	109
5.2.3.	Unidades temáticas	110
5.2.4.	El curriculum	110
5.3.	Actividades comunicativas de refuerzo	111
5.3.1.	Preguntas y respuestas	113
5.3.2.	Diálogos	114
5.3.3.	Pronunciación en coro	114
5.3.4.	Trabajo en pares	115
5.3.5.	Trabajo en grupo	115
5.3.6.	Juegos	116
5.3.7.	Juego de roles	117
5.3.8.	Rompecabezas	117
5.3.9.	Musicoterapia	118
5.3.10.	Relajación	120
5.4.	Implementación de la propuesta	121
BIBLIOGRAFÍA		158

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo N° 1 :	Plan de estudios U. P. E. A.
Anexo N° 2 :	Muestra según el sexo.....
Anexo N° 3 :	Tipo de unidad.....
Anexo N° 4 :	Idioma materno
Anexo N° 5 :	Musicoterapia.....
Anexo N° 6 :	Texto de Inglés para intermedio

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico Nº 1 :	What's your name?	56
Gráfico Nº 2 :	How is the weather today?	56
Gráfico Nº 3 :	Did you finish your homework?	57
Gráfico Nº 4 :	Does Mr. Evo Morales speak Spanish very well?	58
Gráfico Nº 5 :	Do you study Linguistics	58
Gráfico Nº 6 :	Do you have a pencil?	60
Gráfico Nº 7 :	What is this?	61
Gráfico Nº 8 :	How is the weather?	61
Gráfico Nº 9 :	Who was the President of Bolivia last year?	62
Gráfico Nº 10 :	How old are you?	62
Gráfico Nº 11 :	What are leaves?	64
Gráfico Nº 12 :	Are leaves important for the life of the plants?	65
Gráfico Nº 13 :	What do they produce for the plant?	66
Gráfico Nº 14 :	What is the carbón dioxide?	67
Gráfico Nº 15 :	Who study leaves and plants?	68
Gráfico Nº 16 :	Sentence 16?	71
Gráfico Nº 17 :	Sentence 17?	74
Gráfico Nº 18 :	Sentence 18?	75
Gráfico Nº 19 :	Sentence 19?	76
Gráfico Nº 20 :	Sentence 20?	78
Gráfico Nº 21 :	Nivel de respuestas	82

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como propósito el estudio sobre el uso oral y escrito de la lengua inglesa, en estudiante con un nivel intermedio (Nivel III) de la carrera de Lingüística del Primer Semestre de la gestión 2006, de la Universidad Pública de El Alto; para detectar deficiencias en el uso correcto del idioma, y proponer posteriormente algunas sugerencias o alternativas de solución a esta problemática. En una fase inicial, se realizó un análisis y descripción detallada de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras, del Inglés, en nuestro medio y particularmente en la U.P.E.A. para determinar si estos factores inhibían o facilitaban el desenvolvimiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Para el trabajo de campo, se utilizó el enfoque Cualitativo, por considerarlo el más adecuado a la naturaleza de la presente investigación, sin significar con ello, el rechazo a aportes de otros métodos. En el estudio, participaron 30 estudiantes, cursantes del nivel III de lengua inglesa, que colaboraron y aplicaron un Test de Inglés con bloques A – B – C –D, cada uno con cinco items, sumando 20 items en total, para desarrollar con léxico propio, las destrezas receptivas: oír y leer (listening and reading), y las destrezas productivas: hablar y escribir (speaking and writing); como prueba diagnóstica para evaluar el manejo del idioma Inglés. El análisis de los resultados permitió establecer deficiencias a nivel oral y escrito, principalmente. Esto, también, permitió establecer algunas conclusiones y recomendaciones, con miras a impulsar la transformación de la práctica pedagógica en la enseñanza – aprendizaje de la lengua inglesa. En este marco, se propusieron diferentes actividades comunicativas de refuerzo para lograr una mayor interacción y desenvolvimiento en el uso del lenguaje – de la lengua inglesa – no sólo dentro del aula, sino también fuera de ella, porque aprender un idioma significa pensar y comunicarse en esa lengua, objetivo principal en el proceso de enseñanza – aprendizaje de todo idioma.

Palabras clave: Estudio, lengua inglesa, deficiencias, oral, escrita, destrezas, tests, sugerencias, cambio, práctica pedagógica.

ABSTRACT

This project was carried out with the purpose to study the English language command of the Linguistics third level students from the Public University of El Alto La Paz city to detect deficiencies in oral and written skills, and to pursue a solution to this problem. In the initial face, we studied in detail the teaching – learning English process to determine how the students are learning. To the study, we had 30 students, who applied an English test in the receptive skills: listening and reading, and in the productive ones: speaking and writing to evaluate the use of the language. To the investigation, the Qualitative approach was focused. The analysis and the results helped us to stablished deficiencies, specially, in oral and written levels. The conclusions and remarks gave some suggestions to improve the teaching – learning practice. In this point, we proposed different communicative activities to reinforce a better understanding and development in the students language. In a short, to change the pedagogical practice in the classroom.

Keywords: Study, English language, command, deficiencies, oral, written, skills, problem, tests, solution, suggestions, change, pedagogical practice.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en la disciplina Lingüística relacionada con la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente con el proceso de enseñanza–aprendizaje de la lengua inglesa en el aula.

En este contexto el estudio trata de determinar el uso (correcto o incorrecto) que hacen los estudiantes en los niveles oral y escrito de la lengua inglesa. Ellos son cursantes intermedios de la carrera de Lingüística del primer semestre de la gestión 2006 de la Universidad Pública de El Alto, e interesa de sobremanera todo lo que pueda discutirse en torno al uso de la lengua inglesa, pues se ha podido detectar que las deficiencias que presentan los estudiantes en el empleo de la lengua materna, por ejemplo, tiene fuertes implicancias en la comprensión de conceptos y estructuras, en el planteamiento, razonamiento y solución de problemas; existiendo de esta manera una ruptura en la comunicación y en todas las instancias del quehacer educativo, realidad que seguirá creando problemas durante el resto de la formación académica si no se corrigen las faltas en el manejo del lenguaje (Martarena, 2005). En referencia a este punto, Martarena dice que en la Enciclopedia de la Educación, Volumen V, se encuentra la siguiente opinión:

La permanente exigencia de un vocabulario exacto, riguroso, en el que cada palabra tenga un significado determinado obliga al alumno al uso cuidadoso del idioma para comprender un texto y expresar con facilidad su pensamiento ...

También, que Naulin (1997) en su artículo titulado problemas en la enseñanza del cálculo expresa:

La herramienta más importante que tiene un estudiante es su formación en el idioma con cual se expresa y piensa. Esta herramienta incluye la calidad del lenguaje hablado, el lenguaje escrito y el análisis de textos. Cualquiera deformación de estas aptitudes repercute con fuerza no tan sólo en los primeros cursos de matemáticas, sino que persiste a lo largo de toda la formación profesional ...

Ahora bien, cuando se está aprendiendo un idioma extranjero, todos estos elementos convergen para la ausencia de un **manejo óptimo del idioma** porque el hablar una lengua es una habilidad compleja que está relacionada con las funciones superiores del cerebro (Luria, 1986), donde no sólo intervienen los órganos de fonación, sino también el proceso mental para la elaboración de ideas, frases, palabras, amén de otros factores como el nivel sociocultural, material de estudio, infraestructura, el método de enseñanza –aprendizaje, los factores psicológicos como el miedo e inhibición.

Según Michael Lewis y Jimmie Hill (1992) se aprende primero a hablar en la lengua materna (lengua nativa o primera lengua) escuchando y hablando, de ahí que se plantee seguir el mismo proceso al aprender una lengua extranjera, es decir comunicándose.

Estos autores señalan, además, que la mayoría de las secuencias de la enseñanza deben consistir en prácticas controladas y libres, por lo que el estudiante debe trabajar en la práctica comunicativa con propósitos comunicativos, es decir usando la lengua.

Las diferentes actividades como juegos, crucigramas, presentaciones, pronunciación en coro, conversación de acuerdo al nivel de aprendizaje, según el método comunicativo, generalmente son empleados desde el inicio con aprendices de idiomas extranjeros y esto poco a poco les permite un manejo adecuado de la lengua (Brumfit, 1988). Todas estas actividades son conocidas por los profesores del área de Inglés, pero en la presente investigación, de acuerdo a observaciones, en el aula, el docente no las utiliza, especialmente por falta de tiempo.

De este análisis surge la necesidad de determinar el uso correcto o incorrecto de la lengua inglesa y luego seleccionar y adaptar al currículum del área, actividades que completen y/o refuercen el trabajo en el aula, para una buena asimilación del Inglés,

lo que significa **uso, producción del idioma entre el docente y el estudiante, entre pares; en otras palabras, la interacción social a través de la práctica.**

Además de las actividades mencionadas, se incluyen la musicoterapia y la relajación (actividades extracurriculares), a manera de pre ajuste antes del avance temático, lo que permitirá crear en los estudiantes actitudes comunicativas sin inhibiciones, desarrolladas en un entorno propicio para una buena producción y manejo de la lengua.

El trabajo consta de cinco capítulos que han sido estructurados de la siguiente manera:

El primer capítulo aborda la situación del proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma Inglés en el sector fiscal como marco precedente a la problemática alteña. Se analiza, luego, en detalle la problemática en la Universidad Pública de la ciudad de El Alto; fijando criterios en cuanto a la importancia y justificación del estudio, delimitación del problema, limitaciones y fortalezas así como los objetivos de la investigación, a la luz de un proceso de observación, análisis y reflexión.

El segundo capítulo trata el material teórico del estudio, mostrando la evolución del lenguaje, habilidades en la interacción con los demás, el proceso de enseñanza – aprendizaje de las lenguas, así como las llamadas macrodestrezas del idioma Inglés durante este proceso, además de las implicancias en las destrezas oral y escrita.

El tercer capítulo describe el marco metodológico, enfatizando el enfoque cualitativo.

El cuarto capítulo está dedicado al análisis de los resultados. De acuerdo a los objetivos, se aplicó un test de Inglés con cuatro bloques: A – B – C – D, oír, hablar, leer y escribir respectivamente **para evaluar la producción, el uso o desuso** de las cuatro destrezas a estudiantes del nivel intermedio de Inglés (III), a fin de detectar si existían o no problemas en el uso correcto de esta lengua a nivel oral y

escrito. Posteriormente, se establecen las conclusiones, que permitieron, a su vez, exponer algunas recomendaciones que podrían contribuir a la mejora de la práctica docente – estudiantil en esta área del conocimiento.

El último capítulo (V), se ocupa de la propuesta para ser implementada en el nivel de Inglés de la investigación, como una forma de respuesta a algunos de los problemas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de esta lengua extranjera en la carrera de Lingüística de la U.P.E.A.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antes de pasar a discutir los aspectos relacionados con el propósito de la investigación, es importante realizar algunas consideraciones sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua inglesa vinculados con el uso correcto o incorrecto del idioma, en el contexto de la realidad boliviana y por lo tanto de la realidad alteña.

1.1. IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN

En los últimos años el Inglés se ha expandido y desarrollado como una “lengua franca” (Mendoza, 1987) en casi todo el mundo, como profesión, oficio o carrera.

En Bolivia, por lo general, la gente aprende Inglés por diferentes razones, algunos tienen la necesidad de aprender el idioma para un mejor entendimiento con la comunidad internacional, otros por turismo, estudios, negocios, comercio o futura carrera. Cualesquiera sea la razón, la lengua inglesa se ha convertido en la más importante de las lenguas extranjeras en el sistema educativo boliviano, especialmente en el área de enseñanza – aprendizaje de lenguas.

Lo cierto es que la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente el Inglés, se remonta al inicio del siglo XX, cuando una comisión belga encargada de reorganizar el sistema educativo incluye los idiomas Inglés y Francés en todas los colegios secundarios.

Al presente, cuando se analiza la situación de la enseñanza - aprendizaje del idioma Inglés en el sector fiscal secundario, se observa que existen muchos problemas que están en relación directa con el uso o desuso de la lengua extranjera.

Así, el factor medioambiental es considerado como un problema para los estudiantes, porque al no entrar en contacto con los hablantes nativos o **al no practicar con sus pares el idioma, dentro y fuera del aula, no mejoran sus destrezas lingüísticas** (Calderón, 1998).

Por otro lado, los libros, periódicos y revistas son materiales caros, porque muchos de ellos son importantes y son poco accesibles a los estudiantes. Estos, entran en contacto con el idioma a través de programas radiales que emiten música pop, especialmente.

Por su parte, los hablantes bilingües (castellano / aymara / quechua) al regresar del colegio, universidad, a la casa, se comunican en su lengua materna y no usan la lengua que están aprendiendo.

Muchos de ellos, además tienen que trabajar para vivir y ayudar a sus familias. ¿Cuánto se puede aprender en estas condiciones? (Morales, 2006).

Las condiciones de infraestructura en colegios fiscales también son deficientes (La educación en Bolivia, 1997). El principal recurso pedagógico de trabajo es el pizarrón. Los equipos eléctricos como grabadoras y auxiliares como la televisión o data show son escasos, y por el número elevado de estudiantes en el aula, no existe un ambiente adecuado para las prácticas de conversación, impidiéndose de esta manera el uso oral de la lengua. Existe, también, el problema de que muchos estudiantes no conocen algunos ítems o nombres de objetos que están relacionados con la calidad de vida de la americana o inglesa, como aparatos para reciclar la basura en casa, la secadora manual, etc.

Los docentes tienen que explicar cuidadosamente para que los estudiantes entiendan los nominativos que no tienen en su idioma materno.

Junto a estos factores que limitan la competencia estudiantil, existen otros que limitan la competencia docente, como la preparación constante después de su egreso, para mejorar la fluidez en la lengua extranjera. El habla de los profesores puede ser limitada e incorrecta por no manejar el lenguaje coloquial o desconocer expresiones idiomáticas (Els, 1984), y esto incide de manera preponderante en el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma.

En este ámbito, la educación pública superior también confronta una serie de problemas, como es el caso de la U.P.E.A.

La Universidad Pública de El Alto está situada en la avenida Sucre, en Villa Esperanza, en la ciudad de El Alto. Fue creada por Ley 2115 del 5 de Septiembre del 2000. Es autónoma por Ley 2556 del 12 de Noviembre del 2003 (Estatuto orgánico U.P.E.A. 2005). Los predios son amplios, en una gran estructura de cemento, con dos edificios complementarios.

La universidad funciona en tres turnos: por la mañana, tarde y por la noche, en un horario de 7:30 a 12:00, de 13:30 a 18:00, y de 18:00 a 22:30. Cuenta con diferentes carreras: Ingeniería, Derecho, Ciencias de la Educación, Enfermería, Lingüística, entre otras. En la Universidad no existen bibliotecas especializadas por carrera, sólo existe una biblioteca incipiente a nivel general.

En este entorno funciona el departamento de Lingüística e idiomas, donde la carrera de Lingüísticas se constituye en una alternativa para conocer, interpretar, desarrollar y difundir la realidad pluricultural y multilingüe de la región, del país y del mundo. Se constituye en un eje articulador entre el pensamiento y la lengua de las culturas originarias y las del mundo (Plan de Estudios de Lingüística, 2006). (Anexo 1)

La misión de la carrera es la de formar profesionales capaces de transformar la realidad sociocultural, sociolingüística y lingüística para contribuir a la construcción

de una sociedad pluricultural y multilingüe donde prime el respeto mutuo y la equidad.

El profesional en lingüística está preparado para **traducir e interpretar idiomas**, la investigación lingüística, docencia, educación intercultural bilingüe y la planificación y elaboración del currículo en lenguaje. El ejercicio laboral se desarrolla en colegios, parlamento, universidades, ministerios, turismo, embajadas, Ong's.

La malla curricular y el Plan de Estudios fueron aprobados por el Comité de Educación Universitaria Boliviana (CEUB, 2002). La carrera de lingüística enfatiza la enseñanza del idioma aymara, las lenguas castellana, quechua e Inglés figuran en el plan de estudios como idiomas mención.

La enseñanza de idiomas, incluyendo al aymara se imparten en sus seis niveles, La carrera dura cinco años, al cabo de los cuales se otorga el certificado de Licenciatura. Para la presente gestión han postulado 120 estudiantes y se espera el egreso de la primera promoción para el año 2007.

Los estudiantes de Lingüística en un 80 % son aymara hablantes que tienen como segunda lengua al castellano según registro de inscripción del primer semestre de la carrera (Lingüística, 2006) y con conocimientos básicos en la lengua extranjera o Inglés. Estos estudiantes son de ambos sexos, con edades entre 18 y 25 años. Algunos trabajan y se mantienen por sí mismos. En general, se interesan por sus estudios y participan en las actividades académicas para mejorar su futuro y el de la carrera.

La carrera, cuenta con un Director y subdirector y 23 docentes en proceso de institucionalización, los demás son interinos. Todos los docentes son licenciados con título académico.

A pesar de contar con aulas amplias, estas son frías con pisos de cemento. En muchos cursos, los bancos son insuficientes al igual que el material básico de trabajo como tizas y borradores.

Ahora bien, el idioma Inglés se imparte como materia electiva. Cuenta con 6 niveles (del I al VI), paralelamente a la lengua principal (aymara). En cada semestre se lleva un nivel del idioma extranjero de acuerdo al pensum de la carrera. Los estudiantes pasan la asignatura cuatro días a la semana con un periodo de 90 minutos por día. El método utilizado para la enseñanza – aprendizaje del Inglés es el audiolingual. Las clases son impartidas de forma magistral con casi nada de práctica oral.

El material usado para el proceso es el libro “Real Time America” de producción Richmond/Santillana, editado el año 2002, para los seis niveles de estudio. No se utilizan otros materiales didácticos como discos compacto, diapositivas, cuadros, cassettes, proyectoras, etc. Tampoco existe un laboratorio de idiomas, ni una biblioteca para la carrera, donde se puedan consultar diccionarios o material especializado en idioma Inglés.

Con respecto a los estudiantes del estudio, del nivel III, al parecer presentan un escaso conocimiento de la lengua inglesa (saludos, despedidas, ciertos ítems de identificación). Cuando pasan clases, su atención se centra en el docente y en los libros, y la enseñanza de la lengua es monótona, a la manera tradicional. Como el método es audiolingual no interactúan entre ellos, no hay un trabajo “cara a cara” para crear cooperación y confianza, elementos importantes en el aprendizaje de una lengua (O'Mayo, 1992).

Como son estudiantes de escasos recursos, solo cuentan con fotocopias del libro y no usan materiales complementarios como auxiliares visuales para la interacción y para una mejor asimilación del idioma (Holden, 1978).

En este contexto de enseñanza superior, para un nivel intermedio, se espera ya un manejo/uso oral y escrito del idioma, con estructuras oracionales simples, empleando:

- ❖ El verbo **TO BE** (ser o estar) en tiempos presente y pasado simple.
- ❖ **Otros verbos** regulares e irregulares (watch, see, go, study, etc) en tiempos presente y pasado simple.
- ❖ **Los Question words:** who, what, when , how, etc.
- ❖ Las preposiciones: in, on, at, etc.
- ❖ Manejo de vocabulario: clima, edad, saludos, despedidas, presentaciones, objetos, etc.
- ❖ Ortografía correcta.

Además de:

- Un cierto manejo del **nivel fonológico y el nivel semántico**, de acuerdo al programa y objetivos del área del idioma Inglés (Programa idioma Inglés, 2006), pero al parecer la realidad es diferente.

Por su parte, Chomsky (1966) afirma que la competencia de un hablante/oyente ideal, puede ser representada por un **sistema de reglas** que podemos llamar la gramática de su lengua, la misma que especifica el conjunto infinito de oraciones bien formadas y asigna a cada una de ellas, una o más descripciones estructurales para configurarlas en forma adecuada. Lo que implica, que cada hablante haya adquirido, previamente la gramática de la lengua.

Desde este punto de vista, usar una lengua, por lo tanto, no sólo implica conocer sus unidades. Usar una lengua requiere, fundamentalmente, el dominio de su gramática.

Si un estudiante quiere aprender el Inglés, no puede conformarse con sabe, por ejemplo, que el plural de los sustantivos son regulares e irregulares, sino también

que el plural de los sustantivos regulares se expresa con los monemas – **s** o – **es**. Los irregulares se expresan cambiando un monema vocálico o consonántico. Asimismo, que un artículo en plural concuerda con el sustantivo en plural.

Deberá aprender en este caso, las reglas que regulan la aparición de los monemas – **s** o – **es** en los contextos adecuados, para establecer las concordancias.

Para producir expresiones como éstas:

1. a . The students in red (Los estudiantes de rojo)
1. b. The women in red (Las mujeres de rojo)

tiene que saber usar (intuitivamente, aunque no enuncian) estas reglas de la lengua inglesa.

De no tener dominio sobre estas reglas y sus excepciones, el aprendiz podría producir plurales como éstos:

- 2.a. The student**es** in red
- 2 .b. The wom**ans** in red

En otro ejemplo, un tanto más complejo, tenemos la siguiente oración:

3. Y criticized myself (Yo me critiqué)

donde las reglas sintácticas de la gramática inglesa establecen este orden: sujeto – verbo – pronombre reflexivo.

En Inglés, el pronombre personal **Y** determina en este caso la aparición del reflexivo **myself** después del verbo, por lo que sería incorrecto decir:

5. Y myself criticized.

Por estas y todas las consideraciones hasta aquí, expuestas, interesa conocer detalles que revelen la existencia o inexistencia de deficiencias en el uso que hacen las estudiantes del idioma, en sus relaciones interpersonales en clases, para posteriormente encontrar soluciones a esta problemática.

A partir de estas reflexiones, se podrían formular las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el uso (correcto o incorrecto) que hacen los estudiantes de la lengua inglesa oral y escrita, de nivel intermedio de la carrera Lingüística?

¿Existen deficiencias en el manejo del idioma, en las destrezas receptoras y productivas?

¿Cuáles son los factores que influyen en el uso o desuso de la lengua inglesa?

¿Qué tipo de actividades se podrían realizar para generar la participación activa para elevar el nivel de aprendizaje y el uso del idioma en las clases de Inglés?

En base a estas interrogantes se plantea el presente estudio, que pretende a través del análisis y fundamentación teórica así como a la realización del trabajo de campo en el que participen los principales protagonistas, los estudiantes, responder a estas cuestionantes. Para ello, se tomaron en cuenta los lineamientos de la **Investigación Cualitativa**, por considerar que se adecúan a los propósitos de la investigación.

Posteriormente se plantearon alternativas de solución a la problemática en cuestión para ir cambiando viejos esquemas en el aprendizaje del idioma Inglés.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Como se ha señalado, la problemática se relaciona con el uso (correcto e incorrecto) del idioma Inglés a nivel oral y escrito, que hacen los estudiantes del nivel intermedio, del primer semestre 2006 de la carrera de Lingüística.

LIMITACIONES Y FORTALEZAS

La realización de la investigación ha sido posible gracias a la colaboración del Director y estudiantes de la carrera de Lingüística, del área de Inglés.

A un principio fue difícil coordinar las sesiones para observar el desarrollo de las clases y aplicar el instrumento de investigación, puesto que los estudiantes asistían al aula (inicio del semestre) en un número bajo. Sin embargo, se logró coordinar con el docente de la asignatura, el tiempo para el trabajo y finalmente la prueba fue aplicada a los estudiantes del tercer nivel. Estos al principio se mostraron recelosos pero accedieron a colaborar con el plan de trabajo, de tal manera que se logró una interacción positiva siendo este factor el más importante para llevar a efecto el trabajo de campo.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Determinar el uso (correcto o incorrecto) del Inglés a nivel verbal y escrito de los estudiantes de nivel III, a través de la ejecución de las destrezas oír, hablar, leer y escribir.
- Establecer deficiencias en el uso correcto del idioma, en las cuatro destrezas y su mayor incidencia en ellas.
- Determinar los factores que influyen en uso o desuso de lengua, a partir de la observación en las clases de Inglés.
- Implementar actividades comunicativas que generen la participación activa de los estudiantes para elevar su nivel de aprendizaje y lograr el uso correcto del Inglés en sus destrezas productivas.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Se intentará en este capítulo tocar aspectos relacionados con la problemática tratada a la luz de la perspectiva lingüística.

2.1. EL LENGUAJE Y LA LENGUA

El hombre no está sólo. Se considera que con él, existen los demás; es decir, que vive en sociedad. Pero vivir en sociedad no significa que otras personas estén o pasen cerca de él, sino en que se relacionan de alguna manera con ellas. Esta relación se produce gracias a la comunicación.

Comunicar es hacer saber a otro lo que uno piensa, lo que uno siente, o lo que uno desea. (Seco, 2003).

La manera usual de comunicarse es hablando, es la más corriente, la más importante. Pero no es la única.

¿Cómo hace saber el guardia de tráfico que no se debe cruzar la calle en este momento? ¿Habla? Podría hacerlo, pero no lo hace. Simplemente presenta un gesto con la mano; y se entiende, y se espera. ¿Cómo se le contesta que no a una pregunta que formula? Se puede pronunciar la palabra **no**, pero muchas veces se limita, a mover la cabeza de derecha a izquierda, o a hacer lo mismo con el dedo índice.

La persona que pregunta entenderá la respuesta. Lo mismo ocurre cuando en una calle aparece una flecha para señalar la calle.

La flecha, el gesto de la persona, el gesto del guardia, “comunican” algo en cada caso. Estos son medios de que los seres humanos, se han valido para **hacer saber algo a alguien**. Por eso se les llaman **señales**. Una señal es una realidad física que **quiere decir** algo es un **signo**. Todo signo tiene, pues, dos caras: **la señal, o cosa sensible** (flecha, gesto) que se llama **significante**, y lo **que se hace saber por medio de esa cosa sensible**, y que es el significado (Saussure, 1979). Para que exista signo es preciso que existan dos seres que previamente hayan convenido en atribuir un determinado significado a un determinado significante.

Por tanto, en el acto de comunicación, o **mensaje**, se dan necesariamente estos elementos: 1º, **el emisor** (la persona que emite o dirige el mensaje); 2º, **el receptor** (la persona que recibe o entiende el mensaje); 3º, **mensaje** (asociación de un **significado** determinado a un **significante** determinado, previamente convenida por el emisor y el receptor).

La comunicación no es exclusiva de los seres humanos. También se transmiten mensajes entre animales, por medio de gritos y movimientos. Y a veces estos mensajes son de gran precisión, como ocurre con la especie de danza con que las abejas exploradoras indican a sus compañeras el lugar exacto donde han descubierto néctar, esta forma de comunicación nos muestra que entre los animales existe una forma de sociedad en algunos casos con cierta organización, como ocurre en las abejas o en las hormigas. Sin embargo, estas sociedades animales no alcanzan el desarrollo que la sociedad humana ha alcanzado si admitimos que la sociedad nace de la comunicación, el mayor desarrollo de la sociedad humana se debe a que también es más desarrollado su sistema de comunicación. Porque el hombre no sólo se puede comunicar con los demás mediante gritos, movimientos y gestos, sino, sobretodo, por medio del **lenguaje** (Seco,2003: 14).

2.1.1. La inteligencia humana y el lenguaje

La inteligencia es la capacidad para entender y dar sentido a las cosas, y es también,

la capacidad para adaptarse a situaciones nuevas (Cerdá, 1998).

Esta capacidad también la tienen los animales, pero en grado inferior con relación al ser humano. Lo que lo distingue de los animales es la capacidad de **juzgar y decidir**. Esta capacidad se llama “**razón**”, por lo que se dice que el hombre es un “**ser racional**” (Papalia, 2000).

Esta inteligencia superior y razón han posibilitado el progreso del hombre que está unida a su capacidad de convivir, y esta, a su vez, está unida a su capacidad de comunicarse.

La capacidad humana de comunicarse está muy por encima de la de los animales, porque sólo la inteligencia del hombre ha sido capaz de inventar un medio de comunicación tan perfecto como es el lenguaje.

2.1.2. Caracteres del lenguaje: Su producción

Utilizando unos órganos: pulmones, garganta, boca, nariz; cuyo papel principal es de la respiración, el hombre creó el sistema de comunicación más completo que se conoce. Mediante él, combinando una serie limitada de sonidos en conjuntos de forma y extensión variadas, es capaz de comunicarlo todo.

El lenguaje es, pues, un medio de comunicación en que las señales son sonoras, es decir, que se perciben por el oído. Esas señales están formadas por sonidos que se producen por la garganta, en la boca y en la nariz aprovechando el aire expirado por los pulmones.

2.1.3. La doble articulación y la productividad

Los sonidos por sí solos no son significativos; solamente lo son las combinaciones de los mismos llamados **palabras**. Las palabras, que en nuestro hablar son las

unidades **separables** más pequeñas dotadas del significado, se dice que son las **unidades primarias** del lenguaje; los sonidos, carentes de significado en sí mismos, pero que son indispensables para la formación de las unidades significantes (palabras), son las unidades secundarias (Seco, 2006: 15). Este doble sistema de unidades (o doble articulación) es una de las características del lenguaje. Las unidades secundarias, limitadas en número, pueden combinar entre sí de tal manera que resulte posible un número ilimitado de unidades primarias. Por otra parte, las unidades primarias o palabras pueden combinarse unas con otras, según una serie de reglas de juego, formando mensajes distintos, también en número ilimitado. Dentro de una misma lengua, cada uno de sus habitantes es capaz de inventar y de interpretar una cantidad indefinidamente grande de estos mensajes, sin que para ello haya necesitado oírlos ni una vez; simplemente le basta conocer un cierto número de unidades primarias y un número razonable de reglas de juego. Esta capacidad característica del lenguaje es lo que se llama su **productividad**.

2.2. LENGUA

Aunque, para todos los hombres el lenguaje sea lo mismo, un medio de comunicación constituido por signos sonoros formados con el aire de los pulmones, no todos lo emplean de la misma manera. Unos grupos humanos se valen de signos, otros grupos de otros diferentes.

Se llama **lengua**, o también **idioma**, al sistema (o conjunto organizado) de signos de lenguaje utilizado por un grupo humano (Rojas, 1997: 15).

Las frases, las palabras y los sonidos que al hablar emplea un español son diferentes de los que emplea un alemán y de los que emplea un ruso. Esos signos de lenguaje empleados por el español son la **lengua española**, mientras que los que usa el alemán constituyen la **lengua alemana** y los del ruso forman la **lengua rusa**. Así, todos los hombres tienen una lengua como suya, que es la del grupo humano

(nación o región) a que pertenecen y la primera que aprendieron. Esta primera lengua se llama **lengua materna**.

A través de su lengua, cada hombre aprende a conocer el mundo, las cosas que existen y las que ocurren.

El saber el nombre de una cosa es una manera de conocerla y de distinguirla de las otras. Además. Gracias a las palabras que son representaciones de las cosas, se puede pensar relaciones entre unas cosas con otras, lo que significa **razonar**. La lengua, por lo tanto, es un auxiliar valioso del **pensamiento**.

El que conoce bien y sabe usar bien su lengua, es decir, el que la domina, tiene mejores armas para su mente que el que posee un pensamiento y un uso deficiente de ella (Rojas, 1997: 16).

2.2.1. La lengua como fenómeno social

La comunicación con los demás a través de la lengua ensancha el horizonte de la mente hasta el infinito. Gracias a la lengua no sólo se vive apoyados en la propia experiencia, sino también en la de los demás, que transmiten la suya a través de la palabra.

Si un grupo de gente quiere jugar un juego, todos tienen que estar de acuerdo sobre las reglas. Si se va a llevar a cabo la comunicación, los participantes deberán compartir las mismas convenciones. Se puede comunicar con la gente sólo porque se comparte con ellos una serie de formas de conducta “convenidas”.

La lengua, en este sentido, es el patrimonio de un grupo social, una serie indispensable de redes que permite a sus miembros relacionarse entre sí, interactuar y cooperar con los demás: es una institución social (Lenguaje, 2004).

2.2.2. La lengua y el individuo

Precisamente el hecho de vivir en medio de los semejantes es la primera vía de que cada uno dispone para aprender su lengua. Pero no se nace hablando y entendiendo la lengua. Se tiene que adquirirla. La conducta lingüística, es evidentemente tan complicada que parece increíble que el niño pueda adquirirla en tan corto espacio de tiempo. Esto ha llevado a algunas personas a proponer que la disposición para adquirirla debe ser innata, y que el hecho de que solamente los seres humanos posean el lenguaje, deberá significar que existe alguna propiedad particular en la especie humana que le predispone para adquirirlo. Algunos lingüistas y psicólogos, por otro lado, llegan a sugerir que el niño nace con una capacidad específica para aprender la lengua, que está genéticamente determinada. Otros, más cautelosos en sus opiniones, proponen que la habilidad o predisposición para adquirir la lengua es una función de las capacidades cognoscitivas generales del ser humano, que le permite cualquier clase de aprendizaje (Introducción a la lingüística aplicada, 2002).

El nombre de lengua materna, se da a la que se aprende en la infancia, y este concepto da a entender que la primera maestra es la madre. Sin embargo, son todas las personas que rodean a un niño, que hablan en torno suyo, los que poco a poco van haciéndole comprender que los sonidos que emite representan cosas, y que es posible representar las cosas por medio de esos sonidos.

Día a día, especialmente a partir del segundo año de vida, cada ser humano va aprendiendo a comunicarse mejor con los demás. Pronto descubre que esos sonidos que representan cosas pueden a su vez ser representados por medio de unos rasgos negros en un papel, los cuales permiten que una persona entienda el mensaje como si lo oyese (Petrovski, 1981: 52).

Según va ensanchando su **comprensión y utilización** del lenguaje, el niño va incorporándose más y más a la vida de la comunidad. Se produce entonces un fenómeno de doble sentido: por un lado, cuanto más domina el lenguaje; más

integrada está la persona en la sociedad y más capacitada para actuar dentro de ella; por otro lado, cuanto más sumergida en esta, más intenso es el enriquecimiento del lenguaje de la persona.

2.2.3. Lengua y habla (Langue / parole)

Como se ha visto, hay un idioma, un conjunto de sonidos, un conjunto de palabras y un conjunto de combinaciones posibles de estas, los cuales pueden ser usados por cualquier hablante de ese idioma. No los usa todos, ni siquiera la mitad, y tampoco los entiende todos. Pero, a fuerza de atención, de esfuerzo y de estudio, puede aumentar el número de los que entiende y de los que usa. Es decir, no están todos esos signos en su poder, pero están a su alcance, y con más o menos trabajo puede conseguir aumentar el caudal de los que le pertenecen. Así como el dinero es un sistema de valores que toda la gente, dentro de un país, reconoce como algo importante, pero del cual cada persona sólo posee y usa una parte, así también la lengua que habla una comunidad es un sistema de signos que todos aceptan como medio de comunicación, pero que cada cual utiliza de una manera parcial. La utilización que cada uno de los hablantes hace de la lengua, es el **habla**. Saussure (en Velilla Barquero, 1970:22), nos dice al respecto:

“La lengua existe en la colectividad en la forma de una suma de acuñaciones depositadas en cada cerebro, más o menos como un diccionario, cuyos ejemplares, idénticos, fueron repartidos entre los individuos... Este modo de existencia de la lengua puede quedar representado por la fórmula:
 $I + I + I + I + \dots = I$ (modelo colectivo)”.

No es lo mismo, pues, lengua que habla. La primera es la que se puede hablar, la segunda, la que se habla. Sin embargo, tampoco son dos cosas realmente distintas y separadas. Si no existieran las hablas individuales, no existiría la lengua; si no existiera la lengua, no existiría el uso que de ella hace cada hablante.

2.3. LA GRAMÁTICA

2.3.1. El conocimiento de la lengua

Ahora que se ha visto la diferencia que hay entre lo que se puede hablar (la lengua) y lo que se habla, de hecho (el habla) uno se da cuenta nuestra la adquisición damos cuenta de que nuestra adquisición de la lengua se realiza a través del contacto con el habla de los demás, contacto que permite convertirse en otros **hablantes**. Todos los hablantes de una lengua poseen un conocimiento práctico e intuitivo de esta. Ya se ha dicho que ese conocimiento incluye la **productividad**, es decir la capacidad de crear y de comprender una cantidad infinitamente grande de mensajes, aunque no se hayan oído nunca antes. Lo único que necesita el hablante es poseer un caudal de palabras y una serie de reglas de juego.

Pero esta posesión es muy distinta en cantidad y en calidad, según las personas. El pastor que pasa días en la soledad del campo poseerá un idioma de medios limitados en relación al periodista que tiene la misión de oír, hablar, leer y escribir. Por otra parte, un jardinero sabrá muchas más palabras relacionadas con las plantas que un profesor de matemáticas, aunque este tenga un dominio general más amplio de la lengua. **Cada uno ha aprendido lo que su ambiente y su género de vida le han dado** (Gramática, 1994: 76).

Ahora bien, el ser humano no suele detenerse en eso “**que le han dado**”. El trato con los demás, en la conversación, en la audición o en la lectura, enriquece constantemente su capacidad de hablante lo que posibilita su desarrollo mental y sus posibilidades de vivir en la comunidad.

Ese enriquecimiento también puede llevarse a cabo por medio de un **estudio** directo de la lengua. Cuando enseñamos idiomas extranjeros utilizamos no solo la conversación, sino, libros, discos, cintas y películas destinadas al aprendizaje de lenguas. Estos elementos no sólo dan “piezas” como en el ajedrez, sino las “reglas de juego” para que se sepa como se han de utilizar esas piezas con provecho.

Con la lengua materna no ocurre exactamente lo mismo, pues todos hemos aprendido más o menos las reglas de juego con la práctica, de la misma manera que el niño pequeño aprendió a andar andando. Sin embargo, se puede perfeccionar la propia habla reflexionando sobre como está organizada y cómo funciona. Esta reflexión se llama **gramática**.

La gramática no enseña a hablar; enseña a reflexionar sobre el hablar, y por lo tanto puede ayudar a hablar mejor. La gramática examina los elementos que constituyen la lengua, y la organización y funcionamiento de todos esos elementos, que llevan más allá del **habla** para mostrar el sistema o engranaje en que se mueve: **la lengua**.

2.3.2. Competencia y ejecución

Algunos lingüistas, Chomsky entre ellos, sostienen que los objetivos del estudio lingüístico de la lengua, siempre han sido la caracterización del código internalizado, o conjunto de reglas usado por el hablante – oyente cuando utiliza su lengua, y no una descripción del enunciado que producen los hablantes de una lengua. De acuerdo con este punto de vista, no estudian lo que las personas **hacen** cuando hablan y entienden la lengua, sino que buscan más bien descubrir las **reglas** subyacentes en dicha ejecución. Esto es lo que Chomsky (1966) llama su **competencia**:

“Debe hacerse una distinción entre lo que el hablante de la lengua sabe implícitamente (lo que podemos llamar su **competencia**) y lo que hace (su ejecución).”

La competencia del hablante nativo, entonces, puede caracterizarse como un conjunto de reglas para producir y comprender oraciones en su lengua. Por lo tanto, la gramática de una lengua es, en su sentido lingüístico, una caracterización de la competencia del hablante nativo.

La competencia del hablante nativo implica el de ser capaz de reconocer y producir las oraciones gramaticales de la lengua, y reconocer las relaciones de significado entre ellas. Esto es algo que el estudiante, y también el hablante nativo, deben tener.

Además de esta competencia gramatical en el sentido chomskiano, el estudiante debe tener la competencia comunicativa. Cuando enseñamos una segunda lengua, enseñamos no sólo lo que llamamos “**las reglas de formación** de la lengua sino además lo que Hymes (2000) llamó “las reglas del habla” (en Lingüística y la enseñanza de las lenguas).

El estudiante debe desarrollar la habilidad de producir y comprender enunciados gramaticales, debe ser capaz de distinguir entre las secuencias gramaticales y agramaticales, pero debe saber también cuándo seleccionar una secuencia gramatical determinada, es decir aquella que resulta adecuada en el contexto, tanto lingüístico como situacional. Su enunciado debe estar relacionado con la situación. O, dicho de otra manera debe no sólo a hablar gramaticalmente en la lengua meta (target language) sino también a hablar en forma coherente y en un contexto que venga al caso.

2.4. IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

El objeto de enseñar una lengua consiste en posibilitar al estudiante para que se comporte de tal manera que pueda actuar, en cierta medida y para ciertos propósitos, como miembro de una comunidad ajena a la suya.

Ahora bien, variará el grado en que un estudiante pueda querer participar. Tal vez será capaz de buscar sólo leer literatura, o podrá querer contar la historia y civilización inglesa. Estos grados de participación requieren de diferentes habilidades en la ejecución lingüística.

La enseñanza de las lenguas se considera como el desarrollo de un conjunto de habilidades de actuación en el estudiante, y los programas de estudios y los horarios, se expresan en términos de las habilidades que se enseñan. **Today we'll have a reading lesson. Tomorrow is the conversation class** (Hoy tendremos una clase de lectura. Mañana es la clase de conversación).

En la enseñanza de las lenguas, se prepara al estudiante para participar en otro grupo social, en otra comunidad lingüística diferente a la suya, para desempeñar un papel o asumir un rol en dicha comunidad. El lenguaje inaceptable o inadecuado le impide interactuar o comunicarse en forma satisfactoria con otros miembros de esa comunidad. Podría fallar en el logro de sus objetivos; fracasar en la comunicación o ser malentendido, ofender a alguien o quedar en ridículo.

No todos los estudiantes tienen los mismos objetivos sociales cuando aprenden una lengua. Variará la escala de roles que deseen lograr. Unos cuantos querrán ser profesores de lenguas, en la nueva comunidad lingüística, algunos desearán el rol de esposo o esposa. Al planear las operaciones de enseñanza de una lengua, se debe saber que roles sociales se quieren alcanzar, que objetivos personales desea lograr el estudiante. En otras palabras, se tiene que decidir que **clase de lengua enseñarle**.

Tal vez la crítica más importante que se le puede hacer a la enseñanza tradicional de la lengua, con su insistencia en la corrección, las reglas gramaticales y sus limitados objetivos, es que le faltaba esa dimensión social. Asumía que la lengua era un concepto lingüístico. Al parecer, se había prestado poca atención a la noción de adecuación, a la manera en que la conducta lingüística responde a diferentes situaciones sociales.

Una de las grandes virtudes de la moderna enseñanza de las lenguas es que adopta hacia la lengua un punto de vista más social, y se preocupa por los problemas relacionados con su función comunicativa en diferentes situaciones sociales.

Los programas de estudios para la enseñanza de las lenguas, se han expresado en forma de una lista de formas lingüísticas que se debían aprender. Con frecuencia los maestros se quejan de que los estudiantes parecen ser capaces de manejar la lengua en la clase, pero fracasan cuando la usan fuera de ella. Lo que hace suponer que los estudiantes han adquirido funciones de habla adecuadas a la clase, pero no otras.

Ahora bien, una forma de solución que se puede ofrecer en la actualidad es que se exponga al estudiante a la mayor cantidad y variedad posible de la lengua, en forma contextualizada. Deberá oír y ver “**lengua en acción**”. No significa sólo escucharla sino también se debe presentar toda la situación de habla. Por ejemplo, el estudiante no puede decir, a partir sólo del sonido si ***That paint's wet*** (Esa pintura está fresca), es una afirmación o una advertencia; Si *You'll come back* (Tu vas a regresar), es una predicción o una orden. Pero, al menos el estudiante tendrá disponibles los datos a partir de los cuales podrá descubrir por sí mismo las reglas y convenciones de la conducta verbal. Toca enseñarle, no sólo a producir cadenas de palabras gramaticalmente aceptables, sino también a usar la lengua con algún propósito: para comunicarse y recibir comunicación, para asumir ciertos roles (Savignon, 1983).

2.4.1. La enseñanza comunicativa de la lengua

En los últimos años se ha dado un importante giro en las actitudes hacia la lengua y su aprendizaje. Se ha aceptado que la lengua es más que un sistema de reglas. Hoy en día se entiende la lengua como un instrumento activo para la creación de significado. Es decir, se tiene que entender la relación entre el conocimiento de diferentes reglas gramaticales y la capacidad de utilizar esas reglas de forma eficaz y apropiada en la comunicación.

Breen (1984) en "Processes in syllabus design" sugiere que si el currículo se centra en la comunicación, el **objetivo (individuos capaces de utilizar la lengua meta para comunicarse)** y los **medios (actividades de clase que desarrollan esta capacidad)** empiezan a confluir; el programa debe tener en cuenta tanto el fin como los medios.

Littlewood (1986: 6), en la introducción de **La enseñanza comunicativa de idiomas** sugiere que deben tenerse en cuenta las siguientes habilidades:

- El estudiante tiene que alcanzar un nivel de competencia tan alto como sea posible. Es decir, ha de desarrollar la habilidad para manipular el sistema lingüístico hasta el punto de poder usarlo de un modo espontáneo y flexible a fin de expresar el mensaje que intente transmitir.
- El estudiante tiene que distinguir entre las formas que domina como parte de su competencia lingüística y las funciones comunicativas que las mismas realizan. En otras palabras, los elementos que controla como parte de un sistema lingüístico también se han de entender como parte de un sistema comunicativo.
- El estudiante ha de desarrollar habilidades y estrategias con el fin de usar la lengua para comunicar significados de un modo tan eficaz como sea posible en situaciones concretas. Ha de aprender a utilizar las reacciones que provoca para valorar su éxito y, si es necesario, solucionar los fallos usando un nivel de lengua diferente.
- El estudiante debe ser consciente del significado social de las formas lingüísticas. Para muchos estudiantes puede ser que esto no implique la habilidad de variar su propia competencia para ajustarla a circunstancias sociales diferentes, sino más bien la habilidad de usar formas aceptables en general y evitar los que sean potencialmente ofensivos."

Cualquiera que sea la posición que se adopte, es importante señalar que el desarrollo de la enseñanza comunicativa de la lengua ha dejado huella tanto en la metodología como en el diseño de programas y ha destacado el lugar de las **actividades** de aprendizaje en el currículo.

2.4.2. Desarrollo curricular y actividades de aprendizaje

El concepto de currículo es amplio y complejo y se utiliza en diferentes situaciones. En algunos contextos se refiere a un programa de estudios determinado (por ejemplo, el **currículo de ciencias** o el **currículo de matemáticas**). En otros contextos se utiliza de manera más amplia. Nunan (1988) usa “**programa**” para referirse a la selección y gradación de contenidos y “**currículo**” de manera más general, para referirse a todos los aspectos del diseño, aplicación, evaluación y gestión del programa educativo.

Hace más de cincuenta años, Ralph Tyler sugirió que un currículo racional se diseña empezando por la identificación de fines objetivos para seguir con el listado, la organización y la gradación de las experiencias de aprendizaje. Finalmente, deben fijarse medios para determinar si los fines y objetivos han sido alcanzados (Tyler, 1949).

Stenhouse (1975) ha sugerido que como mínimo el currículo debe constar de los siguientes pasos:

A. PLANIFICACIÓN

1. Principios para la selección de contenidos: qué debe aprenderse y enseñarse.
2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe ser aprendido y enseñado.
3. Principios para tomar decisiones sobre la secuencia.

4. Principios para el diagnóstico de los aspectos fuertes y débiles de cada uno de los estudiantes y adaptar los principios generales mencionados 1, 2, y 3 para atender los casos individuales.

B. ESTUDIO EMPÍRICO

1. Principios sobre los que se asientan el estudio y la evaluación del proceso del estudiante.
2. Principios sobre los que se asientan el estudio y la evaluación del progreso del profesor.
3. Pautas para la posibilidad de aplicar el currículo en diferentes contextos escolares, estudiantiles, ambientales y en situaciones de grupos similares.
4. Información sobre la variación de los resultados según distintos contextos y estudiantes y consideración de las causas de dicha variación.

C. JUSTIFICACIÓN

Una formulación de la intención o fin del currículo, susceptible de examen crítico.

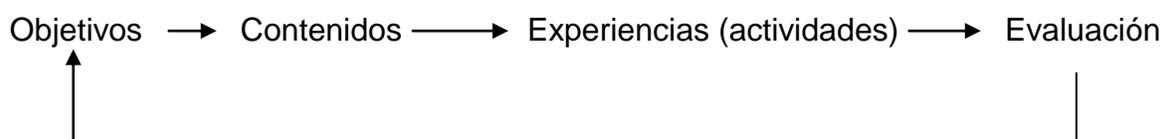
Esta lista, muestra lo extenso que puede llegar a ser el campo de estudio sobre el currículo.

Si se habla de la enseñanza de idiomas, la distinción tradicional entre elaboración de programas y metodología sugiere que la primera trata de la selección y gradación de contenidos, mientras que la segunda trata de la selección y secuencia de la **actividades de aprendizaje**.

Ahora bien, no sólo es necesario especificar tanto el **contenido** (o fines de aprendizaje) como las **actividades** (o medios para alcanzar esos fines) sino también integrar ambos.

En el enfoque tradicional, como el propuesto por Tyler, el diseñador del programa primero decide los fines y objetivos, luego se detalla el contenido curricular. Enseguida se decide cuáles serán las experiencias de aprendizaje y, finalmente se establecen los medios para evaluar al estudiantado y al currículo.

Por lo tanto, el proceso es lineal, opera en una dirección y constituye un puente entre la evaluación y los fines como nos muestra el siguiente diagrama

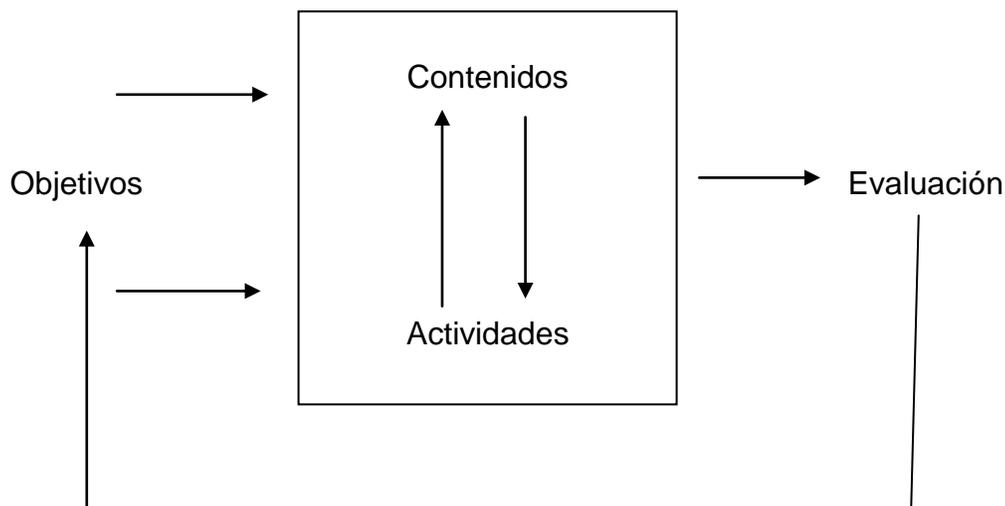


Si se aplica esto al currículo de lengua, primero habría que decidir cuál es la razón que empuja a los estudiantes a aprender. Esto daría una base para la especificación de elementos gramaticales, funciones, nociones, temas y demás. Las experiencias de aprendizaje (o, como nosotros lo llamamos **actividades**) también deberían especificarse. Finalmente, se verían los medios para determinar si los contenidos han sido asimilados y los fines alcanzados. El paso de la evaluación final permitirá observar si los fines, contenidos y actividades necesitan modificarse.

Esta manera de planificar un currículo aunque es lógica, parece demasiado rígida. Un enfoque más flexible, en el que contenidos y actividades se desarrollen conjuntamente, suele conducir a un producto final más satisfactorio y coherente.

Tomando una serie de fines generales del currículo como punto de partida, se explicará el contenido y se desarrollarán las actividades simultáneamente.

Observemos el módulo:



En este modelo los contenidos y las actividades se desarrollan conjuntamente de tal manera que los contenidos pueden sugerir actividades y viceversa. También se da un puente para que los resultados de la evaluación puedan ser integrados en el proceso de planificación del currículo. El siguiente ejemplo ilustrará el proceso.

Al imaginar que se está diseñando un currículo para estudiantes que quieren aprender Inglés en la universidad. El currículo en cuestión contará con los siguientes tipos de fines:

- Lectura de textos académicos sencillos,
- participación en diálogos (oral)
- obtención y grabación de conferencias
- redacción de pequeños ensayos

Al desarrollar una unidad de trabajo para un fin como “lectura de textos académicos sencillos” se puede contar con unos cuantos inventarios de contenidos donde se especificarán temas, aspectos gramaticales, vocabulario, etc. y con información de entrada como pueden ser textos de lectura y extractos.

Se examina un texto dado y se elige una actividad o secuencia de actividades que requieran que el estudiante extraiga y transforme de alguna manera la información clave contenida en el texto (por ejemplo, completar un diagrama).

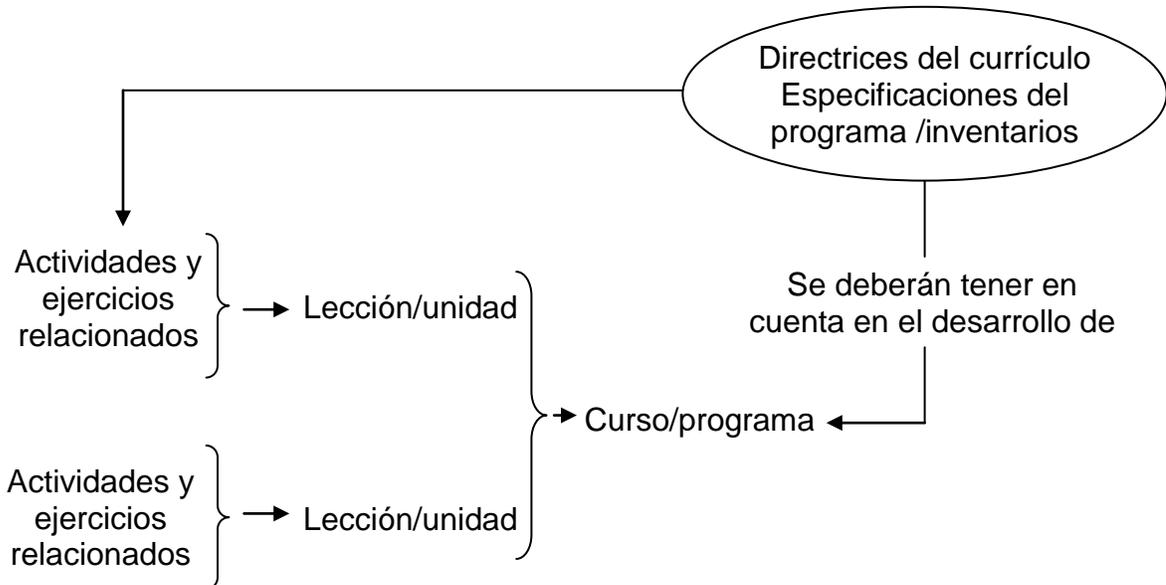
También se determinan los aspectos del contenido que el estudiante debe tener en cuenta para completar la tarea de manera satisfactoria. Esto puede consistir en dilucidar el significado de una serie de palabras, la comprensión de relaciones lógicas, la comprensión de tiempos verbales. Se confeccionan ejercicios separados para estos aspectos y comprobamos que están de acuerdo a partir de nuestros inventarios de contenidos. De esta manera, el programa irá desarrollándose a medida que se planifica y no precederá a la especificación de las actividades y otros tipos de ejercicios.

Hasta aquí, se ha descrito el proceso de elaboración del currículo desde el punto de vista del responsable de elaboración del programa o del currículo, que trabaja a un nivel más general que los responsables del desarrollo de materiales didácticos o del día a día de la enseñanza. El profesor suele recibir unas directrices o especificaciones de programación a partir de las cuales debe adaptar sus cursos y programas.

Como su preocupación inmediata es la agenda de trabajo diario con el estudiantado en la clase, su concepción de tarea difiere ligeramente de lo presentado anteriormente.

Los profesores suelen interpretar las lecciones o unidades de trabajo como las piezas de construcción fundamentales de sus programas. A su vez, estas lecciones o unidades se componen de series de actividades más o menos integradas y ejercicios prácticos de diversa índole. La preocupación inmediata de los profesores, radica en las actividades de aprendizaje y su integración en lecciones y unidades (Nunan 1988; Shavelson y Stern 1981).

Para el profesor que se enfrenta a la clase, una planeación adoptará una forma similar a esta:



Por lo tanto, la idea de actividades adquiere gran importancia, por lo que planificar desde el punto de vista del profesor es una cuestión de combinar actividades, independientemente de las intenciones del “programa general” o del “currículo”. Así mientras los responsables de elaboración de programas tienden a adoptar una perspectiva a largo plazo y organizan una planificación para semestres y años, los profesores y los autores de materiales didácticos realizan su planificación detallada desde el punto de vista de las lecciones o unidades de trabajo.

Pasemos, ahora, a hacer una revisión sobre la naturaleza de lo que se podrían llamar las cuatro macrodestrezas: escuchar, hablar, leer y escribir (Nunan, 1989c).

Se ha visto que una manera tradicional de diseñar un programa consiste en elaborar especificaciones o inventarios de determinados aspectos lingüísticos que luego se constituirán en componentes del programa de aprendizaje. Estas especificaciones se presentan en forma de listas de estructuras, o funciones, o nociones, o destrezas concretas. Es esta última categoría la que será más útil para diseñar actividades

lingüísticas que permitirán construir nuestras actividades para el aprendizaje de la lengua.

En la sección propositiva del trabajo se tomarán en cuenta todas las destrezas de manera global, enfatizando la oral y escrita, siguiendo la pauta de la interacción que se da en los contextos naturales. Tanto en la vida real como en el aula, la mayoría de las actividades complejas requieren más de una macrodestreza. También hay ocasiones en las que uno simplemente escucha, habla, lee o escribe, excluyendo las otras destrezas. Por ejemplo, ver una serie de televisión. Leer una novela, pronunciar una conferencia o escribir una carta a un amigo. Se dan también momentos en los que las destrezas se entrelazan en una actividad lingüística compleja, de ahí que la idea de que los programas de lengua general pueden elaborarse sobre la base de componentes aislados que se centran en macrodestrezas separadas, deben quedar lejos. Siempre que sea posible estas destrezas deberían estar integradas, aunque esto no significa que no puedan haber componentes concretos centrados en una o dos de las destrezas excluyendo las otras.

Sin embargo, por razones didácticas se analizarán las macrodestrezas en forma diferenciada y lo que las investigaciones muestran sobre cada una de ellas.

2.5. ANÁLISIS DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

2.5.1. La naturaleza de la comprensión oral

En su libro sobre la comprensión oral, Anderson y Lynch (1988) distinguen entre audición recíproca y audición no recíproca. La audición recíproca se refiere a aquellas tareas auditivas en las que el oyente tiene la oportunidad de comunicarse personalmente con el hablante y de negociar el contenido de la interacción. La audición no recíproca se refiere a tareas como escuchar la radio o una conferencia, en las que la transmisión de información es unidireccional (del hablante al oyente).

Anderson y Lynch subrayan la complejidad de la comprensión oral y señalan que el oyente debe integrar las siguientes habilidades espontáneamente:

- Identificar la señales orales de entre los sonidos circundantes;
- segmentar el mensaje en palabras;
- discernir la sintaxis de los enunciados;
- (en la audición interactiva) formular una respuesta adecuada.

Los autores dicen que además de estas destrezas lingüísticas, el oyente también debe dominar un abanico de conocimientos y habilidades no lingüísticas.

Anderson y Lynch también ponen énfasis en la naturaleza activa de la audición, y demuestran que el enfoque de la comprensión oral basado en el concepto de **oyente – grabadora** (listener as tape – recorder) es inadecuado. No es una simple cuestión de absorción de la lengua, como puede hacer una grabadora, sino que interpretamos lo que oímos según nuestra razón para escuchar, y de acuerdo con los conocimientos que ya poseemos. Seguidamente almacenamos el significado del mensaje más que la forma adoptada para su codificación. Las estructuras gramaticales en sí, muchas veces se pierden con rapidez. Por otro lado, recordar las palabras de un mensaje oral no implica necesariamente que el mensaje se haya entendido.

Resumiendo, una comprensión oral satisfactoria implica:

- La habilidad de segmentar el mensaje oral en palabras y frase significativas;
- reconocer grupos de palabras;
- relacionar el mensaje de entrada con los propios conocimientos previos;
- identificar la intención retórica y funcional de un enunciado o de partes de un texto oral;

- interpretar el ritmo, la acentuación y la entonación para identificar la clave de la información así como el tono emocional y la actitud;
- extraer la idea global o la información esencial de textos orales amplios sin necesidad de entender todas las palabras.

2.5.1.1. La naturaleza de la expresión y de la interacción oral

Brown y Yule (1983) empiezan su reflexión sobre la naturaleza de la lengua hablada estableciendo una distinción entre lenguaje hablado y lenguaje escrito. Ellos señalan que durante mucho tiempo, la enseñanza de las lenguas se ha centrado en la lengua escrita. Este tipo de lengua se caracteriza por frases bien formadas que, a su vez quedan integradas en párrafos altamente estructurados. La lengua hablada, en cambio, está constituida por enunciados cortos, a veces fragmentados, que aparecen con pronunciaciones diferentes.

Sugieren que, los profesores que se enfrentan a la enseñanza de la lengua oral deben enfrentarse a preguntas como las que siguen:

- ¿Cuál es la forma más apropiada de la lengua oral para enseñar?
- ¿Hasta qué punto es importante la pronunciación?
- Las estructuras que aparecen en las gramáticas estándar ¿son las estructuras que se espera que reproduzcan nuestros estudiantes cuando hablan Inglés?
- ¿Cómo puede facilitarse a los estudiantes una práctica significativa para la producción del Inglés oral?

Ellos establecen también una distinción útil entre dos funciones básicas de la lengua: la función transaccional que se ocupa de la transmisión de información, y la función interactiva, en la que la razón principal para hablar es mantener las relaciones sociales.

Sugieren, además que la mayor parte de la enseñanza de lenguas se centre en desarrollar las habilidades por medio de intercambios interactivos y de corta duración, aplicando a la expresión oral la diferenciación **“de lo particular a lo general / de lo general a lo particular**. La aproximación **“de lo particular a lo general”** en la expresión oral sugiere que se empiece con las unidades más pequeñas de la lengua, por ejemplo los sonidos individuales”, y se mueva a través del dominio de las palabras y las frases hasta llegar al discurso. “La aproximación, “de lo general a lo particular”, por otro lado, implica empezar con fragmentos mayores de la lengua en conceptos significativos y se utilice correctamente el conocimiento de esos contextos para entender y utilizar los elementos más pequeños de la lengua. Los seguidores de esta tendencia, dicen que en vez de enseñar al estudiante a formar correctamente frases y luego engarzarlas en el discurso, se debería animarle a que tomara parte en el discurso y, mediante el mismo, ayudarle a dominar las frases.

Finalmente, una comunicación oral satisfactoria implica el desarrollo de:

- La habilidad para articular los componentes fonológicos de la lengua de forma que sea posible la comprensión,
- el dominio de las particularidades de la acentuación, el ritmo y la entonación,
- un nivel aceptable de fluidez,
- las habilidades transaccionales e interpersonales,
- la habilidad para sucederse en los turnos largos y cortos de la expresión oral,
- la habilidad de desenvolverse en la interacción,
- la habilidad para negociar el significado,
- la habilidad de saber escuchar en una conversación (las conversaciones satisfactorias requieren buenos oyentes además de buenos hablantes),
- la habilidad de conocer y negociar el propósito de una conversación.

2.5.2. La naturaleza de la comprensión escrita

Una vez aplicados los principios “de lo general a lo particular / de lo particular a lo general” a la comprensión oral, se puede aplicar los conceptos al análisis de la comprensión escrita. Desde el punto de vista “de lo particular a lo general” la lectura se entiende como la decodificación de los símbolos escritos, trabajando a partir de las unidades más pequeñas (letras individuales) hasta llegar a las más grandes (palabras, proposiciones y frases). Es decir, se utilizan estrategias para decodificar las formas escritas y así llegar al significado (Morrow, Jonson, 1980).

La aproximación que va “de lo particular a lo general” ha sido objeto de una crítica severa en los últimos años. Según Smith (1978), la lectura funciona de manera contraria a la sugerida por la aproximación particular a general, o sea, se necesita entender el significado para identificar las palabras, y generalmente se necesita identificar palabras para identificar las letras. Investigaciones más recientes indican que pueden utilizarse tanto las estrategias que van “de lo particular a lo general” como las que van “de lo general a lo particular” en el aprendizaje de la lectura, y que una lectura eficiente requerirá la integración de ambas (Stanovich, 1980).

2.5.2.1. La teoría del “esquema” y la lectura

Una de las contribuciones más importantes aportada a la lectura por la aproximación que va “de lo general a lo particular” es la demostración de la importancia que tienen los conocimientos previos sobre el tema en el proceso de lectura. Las estructuras mentales que almacenan los conocimientos se llaman “**esquemata**” y la teoría de la comprensión que se basa en los “esquemata” se llama “teoría del esquema” (Nunan, 1985 a), Según esta teoría, la lectura es un proceso interactivo entre lo que ya sabe el lector sobre un tema determinado y lo que escribe el autor. No es una simple cuestión de aplicación de las convenciones de decodificación y saber gramatical al texto. El buen lector sabe relacionar el texto y sus propios conocimientos previos con eficacia.

La teoría del esquema es particularmente significativa para los estudiantes de una lengua extranjera. Muchos pasajes de la lectura sólo pueden ser comprendidos si el lector posee un conocimiento cultural previo.

Nunan ha constatado que, para los lectores de Inglés de una escuela secundaria, el conocimiento previo relevante era un factor más importante para la comprensión escrita que el dominio de la complejidad gramatical.

2.5.2.2. Habilidades de lectura y objetivos del lector

Es importante considerar que la lectura no es una habilidad invariable sino que existen diferentes tipos de habilidades de lectura que corresponden a los múltiples objetivos que se tiene para leer.

Rivers y Temperly (1978) sugieren que los estudiantes de lenguas pueden tener las siguientes razones para querer leer:

1. Obtener información por algún motivo o porque sentimos curiosidad por algún tema;
2. obtener instrucciones sobre como llevar a cabo una tarea para nuestro trabajo o vida cotidiana,
3. participar en una función, en un juego o hacer un rompecabezas,
4. mantener contacto con las amistades por correo,
5. por placer o emoción.

Es necesario considerar, ahora, las habilidades de lectura que se requieren para llevar a cabo las siguientes tareas cotidianas, no especializadas:

- Rellenar un formulario poco frecuente,
- recibir un cheque no habitual y procesarlo a través de un banco,

- hacer una llamada de urgencia a un hospital,
- leer el diario,
- interpretar las etiquetas de los productos farmacéuticos,
- utilizar un horario,
- utilizar las señales de tráfico,
- leer un cuento corto o novela.

Al llevar a cabo la tarea de lectura, se habría realizado lo siguiente:

- Reconocer y entender la escritura y el formato,
- reconocer y entender las palabras y las frases clave,
- leer para obtener la idea general,
- identificar los puntos principales del texto,
- leer detalladamente (Brosnan, 1984).

La lectura eficaz implica, pues, lo siguiente:

- Utilizar destrezas para abordar las palabras, como identificar las correspondencias entre sonido y símbolo,
- utilizar los conocimientos gramaticales para captar el significado; por ejemplo interpretar las formas no personales del verbo,
- utilizar diferentes técnicas para objetivos distintos, por ejemplo, leer en detalle o en general, para identificar palabras claves o la información,
- relacionar el contenido del texto con los propios conocimientos previos sobre el tema,
- identificar la intención retórica o funcional de oraciones aisladas o segmentos de texto, por ejemplo, reconocer cuándo el autor escribe una definición o un resumen, aún cuando esto no se señale de manera explícita mediante frases como “X puede definirse como “

2.5.2.3. La naturaleza de la expresión escrita

Se ha defendido que aprender a escribir con fluidez y expresividad es la más difícil de las macrodestrezas para cualquier usuario de la lengua, independientemente de que la lengua en cuestión sea primera, segunda o extranjera.

Todos los niños, excepto los afectados de alguna discapacidad psicológica, aprenden a entender y a hablar su lengua materna. No todos aprenden a leer. Un número todavía menor aprende a escribir con fluidez y legibilidad. White (1981) lo expresa de este modo:

Escribir no es una actividad natural. Toda persona normal física y psíquicamente aprende a hablar una lengua. Pero aprender a escribir requiere una enseñanza explícita. Existe una diferencia crucial entre las formas habladas y escritas de una lengua. También se dan otras diferencias importantes. Escribir, al contrario de hablar, se halla desplazado en el tiempo. De hecho, ésta debe ser una de las razones por las que se desarrolló la escritura, ya que hace posible la transmisión de un mensaje de un lugar a otro. Un mensaje escrito puede recibirse, conservarse y servir de referencia en cualquier momento. Es permanente en comparación con el carácter efímero “lo tienes y de repente no está” de la expresión oral – incluso de la lengua oral que se grava en una cinta o disco.”

Bell y Burnaby (1984) señalan que escribir es una actividad cognitiva extremadamente compleja, en la que la persona que escribe debe demostrar su control sobre un número de variables simultáneamente. En el nivel de la frase incluyen el control del contenido, el formato, la estructura de la frase, el vocabulario, la puntuación, la ortografía y la composición de las letras.

Más allá de la frase, la persona que escribe debe ser capaz de estructurar e integrar la información en párrafos y textos con cohesión y coherencia.

En los últimos años han surgido dos puntos de vista diferentes sobre la naturaleza de la escritura. El primero se denomina **enfoque sobre el producto**. El segundo es el **enfoque sobre el proceso**.

El enfoque sobre el producto en la escritura se centra en el resultado final del acta, por ejemplo una carta, un ensayo, un cuento, etc. El profesor que enseñe a escribir y que enfatice el enfoque sobre el producto se preocupará de que el producto final sea legible, gramaticalmente correcto y que obedezca a las convenciones del discurso en lo referente a los puntos principales, detalles de apoyo, etc. Las clases se centrarán en la copia y la imitación, la elaboración de frases a partir de palabras claves y el desarrollo de frases y párrafos a partir de diferentes modelos.

Las personas que requieren un enfoque dirigido hacia el proceso de la escritura ven el acto de escribir desde una perspectiva muy diferente, y se centran tanto en los medios por los cuales se creó el texto completo como en el producto final en sí mismo.

Según Zamel (1982) el acto de redactar pasa por diferentes etapas a medida que el escritor va descubriendo, a lo largo del proceso, lo que intenta decir. En otras palabras, uno no se sienta y grava sencillamente, de manera lineal, lo que quiere decir. En muchos casos, la persona que escribe lo empieza a hacer con una vaga noción de lo que quiere decir. Las ideas se pulen, se desarrollan y se transforman según la persona escribe y vuelve a escribir.

Por lo tanto, la escritura eficaz implica lo siguiente:

- Dominar la mecánica de la composición de las letras,
- dominar y obedecer las convenciones ortográficas y de puntuación,
- utilizar el sistema gramatical para hacer patente el significado que se quiere transmitir,
- organizar el contenido en el nivel del párrafo y del texto completo para diferenciar adecuadamente información nueva de la conocida, así como la información principal de los comentarios,
- pulir y revisar los primeros esfuerzos,
- seleccionar un estilo apropiado para el destinatario elegido.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Antes de describir las estrategias metodológicas aplicadas al trabajo de investigación, es importante considerar la revisión de las tendencias investigativas actuales en relación al campo de las ciencias sociales y particularmente al de la educación.

Si se realiza una mirada retrospectiva a los procesos de búsqueda del conocimiento, se observa que pese al ingreso al siglo XXI, muchos sectores de la ciencia todavía ignoran los aportes de científicos logrados a principios del siglo XX.

Manuel Martínez (1994: 7) dice al respecto:

Los conceptos absolutos del siglo pasado sobre conocimiento, ciencia, verdad y método siguen viviendo en la mente de muchos científicos como si la revolución de la física y, por derivación, en muchas otras ciencias, nunca se hubiera dado

Sin embargo, en las últimas décadas se han ido desarrollando casi en forma silenciosa, nuevos enfoques en las ciencias humanas y sociales, como es el caso del enfoque cualitativo.

3.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: ANÁLISIS HISTÓRICO CONCEPTUAL

En 1969, W. Gephart realizó una clasificación de las **metodologías** de investigación en la educación señalando: la histórica, estudio de caso, descriptiva, cuasi experimental, experimentación sin manipulación de medidas, y experimental. Añadiendo más tarde el método no experimental. Este método **no experimental** fue llamado **indagación naturalista** y se lo utilizaba a modo de contraste con el enfoque predominante, experimental o de **indagación convencional** (Sandín, 2003: 120)

A mediados de los ochenta, la investigación naturalista había alcanzado el nivel de **paradigma** en el sentido kuhniano y sobresalía en contraposición a la visión y supuestos del paradigma racionalista (Guba, 1989).

El término indagación materialista enfatiza una serie de aspectos que caracterizan los procesos de investigación desde esta perspectiva, como ser: el carácter contextual de los mismos, la utilización de un conocimiento tácito, la negociación con los participantes, métodos cualitativos, diseño emergente, análisis inductivo, resaltando la importancia y rol de la persona como instrumento de recogida de información en ambientes naturales.

Y, es así, como el término **investigación cualitativa** comenzó a utilizarse como sinónimo de indagación naturalista.

Han tenido importancia e influencia en la difusión del término los HANDBOOKS que sobre investigación han aparecido en los últimos años, como por ejemplo las obras de Denzin y Lincoln en 1994.

Sandín (2003: 121) señala, que prefiere utilizar el término **investigación cualitativa** por su difusión y la designación de métodos de investigación. Al respecto, dice:

Personalmente, adoptamos el término investigación cualitativa además de por su uso extendido en la comunidad investigadora, porque nos permite designar o referirnos tanto a los métodos “naturalistas” o interpretativos (etnográfico), pero también a otros métodos orientados a la comprensión pero que poseen rasgos distintivos en cuanto a su finalidad, como es el caso de la investigación en sus diversas modalidades.

3.1.1. La investigación cualitativa

La investigación cualitativa a lo largo de su historia ha recibido muchas denominaciones. Erickson (1986) la llama Investigación Operacional Participativa

Interpretativa, Martínez (1998) habla de Investigación Cualitativa. Otros autores utilizan los términos Fenomenología, Hermeneútica, Constructivismo, Investigación Acción, etc. que son diferentes "...pero cada uno de ellos guarda fuertes semejanzas familiares con los demás" (Erickson, 1989).

Autores como Strauss y Corbin (1990: 17) ponen énfasis en el carácter cualitativo de la información recogida, así como en su análisis:

... por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo.

Martínez (1994: 8) por su parte dice que la metodología cualitativa no reduce la explicación del comportamiento humano a la visión positivista, sino que valora la importancia de la realidad como es vivida y percibida por el hombre, es decir, sus ideas sentimientos y motivaciones.

Se destaca por ser descriptiva, inductiva, fenomenológica, holista, ecológica, humanista, de diseño flexible y destaca más la validez. El autor, comenta que desde la perspectiva filosófica, para Aristóteles, las acepciones de la cualidad pueden reducirse a dos. La primera referida a la diferencia o característica que distingue una sustancia o esencia de las otras, y que en Lógica, hace notar que la forma sintética de la cualidad no puede reducirse a sus elementos sino que pertenece esencialmente al individuo y es la que hace que éste sea tal o cual .

Él, además, señala que es esta segunda acepción, la que se usa en el concepto de metodología cualitativa. No se trata, por lo tanto, del estudio de cualidades separadas, sino del estudio de un todo integrado que forma o constituye una **unidad de análisis** y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc.

Sandín, por otra parte, se refiere a la investigación cualitativa como una actividad sistemática que está orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, así como a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

3.1.2. Investigación cualitativa en educación

Los años ochenta se caracterizaron por la expansión, difusión y variedad de los métodos cualitativos. Esta época según algunos autores es el periodo de la crisis de representación. Denzin y Lincoln (1994) manifiestan que a mediados de esta época se produjo una ruptura con la publicación de literatura que enfatizaba procesos de investigación y de escritura más reflexivos y denunciaban elementos relacionados con el género, la clase social y la raza.

Este periodo, según los autores, estaba impregnado por los lineamientos posestructuralistas y se caracterizaba por una doble crisis de **representación** y también de **legitimación**.

En la primera se cuestiona la posibilidad que tiene el investigador de aprehender de forma directa la realidad y experiencias de vida, y en la segunda se replantea los tradicionales criterios de valoración de la investigación. En la tercera crisis (Denzin y Lincoln, 2000), se plantean interrogantes sobre cuales deben ser los criterios de evaluación de los estudios cualitativos, y también se realiza un cuestionamiento sobre las implicaciones prácticas y sociales.

Estos autores hablan, asimismo, de un sexto momento el actual, al que denominan periodo “posexperimental” que se caracteriza por los supuestos que subyacen al denominado paradigma participativo o cooperativo, donde la investigación es más activa, participativa y crítica, que sustituye las grandes narrativas por la búsqueda

de un conocimiento más contextual, que atiende a las situaciones particulares y responde a problemas locales específicos, contribuyendo al desarrollo de una sociedad democrática libre, tal como lo expresan en los siguientes párrafos:

... es necesario amplia nuestra concepción de la investigación cualitativa más allá de cuestiones relacionadas con el significado subjetivo y ampliarlas hacia dimensiones relacionadas con el Lenguaje, la representación y la organización social.

... en el momento actual, la investigación se conceptualiza como un acto moral o discurso moral que nos dirige a un diálogo sobre ética, la vulnerabilidad y la verdad. Las ciencias humanas y las sociales se convierten en un lugar para conversar de manera crítica sobre democracia, raza, género, clase, nación, libertad, comunidad (Lincoln y Denzin, 2000).

Por tanto, la investigación cualitativa estaría referida a metodologías orientadas a la comprensión, metodologías orientadas a la transformación y optimización y metodologías orientadas a la valoración y toma de decisiones.

Así pues, este tipo de investigación desempeña un papel importante en aquellas áreas o ambientes educativos que se deseen mejorar, transformar, innovar y sobre todo permitir la interacción social, la comunicación en lo que se refiere al proceso enseñanza – aprendizaje de lenguas, elementos que se han ido plantando a lo largo de los tres primeros capítulos y que concierne con el método de la presente investigación, en este caso, el método cualitativo.

3.2. EL MÉTODO CUALITATIVO Y EL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO EN EL USO DE LA LENGUA

3.2.1. Estrategias Metodológicas

Según el desarrollo sociocultural de los hablantes, estos, regularmente, usan diferentes niveles de lengua (literario, familiar, etc.) adecuados a sus oyentes ocasionales y a la interacción comunicativa. Tales prácticas, se denominan registros.

El registro, por tanto, **es el uso individual de cada uno de los niveles de lengua con adecuación a la circunstancia comunicativa** (Rojas, 1997: 171).

Este registro, adaptado a los propósitos del estudio a través de un **Test de Inglés** con un nivel de lengua standard sencillo, y educado para hablantes que están aprendiendo el idioma, en este caso para ser aplicado en un nivel intermedio, permitirá recoger la información sobre el uso correcto o incorrecto que hacen los estudiantes en su entorno académico.

A su vez permitirá la realización del análisis lingüístico (cualitativo) en el plano del contenido y el plano de la expresión (Gramática, 1994: 11) donde cada uno de los elementos lingüísticos serán examinados de forma cuidadosa para encontrar detalles que revelen o no el uso correcto de la lengua.

- ❖ En el **plano del contenido**, se examinarán las unidades de la **Sintaxis**, así como las unidades de la **Semántica**.

Se conoce con el nombre de **Sintaxis** a la disciplina lingüística que se ocupa de la descripción de las reglas por medio de las cuales las unidades significativas se combinan en oraciones; es decir, estudia la mutua relación de los signos lingüísticos exclusivamente con medios de análisis formal.

Las unidades que se distinguen en sintaxis son las oraciones. Se llama **oración** al enunciado o expresión de sentido completo. Las oraciones son analizables por medio de los sintagmas que los componen.

Por su parte, la **Semántica** o ciencia de la **Significación** es la disciplina lingüística que se ocupa de la sustancia del contenido en su doble relación: por una parte, con el objeto del mundo al que se hace referencia; por otra, con el signo lingüístico que permite esa referencia. Las unidades que integran este nivel de la lengua se conocen con el nombre de proposiciones. La **proposición** es aquella parte del significado

del enunciado de una oración que describe un determinado estado de cosas en el mundo. Las proposiciones son unidades abstractas que no tienen forma material, sino que tienen su manifestación material en la forma del contenido.

- ❖ En el plano de la expresión, se analizarán las unidades de la **Fonología**. Esta disciplina estudia la función de los elementos fónicos de las lenguas desde el punto de vista de su funcionamiento en el lenguaje y de su utilización para forma signos lingüísticos.

Las unidades que caracterizan dicha disciplina son los fonemas y sus alófonos. **Fonema** es cada segmento mínimo capaz de distinguir significados; dicho segmento mínimo, para que sea fonema, debe cambiar el sentido del término en el cual se inscriba. Por ejemplo, se dice que /t/ y /p/ son fonemas porque, formando parte de una misma correlación de sonidos lingüísticos y en idéntica posición distinguen significados: tasa/pasa. El **alófono** es el segmento mínimo del plano de la expresión que no distingue significados. Este es el caso de la **d** que puede ser fricativa u oclusiva.

En la palabra **dedo**, la primera **d**, por inicio de enunciado, a la /d/ oclusiva; sin embargo la **d** situada entre las vocales **e**, **o** corresponde a su alófono / d / fricativa y por tanto, no distingue significados.

Las unidades de análisis de estas disciplinas (Gramática, 1994: 12), (sintaxis, semántica y fonología) están contenidas en las cuatro macrodestrezas: listening, oír; speaking, hablar; reading, leer; writing, escribir. Estas a su vez se hallan en forma integrada en el Test de Inglés para ser desarrolladas por los estudiantes de acuerdo a su competencia lingüística adquiridas en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua extranjera, mostrando de esta manera, la producción y ejecución de la misma libremente, con sus **“propias palabras.”**

Esto equivale a decir, que en la macrodestreza **LISTENING** el estudiante tendría que:

- * Comprender en forma general lo que escucha
- * Completar ejercicios basados en la información escuchada.

En **SPEAKING**:

- * Practicar oralmente el vocabulario y las estructuras gramaticales.
- * Mantener una conversación (diálogos).

READING, es una macrodestreza que requiere:

- * Leer para entender y comprender.
- * Entender diferentes tipos de lectura.
- * Captar la idea principal del texto.

En la macrodestreza **WRITING**, se tendría que:

- * Poner en práctica las estructuras gramaticales y el vocabulario aprendido.

Para el logro de los objetivos de macrodestreza (Radosevic, 2006) se tendrían que manejar los elementos del siguiente contenido temático correspondientes a los niveles I y II del idioma Inglés según el Programa de estudios de la carrera de Lingüística (2006).

UNIDADES TEMÁTICAS

Relacionadas con:

- * El abecedario.
- * Saludos, presentaciones, despedidas.
- * Colores.
- * Animales.

- * Los alimentos.
- * Deportes.
- * El hogar.
- * La ropa.
- * Profesiones y ocupaciones.
- * Números.
- * Compras.
- * El tiempo: hora, meses, años, días, estaciones.
- * Uso del verbo to be en oraciones: preguntas, respuestas.
- * Uso del tiempo pasado con verbos regulares e irregulares.

Donde se presenten estructuras gramaticales como las que siguen a continuación.

ESTRUCTURAS

- * Artículos definido e indefinido: the, a – an.
- * Nombres o sustantivos: count and nom – count.
- * Uso de there is/ there are.
- * Órdenes: expresiones como siéntate, párate, etc.
- * Adjetivos posesivos: my , her, etc.
- * One, ones.
- * This, that, these, those.
- * Some, any.
- * Uso de pronombres posesivos: mine, yours, etc.
- * Have to/has to
- * Verbo TO BE, presente y pasado.
- * El presente continuo.
- * El presente simple.
- * El futuro con will.
- * El futuro con be + going to.
- * Los adverbios de frecuencia: always, never, etc.
- * Uso de can.

- * El pasado de los verbos regulares e irregulares.

3.2.2. La muestra

Los estudiantes del trabajo, lo constituyen jóvenes de la Universidad Pública de El Alto de ambos sexos, con edades de 18 a 25 años. (Anexo 2)

Todos provenientes de colegios fiscales de la carrera de Lingüística (Anexo 3); cuya lengua materna es el castellano y el aymara (Anexo 4). Ellos fueron seleccionados mediante una **muestra intencional**, que abarcó un paralelo de Inglés con 30 estudiantes de nivel III (intermedio), en razón de que en este nivel se espera ya el uso del idioma en sus aspectos oral y escrito al menos con la aplicación de estructuras básicas, simples.

Con estos estudiantes se trabajó en dos sesiones para la aplicación del *English test*. La primera sesión abarcó destrezas como el *listening, reading y writing*, mientras que la segunda sesión estuvo abocada enteramente a la parte verbal o *speaking* para realizar las grabaciones individuales.

Por otro lado se tuvo una sesión – entrevista con el Director de la carrera de Lingüística a fin de recabar información sobre la infraestructura, material didáctico, métodos de aprendizaje, etc., además de solicitar el permiso respectivo para llevar a cabo estas tareas. Todo ello, con la finalidad de hacer un diagnóstico sobre la realidad educativa y constatar como se lleva el proceso de enseñanza – aprendizaje del Inglés en la carrera y por lo tanto del nivel de estudio.

3.2.3. Instrumentos

Para lograr los objetivos se aplicó un **English test** (cuestionario), como prueba pedagógica para posibilitar la evaluación del rendimiento académico de los

estudiantes para diagnosticar el estado de los conocimientos y habilidades de los sujetos (Metodología de la investigación educativa, 2000: 64).

- El *English test* consistió en una prueba escrita y oral de desarrollo libre en las destrezas oír, hablar, leer y escribir para conocer el grado de dominio de los estudiantes en el uso del lenguaje.
- Para medir el aspecto verbal, se utilizó una grabadora, procediendo luego a la transcripción y análisis del material.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este capítulo se realiza un análisis lingüístico cuidadoso en las cuatro macrodestrezas, porque interesa encontrar detalles que puedan aportar los participantes al usar la lengua inglesa.

Esta información cualitativa, que es el núcleo del trabajo, está apoyada por una valoración porcentual; para conocer el uso correcto o incorrecto del idioma. Se ha empleado una prueba pedagógica para recoger la información, ya que las pruebas pedagógicas posibilitan la efectividad de la enseñanza, por lo que son utilizadas para el control del proceso docente.

4.1. EL ENGLISH TEST COMO PRUEBA DIAGNÓSTICA

Consiste en un test con preguntas para desarrollar aspectos generales, en lengua inglesa, con el fin de evaluar el rendimiento de los estudiantes sobre el uso oral y escrito del idioma.

La prueba fue estructurada en cuatro bloques, cada bloque con cinco preguntas, asignando a cada uno 25 puntos, totalizando en conjunto 100 puntos.

Para su análisis se asigna las categorías de **Correcto** al puntaje por encima de 12.5 e **Incorrecto** por debajo del puntaje mencionado; significando con ello el uso de la lengua en forma **correcta** e **incorrecta**, respectivamente. Los bloques fueron distribuidos de la siguiente manera: BLOQUE A (Listening), BLOQUE B (Speaking), BLOQUE C (Reading), BLOQUE D (Writing).

BLOQUE A: LISTENING

Este bloque contiene preguntas relacionadas a la destreza *LISTENING* (oír), empleando el dictado como estrategia de trabajo; para que los estudiantes escriban lo que oyen.

1. What's your name?
2. How is the weather today?
3. Did you finish your homework?
4. Does Mr. Evo Morales speak Spanish very well?
5. Do you study Linguistics?

BLOQUE B: SPEAKING

Bloque con preguntas de uso habitual, donde se emplean oraciones simples con el verbo *TO BE* en tiempo presente y pasado, y el verbo *Have* en presente, para ser respondidas en forma oral (actividad productiva) usando estructuras sencillas y propias.

6. Do you have a pencil?
7. What is this?
8. How is the weather?
9. Who was the President of Bolivia last year?
10. How old are you?

BLOQUE C: READING

En este bloque se usó primero la lectura comprensiva, presentando a los estudiantes un texto sencillo con un contenido básico de lenguaje donde prima el uso del verbo *TO BE* y otros verbos como *STUDY*, *CLASSIFY* y *PRODUCE*, todo en tiempo presente.

LEAVES AND PLANTS

Leaves are important for the life of the plants.

Leaves are a great laboratory.

They produce food for the plant or the tree.

They make food from a gas: the carbon dioxide.

Biologists study and classify leaves and plants.

(edb – English 1, 2005)

En segundo lugar, se plantean las preguntas de comprensión con un lenguaje simple para responder en forma escrita usando también un lenguaje sencillo (empleo de oraciones simples).

11. What are leaves?
12. Are leaves important for the life of the plants?
13. What do they produce for the plant?
14. What is the carbon dioxide?
15. Who study leaves and plants?

BLOQUE D: WRITING

Bloque para desarrollar el lenguaje escrito como actividad productiva. El tópico era la presentación de uno mismo (Introduce yourself) con, al menos, la utilización de cinco oraciones simples en un párrafo.

Este bloque daba al estudiante la libertad de desarrollar el párrafo con léxico propio y de aplicar sus conocimientos sobre la lengua, en forma escrita.

A continuación se realiza el análisis de las respuestas dadas por los estudiantes, a quienes se identifica como E₁, E₂, E₃, ... E₃₀, respectivamente, en cada uno de los bloques.

4.1.1. BLOQUE A: LISTENING

SENTENCE 1: What's your name?

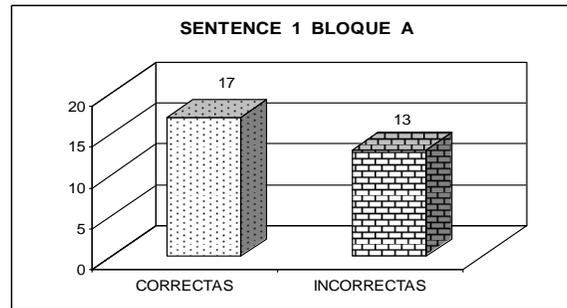


GRÁFICO Nº 1

Se observa que del 100% de los estudiantes (30), el 57% (17 participantes) trabajaron en forma correcta, mientras que el 43% (13) lo hicieron en forma incorrecta. Lo que llama la atención es que siendo la oración interrogativa una estructura conocida, empleada desde el nivel escolar primario; en el nivel intermedio de educación superior de la investigación o no se la ha entendido o no se ha oído muy bien como para poder reproducirla en forma escrita. Además, los 13 estudiantes muestran deficiencias al no considerar la oración como pregunta (no ponen el signo de interrogación) E₂, E₄ y tienen errores a nivel sintáctico (omisión del verbo *TO BE*) E₃, E₅, E₆, E₇, E₈, E₁₇, E₂₀, E₂₁, E₂₃, E₂₄, E₂₆.

SENTENCE 2: How is the weather today?

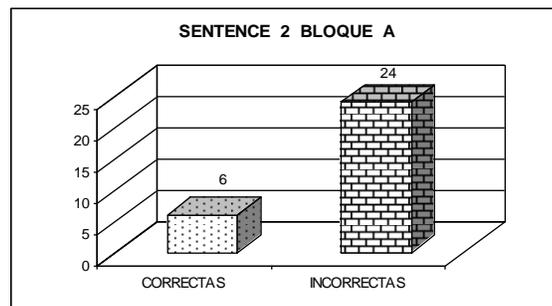


GRÁFICO Nº 2

En este ítem el 20% de los participantes (6 estudiantes) realizaron la oración en forma correcta. Mientras que el 80% (24 estudiantes) trabajaron en forma incorrecta.

El desconocimiento de las palabras como *How*, *today* y *weather* es relevante. Los E₂, E₃, E₆, E₇, E₈, E₉, E₁₂, E₂₁, E₂₂ confundieron el sustantivo *weather* con el verbo *TO BE* en tiempo pasado (*were*). Los E₁₂, E₁₅ no hicieron la pregunta. Los E₂₃, E₂₄, la realizaron en forma incompleta

SENTENCE 3: Did you finish your homework?

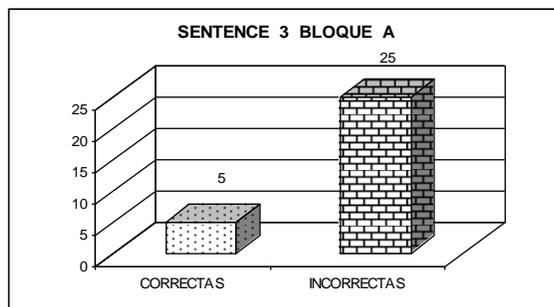


GRÁFICO Nº 3

Esta oración interrogativa con el auxiliar *did* (en tiempo pasado simple) y el verbo regular *finish*, es una estructura utilizada ya en el nivel intermedio con fluidez, pero sólo el 17% (5 estudiantes) respondieron en forma correcta, el 83% de los estudiantes (25) mostraron deficiencias. Primero en el uso del verbo *finish* desde el punto de vista fonético: *fini[sh]* en lugar de *fini[ch]* tal como escribieron los E₄, E₁₇, E₇, E₂₂. Segundo, existe confusión en el uso del posesivo segunda persona *your* con el pronombre personal segunda persona singular / plural *you*, como se observa en el Test del E₄ y el E₂₅. Tercero, los E₃₀, E₂₀ confundieron el auxiliar *did* del tiempo pasado con el auxiliar *do* del tiempo presente. Los demás estudiantes se remitieron a escribir aquello que entendían, pero en forma incompleta; y estudiantes como E₂₁ no realizó el ítem.

SENTENCE 4: Does Mr. Evo Morales speak Spanish very well?

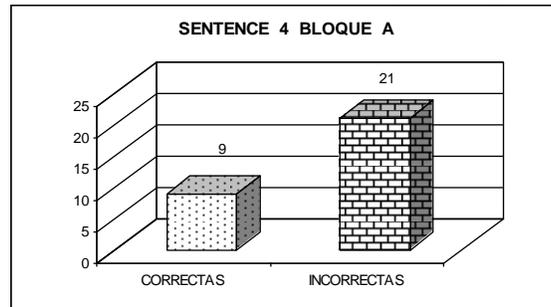


GRÁFICO Nº 4

El gráfico 4 muestra que sólo nueve estudiantes (30%) contestaron en forma correcta. Los otros 21 que representan el 70% tuvieron deficiencias, principalmente con el uso del adverbio de modo *very well*, con el nombre *spanish*, el verbo *speak* y el auxiliar *does* (pregunta tercera persona, singular, tiempo presente), en algunos casos no completaron la oración. Se presupone que no oyeron bien. Sin embargo, el adverbio *very well*, y el auxiliar *does* son palabras que se usan con frecuencia.

SENTENCE 5: Do you study Linguistics?

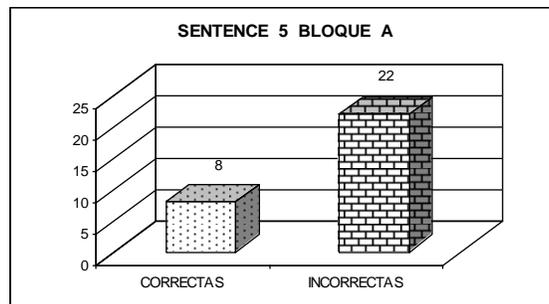


GRÁFICO Nº 5

En esta oración interrogativa simple donde se utiliza *do* como auxiliar, para el tiempo presente, además del verbo *study* y el nombre o sustantivo *Linguistics* que son también usados con frecuencia; el 73% que representan a 22 estudiantes escribieron en forma incorrecta y el 27% u 8 estudiantes trabajaron correctamente. Los errores se repiten en el uso de *Linguistic* o *Lingüísticas* por *Linguistics*, *stady* fonema vocálico [a] por [u], *standing* (presente progresivo) por *study* (presente simple), *did* auxiliar pasado simple por auxiliar *do*, E₂₁.

En el bloque A, bloque LISTENING (oír), macrodestreza receptiva se observa que los participantes usaron en forma incorrecta las diferentes estructuras oracionales.

- * Así, en la oración 1, *What is your name?*, siendo la oración interrogativa una estructura conocida desde el nivel primario escolar, en el nivel del presente estudio. Se presupone que los estudiantes no entendieron la oración, o no la escucharon muy bien para escribirla, o simplemente no la conocen, quizás han intervenido “ruidos” en el proceso de comunicación entre el docente y los estudiantes, distorsionando el mensaje. También, existe omisión del signo de interrogación, por lo que es considerada como oración afirmativa y no interrogativa, además de la omisión del verbo TO BE (para la tercera persona, *is*) en la oración interrogativa.
- * En: *How is the weather?*, los errores son relevantes. Se percibe que los participantes desconocen palabras como *How* (question word), *today* y *weather* (sustantivos), porque confundieron el sustantivo *weather* con el verbo TO BE en tiempo pasado (*were*). Por otro lado, muchos no realizaron la oración porque no sabían como reproducirla.
- * En la oración *Did you finish your homework?*, gran parte de los estudiantes mostraron deficiencias a nivel fonético porque escribieron *finich* (verbo en tiempo presente) en lugar de *finish* (forma correcta del verbo). También confundieron el posesivo para la segunda persona (*your*) con el pronombre personal segunda persona, singular – plural *you*. Asimismo, el auxiliar *did* del tiempo pasado, con el auxiliar *do* (tiempo presente).
- * *Does Mr. Evo Morales speak Spanish very well?*, muestra que los participantes presentaron errores en el uso del adverbio *very well*, con el sustantivo *spanish*, el verbo *speak* y el auxiliar *does* (para formar la pregunta con la tercera persona singular, en tiempo presente), en algunos casos no completaron la oración. Se presupone que no oyeron muy bien el dictado.
- * En la oración interrogativa: *Do you study Linguistics?*, los participantes con errores, la escribieron en forma incorrecta. Los errores se repiten en el uso del sustantivo *Linguistics* (lingüísticas o *linguistic*, ambas son formas mal escritas), el

verbo *study* (error en el fonema vocálico *a* por [u] en *study*), *standing* (presente progresivo) por *study* (presente simple) y el auxiliar *did* (pasado simple) por el auxiliar *do* (para el tiempo presente).

Se percibe que los errores en el BLOQUE A, se sucedieron por falta de asimilación de las diferentes estructuras oracionales a nivel de la macrodestreza oír, lo que significaría trabajar con prácticas de dictado, música, es decir con todas aquellas tareas que implican oír.

4.1.2. BLOQUE B: SPEAKING

SENTENCE 6: Do you have a pencil?

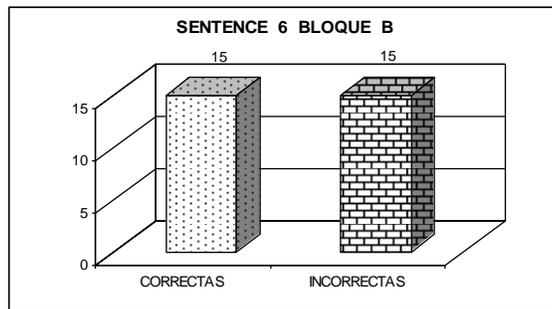


GRÁFICO Nº 6

En esta oración interrogativa se utilizó el auxiliar *do* en el presente simple, el verbo *have*, además del pronombre *you* y el sustantivo *pencil*. Esta estructura, al parecer, para los participantes, es relativamente conocida pese al uso cotidiano en el aula. Del 100% de los estudiantes el 50% (15 estudiantes) respondieron correctamente y el restante 50% (15) lo hicieron en forma incorrecta, lo que implica que la mitad de los educandos conocen la oración y la usan correctamente, mientras que el otro 50% desconocen la respuesta y callan.

SENTENCE 7: What is this?

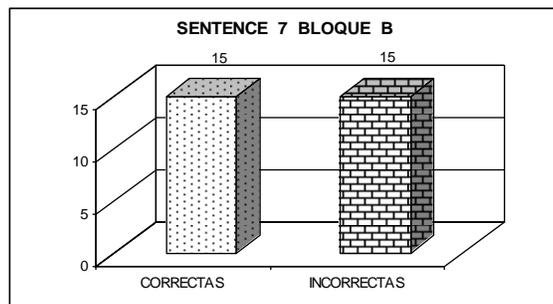


GRÁFICO Nº 7

Este gráfico muestra nuevamente que el 50% (15) de los aprendices respondieron correctamente y el otro 50% (15) mostraron deficiencias en el uso del Inglés al confundir cuaderno (notebook) con libro (book), ambos son sustantivos o nombres. Cuando se les mostraba los objetos en la pregunta ¿Qué es esto? o respondían *is this a book?* invirtiendo el orden del verbo *TO BE*, es para la tercera persona y el demostrativo *this*, siendo lo correcto "*This is a book*", o simplemente, *It's a book*.

SENTENCE 8: How is the weather?

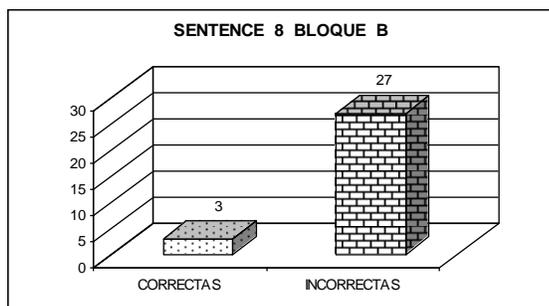


GRÁFICO Nº 8

Del 100% de los participantes, sólo el 10% (3 estudiantes) conocían cómo usar esta estructura, mientras que el 90% (27 estudiantes) desconocían el significado de la oración y por lo tanto la respuesta. Desconocían el adverbio de modo *How* y el sustantivo *weather*, principalmente.

SENTENCE 9: Who was the President of Bolivia last year?

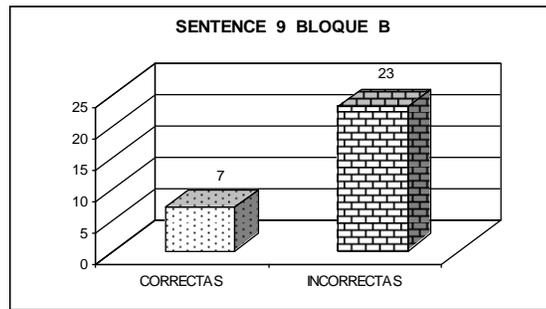


GRÁFICO Nº 9

La oración interrogativa presenta the **question word who**, el pasado simple del verbo *To Be was*, los nombres *President, Bolivia* y el adverbio de tiempo *last year*. Sólo 7 estudiantes (23%) sabían la forma de cómo responder o usarla correctamente; 23 estudiantes (77%) tuvieron dificultades por desconocimiento de esta estructura, usando el idioma castellano para señalar que no sabían la respuesta, en lugar del idioma Inglés.

SENTENCE 10: How old are you?

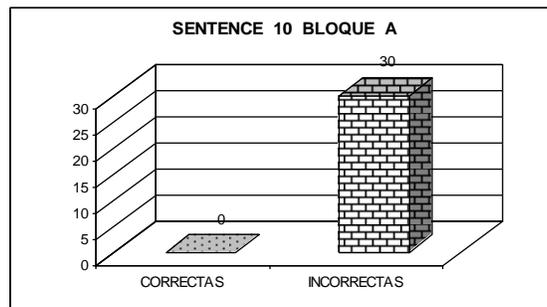


GRÁFICO Nº 10

El gráfico presenta una oración interrogativa sencilla: *How old are you?* (¿Qué edad tienes?), donde el 100% de los estudiantes desconocían el significado de la oración y por lo tanto la respuesta, a pesar de pertenecer al nivel básico en el programa de lenguas extranjeras (Inglés) del Magisterio Nacional (1998).

El BLOQUE B, referido a la macrodestreza productiva SPEAKING presentó muchas deficiencias a nivel de lenguaje oral.

- * Así, en la oración 6: *Do you have a pencil?* la mitad de los estudiantes desconocía la forma de responder la oración y simplemente callaba.
Aunque, *do* es auxiliar para formar oraciones interrogativas y es de uso habitual; los participantes hallaron dificultades para entablar un diálogo con el docente. Se presupone que se debía a que no estaban habituados a la práctica oral continua y de refuerzo.
- * *What is this?* Es una estructura oracional formada con el verbo TO BE presente, un adjetivo demostrativo y un *question word what*. En castellano significa ¿Qué es esto?, una oración simple que requiere de una respuesta simple. Sin embargo, cuando se les mostraban los objetos (cuaderno, libro) muchos estudiantes confundían los sustantivos *book* con *notebook* (cuaderno) para señalar el objeto, también invertían el orden del verbo y respondían *is this a book?*, una forma incorrecta de hablar. Se percibe que la falta de práctica oral es relevante en este ítem.
- * En: *How is the weather?* la gran mayoría de los participantes desconocía el significado de la oración y por lo tanto la respuesta. Desconocían el adverbio de modo *How* y el sustantivo *weather*.
- * En la oración 9: *Who was the President of Bolivia last year?*, donde se tiene el *question word who*, el pasado simple del verbo TO BE *was*, los nombres *President, Bolivia* y el adverbio circunstancial de tiempo *last year*, solo unos pocos estudiantes conocían la oración interrogativa y respondieron. Una gran mayoría desconocía esta estructura y respondió no en lengua inglesa sino en lengua materna (castellano) para indicar que no sabían la respuesta.
- * *How old are you?* es una oración simple, usada desde la escuela elemental y sin embargo todos los estudiantes desconocían su significado, resultando difícil contestarla.

En este bloque se presupone que las falencias sobre todo se debían a errores del nivel semántico, sea por falta de práctica o desconocimiento de vocabulario habitual dificultando la interacción entre docente y estudiante.

4.1.3. BLOQUE C: READING

SENTENCE 11: What are leaves?

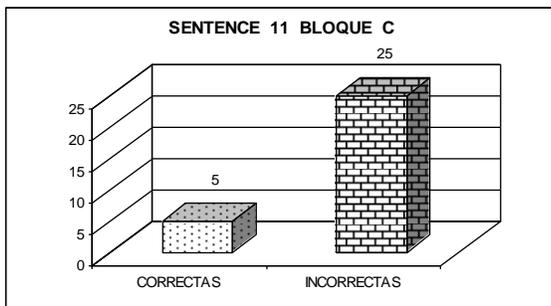


GRÁFICO Nº 11

En el presente bloque se analiza las preguntas de comprensión sobre el texto **Leaves and plants**. En este sentido, la pregunta 11: *What are leaves?* fue usada correctamente sólo en un 17% (5 estudiantes) y el 83% (25 estudiantes) respondieron con dificultad. Muchos de los aprendices de la lengua extranjera no conocían el significado de *leaves* (plural de *leaf*, hoja), por esta razón, se les dificultó la lectura y la comprensión. Unos respondieron en forma errada: E₁, E₃, E₄, E₅, E₂₄, E₂₅, E₂₆, E₂₈, E₃₀.

11. What are leaves?

.....
 E₆

11. What are leaves?

.....
 E₂₄

Otros dejaron la pregunta sin respuesta como el E₇, E₉, E₁₄, E₂₂

11. What are leaves?

.....
..... E₉

SENTENCE 12: Are leaves important for the life of the plants?

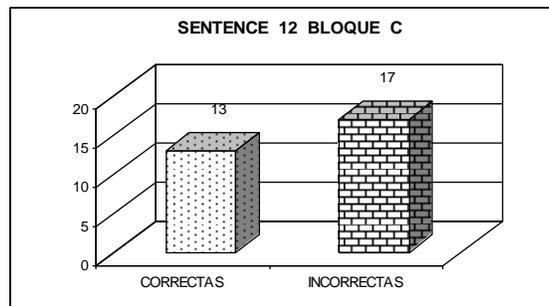


GRÁFICO Nº 12

Este gráfico muestra que 17 estudiantes (57%) respondieron en forma incorrecta. *Leaves*, sustantivo, fue sustituido por el pronombre singular *it* en lugar de *they*, pronombre para la tercera persona plural. Al mismo tiempo el verbo *TO BE* en *are* presente plural – presente singular segunda persona, es usado en su modalidad *is*, singular para la tercera persona (*it, he, she*) como lo hizo el E₁₁.

12. Are leaves important for the life of the plants?

.....
..... E₁₁

Y también los E₁, E₅, E₁₆, E₁₈, E₂₃.

Otros estudiantes volvieron a realizar la pregunta como una forma de respuesta: E₁₃, E₆, E₄.

12. Are leaves important for the life of the plants?

.....

..... E₄

Los menos no respondieron, como E₈; o utilizaron *there are* (hay en tiempo presente y la forma plural) en lugar del pronombre *they* y el verbo *are*, como lo hizo el E₉

12. Are leaves important for the life of the plants?

.....

.....

El 43% restante, 13 estudiantes, comprendieron la pregunta y respondieron en forma correcta.

SENTENCE 13: What do they produce for the plant?

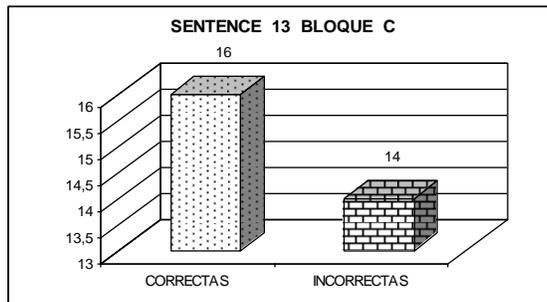


GRÁFICO Nº 13

En esta pregunta, el 53% de los estudiantes (16) respondieron correctamente, 14 estudiantes (47%) lo hicieron con problemas. Los E₈ y E₄ confundieron el artículo definido *the* con el pronombre tercera persona plural *they*.

3. What do they produce for the plant?

.....
.....

O también *there* por *they* como escribió E₆.

3. What do they produce for the plant?

.....
..... E₆

El E₃ omitió el pronombre *they*. El E₁₆ usó el pronombre *Y* primera persona singular en lugar de *they*, y muchos estudiantes no entendieron la pregunta como los E₁, E₁₅, E₁₇.

SENTENCE 14: What is the carbon dioxide?

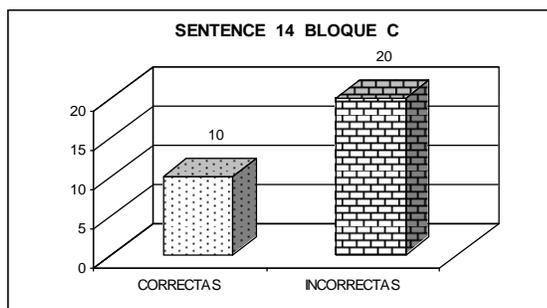


GRÁFICO Nº 14

La pregunta 14 no fue entendida en un 67% (20 estudiantes), teniendo dificultades para responder o dejando en blanco el ítem por desconocer el significado. Como observamos en los E₁₅, E₁₀, E₁₂.

14. What is the carbon dioxide?

.....

..... E₁₅

14. What is the carbon dioxide?

.....

..... E₁₀

14. What is the carbon dioxide?

.....

..... E₁₂

Sólo el 33%, 10 participantes, dieron la siguiente respuesta correcta “Carbon dioxide is a gas”.

SENTENCE 15: Who study leaves and plants?

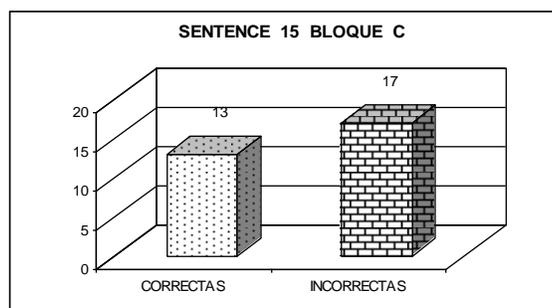


GRÁFICO Nº 15

Who study leaves and plants? es una pregunta que originó problemas en las respuestas en un 57% (17 estudiantes). Los E₇, E₈, E₁₅, E₂₃ dejaron la respuesta en blanco. Los E₆, E₁₂, E₁₃ no concordaron el nombre *Biologists* con el verbo *study* en

tiempo presente como correspondía, sino con el tiempo presente progresivo *studying*.

15. Who study leaves and plants?

.....

..... E₁₂

Otro estudiante, el E₁₄, no consideró el sustantivo *Biologists*, al dar la respuesta, como plural sino como singular. No concordando el verbo con *biologists*.

15. Who study leaves and plants?

.....

.....

Por otra parte el E₁₀ confundió *biologists* con *leaves*. El E₉ respondió *everybody* por *biologists*. El E₂₈ contestó en castellano *the carrera is Agronomía*.

.....

.....

Sólo el 13% restante dieron una respuesta correcta.

Con respecto al BLOQUE C, macrodestreza receptiva READING o leer; se observa también diferentes errores en la lecto – escritura.

Así, en la primera parte del item, referida a la lectura del texto LEAVES AND PLANTS, el problema empezó ya, al inicio con el título porque los estudiantes ignoraban el significado de *leaves* (plural de *leaf*, hoja), dificultando la lectura. En la segunda parte, se formularon las preguntas de comprensión para ser respondidas en forma escrita, en esta sección también existieron problemas como se observa en las hojas precedentes.

- * Así, en la pregunta 11: *What are leaves?*, muchos de los aprendices de la lengua no sabían el significado de *leaves* (hojas), encontrando dificultad para responderla o simplemente dejando el ítem en blanco.
- * *Are leaves important for the life of the plants?* Fue otra estructura que mostró errores en su análisis.
Leaves (sustantivo, plural) fue sustituido por el pronombre *it* (tercera persona singular) en lugar de *they* (tercera persona plural). Por otro lado, el verbo *to be* forma *are* (presente singular y plural) es usado en su modalidad *is*, (singular tercera persona), o uso de *there* por *they*.
- * La oración interrogativa 13: *What do they produce for the plant?*, presentó problemas con el uso del artículo definido *the* y el pronombre *they* (tercera persona plural), muchos estudiantes no entendieron la pregunta.
- * *What is the carbon dioxide?* es una estructura que presentó problemas con el significado. Muchos estudiantes no *entendieron* la pregunta y les fue difícil responder el ítem.
- * *Who study leaves and plants?* es una pregunta que dió lugar a errores en la **concordancia** del nombre *Biologists* con el verbo *study* en tiempo presente como era lo correcto y no con el presente progresivo *studying*, también con el verbo en tiempo presente para la tercera persona plural y no singular. Básicamente los problemas que encontramos en este bloque están relacionados con la semántica (significado), confusión del pronombre personal (*they*) con el artículo definido (*the*), uso del verbo *study* (tiempo presente) y no el progresivo (*studying*) además de la falta de concordancia entre el sustantivo *Biologists* y el verbo *study*, singular, en lugar de plural.

Se percibe que los errores pueden ser causados por la falta de uso habitual de la lengua inglesa, dentro o fuera del aula, es decir que se hace muy poca práctica de la lengua.

4.1.4. BLOQUE D: WRITING (INTRODUCE YOURSELF)

SENTENCE 16

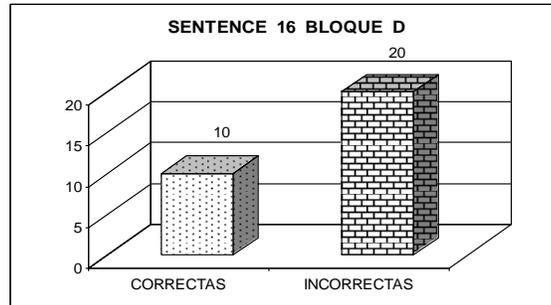


GRÁFICO Nº 16

Este bloque se caracteriza por la escritura, como una habilidad productiva, donde a través de la composición usando al menos cinco oraciones, en un sólo párrafo, se pidió a los participantes presentarse (a sí mismos) incluyendo hobbies, comida favorita, etc.; usando palabras propias para la narración.

En la oración 16, el 33% 16 estudiantes usaron las palabras adecuadas para la descripción de sí mismos; mientras que el 67%, 20 estudiantes no entendieron lo que se pedía en este ítem. La oración 16 introductoria, fue usada para describir plantas E₂, E₂₅, E₁₄, E₁₇, E₅, E₁₅, E₂₀, E₂₈, E₃₀, en lugar de la presentación de sí mismos.

Introduce yourself (Use at least five sentences)

.....

.....

.....

.....E28

Introduce yourself (Use at least five sentences)

.....
.....
.....E17

Introduce yourself (Use at least five sentences)

.....
.....
.....
.....
.....
.....E20

Otros E₆, E₈, E₁₆, E₁, E₃, simplemente dejaron en blanco. El E₄, entendió el pedido del item pero al describirse, tuvo problemas en la escritura usando mal el presente progresivo (*I'm study* por *I'm studying*).

Introduce yourself (Use at least five sentences)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....E4

El E₇ escribió mal el verbo – vivir – *leave* por *live*, aún cuando entendió el pedido.

Introduce yourself (Use at least five sentences)

.....
.....
.....
.....
.....E₇

El E₁₂ tuvo dificultad en concordar el verbo *TO BE* para la primera persona (*I am*) y el singular del nombre *student*, en su lugar escribió el plural *students*.

Introduce yourself (Use at least five sentences)

.....
.....
.....E₁₂

El E₂₄ describió a Lidia (tercera persona femenino singular) y utilizó el verbo *To Be* en pasado (*was*).

Introduce yourself (Use at least five sentences)

.....
.....
.....
.....
.....E₂₄

SENTENCE 17

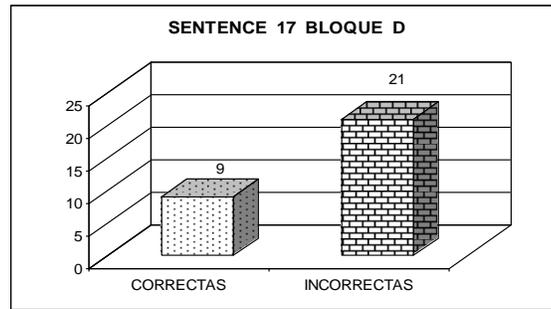


GRÁFICO Nº 17

Este gráfico muestra que 21 estudiantes, el 70% de la población participante tuvieron dificultades en el lenguaje escrito. Los E₁, E₂, E₃, E₆, E₈, E₁₃, E₁₄, E₁₆, E₁₇, no escribieron nada en este ítem u oración 17. Los E₂, E₅, E₁₅, E₂₀, E₂₃, E₂₅, E₂₈, E₃₀, describen plantas y no a sí mismos. El E₄ al señalar que tiene 2 hermanos (*I have two brothers*), y sus nombres (*their names*, posesivo plural tercera persona) usa *your* (posesivo singular / plural, segunda persona). El E₇ no usa el artículo indefinido *a*, antes de *cat*, y *dog*, para indicar que tiene un gato y un perro, además omite la preposición *and* (y) entre *a cat*, *a dog*.

El E₁₀ escribe la oración en forma ininteligible, mezcla de inglés y castellano

Introduce yourself (Use at least five sentences)

.....

.....

.....

.....

.....

El E₁₂ tiene problemas con la concordancia del nombre *friends* (amigos en plural) con el verbo *To Be, is* (singular) y el nombre Yola (tercera persona singular), en la oración *my friends is Yola*. El E₂₄ describe a una tercera persona masculina singular en una oración difícil de entender: "*He Monday wen to play wally*".

El 30% restante, 9 estudiantes, sabían cómo usar una segunda oración, para presentarse a sí mismos (oración 17).

SENTENCE 18

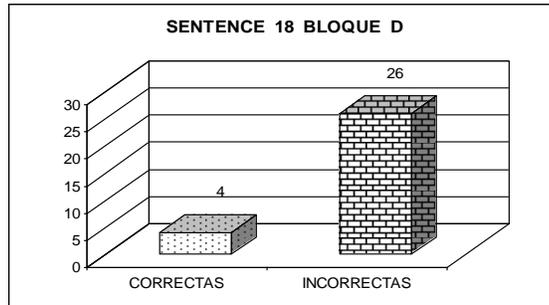


GRÁFICO Nº 18

En la oración Nº 18, el 13% de la población, equivalente a 4 estudiantes usaron las palabras adecuadas en esta estructura, 26 estudiantes o el 87% de la población cometieron errores. El E₉ usó el verbo *have* en lugar del verbo *To Be* en tiempo presente para la primera persona en la oración *I have 20 years old*, siendo lo correcto el usar *am* en lugar de *have*.

Introduce yourself (Use at least five sentences)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

El E₁₁ no escribió la partícula *to* antes del verbo *speak* para indicar el infinitivo en la oración *"I like speak English"*, siendo lo correcto *"I like to speak English"*. El E₁₉ omitió el auxiliar *do* y la partícula *not* (tiempo presente y negativo, respectivamente) e la oración *"I have not laboratory"* por *"I don't have a laboratory"*.

Introduce yourself (Use at least five sentences)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

El E₂₁ confundió el tiempo presente para la tercera persona del verbo regular *work* en la oración “*My father work in a factory. My mother don’t work*”, cuando lo usual es: “*My father works in a factory, but my mother doesn’t work*”.

El E₂₆ escribió *huose* por *house*. El E₄ escribió “*My father your name is Eulogio*” por “*My father’s name is Eulogio*”. El E₁₂ no completó la terminación *ing* en el presente progresivo del verbo *work* en la oración “*I’m work*”, lo correcto es: “*I’m working*”.

El E₂₄ confundió el pronombre en primera persona *Y*, y escribió *they* en su lugar, en la oración “*They played the guitar in the park*”, lo correcto es “*I played the guitar in the park*”. Los E₁, E₃, E₆, E₈, E₁₃, E₁₄, E₁₆, E₁₇, E₁₀, E₂₉ dejaron en blanco el ítem. Los E₂, E₅, E₁₅, E₂₀, E₂₃, E₂₅, E₂₈, E₃₀, escribieron sobre plantas.

SENTENCE 19

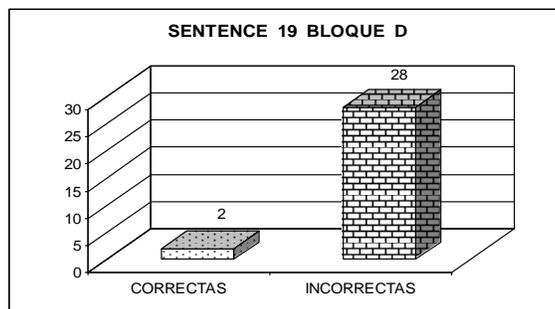


GRÁFICO Nº 19

El ítem 19 presentó dificultades en el 93% de los estudiantes (28 participantes), mientras que sólo el 7%, 2 estudiantes, escribieron la oración correctamente. Así los

E₅, E₂, E₂₀, E₈, E₂₅, E₃₀, E₁₅, E₁₉, escribieron nuevamente sobre plantas, en lugar de presentarse a sí mismos.

Introduce yourself (Use at least five sentences)

.....
.....
.....
.....
.....
.....E₅

Los E₁, E₃, E₆, E₈, E₁₃, E₁₄, E₁₆, E₁₇, E₁₀, E₁₂, E₂₉, E₁₈, E₂₃, E₂₈, dejaron el ítem en blanco. El E₁₁ hizo una pregunta sobre los estudiantes.

El E₂₁ describe: “*She is a student of the U.P.E.A.*” en lugar de describirse a sí mismo. El E₂₂ escribe “*parners*” por “*partners*” (compañeros).

Introduce yourself (Use at least five sentences)

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

El E₂₆ escribió “*flouwers*” por “*flowers*” (flores)

Introduce yourself (Use at least five sentences)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....E₂₆

El E₄ omite *ing*, terminación para el progresivo presente en el verbo *speak* en “*I’m speak Aymara and Spanish*”, lo correcto es: “*I’m speaking Aymara and Spanish*” El E₇ antepone el nombre “*family*” al adjetivo “*big*” siendo lo correcto “*I have a big family*”. El E₂₄ escribe sobre la segunda persona singular (*you*) y el verbo *listen* en tiempo pasado (*listened*) y no completa la oración.

SENTENCE 20

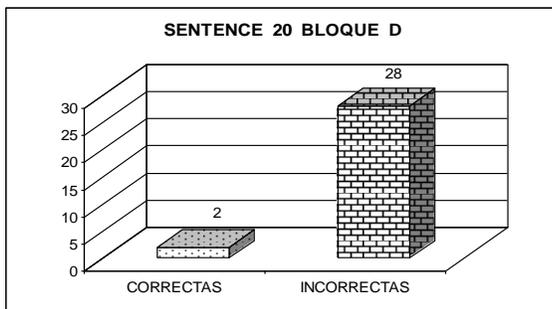


GRÁFICO Nº 20

La última oración del párrafo muestra que 28 estudiantes, el 93%, cometieron diferentes errores en su composición. Sólo el 7% de los participantes, 2 estudiantes, escribieron en forma correcta la oración. Los E₂, E₅, E₁₅, E₁₉, E₂₀, E₂₅, E₃₀, escribieron sobre las plantas.

Introduce yourself (Use at least five sentences)

.....
.....
.....
.....
.....
.....E₃₀

Los demás estudiantes 1, 2, 3,4 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 23, 24, 28, 29 no escribieron nada.

Introduce yourself (Use at least five sentences)

.....
.....
.....E₂₃

El E₁₁ hizo la pregunta “*Are you like Bolivia?*” pregunta que o tiene sentido, lo correcto sería “*Are you from Bolivia*” (¿Eres de Bolivia?) además no se describe o presenta.

El E₂₁ escribe “*I want live with she*”. Omite la particular *to* necesaria para indicar el infinitivo del verbo *live*, y emplea el pronombre *she* (tercera persona femenino) en lugar de *her* (objeto directo) al final de la oración, lo correcto es “*I want to live with her*”.

Introduce yourself (Use at least five sentences)

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

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

El E₂₆ omite el artículo indefinido *a* y escribe mal el sustantivo *mother*, en la oración “*Y have mather and father*”

Introduce yourself (Use at least five sentences)

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

El BLOQUE D, referido a la destreza productiva WRITING (escribir) encontró deficiencias en la segunda parte del ítem; en la redacción y ejecución del párrafo con cinco oraciones sencillas. Se pedía a los participantes escribir sobre sí mismos (*introduce yourself*), actividad que al parecer les fue difícil de realizar.

Se observa que los diferentes ítems presentaron errores en la estructuración de las oraciones, alterando el orden del sujeto, el verbo y el predicado, además los estudiantes, en muchos casos, no se describieron a sí mismos, sino a una tercera persona. No faltó quien no entendió la orden y no realizó la tarea.

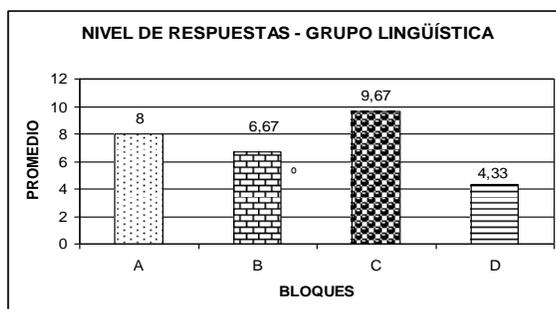
* Así, en la oración 16: muchos estudiantes no entendieron el pedido y no realizaron el ítem. Otros describieron plantas (problema de significado). Algunos usaron el verbo TO BE en tiempo presente y el verbo *study* en presente; lo correcto era escribir TO BE presente más *study* con la terminación *ing* (presente progresivo). Otros escribieron mal el verbo vivir (*live*) *leave*. Existió también el problema de concordancia entre el verbo TO BE para la primera persona (*am*) y el sustantivo *student* (singular); así como la utilización del verbo TO BE en pasado (*was*).

- * La oración 17: presentó problemas de descripción personal, (se describieron plantas), asimismo con el posesivo plural para la tercera persona, el artículo indefinido (*a*) y el conector *and*. También se utilizó el castellano en la descripción y algunas palabras se escribieron con errores (*bat, flun*: escritura ininteligible). La falta de concordancia entre el verbo TO BE *is* (singular) y el sustantivo (*friends*) en plural y el nombre *Yola*.
- * En la tercera oración para describirse a sí mismos, se presentó el problema del uso del verbo TO BE para indicar la edad (*I'm twenty years old*) escribiendo *I have 20 years old*, forma errada de escritura. Por otro lado, se omitió la partícula *to* antes de un verbo para señalar el infinitivo, así como el auxiliar *do* y la partícula *not* para la forma negativa presente en la respuesta negativa. También el auxiliar *does* para el negativo y el verbo *work* para la tercera persona singular. El E₂₆ escribió *huose* por *house*. El E₂₄ confundió el pronombre en la primera persona con la tercera persona plural (*they*).
- * En la oración 19: los participantes, nuevamente, describieron plantas. Algunas palabras fueron escritas en forma incorrecta: *parners, flouwers*. El E₄ omite la terminación *ing*, para el progresivo en tiempo presente en el verbo *speak*. El adjetivo *big* es pospuesto, en lugar de escribirlo antes del sustantivo, en la oración *I have a big family* (oración escrita correctamente). El verbo *listen* es utilizado en tiempo pasado y no en presente.
- * En la última oración del bloque, algunos participantes escribieron sobre plantas. Otros realizaron preguntas incoherentes como *Are you like Bolivia?*. También se omitió la partícula *to* para señalar el infinitivo del verbo *live*. Se escribió en forma incorrecta el objeto directo (*her*). Se omitió el artículo indefinido (*a*) y se escribió mal el sustantivo *mother*.

Se presume que los errores de este bloque son debidos a la falta de práctica en la escritura, desconocimiento de vocabulario, y orden en el uso de la sintaxis.

4.1.5. Nivel de respuestas

Realizado el análisis de cada una de las destrezas, se considera importante conocer el nivel de respuestas incorrectas en el uso de la lengua inglesa. El siguiente cuadro ayudará al alcance de este objetivo:



EL PROMEDIO FINAL DE LOS 4 BLOQUES ES DE:

$$8.00 + 6.67 + 9.67 + 4.33 = 28.67$$

28.67 PUNTOS SOBRE 100

Las cuatro destrezas oír (listening) Bloque A, hablar (speaking) Bloque B, leer (reading) Bloque C, y escribir (writing) Bloque D, manifiestan deficiencias.

Sobre un puntaje de 100, los cuatro bloques en conjunto alcanzaron sólo un promedio de 28.67 puntos. Por otro lado, las destrezas que manifiestan mayor incidencia de errores son hablar, Bloque B con 6.67 puntos; y escribir, Bloque D con 4.33 puntos sobre 25. Estos promedios muestran la pobreza en el manejo del idioma Inglés por los estudiantes del nivel intermedio.

Los bloques B y D que representan a las macrodestrezas productivas hablar y escribir muestran un nivel bajo en sus respuestas, en su producción. Los errores se repiten por falta de vocabulario, en el área semántica (significado), sintáctica

(oraciones sencillas mal construidas) y fonética tanto en el lenguaje hablado como escrito.

4.2 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Realizado el análisis lingüístico, la investigación muestra los siguientes resultados.

BLOQUE A. LISTENING

- En la oración interrogativa N° 1 del 100% de los estudiantes, el 57 % realizaron el ejercicio en forma correcta. El 43% restante mostraba deficiencias. Primero, al no considerar la oración como pregunta, al omitir el signo de interrogación, y luego al omitir el verbo *TO BE* (is).
- En el ítem 2, el 20% escucharon y realizaron el ejercicio correctamente. El 80% tuvieron problemas; al desconocer las palabras *how, today, weather*. Otros, al confundir el sustantivo o nombre *weather* con el verbo *TO BE* en tiempo pasado simple plural (*were*).
- En la oración N° 3, el 17% de los participantes cumplieron bien el ejercicio. El 83% trabajaron con deficiencias. Primero, a nivel fonético, al usar el verbo *finish* con los sonidos [sh] en lugar de [ch] *finich*. En segundo lugar, existe confusión con el uso del adjetivo posesivo para la segunda persona (*your*) y el pronombre personal segunda persona singular / plural (*your*). En tercer lugar, el auxiliar *do* (presente simple) para formar las oraciones interrogativas, es usado de forma incorrecta en lugar del auxiliar *did* (pasado simple) en esta oración. Finalmente un estudiante no realizó el ejercicio, otros lo hicieron de forma incompleta.
- El 30% de los estudiantes realizaron bien la oración interrogativa N° 4, mientras que el 70 % mostraron deficiencias al usar el adverbio de modo

very well, con el nombre o sustantivo *Spanish*, el verbo *speak* y el auxiliar *does* (pregunta tercera persona singular), algunos estudiantes no completaron la oración.

- En la última oración interrogativa del bloque *Listening*, el 73% de los participantes realizaron la oración con dificultades. El nombre *Linguistics* es usado con errores (*Lingüísticas* o *Linguistic*). A nivel fonético el fonema vocálico [a] es confundido con [u] al usar el verbo *study*, también el tiempo presente progresivo (*standing*) por *study* (presente simple), el auxiliar *did* (tiempo pasado simple) por el auxiliar *do* (tiempo presente simple).

BLOQUE B: SPEAKING

- En la oración interrogativa *Do you have a pencil?*. El 50 % de los estudiantes respondieron correctamente. El restante 50% desconocían esta estructura y no dieron respuesta alguna.
- En cuanto a la pregunta *What is this?*. El 50% de los participantes respondieron en forma correcta. El 50% tuvieron dificultades en responder. Se confundió *notebook* con *book* por desconocimiento del significado de estos nombres. En algunos casos respondían con otra pregunta porque desconocían la forma de respuesta.
- *How is the weather?* en un 10 % fue contestada correctamente. El 90% desconocía el significado y por lo tanto la respuesta.
- En: *Who was the President of Bolivia last year?* sólo el 23 % sabían como responder la oración interrogativa, mientras que el 77 % tuvieron dificultades para contestar, usando el castellano para señalar que desconocían la respuesta porque no entendían la pregunta.

- El 100% de los participantes desconocían el significado de la pregunta *How old are you?*, y por lo tanto la respuesta.

BLOQUE C: READING

- En el ítem 11, el 83 % respondieron con dificultad, principalmente, porque muchos estudiantes desconocían el significado de *LEAVES*, por esta razón se les dificultó la lectura y por lo tanto la comprensión. Sólo el 17% contestaron en forma correcta.
- En cuanto a la pregunta 12, el 57 % tuvieron problemas con el uso de pronombres (*it* por *they* ; *there* por *they*), con el verbo *TO BE* en tiempo presente (*are* por *is*) para dar respuestas. Algunas estudiantes dejaron en blanco el ítem por la no comprensión de la oración interrogativa. El 43 % restante entendieron la pregunta y contestaron correctamente.
- Respecto a la pregunta 13, el 53 % respondieron en forma correcta. Del 47 % de los estudiantes, unos confundieron el artículo *the* con el pronombre para la tercera personal plural *they*, otros omitieron el mismo pronombre, los más no entendieron la pregunta y los menos utilizaron el pronombre personal *Y* por *they*.
- La pregunta 14 no fue entendida en un 67 %. Los estudiantes dejaron en blanco el ítem. Solo un 33% respondieron en forma correcta.
- Los estudiantes en un 57 % encontraron dificultades en la pregunta 15. Unos dejaron la respuesta en blanco, otros no concordaron el nombre *Biologists* con el verbo *study* en tiempo presente, algunos confundieron el nombre *biologists* con *leaves*, y también utilizaron el castellano para dar una respuesta incorrecta.

BLOQUE D: WRITING

- En la oración 16, el 33 % de los participantes usaron el lenguaje escrito en forma correcta, para presentarse.
- El 67% no entendieron el pedido del BLOQUE D. Algunos estudiantes describieron plantas. Otros dejaron el item en blanco. También se presentó el problema en el uso del tiempo presente continuo y el presente simple del verbo *study*. Confusión del verbo *live* con el verbo *leave*. Falta de concordancia del verbo *TO BE (am)* para la primera persona singular *Y*. Confusión del nombre *students* (plural) en lugar del singular *student*. Uso del pronombre *she* (tercera persona singular) por *Y* (pronombre primera persona singular).
- Los participantes, en un 70%, encontraron dificultades en la oración 17. Primero por falta de comprensión del item. Segundo, por no saber que escribir. Tercero, por confusión en el uso del adjetivo posesivo tercera persona plural (*their*) y *your* (adjetivo posesivo segunda persona singular - plural) . Además de omisión del artículo indefinido *a*, preposición *and*, ilegibilidad en la escritura inglés / castellano, falta de concordancia del nombre y el verbo *TO BE (My friends is Yola)*, uso del pronombre *he* (tercera persona singular masculino) en lugar de *Y*. El 30 % sabían como usar una segunda oración en el BLOQUE D .
- En la oración N° 18, el 13% de los aprendices usaron las palabras adecuadas para describirse. El 87 % cometieron errores. Se observó la confusión en el uso del verbo *TO BE* presente y el verbo *have* presente para indicar la edad. Omisión de la partícula *to* antes del verbo para el infinitivo, el auxiliar *do* y la partícula *not* (presente negativo). Deficiencia en la escritura del sustantivo *house*, del verbo *work* en tiempo presente simple (*works*), del posesivo para la tercera persona masculino (*his*); confusión en la descripción

al usar el pronombre *she* (tercera persona femenina singular) en lugar de *Y*, y el verbo *work* en tiempo presente continuo.

- El ítem 19, mostró que solo el 7% escribió la oración correctamente. El 93% presentaron dificultades. Algunos estudiantes escribieron sobre plantas. Otros escribieron en forma deficiente los sustantivos *flowers*, *partners* y el tiempo presente continuo del verbo *work*. También se invirtió el orden del sustantivo *family* y el adjetivo *big* (*family big*).
- Con respecto a la última oración del párrafo el 93 % de los estudiantes, cometieron diferentes errores. Nuevamente, algunos estudiantes escribieron sobre plantas. Otros dejaron en blanco el ítem. Algunos omitieron la partícula *to* para señalar el infinitivo del verbo *live*. Existen también problemas con el uso de *she* (pronombre tercera persona femenino singular) y el objeto directo *her*, el artículo indefinido *a* y la mala escritura en el sustantivo *mather* (*mother*). Sólo el 7% de los estudiantes, escribieron la oración 20 en forma correcta.

Con respecto al nivel de respuestas en los cuatro bloques, las diferentes destrezas señalan deficiencias. Estas muestran puntajes bajos: el Bloque A (oír) alcanzó el promedio de 8 puntos sobre 25. El Bloque B (hablar) 6,67puntos. El Bloque C (leer) un promedio de 9,67 puntos y el Bloque D (escribir) logró solo el 4,43 sobre veinticinco.

Hablar y escribir son las destrezas con mayor incidencia de errores cuando se realiza la comunicación oral y escrita entre hablantes / aprendices de la lengua inglesa en el nivel intermedio del presente estudio.

CONCLUSIONES

El presente trabajo, en sus diferentes etapas, desde las preliminares (Introducción, Planteamiento del problema, Marco Teórico) hasta el análisis realizado en el Capítulo IV, el cual arrojó resultados importantes, permite exponer en base a una cuidadosa reflexión, las siguientes conclusiones que, se consideran, son las más importantes.

1. Se percibe que los estudiantes manifiestan deficiencias, en el uso correcto del idioma Inglés en sus aspectos verbal y escrito (Bloques B y D, macrodestrezas productivas) al ejecutar las actividades comunicativas, en los siguientes niveles de estructuras oracionales.

MACRODESTREZAS: SPEAKING – WRITING

A nivel sintáctico:

- * Falta de reconocimiento de las oraciones interrogativas.
- * Omisión del verbo *TO BE* (*is, are*).
- * Confusión en el uso del adjetivo posesivo (*you*) y el pronombre personal singular / plural para la segunda persona (*you*).
- * Confusión en el uso del tiempo verbal presente simple del auxiliar *do* con el auxiliar del tiempo verbal pasado, *did*.
- * Deficiente uso del adverbio de modo *very well*.
- * Confusión en el uso del tiempo presente simple con el presente continuo del verbo *study*.
- * Confusión del pronombre *they* con el pronombre *it*, el artículo definido *the* y la palabra *there* (adverbio de lugar).
- * Desconocimiento del lugar que ocupa el adjetivo en la oración.
- * Omisión de pronombres personales en las respuestas.
- * No concordancia entre sustantivo y verbo (*Biologists studies*).

- * Omisión de artículo indefinido *a* y la preposición *and*.
- * Omisión de la partícula *not* en las oraciones negativas.
- * Omisión del signo de interrogación en las oraciones interrogativas.
- * Omisión de la partícula *to* para señalar el infinitivo (del verbo).
- * Confusión en el uso del verbo *have* en lugar de *am* (*To be*) para indicar la edad.
- * Ilegibilidad en la escritura cuando usan el Inglés y el castellano en una misma oración.
- * Confusión entre el pronombre personal *she* y el objeto directo *her*.

A nivel semántico:

- * Desconocimiento del significado del adverbio *How*, los sustantivos *Today*, *weather*, *notebook*, *book*, *leaves*, los verbos *live* y *leave*.
- * Las oraciones simples *How is the weather?* y *How old are you?* Son también desconocidas en su significado.
- * Uso del idioma materno (castellano) para comunicarse cuando los estudiantes no entienden o ignoran el significado de palabras o términos.

A nivel fonológico:

- * Problemas con los fonemas vocálicos [u] y [a]
 - / ʌ / / ə /
- * Confusión con los fonemas consonánticos [sh] y [ch]
 - / ʃ / / tʃ /
- * Confusión entre las palabras:
 - / were / y / weather /
 - [wə:] y [wədə:]
 - / they / / the / / there /
 - [dei] [di:] [dər:]

MACRODESTREZA: LISTENING

A nivel dictado:

- * Falta de reconocimiento de las oraciones afirmativas e interrogativas.
- * Omisión del verbo TO BE (Forma is) en las oraciones.
- * Error en el uso del adverbio very well.
- * Confusión con diferentes sustantivos como Linguistics (Lingüísticas, Linguistic), weather, were (verbo en tiempo pasado).
- * Omisión del signo de interrogación en las oraciones interrogativas.
- * Falta de entrenamiento en reconocer los diferentes sonidos de acuerdo a las diferentes tareas que se desarrollaron en la prueba.

MACRODESTREZA: READING

Este bloque se vió, especialmente, afectado por el desconocimiento de vocabulario (*leaves, carbon dioxide*) y su significado, dando lugar a problemas de comprensión del contenido del texto y posteriormente al desarrollo de la actividad escribir, dejando en muchos casos el ítem en blanco.

Esta macrodestreza se caracterizó por presentar problemas de lecto-escritura según se pudo observar y analizar.

2. Se considera que de acuerdo al nivel de respuestas en los diferentes bloques: A (*Listening*), B (*Speaking*), C (*Reading*) y D (*Writing*) respectivamente, según pudimos observar en las diferentes pruebas; cada una de ellas manifiesta una baja producción en la interacción docente – estudiante, es decir en el proceso comunicativo, especialmente en las macrodestrezas hablar y escribir, pues muestran una mayor incidencia de errores en su competencia y ejecución, durante el proceso de evaluación.

3. Se presume que, factores como la falta de infraestructura adecuada (laboratorio de idiomas, biblioteca) para el aprendizaje de lenguas, el método usado para el proceso enseñanza – aprendizaje de idiomas que se centraliza en el docente, la falta de prácticas comunicativas en el aula en el idioma Inglés, la falta de material didáctico (realia, data show, workbooks, etc.), así como el factor psicológico: miedo de los estudiantes a participar activamente dentro y fuera del aula; han conspirado para que los estudiantes presenten una baja producción en su competencia lingüística en un nivel III de la lengua inglesa.

En este nivel intermedio, los estudiantes deberían usar estructuras básicas con el verbo TO BE en tiempos presente, pasado y futuro, y empezar una cierta producción a nivel comunicativo, pero se observó que el 100% de ellos, desconoce la oración *How old are you?* (¿Qué edad tienes?), estructura que es usada, ya, en los ciclos primario y secundario de la preparatoria, presentando deficiencias y un bajo nivel de aprendizaje en el uso de la lengua oral y escrita.

4. Frente a esta situación, si bien es cierto que existen elementos que no pueden ser superados por el momento como la falta de infraestructura adecuada, paros, marchas, número de horas asignadas a la materia; existen otros factores que coadyuvan para sobrellevar estos problemas: adecuando, por un lado, el texto a la situación real de enseñanza – aprendizaje, y por otro lado, adaptando actividades para aplicarlas en la clase, de tal manera que la enseñanza – aprendizaje del idioma Inglés como lengua extranjera sea motivada y agradable.

Se considera que de alguna manera se estará contribuyendo a la educación en general, y en particular a paliar deficiencias en la enseñanza – aprendizaje del idioma, en el nivel del trabajo, **para que este proceso fluya de manera óptima, con las actividades de refuerzo, como propuesta, para mejorar la baja producción y rendimiento de los estudiantes, en el uso correcto del inglés.**

RECOMENDACIONES

Es importante considerar que el éxito de un programa de enseñanza de lenguas extranjeras depende de muchos factores, uno de ellos es el método, pero además el proceso que tiene lugar en la clase es el que finalmente determinará el éxito en la enseñanza. Por otro lado, el docente es aquel que en forma directa ejerce su influencia en la clase, como Rivers (1968) señala, “La efectividad de cualquier método en una situación particular depende de la actuación del profesor en el aula”.

Un buen profesor de lenguas no es esclavo del texto que usa. El texto, por supuesto, ayuda pero el profesor debería complementarlo con su propia experiencia y modificar el contenido cuando sea necesario. Debería ser capaz de suprimir ítems poco apropiados y ajustar el material a su propio estilo de enseñanza y a las necesidades e idiosincrasia de sus estudiantes.

También debería considerar si las técnicas de enseñanza que emplea en la clase son lo suficientemente motivadoras, y apropiadas al nivel de aprendizaje que corresponde. En la actualidad, muchos docentes perciben que ninguno de los métodos en el campo de la enseñanza – aprendizaje de lenguas extranjeras permanece en voga por largo tiempo. En este sentido “no hay ningún método, eterno e inmutable, que haya sido descubierto” (TEFL Anthology, 1973 – 78: 35).

De ahí, la importancia, de **adaptar** y no adoptar el método, las técnicas y las diversas tareas a las necesidades y a la situación real de los estudiantes.

Finaliza el estudio, haciendo algunas sugerencias que pueden mejorar la planificación del proceso enseñanza – aprendizaje de idiomas extranjeros (Inglés) en la carrera de Lingüística de la U.P.E.A.

1. Un elemento esencial para una enseñanza con éxito es la capacidad de contacto del docente. Por capacidad de contacto entendemos tanto la necesidad de mutua

compresión como la posibilidad de establecer una unión, en este caso con el estudiante, como expresa Hillebrand (1978:12):

Únicamente en la auténtica relación personal se origina una verdadera comunidad; se desarrolla una saludable conciencia de nosotros.

Nosotros trabajamos juntos, nos ayudamos mutuamente y nos complementamos unos a otros.

...En esto reside asimismo la significación antropológica del lenguaje y de la conversación para el proceso formativo.

El hombre es persona en tanto puede hablar y en tanto se le puede hablar y puede conversarse con él.

2. Un aprendiz de lenguas necesita saber los objetivos de aprendizaje de la lengua extranjera, al mismo tiempo necesita de experiencias atractivas y gratificantes al aprehenderlas. En este sentido, el docente tiene que trabajar y motivar continuamente a los estudiantes, tanto en el aspecto cognitivo como en el afectivo para alcanzar niveles óptimos en sus objetivos de enseñar idiomas.
3. Como la enseñanza de lenguas es un proceso complejo, el docente tropieza, muchas veces, con el cansancio, la dispersión, el aburrimiento de sus aprendices. Dependerá en gran medida de la voluntad que ejerza para prepararse, y estar vigente para ofrecer a sus estudiantes actividades acordes al nivel del estudio.
4. Se hace necesario, la creación de un centro de recursos donde se guardan todos los materiales del área de Inglés, como grabadoras, discos, papelógrafos, visuales, diccionarios, etc., para tenerlos disponibles y acudir a ellos cuando sea pertinente.
5. Es importante fomentar la creación de materiales didácticos, realizados por los profesores, como papelógrafos, cuadros, etc., teniendo en cuenta que la carrera de Lingüística carece de estos elementos por falta de recursos económicos. De

esta manera, se estará cooperando, de una forma sencilla, eficaz e innovadora al proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma.

6. Los textos que se utilizan en la clase, deberían ser escritos por docentes bolivianos por ser más sensitivos a las necesidades de los estudiantes.
7. Los materiales complementarios, deberían incluir en lo posible, televisores, discos, grabadoras, films, VCD's, etc.
8. En cuanto al reducido tiempo en las clases, se sugieren diferentes tareas en las ayudantías para reforzar el trabajo en el aula.
9. Los docentes de lenguas extranjeras deberían ser entrenados eficientemente en el área de su competencia a través de seminarios, talleres y/o realizar periódicamente viajes al exterior para tener información nueva sobre la evolución de la lengua inglesa y diferentes aspectos que conlleva el proceso de enseñanza – aprendizaje de esta lengua, o se puede conseguir información contactándose con la Sra. Margita Matuskova quien es ELT y C.S. Manager, a través del e-mail : margitamatuskova @ britishcouncil. Org.
10. Incentivar la investigación entre los docentes, para conocer las problemáticas de esta área y a la vez buscar soluciones, es un imperativo prioritario, que tiene que ser tomado en cuenta.

Finalmente el punto central en las recomendaciones, está relacionado con estrategias que ayuden y favorezcan el aprendizaje de los estudiantes (Willing, 1988), las que requerirán en gran medida una capacidad de adaptación, creatividad inventiva y sobre todo independencia de estos. Una serie de estrategias puede verse en la siguiente lista de Rubin y Thompson (1982).

- **Descubrir el propio camino**
Se trata de ayudar a cada estudiante a descubrir el camino que más le vaya a favorecer. Por ejemplo, la mejor manera de aprender vocabulario. También implica descubrir otras maneras de aprender de otros miembros de la clase.
- **Organizar la información acerca de la lengua**
Desarrollar procedimientos que permitan al estudiante organizar lo que ha aprendido mediante notas y gráficos.
- **Ser creativo**
Experimentar diferentes maneras de crear y utilizar la lengua, por ejemplo, mediante nuevos métodos de utilizar las palabras, jugar con diferentes posiciones de los sonidos y las estructuras, inventar textos imaginativos.
- **Buscar oportunidades para utilizar la lengua**
Utilizar la lengua de manera activa realizando tareas en la clase, mediante la interacción con los compañeros y el profesor, hacer preguntas, escuchando la lengua con regularidad, leyendo diferentes tipos de textos y practicando la escritura.
- **Aprender a vivir sin seguridad**
Se trata de no apoyarse siempre en respuestas seguras, sino intentar solucionar los problemas con la ayuda de documentación, por ejemplo, usando diccionarios.
- **Utilizar reglas mnemotécnicas**
Ayudar al estudiante a recordar lo que ha aprendido, mediante rimas, grupos semánticos, experiencias y recuerdos personales.

- **Sacar provecho de los errores**

Aprender a vivir con los errores y ayudar al estudiante a que los errores no bloqueen su participación en clases. Encaminar al estudiante para que pida que le corrijan y también a que aprenda de los errores cometidos.

- **Utilizar los conocimientos lingüísticos**

Ayudar al estudiante a establecer comparaciones con lo que ya sabe e ir construyendo sobre lo que aprende de la nueva lengua, tanto en lo que se refiere a reglas formales como a convenciones de uso.

- **Utilizar diferentes estilos de expresión oral y escrita**

Desarrollar la capacidad del estudiante para usar diferentes estilos de lengua oral y escrita, tanto de manera productiva como receptiva.

Todas estas estrategias pueden ser utilizadas de forma interactiva en la clase.

Al cierre de esta parte del trabajo de investigación quisiéramos enfatizar que lo teórico debe complementarse con lo práctico, de tal manera que la práctica en cada destreza prepare a los estudiantes a dejar su texto y empiece a entender, a hablar, leer y escribir; en una palabra a usar el lenguaje en el mundo real.

CAPITULO V

SECCIÓN PROPOSITIVA

Habiendo considerado la problemática de la enseñanza – aprendizaje del idioma Inglés en el nivel intermedio y existiendo evidencias de la necesidad de implementar un diseño de trabajo de refuerzo que permita un buen logro en el rendimiento y producción en el uso de las cuatro destrezas, de la lengua inglesa, especialmente en el aspecto oral y escrito, proponemos diferentes actividades comunicativas para este propósito.

Se percibe que la mejor manera para llevar a efecto este objetivo es enseñando la lengua de manera más comunicativa, pero, ¿Cómo pueden los profesores ayudar a los estudiantes a aprender un idioma para un uso más práctico? Simplemente enseñando a los estudiantes a como comunicarse desde los niveles básicos. La mejor manera de ayudarles a adquirir destrezas comunicativas es, practicando la comunicación con sus compañeros de clase, sin sorprenderse demasiado por los errores que puedan cometer al comienzo del trabajo.

Se inicia la tarea, recordando y analizando diferentes enfoques, métodos y teorías para la enseñanza – aprendizaje del inglés, usados en nuestro medio.

Aún, cuando ya comenzó el siglo XXI, todavía se practican y utilizan algunas facetas de métodos considerados por algunos docentes como obsoletos (por ejemplo el audiolingual), sin embargo existen también profesores que consideran desechar algunos rasgos que no son útiles y rescatar e integrar aquellos que son importantes, a otros métodos (Finocchiaro, 1986).

A continuación, se recordarán los métodos más usados en estos últimos veinte años en la ciudad de La Paz.

5.1. MÉTODOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DEL INGLÉS USADOS EN NUESTRO MEDIO.

5.1.1. El enfoque gramatical

Es uno de los más antiguos, entre los métodos tradicionales, usados para la enseñanza formal del lenguaje. Inicialmente fue utilizado para enseñar Latín y Griego. A fines del siglo XIX y principios del siglo XX fue aplicado en la enseñanza de lenguas modernas.

En su forma más pura este método tenía las siguientes características:

- Los estudiantes aprendían primero las reglas de la gramática así como listas de un vocabulario bilingüe en cada lección.
- Se prestaba poca atención a la pronunciación.
- La comprensión de las reglas gramaticales y lecturas eran evaluadas a través de la traducción.
- Existían pocas oportunidades para conversar porque el método se centraba en lecturas y traducción de sus ejercicios.

Esta manera de enseñar lenguas tiende a enfatizar la mecanización de reglas sin colocarlas en un contexto de significación para los estudiantes; sin tomar en cuenta las características y necesidades del ambiente social y cultural en los que el estudiante no puede interactuar y lo que es peor sin tomar en cuenta las características y necesidades del ambiente social y cultural en los que el estudiante no puede interactuar y lo que es peor sin tomar en cuenta los estilos y características del aprendizaje individual.

Todo ello ha causado impacto en nuestro medio a nivel metodológico sobre todo en el sector fiscal donde poco se ha hecho para cambiar antiguos métodos de enseñanza de lenguas; por otra parte, los estudiantes no se beneficiaron con la

aplicación de este método porque no alcanzaron competencia en ninguna de las cuatro destrezas.

5.1.2. El método directo

Se originó en el siglo XIX y tenía como defensores a educadores como Berlitz y Jespersen (O'mayo, 1992). Ellos pensaban que los aprendices comenzaban a entender un idioma escuchándolo, es decir, aprendían a hablar hablando, especialmente si el discurso estaba asociado simultáneamente a la acción apropiada.

Las características relevantes de este método eran:

- La enseñanza de la lengua consistía en la utilización de los objetos de la clase y simples acciones. Trabajar con el aquí y ahora era importante. Posteriormente se incluirían situaciones y escenas comunes.
- La correcta pronunciación era muy importante desde el principio.
- Las reglas gramaticales eran aprendidas a través de la práctica.
- Los objetivos de la lectura eran alcanzados por la vía del entendimiento directo, sin usar diccionarios o traducciones.

En la ciudad de La Paz, los estudiantes realizaron sus estudios de Inglés con textos basados en este enfoque con resultados satisfactorios en comparación a los textos con metodología tradicional, según profesores de diferentes institutos de enseñanza del idioma Inglés.

5.1.3. Enfoque natural

Según Alice O'mayo (1992), Terrel el impulsor de esta metodología señalaba que era posible que los estudiantes aprendieran a comunicarse en situaciones de

aula. Terrel hablaba de que era importante alcanzar competencia comunicativa intermedia en la segunda lengua, al menos en el lenguaje verbal.

El objetivo del método era sentar proficiencia intermedia en la enseñanza de la lengua desde el comienzo.

Por otro lado, se debía dar al estudiante la oportunidad de adquirir la lengua practicándola, modificando y mejorando la gramática de los estudiantes, por lo que el factor afectivo era vital durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua. Además, el aprendizaje del vocabulario era la llave de la comprensión y producción del habla.

De acuerdo a autoridades y profesores del Centro Boliviano Americano en La Paz, los resultados de la aplicación de este enfoque, han sido buenos.

5.1.4. El método audiolingual

Este método estaba basado en dos disciplinas, la Psicología y la Lingüística.

En la década de los 40 y 50, la escuela conductista y la escuela lingüística estructuralista dominaban el pensamiento de esa época. Desde ese entonces hasta nuestros días se ha enfatizado en la lingüística histórica que explica los datos lingüísticos a partir del examen de manuscritos y documentos sobre los cambios de términos a través del tiempo.

La enseñanza de la lengua basada en esta corriente del pensamiento operaba con las siguientes premisas:

- La lengua es primeramente un fenómeno oral. La escritura es una representación secundaria del habla.
- El lenguaje es adquirido por el aprendizaje de modelos.

- Todas las lenguas maternas son aprendidas oralmente, antes de darse la escritura. Por lo tanto, una segunda lengua debería aprenderse en orden natural: escuchando, hablando, leyendo y escribiendo.

Según algunos profesores de diferentes institutos que trabajaron con este método, los resultados no fueron satisfactorios.

Como se puede apreciar, se usan diferentes métodos, enfoques para la enseñanza de lenguas, empleando formas diferentes para su aplicación. Sin embargo, se puede afirmar que el intento común de ellos es capacitar al estudiante para el uso de la lengua, lo que significa comunicarse satisfactoriamente en un contexto dado.

Por lo tanto, el enfoque para la enseñanza – aprendizaje de la lengua debería ser uno que capacite al estudiante para comunicarse. En otras palabras, un enfoque comunicativo para la enseñanza – aprendizaje del idioma.

5.1.5. El enfoque comunicativo

Wilkins (1977) señala que el enfoque comunicativo es la teoría que establece que una lengua se adquiere a través de la comunicación estimulando el desarrollo del sistema de la lengua por sí mismo. En nuestro caso, dando la oportunidad al aprendiz de usar su Inglés para comunicarse.

La meta de la enseñanza es desarrollar la competencia comunicativa para que el estudiante adquiera conocimiento y habilidad para el uso de la lengua.

El método surgió en la década de los 60, cuando se dieron cambios en la enseñanza de la lengua inglesa, y en los que se observó que el lenguaje comunicativo era importante porque la enseñanza de las lenguas se basaba en estructuras en contextos situacionales. Los lingüistas británicos empezaron a cuestionar las

suposiciones teóricas situacionales, y en los Estados Unidos estaba surgiendo una corriente contraria a la audiolingual.

Los lingüistas británicos (Willmont, 1976) enfatizaban la enseñanza de idiomas en la proficiencia comunicativa más que en la maestría de las estructuras gramaticales.

El Consejo Europeo patrocinó conferencias internacionales, publicó monografías y promovió la formación de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada. Todo este movimiento permitió el desarrollo de metodologías y alternativas en la enseñanza de lenguas.

Uno de los prominentes lingüistas fue D. A. Wilkins, que en 1972 hizo un análisis de los significados de la comunicación que un aprendiz necesita entender y expresar, en lugar de la descripción tradicional de la gramática y el vocabulario.

Wilkins trató de mostrar los significados que existen en los usos comunicativos del lenguaje, hablando de dos categorías:

La NOCIONAL, en la que consideramos tiempo, localidad, cualidades, secuencia y frecuencia.

La FUNCIONAL, en la que consideramos ítems de comunicación como por ejemplo, solicitudes, negación, ofertas, quejas.

Su libro Notional Syllabuses fue muy importante para consolidar el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas.

Ahora bien, Finocchiaro y Brumfit (1983) distinguen las siguientes características en este enfoque:

- El enfoque comunicativo enfatiza el significado como algo primordial.

- Las estructuras deben ser contextualizadas en forma situacional.
- Las estructuras, sonidos y palabras son usadas normalmente en función de la comunicación que permite a los estudiantes utilizar sus conocimientos para comunicarse.
- Es flexible, al esperar que al menos los estudiantes aprendan aquello que necesitan. La expectativa de los estudiantes es interactuar, sea en parejas o en grupos de trabajos.

Este conjunto de características ilustra algunas de las principales diferencias entre el enfoque comunicativo y el enfoque tradicional.

En cuanto a los **objetivos** que se persiguen en el método comunicativo, Piepho (en Calderón, 1998) habla de los siguientes niveles:

1. Nivel de contenido integrativo (la lengua como un significativo de expresión).
2. Nivel lingüístico e instrumental (la lengua como un sistema semiótico y como un objeto de aprendizaje).
3. Nivel afectivo (relaciones interpersonales)
4. Nivel de necesidades individuales de aprendizaje
5. Nivel general de objetivos extralingüísticos.

Estas propuestas son aplicables a cualquier situación de enseñanza y toman en cuenta las necesidades del estudiante en las cuatro destrezas de comunicación como escuchar, hablar, leer y escribir.

El currículum o los objetivos instructivos para un grado particular reflejarían aspectos específicos de competencia comunicativa de acuerdo a la proficiencia del estudiante y sus necesidades comunicativas.

David Nunan (1988 b), al hablar del **Syllabus**, dice que conceptualmente, este es un término para designar aquello que es enseñado en un programa de idiomas y

el orden en el cual es enseñado. La enseñanza de la lengua puede ser apoyada por un contenido programático (Syllabus) que es el procedimiento, el listado, los tipos de tareas que son intentados en la clase, creando un orden de dificultad para estas tareas:

5.2. TIPOS DE APRENDIZAJE Y ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA

El enfoque comunicativo tiene un amplio rango de ejercicios y actividades que ayudan a los aprendices a alcanzar los objetivos comunicativos del currículum. Estas actividades deben involucrar a los estudiantes en la comunicación ya sea compartiendo información, negociación e interacción. Las actividades de la clase son planeadas para complementar tareas, informar, negociar.

Las actividades pueden clasificarse en funcionales comunicativas y sociales e interacción.

Las actividades de comunicación funcional incluyen por ejemplo, encontrar similitudes y diferencias en cuadros, descubrimiento de ciertos elementos que están escondidos en cuadros, instrucciones de como dibujar un cuadro o una figura, o como completar un mapa, resolución de problemas.

Las actividades sociales e interacción incluyen conversación y sesiones de discusión, diálogos, juego de roles, sketches, debates.

Estas actividades deberán ser planeadas cuidadosamente porque mucho del éxito o fracaso en el cumplimiento de los objetivos dependerá de la disposición de los estudiantes y del esfuerzo del profesor.

Por otra parte, cuando la comunicación es el principal objetivo se debe considerar que el estudiante es uno de los principales elementos como protagonista activo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, esto permite al aprendiz interpretar

diferentes roles. El aprendizaje cooperativo es enfatizado, y la metodología recomienda que los estudiantes tomen conciencia de que los errores en la comunicación es tarea y responsabilidad del hablante y oyente.

El profesor también cumple diferentes roles en la enseñanza de la lengua comunicativa. De acuerdo a Been y Candlin (1980), hay dos roles importantes:

- Facilitar el proceso de comunicación entre participantes en la clase.
- Actuar como participante independiente en el grupo de trabajo.

Estos roles comprenden una serie de roles secundarios; como el de organizador de recursos y actividades, como el de aprendiz e investigador, como el que contribuye con un conocimiento apropiado, como el de analizador de necesidades como consejero, como jefe de equipo, etc.

Durante una actividad, el profesor guía y monitorea la clase, esta estrategia le permite manejarla como un lugar para la práctica de la comunicación.

5.2.1. Material didáctico

El material didáctico es, en la enseñanza – aprendizaje, el nexo entre las palabras y la realidad. Lo ideal sería que todo aprendizaje se llevase a efecto dentro de una situación real de vida. No siendo esto posible, el material didáctico debe sustituir a la realidad, representándola de la mejor manera posible, de modo que facilite el aprendizaje en el estudiante (Nerici, 1980: 61).

Su finalidad es aproximar al estudiante a la realidad de lo que se quiere enseñar, ofreciéndole una noción más exacta de los hechos, motivar la clase, concretar e ilustrar lo que se está exponiendo verbalmente, despertar y retener la atención, dar un sentido más objetivo y realista del medio que rodea al estudiante y favorecen el aprendizaje.

Existen muchas clasificaciones del material didáctico, la siguiente es la que más parece convenir para la enseñanza – aprendizaje de idiomas:

1. Material permanente de trabajo; pizarra, tiza, borrador, cuadernos, proyectores, etc.
2. Material informativo; mapas, libros, diccionarios, revistas, periódicos, filmes, ficheros, modelos, caja de asuntos, etc.
3. Material ilustrativo visual o audiovisual; esquemas, cuadros sinópticos, dibujos carteles, grabadoras, retratos, cuadros cronológicos, data show.
4. Material experimental; aparatos y materiales variados que se presten para la realización de experimentos en general.

A continuación se presentan algunas sugerencias para la creación y elaboración de materiales para los estudiantes de la U.P.E.A.

- **Sala – ambiente:** Es un recurso didáctico que permite concentrar todo el material didáctico, permite el desarrollo de la clase, además de la realización de actividades extra clase (Nerici: 62). La sala ambiente debería contener la biblioteca especializada con textos de la materia, diccionarios, periódicos, revistas.
 - Colección de materiales didácticos como fichas, rotafolios.
 - Un estante para guardar aparatos pequeños como grabadoras cassettes, CD's y el material de experiencia o realia (relojes, frutas, etc.).
 - Ficheros.
 - Otros: periódico mural.

- **Caja de asuntos:** Este material es práctico y útil. Consiste en cajas de más o menos unos 20 x 20 x 15 cms., enumeradas.

Ejemplos:

Idioma Inglés

Caja N° 1 Pronombres

Caja N° 2 Adjetivos

Caja N° 3 Verbos, etc.

Estas cajas contienen las informaciones seleccionadas acerca de cada asunto y materiales de tamaño reducido (fichas) relacionado con el mismo, también existe una ficha conteniendo indicaciones de aparatos, bibliografía.

- **El afiche:** es un apoyo para difundir una idea clave. Al colocarlos en la pared, se aconseja a una altura de 1.80 y 2.00 metros, desde el suelo. (Palaug, 1993). La realización de un buen afiche es comparable a la de un panel, y se puede confeccionar de la siguiente manera:
 - **Afiche en panel recortado:** Se pueden recortar imágenes sacadas de revistas o de otros afiches, para realizar una composición personalizada. Con este método no es necesario dibujar y esto simplifica el trabajo de los docentes que no pueden dibujar.
 - **Montaje fotográfico:** A partir de fotos convenientemente elegidas, se recorta el tema interesante para pegarlo sobre un fondo de color, con una leyenda adecuada.
 - **El afiche dibujado:** Es el tipo de cartel donde se requiere el talento artístico del maestro.
- **El rotafolios:** Esta constituido por un caballete de madera, o de metal sobre el cual se coloca un folio mediano de papel. El rotafolios es el complemento del pizarrón con el cual se combina muy bien.

La particularidad de este medio es que gracias a su superficie blanca, es agradable mirarlo y por eso concita la atención visual de los estudiantes. Las hojas de papel se prestan a la ejercitación de gráficos, de esquemas, de mapas mentales, preparados o improvisados durante la lección, dibujados con lápices, colores, crayones, marcadores, etc.

Su utilización práctica, su empleo fácil y su costo relativamente bajo, permiten al rotafolio ocupar todavía un lugar importante.

- **Las fotocopias:** permiten reproducir a escala 1 cualquier documento opaco o traslúcido. Su utilización en la clase es óptima porque su costo es bajo y permite a los estudiantes trabajar en diferentes actividades (juegos, completar espacios vacíos, etc.),
- **La maqueta:** Sin lugar a dudas, la maqueta es el material didáctico predilecto, puesto que proporciona la presentación fiel del objeto real, en sus tres dimensiones. La variedad infinita y la fácil adquisición de ciertas materias primas permiten a cualquier docente la fabricación de diferentes objetos como animales, figuras del zodiaco, frutas, etc.
- **Imágenes en cuadros:** En las que se presentan una serie de imágenes de acuerdo a la unidad temática expresados oralmente por el estudiante. Es de fácil creación, en cartulina o cartón de 20 x 15 se dibujan, se esquematizan diferentes imágenes. Su costo es mínimo y permite una buena asimilación en el aprendizaje (Nerici, 1980: 65).
- **El proyector:** Dentro de los aparatos audiovisuales que permiten proyectar, en una forma u otra, imágenes fijas está el proyector, que tiene éxito en la clase y con los docentes.

- **Los sonidos grabados:** Los sonidos grabados y retransmisión, se entiende a partir de la electrónica, que permite escuchar estos sonidos. En materia didáctica los posibles usos de este material son: el acompañamiento de una proyección de imágenes fijas o animadas, la audición de un texto con fines de análisis, la creación de un ambiente sonoro, el mejoramiento de la dicción, la producción de los diferentes sonidos del idioma.

5.2.2. Características de la enseñanza – aprendizaje comunicativa

Diane Larsen Freeman (1975) señala que cada cosa está hecha con un propósito comunicativo. Cuando los estudiantes usan la lengua durante las actividades comunicativas, interactúan en competencias, juegos, resolución de problemas, diálogos, etc. y el profesor actúa como facilitador.

Las actividades de comunicación tienen tres características que son: apertura de la información, selección y retroalimentación. El profesor es el que inicia las actividades estableciendo situaciones para la interacción y comunicación entre estudiantes. Ellos practican en parejas, en pequeños grupos, o en debates orales en grupos de tres. Los errores al practicar la lengua extranjera son tolerados y vistos como un resultado natural de la habilidad comunicativa. Los estudiantes pueden tener un conocimiento lingüístico limitado y ser buenos comunicadores.

Ahora bien, cuando se habla de las bases psicológicas del P.E.A. de lenguas con el enfoque comunicativo, Finocchiaro (1983) dice que el contenido del aprendizaje está relacionado con las necesidades del aprendiz y sus experiencias. Por otro lado, señala que la motivación es de primera importancia.

Es cuanto a las bases educacionales, dice que uno de los aspectos más relevantes de una enseñanza comunicativa es que la transferencia de aprendizaje no siempre es automática. Por lo tanto un enfoque espiral es recomendado. Bajo este enfoque, el aprendizaje no es fijo, o sea que un elemento que ha sido enseñado en un nivel

puede ser revisado en otro, de esta manera un elemento es gradualmente aumentado en complejidad. Estos principios servirán para organizar las unidades temáticas para ayudar a los estudiantes a adquirir el lenguaje de una manera sistemática, para aplicarlo en la comunicación.

5.2.3. Unidades temáticas

Antes de dar lugar a la enseñanza práctica, las funciones del lenguaje, nociones y categorías gramaticales, deben ser planeados sobre la base de situaciones simuladas, o sea que el lenguaje es realizado en un lugar dado, en un tiempo y entre cierto tipo de gente (componente sociolingüístico).

Finalmente, será presentado a los estudiantes en la clase bajo un título o encabezamiento. Estos son los tópicos a través de los cuales un elemento gramatical que es dependiente de una función lingüística será tratado durante la clase, por ejemplo, cuando se necesita negociar la compra de una chaqueta se requieren expresiones comunicativas como “*I'll give you a hundred*”. Este ejemplo, involucra al tiempo futuro de “*give*” que se vuelve la estructura gramatical, la situación es el “*shopping*” y el tópico puede ser “*at the shop*” y la función es por supuesto, “*bargain*”.

En resumen, el proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas necesita ser organizado de acuerdo a una jerarquía que será adquirida por los estudiantes, en el orden y secuencia dados. Más tarde, esto será procesado en las mentes de los estudiantes, de tal manera que será más fácil de recordar para su uso y producción.

5.2.4. El Curriculum

Puede contener un número de tópicos, generalmente cubre una gestión académica.

En este sentido, habiendo realizado un análisis exhaustivo del material relacionado con enfoques y métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras (Inglés) de un modo general y teniendo como punto de partida la información de que la metodología usada en la U.P.E.A. es sobre todo audiolingual, se considera conveniente la utilización de lineamientos y directrices del enfoque comunicativo, que esta basado en un enfoque real de enseñanza y que ayudará a mejorar el uso del Inglés de los estudiantes del tercer nivel de la carrera de Lingüística.

Para ello, se adaptará el currículo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, siguiendo las técnicas comunicativas para las diferentes actividades que se proponen más adelante, de tal manera que el trabajo sea enteramente comunicativo.

Esta propuesta puede ser desarrollada durante las clases de AUXILIATURA, una vez a la semana, teniendo para el efecto 12 unidades temáticas que fueron organizadas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Las unidades están basadas principalmente en ejemplos dados por Finocchiaro. (1983) y serán implementados en el plan de trabajo diario (*lesson plan*) de acuerdo al enfoque, método y técnicas comunicativas.

Estas unidades o lecciones representan el paso final de la propuesta, donde se aplican las actividades comunicativas.

En cuanto a los recursos para llevar adelante las actividades comunicativas, será de responsabilidad de la U.P.E.A.

5.3. ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DE REFUERZO

Se entiende por actividad todo aquello que el estudiante y el profesor realizan durante la lección (Nunan, 1989c). Las actividades especifican lo que el estudiante hará con la información que constituye el punto de partida del aprendizaje.

A continuación se detalla otra definición extraída de un diccionario de Lingüística Aplicada:

Una actividad o acción que se lleva a cabo como resultado de procesar o entender la lengua (es decir, como una respuesta). Por ejemplo, dibujar un mapa mientras se escucha una grabación, escuchar una instrucción y ejecutar una orden, (Richards, Platt y Weber, 1986: 289).

En esta definición, se observa que los autores han adoptado una perspectiva pedagógica. Las actividades o tareas se definen en función de lo que el estudiante hará en la clase. La última definición es de Breen (1987 -:23), y se acerca más al término de nuestra propuesta:

... cualquier acción estructuralista para el aprendizaje de una lengua que posea un objetivo específico, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una amplia serie de posibilidades resultantes para los que realizan la tarea. Se considera pues que actividad o tarea se refiere a un abanico de planes de trabajo cuyo objetivo general es facilitar el aprendizaje de lenguas, desde el ejercicio sencillo y breve hasta actividades mas largas y complejas como pueden ser la resolución de problemas en grupo, las simulaciones o la toma de decisiones.

Las actividades comunicativas son diversas, sin embargo, para la propuesta se han adaptado trabajos de autores como Alan Maley (1981) con juegos, Lewis, Hill (1982) con pronunciación en coro, trabajo en pares, trabajo en grupo, y Pattison (1987), que propone siete tipos de actividades, preguntas y respuestas, diálogos y juego de roles, actividades de relación, estrategias de comunicación, dibujos e historietas graficas, rompecabezas y problemas, debates y decisiones.

De todas las actividades propuestas por estos autores se han adaptado las siguientes para el estudio: preguntas y respuestas, diálogos, juego de roles, pronunciación en coro, trabajo en pares, trabajo en grupo, rompecabezas, juegos. Además, se utilizarán musicoterapia y ejercicios de relajación, teniendo en cuenta que existe un cierto grado de ansiedad y temor cuando los estudiantes participan,

sobre todo, a nivel oral. La aplicación de estas actividades harán del proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma Inglés, motivado y placentero.

Es importante señalar que estas dos últimas actividades son extracurriculares. Sin embargo, para su implementación se integran en el plan de trabajo, teniendo así los ejes o unidades temáticas y las actividades comunicativas de refuerzo, como se apreciarán en los modelos de unidades de trabajo para ser aplicados.

A continuación se detallan las actividades mencionadas.

5.3.1. Preguntas y respuestas

Basadas en la acción de crear un vacío de información al permitir al estudiante llevar a cabo una selección secreta y personal, a partir de una lista de elementos lingüísticos que responden a un mismo planteamiento, por ejemplo la ubicación de una persona u objeto.

El objetivo es que los demás adivinen la elección secreta de sus compañeros. Esta actividad puede utilizarse para practicar casi cualquier estructura, función o noción (Pattison, 1987).

MY CLASSROOM

William : Good afternoon Limbert.
Limbert : Hello William. How are you?
William : Fine Thanks. How are you?
Limbert : I'm just fine.
William : What's that?
Limbert : It's a book. It's an English book.
William : I'm going, Good bye.

5.3.2. Diálogos

Los diálogos pueden tener un guión completo o pueden improvisarse. Sin embargo, si los estudiantes pueden participar en la elección de lo que se dice y si existe un objetivo claro que se puede alcanzar mediante lo que se dicen en sus juegos de roles, quizás participen con mayor entusiasmo y aprendan más que cuando se les dice que sencillamente repitan un diálogo en parejas.

John : Hey, Tim. Any plane for the weekend?
Tim : Y was thinking of asking Kate out.
John : Kate? Oh. Yeah. That's the girl with the long dark hair. Well, good luck.

(Schoenberg 2A, 1998)

5.3.3. Pronunciación en coro

Consiste en la repetición simultánea que hacen los estudiantes en algún ejercicio, en forma verbal. Esta técnica es útil con principiantes, intermedios y avanzados. La pronunciación en coro sirve para unificar la clase y retomar la atención de los estudiantes hacia el profesor. También sirve para controlar el comportamiento de los estudiantes, ya que cuando no entienden algo, tienden a dispersar la atención y se ponen a jugar (Lewis, Hill, 1982: 46).

El siguiente ejercicio simplifica esta técnica. Se tiene el alfabeto Inglés que perfectamente se usa para la repetición en coro.

THE ENGLISH ALPHABET

A B C D E F G H I J K L M
N O P Q R S T U V W X Y Z

5.3.4. Trabajo en pares

Un trabajo de grupo muy bien organizado. Es el medio más importante para que se efectúe la práctica oral.

Para que el trabajo este bien organizado, el docente debe dar instrucciones claras y precisas. Mientras los estudiantes trabajan en parejas “cara a cara”, el docente debe moverse por toda la clase, controlando, observando y corrigiendo el tema que está desarrollando.

Después de un tiempo de práctica, se invita a variar parejas a demostrar lo aprendido, en forma natural, si es necesario se pueden cambiar los roles (de A a B y de B a A).

Bob : Hi. Are you in this class?
Mary : Wellyes, I am.
Bob : I'm Bob Mercer . And this is my friend Amy Lane.
Mary : Wellyes, I am.
Mary : It's nice to meet you, Bob ...Amy. I'm Mary Stanton.
Amy : Nice to meet you, too. Who' s the teacher.

(Schoenberg 1A, 2004)

5.3.5. Trabajo en grupo

En la clase pueden desarrollarse muchas actividades de grupo. Se escogen de tres a cinco estudiantes como máximo. De esta manera participan todos. Los estudiantes hablan más que el profesor y se ayudan unos a otros, creando un ambiente de confianza.

El docente debe organizar los grupos por afinidad y simpatía o simplemente al azar. Asimismo, debe controlar el tiempo para la tarea que está desarrollando. (Lewis, Hill, 1982: 47).

Es interesante nombrar a una secretaria en cada grupo para que cuando la actividad haya concluido, toda la clase debe atender al reporte de trabajo y a los comentarios y sugerencias del docente.

5.3.6. Juegos

Las actividades basadas en juegos son muy importantes en el aprendizaje de una lengua, Los temas que se abarcan no siempre son reales pero sí deben tener un sentido de naturalidad, creatividad y autenticidad en el lenguaje (Morrow, Johnson, 1979). En este tipo de actividades el estudiante es libre de ser el mismo empleando todas sus capacidades intelectuales para ser ganador u obtener un resultado.

FUN WITH ENGLISH!

a) Discover the mathematic symbols to obtain same result of only one number. Make the operations successively, no matter the rulers of an equation.

(Read an repeat the operations in english).

4							?
	?						5
		2					?
			?				4
				5			=
					=		
6	?	3	?	9	=		?

(edb English 1, 2005)

5.3.7. Juego de roles

Esta técnica se diferencia de otros diálogos en que no es controlada, más bien es libre, ya que los estudiantes utilizan su propio lenguaje, e interpretan o desarrollan diferentes personajes y situaciones.

Esta actividad da libertad para completar el diálogo.

Are you from

No,

Where are you from

I'mWhat about your classmate?

Is heor

He isn'the is

(Radosevic, 2006)

5.3.8. Rompecabezas

Existen diferentes clases de rompecabezas y problemas. Estos requieren que los estudiantes “adivinen, recurran a sus conocimientos generales y a la experiencia personal, utilicen su imaginación y prueben su capacidad de razonamiento lógico.” (Pattison, 1987).

FIND ALL THE VERBS OF THE MODULE IN THIS SQUARE

A	K	G	H	I	J	K	L	M	N	O
B	E	F	M	O	V	E	G	E	D	F
C	E	D	E	R	P	Q	T	A	C	B
B	P	S	R	R	L	Z	E	H	E	J
R	U	T	X	Y	I	N	L	K	A	I
E	V	W	H	A	V	E	L	N	T	L
A	Q	J	O	X	E	P	O	S	D	M
T	I	P	K	T	W	Z	V	U	R	T
H	S	W	O	H	A	T	C	H	A	Y
E	H	F	G	D	E	C	K	B	M	L

(edb English 2, 2005)

5.3.9. Musicoterapia

Desde tiempos inmemoriales, la música, que surge como una posibilidad de expresar lo sagrado, se transforma también en una terapia para armonizar lo que falta, cuando el ser humano comienza a comprender que es sonido, vibración.

Fueron aquellas etapas históricas, donde los egipcios, griegos, incas y mayas empiezan un ciclo decisivo para el desarrollo de lo que hoy se denomina **Musicoterapia**.

Cazenave (1992) señala que Pitágoras llegó a mencionar el concepto de una “gran armonía universal” a través del sonido, y Platón, Ptolomeo y Sócrates destacaron el papel primordial de la música para llevar una vida sana. Tiempo más tarde, la humanidad atravesó etapas oscuras, en las cuales la música estuvo al servicio de los poderes de turno. Pero mucho más allá de las circunstancias o crisis temporales, la musicoterapia jamás desapareció de la historia humana.

Hoy en día, el arte y la ciencia de concebir la música más allá de sus facultades técnico – armónicas, como propiedad beneficiosa para la salud, empieza a ser trabajados por los cultores de la musicoterapia para esta época.

En el año 1964, en Lawrence – Kansas (U.S.A.) tuvo lugar uno de los congresos internacionales para el desarrollo y proyección de la música. Allí se sentaron las bases para su aplicación. Se delinearon tres clasificaciones para dar a conocer sus finalidades.

La primera de ellas consistía en el **establecimiento o restablecimiento de las relaciones interpersonales**, como factor de equilibrio en una sociedad humana volcada hacia el individualismo.

La segunda finalidad era el **logro de la autoestima mediante la autorrealización**, como contrapartida a los estados que empequeñecen y acomplejan al ser humano.

El tercer punto ideado por los grupos de trabajo en el congreso se resumió en una valoración de la musicoterapia con vistas al empleo del poder del ritmo para dotar de energía. Así, a través de un orden rítmico sería posible ajustar frecuencias descompensadas y alteradas del propio organismo.

A partir del Congreso se empezó a trabajar con música adecuada para diferentes terapias, por ejemplo, el médico búlgaro George Lozanov, (en Nueva Mente, 1993) psiquiatra de reconocida experiencia en el terreno del super – aprendizaje ha desarrollado sus sistemas en áreas tan vastas como la literatura, teatro y el estudio en general.

Hoy día, la música de los geniales griegos pitagóricos renace para fundirse en un profundo estudio psicológico y global del hombre, con insospechados logros, a la luz del ritmo con que actualmente avanza las investigaciones como dice el Dr. Lozanov: para el superaprendizaje es importantísima la utilización de la música, pero no cualquier cosa, sino piezas debidamente seleccionadas como hacen quienes estudian seriamente la musicoterapia.

Es en este sentido que para la propuesta, a manera de refuerzo, se empleará la musicoterapia, para bajar niveles de miedo, de ansiedad; creando además, un ambiente tranquilo y adecuado para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua inglesa, con música adecuada y probada por especialistas en este campo. Unos minutos con musicoterapia puede estar orientada hacia prácticas activas para mejorar la comunicación grupal, la percepción de sí mismos, la autoaceptación y desarrollo potencial creativos que están inhibidos, también se emplean sesiones pasivas para lograr relax , mejorar la atención, la concentración y la comprensión.

En anexos (5), se presenta un cuadro con temas escogidos para este propósito, publicado por la revista *American Journal of Psychology* en 1937, y un artículo firmado por Kate Hevner en el que se sugerían ocho modelos de respuestas emocionales del ser humano, luego de escuchar la música. Estos son:

- Solemne y sagrada
- Triste y desconsolada
- Tierna y sentimental
- Tranquila y sedante
- Animada y jocosa
- Alegre y feliz
- Estimulante y excitante
- Vigorosa y majestuosa.

Las piezas musicales que se escogieron apoyarán las diferentes actividades comunicativas en las unidades temáticas pertinentes.

5.3.10. Relajación

Es el estado en el cual los músculos no están activos, no tensos, y donde la capacidad psíquica es alta. El sujeto está en este momento consciente de los cambios que se producen en él (de tensión a relajación) (López, 2003).

La relajación tiene por objeto brindar descanso a todos los músculos del cuerpo y al sistema nervioso (Nueva Mente, 1995), además de reducir conductas que interfieren en el aprendizaje, quitar miedos, fobias, poca motivación para el estudio, etc.

Un ejercicio sencillo, de los muchos existentes, para que los estudiantes practiquen, consiste en ponerse de pie, respirar profundamente tres veces, soltar los brazos, las piernas como si estuvieran sacudiéndolos suavemente. Luego, caminar por el aula

distendiendo músculos, sacudiendo en forma continua brazos y piernas. Después de unos 5 minutos de esta práctica, los estudiantes regresan a sus sitios de trabajo y sentados nuevamente ejercitan tres respiraciones profundas con el fin de lograr una mayor oxigenación del organismo y evitar el cansancio y distracción.

5.4. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

➤ Perfil de los estudiantes

Edad : 18 a 25 años
Sexo : Femenino (22) – Masculino (8)
Nacionalidad : boliviana

➤ Datos concernientes al idioma

Lengua objetivo : Inglés
Manejo : Inglés comunicativo
Lengua nativa : castellano /aymará.

➤ Lugar

Universidad Pública de El Alto
Nivel : Intermedio (tercer nivel)

➤ Tiempo de duración del proyecto

Una gestión semestral. Tiempo que permitirá la aplicación de las actividades propuestas.

➤ Periodicidad

Sesiones de apoyo una vez a la semana, en las clases de ayudantía durante un periodo de 60 minutos.

- Medio de comunicación
Inglés hablado, también uso del castellano en el aula.
Tipo de manejo : Receptivo y productivo
Modo : Refuerzo a través de actividades comunicativas.
Canal : Comunicación cara a cara.

- Objetivo
Mejorar el bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes.

- Estructura programática
Existen dos componentes importantes en las actividades de refuerzo.
El **teórico** relacionado con el contenido programático.
El **práctico** relacionado con las actividades comunicativas propuestas.

- Texto: realización del texto para el nivel III, por las docentes del idioma Inglés, Rosamary Medrano y Tereza Ugarte (U.P.E.A.) (Anexo 6)

- Metodología
Enfoque, técnicas y actividades comunicativas.
Trabajo con las cuatro destrezas, enfatizando el aspecto oral y escrito.

CONTENIDO PROGRAMÁTICO

DE ACUERDO AL TEXTO

LESSON ONE	(LECCIÓN UNO)
GREETINGS	(SALUDOS)
INTRODUCTIONS	(PRESENTACIONES)
LEAVE TAKINGS	(DESPEDIDAS)
ORAL AND WRITTEN PRACTICE	(PRÁCTICA ORAL Y ESCRITA)
COMPLETE ANSWERS	(RESPUESTAS COMPLETAS)
LESSON TWO	(LECCIÓN DOS)
COMMANDS	(ÓRDENES)
ORAL AND WRITTEN PRACTICE	(PRÁCTICA ORAL Y ESCRITA)
IMPERATIVA MOOD	(MODO IMPERATIVO)
ACTIVITIES	(ACTIVIDADES)
LESSON THREE	(LECCIÓN TRES)
MY CLASSROOM	(MI CLASE)
ORAL AND WRITTEN PRACTICE	(PRÁCTICA ORAL Y ESCRITA)
WHAT'S THIS? IT'S...	(QUE ES ESTO? ESTO ES...)
USE OF INDEFINITE ARTICLE	(USO DEL ARTICULO INDEFINIDO
A – AN	UN - UNA)
LESSON FOUR	(LECCIÓN CUATRO)
THE NUMBERS 1 - 100	(LOS NÚMEROS 1 - 100)
ADDITION, SUBTRACTION	(ADICIÓN, SUSTRACCIÓN
MULTIPLICATION AND DIVISION	MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN)

LESSON FIVE

WHAT TIME IS IT?

ORAL AND WRITTEN PRACTICE

USE NUMBERS

(LECCIÓN CINCO)

(QUE HORA ES ?)

(PRACTICA ORAL Y ESCRITA)

(USO DE NÚMEROS)

LESSON SIX

THE FRUITS

USE OF DEMONSTRATIVE

PRONOUNS

THIS / THAT

THESE / THOSE

PLURAL – SINGULAR

(LECCIÓN SEIS)

(LAS FRUTAS)

(USO DE LOS PRONOMBRES

DEMOSTRATIVOS)

(ESTO, A; AQUELLO, A; ESO, A

ESTOS, A; AQUELLOS, A; ESOS, A)

(PLURAL – SINGULAR)

LESSON SEVEN

COLORS

SHORT AND COMPLETE

ANSWERS

USE OF YES, IT IS, NO IT ISN'T

YES, THEY ARE. NO, THEY AREN'T

(LECCIÓN SIETE)

(COLORES)

(COMPLETAR CON ORACIONES

CORTAS)

(SI ESTO ES, NO ESTO NO ES)

(SI ESTOS SON. NO ESTOS NO SON)

LESSON EIGHT

WHERE ARE YOU FROM?

VERB "TO BE". PERSONAL

PRONOUNS

CONTRACTIONS

(LECCIÓN OCHO)

(¿DE DONDE ERES?)

(VERBO "SER O ESTAR" PRONOMBRES

PERSONALES)

(CONTRACCIONES)

LESSON NINE

WHAT ARE YOU LIKE?

DESCRIPTIONS

USE OF NOUNS / PRONOUNS

SINGULAR – PLURAL

(LECCIÓN NUEVE)

(¿A QUIEN TE PARECES?)

(DESCRIPCIONES)

(USO DE NOMBRES Y PRONOMBRES

SINGULAR - PLURAL)

LESSON TEN

THE ALPHABET

SPELLING

ORAL AND WRITTEN PRACTICE

USE OF NAMES, SURNAMES, STREETS
AND SO ON**(LECCIÓN DIEZ)**

(EL ALFABETO)

(DELETREAR)

(PRACTICA ORAL Y ESCRITA)

(USO DE NOMBRES, APELLIDOS,
CALLES, ETC.)**LESSON ELEVEN**

THE RODRÍGUEZ FAMILY

DESCRIPTIONS

PREPOSITIONS

COMPOSITION ABOUT YOUR FAMILY
(COMPOSICIÓN ACERCA DE TU
FAMILIA)

POSSESSIVE CASE

(LECCIÓN ONCE)

(LA FAMILIA RODRÍGUEZ)

(DESCRIPCIONES)

(PREPOSICIONES)

(COMPOSICIÓN ACERCA DE TU
FAMILIA)

(CASO POSESIVO)

LESSON TWELVE

PERSONAL INFORMATION

ORAL AND WRITTEN PRACTICE

COMPLETE ANSWERS

(LECCIÓN DOCE)

(INFORMACIÓN PERSONAL)

(PRACTICA ORAL Y ESCRITA)

(COMPLETAR RESPUESTAS)

CONTENIDO PROGRAMÁTICO

TEMA	FUNCIÓN	FORMA
1. "La Gran Marcha" de Tannhauser Wagner	Estimulante	Musicoterapia
<u>Greetings</u>	Introduction (Hello - Hi) leave takings (good bye - see you later)	To teach introductions, leave taking expressions using a formal and informal way
2. "Destino" de Rachmaninoff	Sedante	Musicoterapia
<u>Commands</u>	To ask and give different orders in real situations.	Verb to close, stand up, take, go to, etc. with preposition and objects
3. "Sinfonía N° 5" de Beethoven	Relajante	Musicoterapia
<u>My classroom</u>	Ask and give demonstrative information taking about real objects of the classroom.	Question - word What is / that, this. Teach the use of indefinite article a/an
4. "Himno a la alegría" de Beethoven	Alegría- felicidad	Musicoterapia
<u>The numbers</u>	To count the numbers, from one to one hundred.	To teach the mathematics exercises in English (addition, subtraction, multiplication and division) the questions: how much is...?

TEMA	FUNCIÓN	FORMA
5. "La Gran Marcha" de Tannhauser Wagner <u>What time is it?</u> (Qué hora es?)	Estimulante To ask and give the time	Musicoterapia To teach the time. What time is it? it is(verb to be, third person singular), o'clock, a quarter past, half past and a quarter to
6. "La naturaleza" de Kitaro <u>The fruits?</u> (Las frutas)	Tranquilizar, alegrar, contactar con la naturaleza To talk about fruits.	Musicoterapia Use of demonstrative pronouns: Singular this / that Plural these – those
7. "La obertura de Rieni" Wagner <u>Colors</u> (Colores)	Tranquilizar Talking about different colors and objects of the class	Musicoterapia Short and complete answers Use of yes, it's . No, it isn't Yes, they are No, they aren't
8. "Concierto para Oboe" de Vivaldi <u>Where are you from?</u> (¿De dónde eres?)	Estimular	Musicoterapia How to ask and answer about nationalities Verb "To Be" in affirmative, interrogative and negative way Personal pronouns (I, You, He, etc.) contractions: (I am-I'm) (You are - You're)

TEMA	FUNCIÓN	FORMA
9. "Destino" de Rachmaninoff <u>What's he like?</u> (¿A quién se parece?)	Sedante To ask and give people's information	Musicoterapia Use of nouns Singular: I, You, He, She, It Plural: you, we, they
10. "Para Elisa" de Beethoven <u>Spelling</u> (Deletrear)	Relajar, baja la irritabilidad To spell names, surnames, names o streets, etc.	Musicoterapia Use of plural suffixes Box - boxes Wife - wives Man - men City – cities
11. "Sinfonía Júpiter" de Mozart <u>The Rodríguez family</u> La familia Rodríguez	Energetizar To describe the place where each member of the family is	Musicoterapia Prepositions of place: in, on, under, far, from, over, etc. possesive case (my)
12. "Himno a la alegría" de Beethoven <u>Personal information</u> Información personal	Alegrar To ask and give personal information	Musicoterapia Oral and written practice using the questions - words: what, where, how old....?

LESSON PLAN

Nº	CONTENTS	OBJECTIVES		ACTIVITIES	RESOURCES	EVALUATIONS
		FUNCIONAL	LINGUISTIC			
1	La gran marcha de Tannhauser Wagner Greetings (saludos) 52 minutos	Estimular Introduction (Hello -Hi)leave takings (good bye, see you later)	To teach introductions, leave taking expressions using a formal end informal way.	Musicoterapia. Actividades introductorias escuchar reproducir (trabajo en pares) analizar el diálogo para completar los espacios en blanco. Escribir diálogos propios pronunciación en coro.	Grabadora cassette Fotocopias, pizarrón, tizas Almohadilla	Uso de las expresiones Correctas Participación activa preguntas y respuestas
2	Destino de Rachmaninoff Commands (ordenes) 52 minutos	Sedante tranquilizabante To ask and give different orders in real situations.	Verb to close stand up, take, go to, etc. With prepositions and objects.	Musicoterapia Introducción oral observar y analizar los cuadros grandes, situaciones, movimientos de simulación. Trabajo en pares	Grabadora - Cassette Dibujos de la fotocopia, pizarrón y tiza Trabajo en pares	Evaluación de las habilidades lingüísticas escuchar y hablar, participación de los estudiantes

Nº	CONTENTS	OBJECTIVES		ACTIVITIES	RESOURCES	EVALUATIONS
		FUNCIONAL	LINGUISTIC			
3	Sinfonía N°. 5 Beethoven My classroom (mi clase) 52 minutos	Relajante Ask and give demonstrative information talk about real objects of the classroom.	Question - word what's/that this Teach the use of indefinite articles a/an	Musicoterapia Actividades introductorias conversación participativa sobre los objetos de la clase. Diálogo en Pares	Grabadora cassette Pizarrón, tiza, almohadilla, dibujos de la fotocopia, objetos reales de la clase	Evaluación de los diálogos improvisados a través de juegos de roles preguntas y respuestas. P-A, A-P, A-A. La construcción de oraciones simples utilizando a/an
4	Himno a la alegría de Beethoven The numbers (los números) 52 minutos	Alegría – felicidad To count the numbers, from one to one - hundred ask about numbers	To teach the mathematics exercises in English (addition, subtraction, multiplication and division) the questions How much is..... ?	Musicoterapia Escuchar y reproducir el contenido, análisis de los números 21 al 100, práctica de los números jugando. Llenado de crucigrama compitiendo entre los alumnos	Grabadora - Cassette Fotocopias, fichas con números, pizarrón, tiza, almohadilla	Reproducción de los números en forma oral y escrita. Participación de los alumnos en la formulación de preguntas y respuestas

Nº	CONTENTS	OBJECTIVES		ACTIVITIES	RESOURCES	EVALUATIONS
		FUNCIONAL	LINGUISTIC			
5	"La gran marcha" de Tannhauser Wagner What time is it? (Qué hora es?) 52 minutos	Estimulante To ask and give the time	To teach the time is it? It is (verb to be, third person singular) o'clock a quarter to, a quarter past, halfpast.	Musicoterapia Actividad introductoria preguntar la hora utilizando un reloj. Explicación de cómo se debe responder. Trabajo en pares	Grabadora - Cassette Pizarrón, tiza, almohadilla, reloj real o de juguete dibujos de relojes con diferentes horas	Evaluar la forma como se pregunta y responde la hora
6	"La naturaleza" De Kitaro The fruits (las frutas) 52 minutos	Tranquilizar, alegrar, contactar con la naturaleza To talk about Fruits	Use of demonstrative pronouns singular this/ that plural these/those	Musicoterapia Preguntas y respuestas Diálogos en pares, escuchar y llenar los espacios en blanco, igualar las Respuestas Musicoterapia	Grabadora - cassette Pizarrón, tizas, almohadilla, fotocopias y fichas con dibujos, uso de frutas de plástico	Evaluación oral y escrita de los pronombres demostrativos, dominio de nombres de frutas
7	"La obertura de Rienzi" de Wagner Colors (Colores) 52 minutos	Tranquilizar Talking about different colors and objects of the class	Short and complete answers use of yes, it is. No it isn't. Yes they are. No they aren't	Juegos empleando los colores y objetos de la clase. Preguntas y respuestas cortas	Grabadora - Cassette Lápices de colores y objetos reales de la clase, fotocopias, Papelógrafo	Evaluar la participación de los alumnos respuestas cortas y completa a las preguntas.

Nº	CONTENTS	OBJECTIVES		ACTIVITIES	RESOURCES	EVALUATIONS
		FUNCIONAL	LINGUISTIC			
8	“Concierto para Oboe” de Vivaldi Where are you from? (¿De dónde eres?) 52 minutos	Estimular How to ask and answer about Nationalities	Verb "to be" in affirmative, interrogative and negative way. Personal pronouns (I, you, he, etc.) contractions (I am-I'm) (You are - You're), etc.	Musicoterapias Actividades de simulaciones. Usar el verbo "ser o estar" en diálogos. Juegos de roles. Completar un dialogo en forma libre que demuestre Sorpresa	Grabadora - cassette Pizarrón, tizas, almohadilla, fotocopias, grabadora,	Evaluar diálogos improvisados a través de juegos de roles. Ejercicios orales y escritos en la conjugación del verbo
9	"Destino" de Rachmaninoff What's he like? (A quién se parece?) 52 minutos	Sedante To ask and give people's Information	Use of nouns and pronouns Singular: I, You, He, She, It. Plural: You, We, They Use of plural suffixes box - boxes wife -wives man - men city cities	Musicoterapia Actividades introductorias respuestas y preguntas, trabajo en grupo descripción de fotografías Conocidas	Grabadora - cassette Fotografías, pizarrón, tizas, almohadilla y papelógrafo Pizarrón, tizas, almohadilla, fotocopias, cuadernos	Evaluación de preguntas y respuestas. Reemplazar los nombres por los Pronombres
10	“Elisa” de Beethoven Spelling (deletrear) 52 minutos	Relajar, bajar la irritabilidad To spell names, surnames, names of streets, etc.	Use of plural suffixes box - boxes wife -wives man - men city cities	Musicoterapia Producción en coro. Practica del diálogo empleando diferentes nombres	Grabadora - cassette Pizarrón, tizas, almohadilla, fotocopias, sus cuadernos	Evaluar la participación oral del abecedario. Completar el diálogo, dictado.

Nº	CONTENTS	OBJECTIVES		ACTIVITIES	RESOURCES	EVALUATIONS
		FUNCIONAL	LINGUISTIC			
11	"Sinfonía Júpiter" de Mozart The Rodríguez family (La familia Rodríguez)	Energetizar To describe the place where each member of the family is.	Prepositions of place: in, on, under, far, from, over, etc possessive case (my)	Musicoterapia Descripción del cuadro y de la ubicación de los alumnos en la clase. Preguntas y respuestas	Grabadora –cassette Pizarrón, tizas, almohadilla, fotocopias y fotografías ** personales de miembros de la familia de cada alumno.	Evaluación del conocimiento oral y escrito de la proposiciones de lugar
12	"Himno a la alegría" de Beethoven Personal information (información personal)	Alegrar To ask and give personal information ,	Oral and written practice using the questions words what, where, how old.	Musicoterapia Actividades introductorias preguntas y respuestas llenar los espacios en blanco	Grabadora –cassette Grabadora, cassette, fotocopia con información personal, real o ficticia y uso de diccionario.	Evaluar la fluidez del idioma a través de entrevistas del profesor/alumno alumno/alumno

GUÍA DEL PROFESOR

Lección 1

LA GRAN MARCHA DE TANNHAUSER

Autor : Wagner
Tiempo : 5 minutos
Objetivo Funcional : Estimular al alumno.

GREETINGS

(Saludos)

Tiempo : 52 minutos

Objetivo Funcional:

Introductions (hello – hi)

Leave taking (good – bye, see you later)

Objetivo Lingüístico:

To teach introductions and leave taking expressions using a formal and informal way

Auxiliares audiovisuales:

Pizarrón, tiza, almohadilla, fotocopias

Pre calentamiento (warm-up):

Formular preguntas sobre que dirían para presentarse, después de la sugerencia de los alumnos, ofrecerles algunas expresiones de saludo y despedida.

Actividad principal:

Formar parejas “cara a cara”, para reproducir el diálogo en forma oral usando las expresiones de presentación y despedida en forma oral.

Se practica el diálogo nuevamente. Esta vez los alumnos pueden utilizar sus nombres reales. Una vez que lo han hecho, se escoge una pareja que protagonice la conversación en frente de la clase.

Minutos más tarde, se les da un tiempo para que pregunten sobre sus dudas de pronunciación o de significado.

Seguimiento (follow-up):

Para ver si los alumnos han logrado alcanzar los objetivos deseados, se les indica que deben reproducir la conversación para comprobar si ellos son capaces de manejar las expresiones correctas de presentación y despedida. Además, deben completar el diálogo incompleto de la parte de los ejercicios.

Actividades complementarias:

Para reforzar las expresiones comunicativas, los estudiantes pueden usar las funciones y expresiones aprendidas en esta lección en otro contexto y situación.

Tarea para la casa:

Por el corto tiempo que se tiene en clases, para una mejor práctica, y porque es importante que los alumnos empiecen a entrar en relación con la lengua. Deben practicar diálogos cortos fuera del aula, para reproducirlo la próxima clase. Por otro lado, se hará una reproducción escrita de su propio diálogo usando las expresiones de presentación y despedida.

Lección 2

DESTINO

Autor : Rachinaninoff
Tiempo : 5 minutos
Objetivo Funcional : Dar tranquilidad

COMMANDS

(Órdenes)

Tiempo : 52 minutos

Objetivo Funcional:

To ask and give different orders in real situations.

Objetivo Lingüístico:

Verb “to close, stand up, take, go to”, etc .

With prepositions and objects

Auxiliares audiovisuales:

Dibujos de la fotocopia, pizarrón, tiza y objetos reales

Pre calentamiento (warm-up):

El profesor distribuye las fotocopias del texto y pide a los alumnos que observen y analicen cuidadosamente los dibujos de cada orden para luego preguntarles que sucede en cada uno de estos.

Posteriormente, un alumno escribe en el pizarrón todas las ordenes de la fotocopia .

Actividad principal:

Se acomoda en pares a los alumnos para que trabajen. El estudiante "A" formula la orden y el “B” la efectúa es decir simula el movimiento, obviamente que después que el docente haya modelado todas las órdenes con alumnos voluntarios.

Practican este ejercicio una y otra vez cambiando de roles y parejas.

El docente aprovecha unos minutos para nuevamente proporcionar la pronunciación correcta.

Seguimiento (follow-up):

Para comprobar el aprendizaje de parte de los estudiantes, se les pide que pasen en parejas al frente para que modelen las órdenes.

Además se les proporciona fotocopias con dibujos. para que ellos escriban sus ordenes correspondientes. Por último hay un ejercicio de dictado en sus cuadernos en base a lo aprendido.

Tarea para la casa:

Se les pide que ordenen las oraciones en las fotocopias del texto.

Lección 3

SINFONÍA Nº 5

Autor : Beethoven
Tiempo : 8 minutos
Objetivo Funcional : Relajar

MY CLASSROOM

(Mi clase)

Tiempo : 52 minutos

Objetivo Funcional:

To ask and give demonstrative information

Talk about real objects of the classroom

Objetivo Lingüístico:

Question – word what's that / this

To teach the use of indefinite article a / an + noun

Auxiliares audiovisuales:

Pizarrón, tiza, almohadilla, dibujos de la fotocopia y objetos reales de la clase.

Pre calentamiento (warm-up):

El profesor pide a los alumnos que acomoden sus sillas y mesas en forma circular, de tal forma que los alumnos estén "cara a cara".

Una vez repartidas las fotocopias del texto se les pide que analicen el título de la lección, quienes conversan en el diálogo y con que objetivo.

Actividad principal:

Los alumnos interpretan el diálogo de las fotocopias en parejas. Luego de practicar lo suficiente, ellos improvisan el diálogo cambiando los objetos de la clase y sus propios nombres.

A: Good afternoon, Roberto
B: Hello! Alejandra, How are you?
A: Fine thanks, and you?
B: I'm just fine
A: What's this?
B: It's a pencil, It's an old pencil
A: I'm going now. See you later
B: Good bye.

Después de algunos minutos se modela el diálogo en medio del círculo. P – A, A – P,
A – A.

Seguimiento (follow-up):

El profesor les pide a los alumnos que realicen un trabajo fácil de preguntas y respuestas empleando los objetos existentes. Posteriormente, les pide a los alumnos que trabajen en grupos de tres para que resuelvan el ejercicio consistente en el llenado de los espacios en blanco con el artículo a / an correspondiente.

Tarea para la casa:

Los estudiantes deben hacer preguntas y respuestas con diferentes objetos que ellos deseen emplear, pueden ser objetos de la casa u otros lugares. Esto lo deben escribir, para decirlo en forma oral la próxima clase.

Lección 4

HIMNO A LA ALEGRÍA

Autor : Beethoven
Tiempo : 8 minutos
Objetivo Funcional : Dar alegría para que la clase no sea pesada.

THE NUMBRES

(Los números)

Tiempo : 52 minutos

Objetivo Funcional:

To teach the mathematics exercises in English
(Addition, subtraction, multiplication and division)
The question How much is...?

Auxiliares audiovisuales:

Fotocopias, fichas con números, pizarrón, tizas de color y almohadilla.

Pre calentamiento (warm-up):

Luego de presentar la nueva lección se les pide a cada uno de los alumnos que reproduzcan los números que aprendieron anteriormente los hubiese.

Actividad principal:

Los alumnos se acomodan en forma circular. El docente de la pronunciación correcta de cada número, para que luego los alumnos los reproduzcan en coro, de esta manera ellos tienen la oportunidad de analizar la estructura de los números.

Posteriormente, se reparte cinco fichas a cada alumno, quienes tienen aproximadamente de tres a cinco minutos para que lo aprendan. Al cabo del tiempo, el estudiante que tiene del uno al cinco se pone de pie para contar sus números,

luego continua el siguiente alumno hasta concluir. Mientras los demás escuchan con atención.

El alumno que tiene éxito obtiene puntos extras y el alumno que no, pierde puntos.

Otro ejercicio ameno que se puede realizar consiste en que los alumnos ejerciten los números realizando las cuatro operaciones aritméticas. Ejemplo:

Un alumno hace una pregunta How much is two plus ten? a cualquier otro, quién debe estar atento para responder.

Seguimiento (follow-up):

Para comprobar el aprendizaje de los alumnos se les pide que hagan un total de veinte ejercicios de suma, resta, multiplicación y división en forma oral y escrito. Además, deben llenar el crucigrama haciendo una apuesta de pares para ver quién termina primero.

Tarea para la casa:

Ellos deben completar los ejercicios restantes de las fotocopias del texto.

Lección 5

LA GRAN MARCHA DE TANNHAUSER

Autor : Wagner
Tiempo : 5 minutos
Objetivo Funcional : Estimular

WHAT TIME IS IT?

(¿Qué hora es?)

Tiempo : 52 minutos

Objetivo Funcional:

To ask and give the time.

Objetivo Lingüístico:

To teach the time. What time is it? It is ...

(Verb to be third person singular) o'clock.

A quarter past, half past and a quarter to.

Auxiliares audiovisuales:

Pizarrón, tiza, fotocopias, almohadilla, reloj real o de juguete y dibujos de relojes con diferentes horas.

Pre calentamiento (warm-up):

El docente escribe el título de la lección en el pizarrón, luego muestra su reloj y pregunta la hora a un estudiante, quien proporciona la hora exacta.

Actividad principal:

El profesor distribuye a los estudiantes las fotocopias del texto y les permite que describan los dibujos. El docente pregunta "What time is it", y responde "It is nine o'clock", hasta terminar con los ocho relojes.

Luego les pide que trabajen en parejas el alumno “A” pregunta y el alumno “B” responde, cambiando los roles.

Para que continúen practicando el docente indica que deben seguir ejercitando, pero esta vez ellos deben saber dar la hora basados en las estructuras que ya aprendieron.

Seguimiento (follow-up):

El docente les pide que trabajen en pares esta vez utilizando sus relojes reales o de juguetes que se les indicó que trajeran. Además, hay un ejercicio de dictado para comprobar si aprendieron a escribir las nuevas estructuras.

Tarea para la casa:

Se les pide que realicen diez ejercicios de preguntas y respuestas en forma escrita, y para la parte oral deben practicar bastante en el aula.

Lección 6

LA NATURALEZA

Autor : Kitaro
Tiempo : 5 minutos
Objetivo Funcional : Estimular

THE FRUITS

(Las frutas)

Tiempo : 52 minutos

Objetivo Funcional:

To talk about fruits

Objetivo Lingüístico:

Use of demonstrative pronouns:

Singular this / that

Plural these / those

Auxiliares audiovisuales:

Pizarrón, tizas, almohadilla, fotocopias, fichas con dibujos y frutas de plástico.

Pre calentamiento (warm-up):

El docente reparte las fotocopias del texto a cada alumno, para luego copiar el título en el pizarrón. Se les pregunta a los alumnos que fruta les gusta servirse durante la semana obteniendo diferentes respuestas.

Actividad principal:

Después de la correcta pronunciación del profesor los alumnos protagonizan el pequeño diálogo.

Una vez, concluido el ejercicio, el docente hace una explicación de la parte estructural, es decir el uso del pronombre demostrativo en las formas singular y plural. Luego ellos deben llenar los cinco ejercicios con los correspondientes pronombres demostrativos.

También, deben practicar los nombres de las frutas en las estructuras en forma oral con sus propias frutas, (dibujos de frutas bien dibujadas y pintadas por ellos mismos), y con frutas de plástico (material del docente).

Ejemplo:

This is a pineapple

These are pineapples

Seguimiento (follow-up):

Para verificar su buen aprendizaje el docente les pide que llenen las oraciones completas de las fotocopias. Posteriormente les dicta algunas oraciones en las fotocopias y en el pizarrón.

Tarea para la casa:

Los alumnos deben practicar el diálogo hasta que obtengan fluidez y con ello quede bien establecido lo aprendido.

Lección 7

LA OBERTURA DE RIENZI

Autor : Wagner
Tiempo : 8 minutos
Objetivo Funcional : Tranquilizar

COLORS

(Colores)

Tiempo : 52 minutos

Objetivo Funcional:

Talking about different colors and objects of the class.

Objetivo Lingüístico:

Short and complete answers. Use of Yes, it is
No, it isn't. Yes, they are. No, they aren't

Auxiliares audiovisuales:

Lápices de colores, objetos reales de la clase, fotocopias y papelógrafo.

Pre calentamiento (warm-up):

El docente introduce una nueva lección con el dibujo que se puede observar en las fotocopias y el pequeño diálogo que es practicado entre P – A y A – A. En segunda instancia, el docente pide a los alumnos que conformen grupos de cuatro alumnos,

Actividad principal:

Cada grupo recibe un papelógrafo con doce dibujos que no están pintados, pero si tienen escrito el color con el que debe pintarse. El juego consiste en que cada grupo debe pintar lo mas rápido posible con los colores requeridos. El grupo que termina primero sin errores es el ganador.

Otro juego ameno preparado es el siguiente. Los alumnos deben conformar grupos de ocho alumnos, ellos se sientan en círculo. Un alumno empieza a dar su nombre y el nombre de un objeto existente o inexistente ej. (me llamo Marcelo y tengo una goma blanca). El próximo alumno tiene que repetir esta información (te llamas Marcelo y tienes una goma blanca) y luego da sus datos (me llamo Luis y tengo un lápiz amarillo) y así sucesivamente hasta que se llega a Marcelo (el que inicia el juego) y el tiene que repetir todos los datos mencionados por sus compañeros.

Seguimiento (follow-up):

Para comprobar su aprendizaje el profesor les dice que hablen sobre los círculos de las fotocopias del texto con los colores requeridos.

Actividad complementaria:

El docente explica la estructura, esto es/estos son y sus correspondientes contracciones del verbo, para luego realizar el ejercicio de respuestas cortas, una vez concluido el ejercicio cada alumno debe ponerse de pie y dar su respuesta.

Tarea para la casa:

Ellos deben responder las preguntas del ejercicio número dos con respuestas completas.

Lección 8

CONCIERTO PARA OBOE

Autor : Vivaldi
Tiempo : 8 minutos
Objetivo Funcional : Estimular

WHERE ARE YOU FROM?

(¿De dónde eres?)

Tiempo : 52 minutos

Objetivo Funcional:

How to ask and answer about nationalities

Objetivo Lingüístico:

Verb “to be” in affirmative, interrogative and negative way.

Personal pronouns (I, you, he, etc.)

Contractions (I am – I’m, you are – you’re, etc.)

Auxiliares audiovisuales:

Pizarrón, tizas, almohadilla, fotocopias y cassette.

Pre calentamiento (warm-up):

El profesor escribe el título de la lección en el pizarrón y empieza a preguntar a los alumnos sobre su procedencia que tienen cada uno de ellos, obviamente la mayoría de ellos son de La Paz, sin embargo ellos deben inventar otras procedencias.

Actividad principal:

Una vez repartidas las fotocopias del texto los alumnos deben escuchar atentamente el diálogo a través de la grabadora para ser simulada tal diálogo por P – A. A – P y A – A. En seguida, tenemos una actividad llamada juego de roles. El docente reparte

una hoja por alumno con el diálogo incompleto. Cada estudiante debe completar este con libertad y sorpresa.

A: Are you from

B: No,

A: Where are you from?

B: I'm What about your classmate?

Is heor

A: He isn't He is

Seguimiento (follow-up):

El docente explica el verbo “ser o estar” en forma interrogativa, afirmativa y negativa/poniendo énfasis en los pronombres personales y en las contracciones. Posteriormente, cada alumno pasa al pizarrón a conjugar el verbo.

Actividad complementaria:

Los alumnos deben improvisar diálogos simples según el modelo proporcionado.

Tarea para la casa:

El profesor les pide que repasen la conjugación del verbo en sus tres formas y sus contracciones.

Lección 9

DESTINO

Autor : Rachmaninoff

Tiempo : 8 minutos

Objetivo Funcional : Sedante

WHAT'S HE LIKE?

(¿A quien se parece?)

Tiempo : 52 minutos

Objetivo Funcional:

To ask and give people's information

Objetivo Lingüístico:

Use of nouns and pronouns. Singular: I, you, he, she and it.

Plural: you, we and they.

Auxiliares audiovisuales:

Fotografías, fotocopias, pizarrón, tizas, almohadilla y papelógrafo.

Pre calentamiento (warm-up):

El docente introduce la nueva lección proporcionando sus propios datos personales. Entonces pide a los estudiantes que reconozcan las tres fotografías de la fotocopia del texto.

Actividad principal:

Se les pide que trabajen en pares, el estudiante "A" debe preguntar y el estudiante "B" debe responder y viceversa.

Posteriormente, se forman grupos de cuatro alumnos, cada grupo obtiene un papelógrafo con una fotografía para ser descrita. Al final del trabajo, dos alumnos de cada grupo se ponen de pie. El primero pregunta sobre los datos de la fotografía y el segundo responde.

Seguimiento (follow-up):

Para comprobar si el trabajo tiene buenos resultados los alumnos deben contestar el ejercicio uno y reemplazar el nombre por el pronombre del ejercicio dos. Además hay un dictado de oraciones simples con pronombres.

Tarea para la casa:

Los estudiantes deben realizar los ejercicios restantes de la fotocopia del texto.

Lección 10

PARA ELISA

Autor : Beethoven
Tiempo : 8 minutos
Objetivo Funcional : Relajar, bajar la irritabilidad

SPELLING

(Deletrear)

Tiempo : 52 minutos

Objetivo Funcional:

To spell names, surnames, names of streets, etc.

Objetivo Lingüístico:

Use of plural suffixes box – boxes, wife – wives.

Man – men, city – cities

Auxiliares audiovisuales:

Pizarrón, tizas, almohadilla, fotocopias y cuaderno.

Precalentamiento (warm-up):

El profesor presenta la nueva lección escribiendo todo el abecedario en el pizarrón, leyéndolo como modelo.

Actividad principal:

El y los alumnos pronuncian el abecedario en coro por varios minutos hasta captarlo, luego el docente enfatiza en la pronunciación de las letras confusas para los estudiantes.

Después se pasa al diálogo, donde el alumno puede cambiar el nombre de las calles para practicar todas las letras y así adquirir práctica. En el ejercicio uno, los estudiantes deben leer las letras dadas y en el ejercicio dos, deben deletrear las palabras en singular y plural con sus sufijos correspondientes. En un momento el docente explica los casos especiales donde se forma el plural, de diferente manera.

Seguimiento (follow-up):

Para comprobar el aprendizaje de los alumnos, el docente les pide que deletreen sus nombres, apellidos, nombre de calles, nombre de sus compañeros, etc. Por último, en el ejercicio cuatro deben reconocer la letra con diferente sonido a los demás.

Tarea para la casa:

Por falta de tiempo ellos deben completar la conversación, del ejercicio cinco y memorizar la oración que tiene todas las palabras del abecedario.

SINFONÍA JÚPITER

Autor : Mozart
Tiempo : 8 minutos
Objetivo Funcional : Energetizar

THE RODRÍGUEZ FAMILY

(La familia Rodríguez)

Tiempo : 52 minutos

Objetivo Funcional:

To describe the place where each member of the family is

Objetivo Lingüístico:

Prepositions of place: in, on, under, far, from, over, etc.

possessive case: my

Auxiliares audiovisuales:

Pizarrón, tizas, almohadilla, fotocopias y fotografías personales de la familia de cada alumno.

Pre calentamiento (warm-up):

Una vez que el docente lee el título de la lección, él muestra una fotografía de su familia y empieza a describirla como modelo para los demás ejercicios.

Actividad principal:

En minutos más, él hace la descripción de la familia de la fotografía existente en la fotocopia del texto proporcionando la pronunciación correcta y explicando la estructura, es decir el caso posesivo, y las preposiciones de lugar.

Posteriormente, pide a los alumnos, que formen un círculo en el cuál cada alumno describe la fotografía de su familia. A continuación ellos proceden a describir a sus compañeros de clase, dependiendo de su ubicación en la clase.

Seguimiento (follow-up):

Para verificar el conocimiento de los alumnos les pide que contesten las preguntas del ejercicio uno, para que después trabajen en pares. El alumno "A" pregunta y el alumno "B" responde y viceversa en forma oral.

Para reforzar el aprendizaje el docente nuevamente explica las preposiciones con los cuadrados y puntos, que indican ubicación en la fotocopia del texto.

Tarea para la casa:

Los estudiantes deben repasar lo aprendido, y describir a otras familias conocidas.

HIMNO A LA ALEGRÍA

Autor : Beethoven
Tiempo : 8 minutos
Objetivo Funcional : Dar felicidad

PERSONAL INFORMATION

(Información personal)

Tiempo : 52 minutos

Objetivo Funcional:

To ask and give personal information

Objetivo Lingüístico:

Oral and written practice using the questions words
what, where, how old.

Auxiliares audiovisuales:

Grabadora, cassette, fotocopias, información personal, real o ficticia y diccionario.

Precaentamiento (warm-up):

El docente escribe el título de la nueva lección en el pizarrón y pide a los alumnos opiniones a. cerca de su conocimiento general.

Actividad principal:

Una vez que termina de repartir las fotocopias del texto a cada alumno, les pide que escuchen la conversación de la grabadora haciendo un seguimiento con sus fotocopias.

Luego, trabajan en pares: un alumno pregunta los datos personales y el otro responde debiendo cambiar sus roles. Después de una práctica constante ellos trabajan con sus propios datos personales y ficticios.

Seguimiento (follow-up):

Para comprobar su aprendizaje ellos trabajan el primer ejercicio de preguntas y respuestas.

Tarea para la casa:

Los estudiantes deben trabajar el vocabulario correspondiente a la lección en forma escrita, utilizando sus diccionarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Profesores Inglés A. B. (1998) Programa Idioma Inglés. Ciclos Intermedio – Medio. La Paz, Bolivia.
- Anderson A, Lynch T (1998) Listening. Oxford University Press. Oxford.
- A Forum Anthology (1973) TEFL Forum Anthology. Edit. American Press. U. S. A..
- Bally Ch, Sechehaye A (2000) Curso de Lingüística General. Edic. Akal. Colmenar. Viejo Madrid.
- Been M, Candlin (1980) The Essentials of Communicative Curriculum in Language Teaching. Applied Linguistics.
- Bell J, Burnaby B (1984) A handbook for ESL Literacy. O I S E, Toronto.
- Breen M (1984) Processes in Syllabus Design. En Brumfit. C. Edit. General English Syllabus Design. Pergamon Press. Oxford.
- Breen M (1987) Learner Contributions to task design. En Candlin C, Murphy D.
- Brosnan D, Brown K (1984) Reading in context. National Curriculum Resource Centre. Adelaida.
- Brown G, Yule G (1983) Teaching the Spoken Language- Cambridge University Press. Cambridge.

- Brumfit L (1988) The communicative Approach to Language. Edit. Prentice Hall. Engelwood Cliffs.
- Brunfit C (1982) Metodological Solutions Problems of Communicative Teaching. Washington D.C..
- Calderón C (1998) The Communicative Approach as an alternative to Teach English Foreign Language for Public Schools of El Alto. Tesis para optar al título de Licenciatura. U. M. S. A. La Paz, Bolivia.
- Carrol B (1980) Testing Communicative Performance an Interling Study. Pergamon Press. Ltd.
- Cazenave G (1992) Música para una nueva era. Musicoterapia. Edit. Kier. Bs. As., Argentina.
- Ceprolai (1998) La educación en Bolivia 1989-1997. Talleres de análisis de la realidad. La Paz, Bolivia.
- Cerdá E (1976) Una Psicología de hoy. Edit. Herder. Barcelona, España.
- Cohen L, Manion L (1985) Research methods in education. Croom Helm. England.
- Cook T , Reichardt Ch (2001) Métodos Cualitativos y Cuantitativos en investigación Evaluativa. Tercera Edic. Morata.
- Crawford A (1989) Métodos comunicativos para la adquisición de una Segunda Lengua. Universidad Estatal de California, E. U. A..

- Chomsky N (1966) Syntactic Structures. Edit. Cinel.
- Denzin, Lincoln (1994) Handbook of qualitative research. Londres.
- Denzin, Lincoln (2000) Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Londres: Sage.
- Dobson J (1983) The National Syllabus. Selected Articles from the English Teaching Forum. 1979 – 1983. U.S.A..
- Doff A (1985) Teach English. Cambridge University.
- e d b (2005) English 1. Edit. Don Bosco. La Paz, Bolivia.
- e d b (2005) English 2. Edit. Don Bosco. La Paz, Bolivia.
- Enciclopedia de la Educación (2005) En Martiarena: Implicaciones de uso correcto del lenguaje en la formulación, interpretación y resolución de problemas; durante el Aprendizaje de la matemática. Tesis para optar al título de Maestría. Cumaná , Venezuela.
- Els T (1984) Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages. Edward Arnold Ltd. London.
- Eriksson F (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock. La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación, Paidós. Barcelona.

- Finocchiaro M (1986) Reflections on the past, the present and the Future. A forum Anthology. Washington D.C..
- Finocchiaro, Brumfit (1983) The functional Notional Approach: From Theory to Practice. Oxford University Press.
- Fishman J (1979) Sociología del Lenguaje. Edit. Cátedra. Madrid, España.
- Gramática (1994) La Gramática. Guía del Estudiante. Cultural de Ediciones, S.A.: Madrid, España.
- Gephart W (1969) The eight general research methodologies: A facet analysis of the research process.
- Girard D (1986) The Eclectic Way. TAFTEL conference.
- Guba E (1989) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimena Sacristán y A. Pérez Gomez. La enseñanza, su teoría y su práctica. 3^{ra} Edición, Akal. Madrid.
- Hevner K (1937) American Journal of Psychology. U.S.A..
- Hillebrand (1978) Psicología del Aprendizaje y de la Enseñanza.
- Holden S (1978) Visual Aid for Classroom. Interaction Modern English Publications. London, England.
- Hudson R (1981) La Sociolingüística. Edit. Anagrama.
- Hutchinson T (1986) English for Specific Purposes. Landcaster.

- Hymes (2002) Competencia comunicativa. En lingüística y la enseñanza de lenguas.
- Introducción a la lingüística aplicada (2002) La adquisición de la lengua.
- Johnson K (1981) Comunicación de las ideas. Edit Keynes. England.
- Kuhn T (1986) La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. México.
- Larsen D (1975) Techniques and Principles in Language Teaching.
- Lenguaje (2004) La lengua. Edit. Santillana. La Paz, Bolivia.
- Lewis M, Hill M (1982) Practical Techniques for Language Teaching. Colour press. London.
- Littlewood W (1986) La enseñanza Comunicativa de idiomas. Cambridge University Press. Cambridge, London.
- López J J (2003) La lecto – escritura comprensiva y sus estrategias en acción. Edit. Nazca. Cochabamba, Bolivia.
- Lozanov G (1993) Musicoterapia. En nueva mente. Nº 8. La Paz, Bolivia.
- Luria A (1986) El cerebro en acción. Edit. Diana. México D.F..

- Maley A, Moulding S (1981) Learnig to listen. Cambridge University Press. Cambridge.
- Martiarena A (2005) Implicaciones del Uso Correcto del lenguaje en la formulación, interpretación y resolución de problemas; durante el aprendizaje de la matemática. Tesis para optar al Título de Maestría. Cumaná, Venezuela.
- Martinet A (1988) Elementos de la lingüística general.
- Martinez M (1994) La investigación cualitativa etnográfica en educación. Edit. Trillas (Tercera Edición). México D.F..
- Metodología de la investigación educativa (2005) Paradigmas de la investigación. Impreso por Servigraf.
- Méndez C (1987) Metodología. Edit. Mc Graw Hill. Bogotá, Colombia.
- Mendoza J (1987) Initial teacher training and a Modular ESP syllabus design. Exeter University.
- Morales E (2006) Discurso de Asunción a la Presidencia. La Paz, Bolivia.
- Morrow K, Johnson K (1979) Communications in the classroom. Longman Handbooks for language teaching.

- Naulin R (2005) Problemas en la enseñanza del cálculo. En Martiarena: Implicaciones del uso correcto del lenguaje en la formulación, interpretación y resolución de problemas; durante el aprendizaje de la matemática. Tesis para optar al grado de Maestría. Cumaná, Venezuela.
- Nerici G (1980) Hacia una didáctica general dinámica. Edit. Kapeluzs. Bs. As., Argentina.
- Niaz M (1997) Can we integrate qualitative and quantitative research in science education? Science and education.
- Nueva Mente (1995) Revista trimestral N° 12. La Paz, Bolivia.
- Nunan D (1989) Designing Task for the Communicative Classroom. Cambridge University Press. London.
- Nunan D (1988) Syllabus design. Oxford University Press. Oxford.
- Nunan D (1985) Language Teaching course design: Trends And Issues. National Curriculum Resource. Centre Adelaida.
- O'Mayo A (1992) Teaching language in context. Commercial Colour Press. London, England
- Palaug Y (1993) Manual de los medios didácticos. Edit. Universo S. A. Lima, Perú.

- Papalia D, Wendkos S (2000) Psicología del desarrollo. Mc Graw Hill / Interamericana S. A. Bogotá, Colombia.
- Pattison P (1987) Developing Communication Skills. Cambridge University Press. Cambridge.
- Perrenoud, Philippe (2001) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Edit. Grao.
- Petrovsky (1981) Psicología evolutiva y pedagógica. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Piepho (1998) The communicative Approach as an alternative to teach English foreign language for public schools of El Alto. En Calderón Catalina, La Paz, Bolivia.
- Plan de Estudios Lingüística (2006) Programa idioma Inglés U.P.E.A. La Paz, Bolivia.
- Radosevic E (2006) English textbook. Course & Practice. La Paz, Bolivia.
- Richards J, Platt J, Weber H (1986) Longman Dictionary of Applied Linguistics. Longman. Londres.
- Rivers W, Temperly W (1978) A practical guide to the teaching of English as a Second or foreign Language. Oxford University Press. New York.
- Rivers, Johnson K, Porter D (1968) Perspectives in communicative language teaching. New York: Academic Press.

- Rojas Y (1997) Lingüística y Comunicación. Edit. San Marcos. Lima, Perú.
- Rubin J, Thompson I (1982) The good language learner. Heinle and Heinle. Boston.
- Sandín M (2003) Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Mc. Graw Hill / Interamericana. Aravaca, Madrid.
- Savignon S (1983) Communicative Competence: Theory and classroom practice. Addison Wesley Publishing Company. U. S. A..
- Saussure F (1970) Saussure y Chomsky. Introducción a su Lingüística. En Velilla Barquero. Edit. Cinel.
- Schoenberg M (2004) True Colors 1 A. Pearson education White Plains. New York.
- Schoenberg M (1998) True Colors 2 A. Longman, Inc. White Plains, New York.
- Seco M (2003) Gramática esencial del español. Espasa Calpe. 4^{ta} Edición. Madrid, España.
- Stanovich K (1980) Toward an interactive – compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. Reading Research Quarterly N° 16.

- Stenhouse L (1975) An introduction to curriculum research and development. Heinemann. Londres.
- Strauss A, Corbin J (1990) Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. California
- Tyler R (1949) Basic principles of Curriculum and Instruction. Harcourt Brace. New York.
- U.P.E.A. (2006) Plan de Estudios de Lingüística. Carrera de Lingüística. U.P.E.A. El Alto. La Paz, Bolivia.
- U.P.E.A. (2005) Registro Universitario. Ciudad de El Alto. La Paz, Bolivia.
- White R (1981) Learning through Interaction. Cambridge University Press. Cambridge.
- Wilkins D (1977) An investigation into linguistics and situational content of the common core in a unit – credit system. Strasbourg, Council of Europe, Europe.
- Willing K (1988) Learning Styles in adult migrant Education. National Curriculum Resource. Centre, Adelaide.
- Willmont M (1976) Notions and functions. A Forum Anthology. U. S. A..
- Zamel V (1982) Writing the process of discovering meaning. TESOL quarterly 16.

ANEXO N°1

Universidad Pública de El Alto

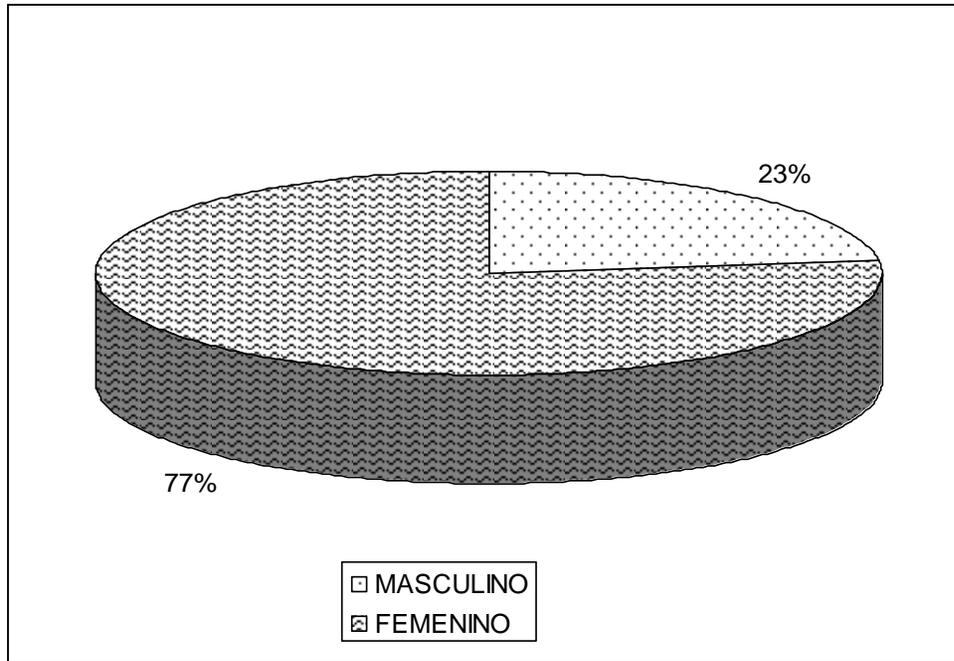
CARRERA DE LINGÜÍSTICA PLAN DE ESTUDIOS

CÓDIGO	MATERIA
PRIMER SEMESTRE	
LIN 131	Lengua y Comunicación
LIN 121	Taller de Lenguaje I
LIN 132	Fonética
HIS 181	Historia y Cultura Andina I
LIN 201	Idioma I
LIN 101	Aymara I
SEGUNDO SEMESTRE	
LIN 134	Morfología
LIN 122	Taller de Lenguaje II
LIN 133	Fonología
HIS 182	Historia y Cultura Andina II
LIN 202	Idioma II
LIN 102	Aymara II
TERCER SEMESTRE	
LIN 144	Gramática Castellana
LIN 123	Taller de Lenguaje III
LIN 231	Teorías y Métodos de Investigación
SGO 191	Sociología General
LIN 203	Idioma III
LIN 103	Aymara III
TERCER SEMESTRE	
LIN 145	Sintaxis I
LIN 147	Semántica
INV 232	Técnicas de Investigación
LIN 192	Sociolingüística I
LIN 204	Idioma IV
LIN 104	Aymara IV
CUARTO SEMESTRE	
LIN 146	Sintaxis II
LIN 148	Semiología
INV 233	Taller de Investigación I
LIN 193	Sociolingüística II
LIN 205	Idioma V
LIN 105	Aymara V

CÓDIGO	MATERIA
SEXTO SEMESTRE	
LIN 150	Fonética y Fonología Aymara
LIN 292	Psicolingüística
INV 234	Taller de Investigación II
LIN 194	Sociolingüística Andina
LIN 206	Idioma VI
LIN 106	Aymara VI
SÉPTIMO SEMESTRE	
LIN 135	Morfología Aymara
LIN 151	Sintaxis Aymara
LIN 153	Lingüística Andina Amazónica
PED 212	Pedagogía General
LIN 280	Técnicas de Traducción
LIT 250	Literatura Boliviana
OCTAVO SEMESTRE	
LIN 152	Semántica Aymara
LIN 160	Dialectología
LIN 154	Castellano como Segunda Lengua
PED 213	Métodos y Técnicas de enseñanza
LIN 281	Taller de Traducción
LIT 251	Literatura Andina
NOVENO SEMESTRE	
LIN 170	Lexicología y lexicografía
LIN 310	Pragmática y análisis del Discurso
LIN 155	Lingüística contrastiva L2
PED 214	Educación Bilingüe
LIN 235	Taller de Tesis I
LIT 282	Taller de traducción
DÉCIMO SEMESTRE	
LIN 236	Taller de Tesis II
LIN 301	Seminarios
LIN 302	Seminarios
LIN 303	Seminarios

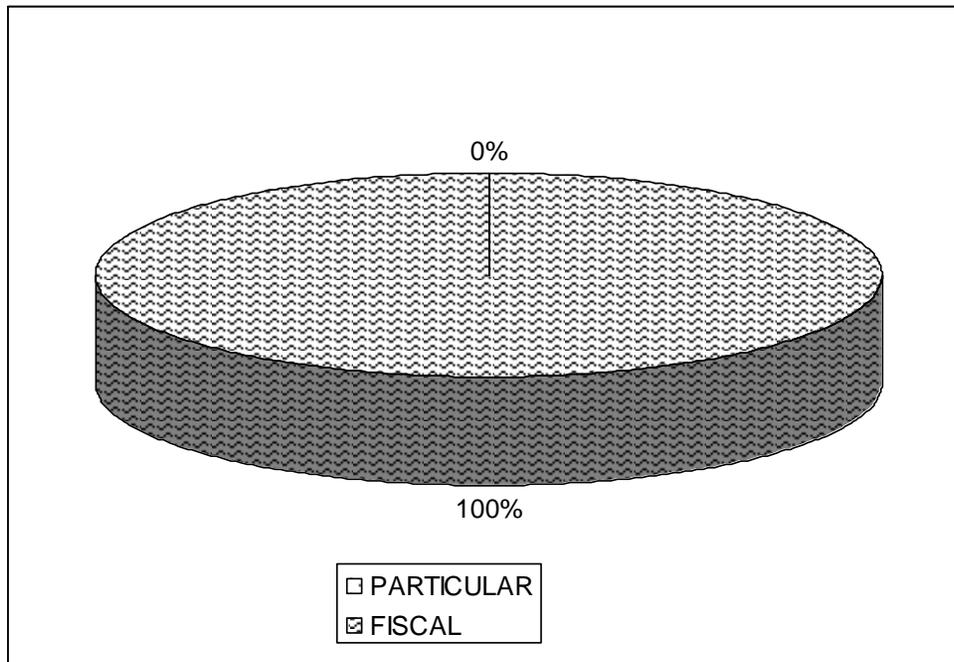
ANEXO N°2

MUESTRA SEGUN EL SEXO



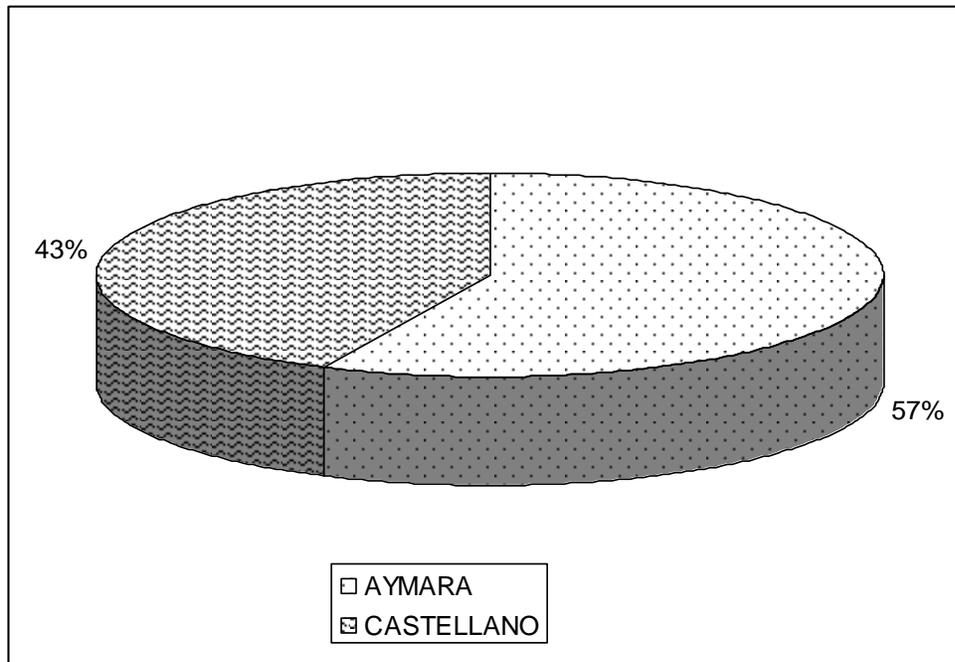
ANEXO N°3

TIPO DE UNIDAD



ANEXO N°4

IDIOMA MATERNO



ANEXO N°5

MUSICOTERAPIA

COMPOSITOR	OBRA	EFFECTOS
WAGNER	LA GRAN MARCHA DE TANNHAUSER	ESTIMULANTE Y TONIFICADORA
	LA OBERTURA DE RIENZI	TONIFICADORA DEL SISTEMA NERVIOSO
VIVALDI	CONCIERTO PARA OBOE	ESTIMULANTE
RACHMANINOFF	DESTINO	TRANQUILA Y SEDANTE
BEETHOVEN	PARA ELISA SINFONÍA Nº 5	RELAJANTE, ÚTIL EN CASOS DE ANSIEDAD BAJA LA IRRITABILIDAD
MOZART	SINFONÍA JÚPITER DON JUAN	ENERGETIZANTE TONIFICANTE
BEETHOVEN	“HIMNO A LA ALEGRÍA”	ALEGRÍA, FELICIDAD
KITARO	LA NATURALEZA	RELAJANTE

ANEXO N°6

TEXTO
INGLÉS PARA NIVEL
INTERMEDIO

CONTENTS

LESSON ONE	LESSON SEVEN
Greetings	Colors
Introduction	Short and complete
Leave takings	answers
Oral and written practice	Use of Yes, it is
Complete answer	No, it isn't
	Yes, they are. No, they aren't
LESSON TWO	LESSON EIGHT
Commands	Where are you from?
Oral and written practice	Verb "To be" personal pronouns
Imperative mood	. Contractions
Activities	
LESSON THREE	LESSON NINE
My classroom	What are you like?
Oral and written practice	Descriptions
What's this? It's...	Use of nouns / pronouns
Use of indefinite article a – an	Singular – plural
LESSON FOUR	LESSON TEN
The numbers	Spelling
Addition, subtraction, multiplication and division	Oral and written practice
	Use of plural suffixes
LESSON FIVE	LESSON ELEVEN
What time is it?	The Rodriguez Family
Oral and written practice	Description
Use numbers	Prepositions
	Composition about your family
	Possessive case
LESSON SIX	LESSON TWELVE
The fruits	Personal information
Use of demonstrative pronouns	Oral and written practice
This / that	Complete answers
These / those	
Plural - singular	

LESSON NUMBER ONE 1

GREETINGS

- a) A: Good afternoon class.
B: Good afternoon teacher.
A: How are you, today?.
B: Fine, thank you.
A: Sit down, please.
B: Thank you.

- b) Hello!
Hi!
What's your name please?.
My name is Raul Gutierrez
What's your name?
My name is Jose Vasquez
Glad to meet you
Pleased to meet you
See you later

EXERCISES

What's the answer?

1. Good mornig. How are you?
2. How are you today?.....
3. What's your name?
4. Glad to meet you?.....
5. So long

Fill in the blanks

- Hi!
-
- What's your?
- is Marcos.
- your name.
- My name
- Glad to
- to meet you.

Vocabulary

Hi / Hello

Good mornig / afernoon / evening

Good night

Good bye / bye / so long

How are you?

Pleased / glad / nice to meet you

WRITE YOUR OWN DIALOGUE

.....

.....

.....

.....

LESSON NUMBER TWO 2

COMMANDS

Close your book

Stand up

Take a piece of chalk

Go to the board

Draw a box

Write the Word chalk

Go back to your desk

Sit down

Be quiet

Listen to me

Come here

Go there

Come in

Go out

open the door

Take the duster

LEARN BY HEART AND PRACTICE

Close the window

Look at the board

Keep your book

Speak up

Don't smile

Pay attention

Stop talking

Behave yourself

Repeat after me

Don't talk

I. PRACTICE WITH YOUR CLASSMATES

II. ARRANGE THESE WORDS IN SENTENCES

1. The open please door.

.....

2. talk Don't please, quiet Be

.....

3. please the board Clean

.....

4. a of Take chalk piece.

.....

5. your on board Write the name

.....

III. CHANGE THE FOLLOWING INTO ENGLISH

1. Tome asiento, por favor.
2. No hable, por favor.
3. Venga acá.
4. Limpia el pizarrón, por favor.
5. Sonríe, por favor.
6. Abran sus libros, por favor.
7. Por favor, cierra la puerta.

IV. DICTATION

.....

.....

.....

.....

LESSON NUMBER THREE 3

MY CLASSROOM

- Juan : Good afternoon Mary
Mery : Hello Juan, How are you?
Juan : Fine thanks, How are you?
Mery : I'm just fine
Juan : What's that?
Mery : It's a book, It's an English book.
Juan : I'm going now. Good bye Mery?
Mery : Good bye Juan

Listen and repeat

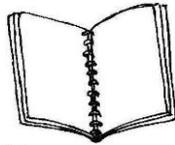
1. What's this?
It's a book



6. What's this?
It's an eraser



2. What's this?
It's a notebook



7. What's this?
It's a chalk



3. What's this?
It's a pencil



8. What's this?
It's a duster



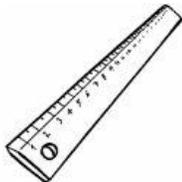
4. What's this?
It's a pen



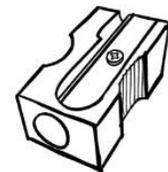
9. What's this?
It's a school bag



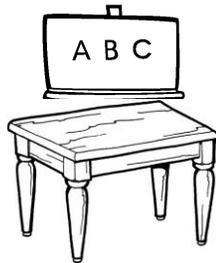
5. What's this?
It's a ruler



10. What's this?
It's a sharpener



1. What's that?
It's a board



2. What's that?
It's table

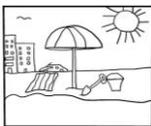


3. What's that?
It's desk



4. What's that?
It's a chair

5. What's that?
It's a picture



6. What's that?
It's a window



7. What's that?
It's a door



8. What's that?
It's a map



9. What's that?
It's a wall



10. What's that?
It's a telephone



EXERCICES

- * It's book
- * It's ruler
- * It's table
- * It's pen
- * It's exercise
- * It's elephant
- * It's orange

Fill in the blanks use a or an

1. It's door
2. It's envelope
3. It's desk
4. It's book
5. It's apple
6. It's elephant
7. It's chalk
8. It's eraser

9. It's board

10. It's orange

LESSON NUMBER FOUR 4

THE NUMBERS

0	Zero	11	Eleven	30	Thirty
1	One	12	Twelve	40	Forty
2	Two	13	Thirteen	50	Fifty
3	Three	14	Fourteen	60	Sixty
4	Four	15	Fifteen	70	Seventy
5	Five	16	Sixteen	80	Eighty
6	Six	17	Seventeen	90	Ninety
7	Seven	18	Eighteen	100	One hundred
8	Eight	19	Nineteen		
9	Nine	20	Twenty		
10	Ten	21	Twenty – one		

MATHEMATICS

Ten	plus	eight	equals	eighteen
Nine	minus	one	equals	eight
Cing	multiplied by	fours	equals	twelve
Fifty four	divided by	nine	equals	six

Work with your partner

$$14 + 2 = 16$$

S₁ How much is fourteen plus two?

S₂ Sixteen

a) $25 + 9 =$

e) $33 + 14 =$

i) $44 - 11 =$

b) $44 + 13 =$

f) $4 + 9 =$

j) $18 - 3 =$

c) $13 - 5 =$

g) $3 \times 6 =$

d) $40 - 30 =$

h) $7 \times 6 =$

1. WRITE THE ANSWERS IN WORDS

1. 15 + 14 =
2. 29 + 13 =
3. 65 + 32 =
4. 9 x 7 =
5. 81 : 9 =

2. PUZZLE

- Down**
- 1) 1 + 1 =
 - 2) 5 + 1 =
 - 3) 7 + 1 =
 - 5) 4 + 1 =
 - 7) 2 + 1 =
 - 8) 5 + 1 =

1				2					3
4		5		6					
								7	
				8					
						9			

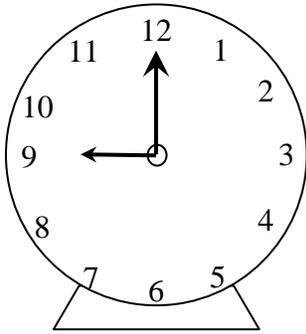
- Across**
- 1) 10 + 13 =
 - 4) 1 + 0 =
 - 6) 4 + 5 =
 - 9) 4 + 3 =

3. WRITE THE ANSWERS IN WORDS

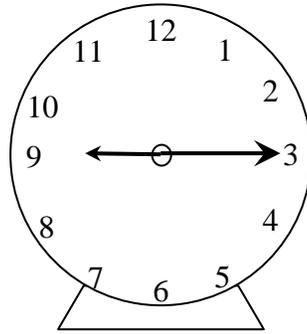
- Ej. 3 6 4 9 8 7 tree six four nine eight seven
- 3 3 1 9 6 5
- 3 7 5 8 9 9
- 3 2 1 6 3 4
- 8 1 6 3 8 5
- 7 9 4 6 9 2
- 5 4 6 2 8 3

LESSON NUMBER FIVE 5

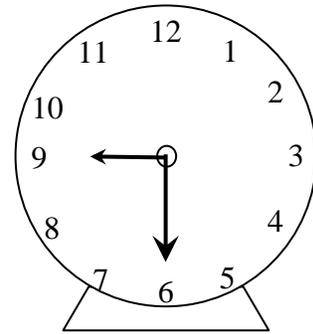
WHAT TIME IS IT?



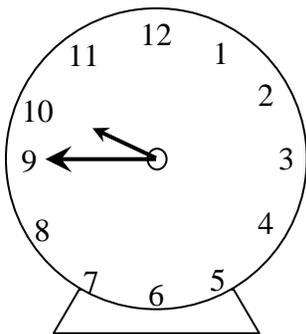
It's nine o'clock



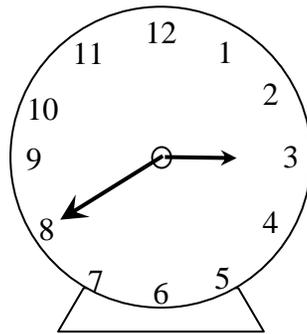
It's quarter past nine
It's nine fifteen



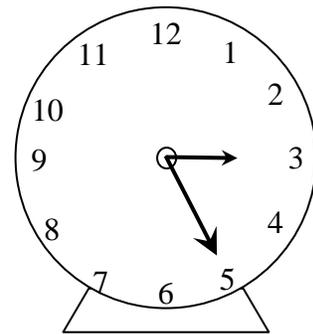
It's half past nine
It's nine thirty



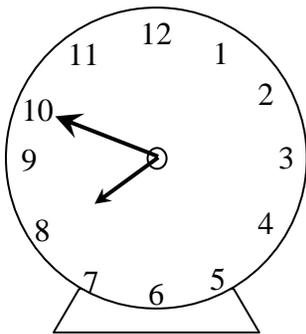
It's quarter to ten
It's nine forty five



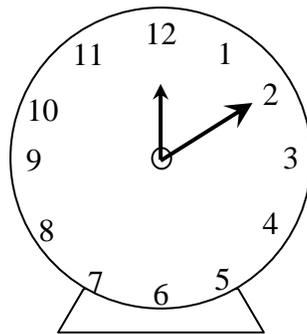
It's twenty to three
It's two forty



It's twenty five past three
It's three twenty five



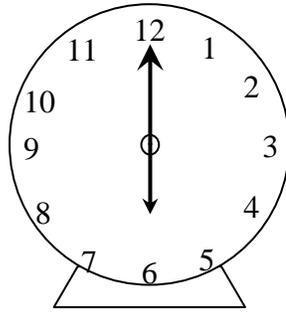
It's ten to eight
It's seven fifty



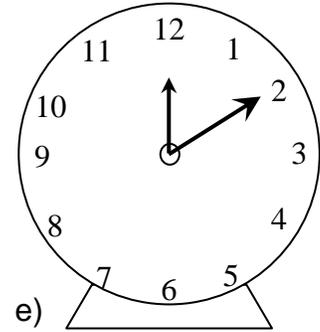
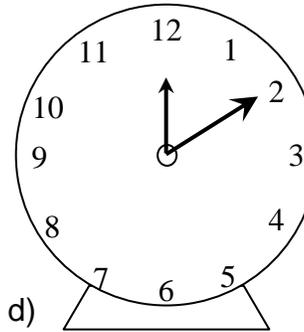
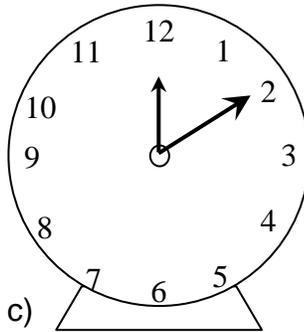
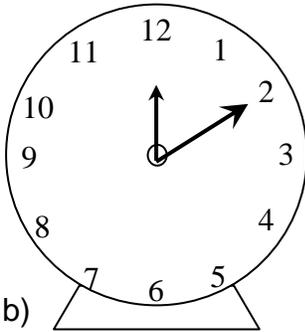
It's ten past twelve
It's twelve ten

1. ASK AND SAY THE TIME

A) What time is it?



A) It's six o'clock



- b)
- c)
- d)
- e)

Ask the time. Work with your partner using a watch or a clock

Remember	o clock
	A quarter past
	Half past
	A quarter to

Dictation.-

.....

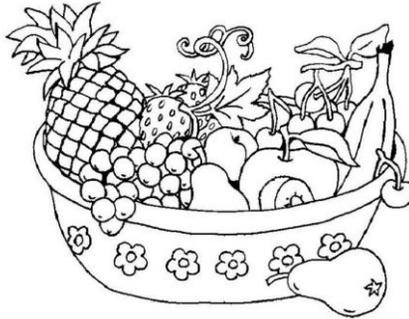
.....

.....

.....

LESSON NUMBER SIX 6

THE FRUITS



Luis : Look to the fruit tray
Teresa : Where is it?
Luis : It's on the table
Teresa : It's full of many fruits; there are: pineapples, cherries, bananas,
Plums, tangerines, lemons, avocado and many grapes.
Luis : But there is only one orange and one Apple.
Teresa : They look delicious.

THIS – THAT – THESE – THOSE

This	is	a pen	these	are	pens
That		an eraser	those		erasers

Yes, it is

Yes, it is

EXERCISES

Use THIS – THAT – THESE – THOSE

1. in an apple.
2. Are lemons.
3. isn't a banana.
4. are tangerines.
5. Is an avocado? Yes it is

COMPLETE THE FOLLOWING

1. This is



.....

2. That is



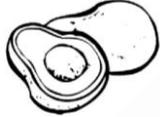
.....

3. These are



.....

4. This is



.....

5. Those are



.....

6. That is



.....

Dictation.-

.....

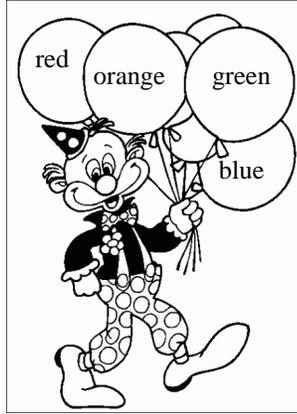
.....

.....

.....

LESSON NUMBER SEVEN 7

COLORS



- Is that the clown of the circus?
- Yes, it is.
- What a pretty suit.
- Yes, it is colorful.

I. GIVE SHORT ANSWERS: YES, IT, IS / NO, IT ISN'T

1. Is the book of English green?
2. Is the board red?
3. Is the door brown?
4. Is it a brown table?
5. Is her schoolbag orange?
6. Is my pencilbox purple?
7. Is it a light blue desk?

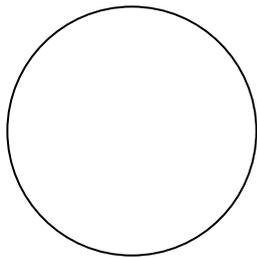
II. WHAT'S THE ANSWER?

1. What's your favorite color?
2. What's color is the ceiling?
3. What color are the windows?

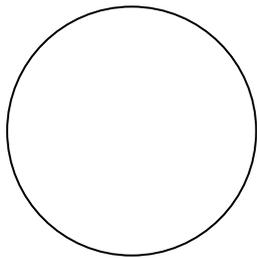
4. What color are your pencils?
5. Is the chair brown or white?
6. Are your copubooks green?
7. What color is your eraser?
8. What color is the bolivian flag?

Verb "to be"	Singular:	It is	-	it isn't
	Plural:	They are	-	they aren't

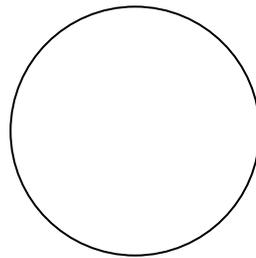
III. COLOR THE CIRCLES



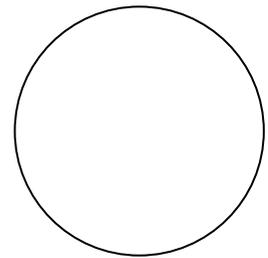
PURPLE



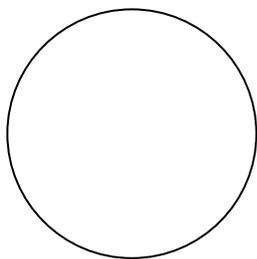
LIGHTBLUE



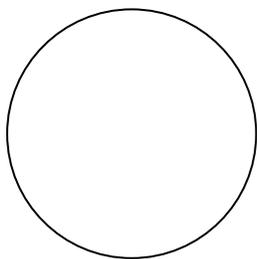
YELLOW



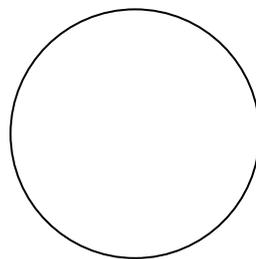
WHITE



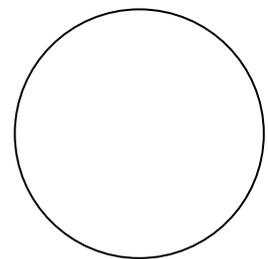
BLACK



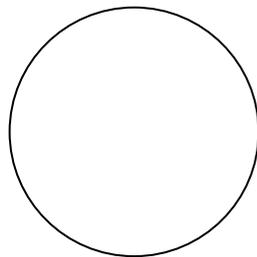
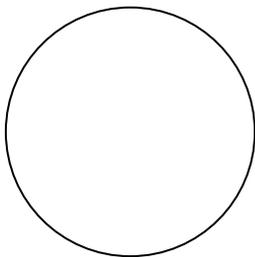
VIOLETE



BEIGE



DARK RED



PINK

COLORFUL

LESSON NUMBER EIGHT 8

WHERE ARE YOU FROM?

- Are you Argentine?
- No i'not?
- Where are you from?
- I'm Bolivian. What about your friend? Is le Boliviano r Peruvian.
- He isn't Peruvian. He's Bolivian.

VERB "TO BE"

Interrogative	Afirmative	Negative
Are you Jane?	Yes, I am.	No, I am not
Am I in the 1 st. Grade?	Yes, you are	No, you are not
Are we students?	Yes, we are	No, we are not
Are the teachers?	Yes, they are	No, there are not
Is he Joe?	Yes, he is.	No, he is not
Is she Liz?	Yes, she is	No, she is not
Is it a pen?	Yes, it is	No, it is not

REMEMBER

Subject Pronoun	Verb	Contracted form
I	am	I'm
You	are	You're
He, she, it	is	He's, she's, it's
We	are	We're
You	are	You're
They	are	They're

1. I am = I'm
I am not = I'm not

2. You are = You're
You are not = You aren't

3. He is = He's
He is not = He isn't

4. She is = She's
She is not = She isn't

5. We are = We're
We are not = We aren't

6. It is = It's
It is not = It isn't

7. They are = They're
They are not = They aren't

LESSON NUMBER NINE 9

WHAT'S HE LIKE?

Who is he?
How old is he?
Where is he from?
What's his occupation?
What's he like?



He's Milton Cortez
He's twenty six
He's from Santa Cruz
He's a singer
He's tall and thin.
His eyes are brown
He's handsome

Who is she?
How old is she?
Where is she from
What's her occupation?
What's she like?



She's Cristina Corrales
She's thirty four
She's from La Paz
She's a journalist
She's fat and pretty

Who is he?
How old is he?
Where is he from?
What's his occupation?
What's he like?



He's Pedro Fernández
He's twenty seven
He's from México
He's a singer
He's tall and thin.
He's very handsome

I. WHAT'S THE ANSWER?

1. Are you Jeanette?.....
2. Is your mother a teacher?.....
3. How old are you?
4. Are you a student or a teacher?.....
5. Where is the teacher?

II. REPLACE THE NOUN BY THE PRONOUNS

Ex. The copybook is on the floor.
It is not on the table

- | | |
|--|---------------------|
| 1. <u>Ricardo</u> is Bolivian | isn't Mexican |
| 2. <u>Teresa</u> isn't a doctor | is a dentist |
| 3. <u>My friend</u> is a student | is in the classroom |
| 4. <u>My mother</u> and I are Bolivian | are from La Paz |
| 5. <u>The dog</u> is brown and white | isn't yellow |

III. PUT INTO PLURAL

- | | |
|---------------------------------|---------|
| 1. I am a student | 1. |
| 2. He is my friend | 2. |
| 3. The teacher is near the door | 3. |
| 4. She's not a doctor | 4. |
| 5. Is it a red book? | 5. |

IV. CHANGE INTO INTERROGATIVE AND NEGATIVE, USE PRONOUNS

1. Elizabeth and Karen are in mu school

.....
.....

2. My English book is white and red.

.....
.....

3. Carlos is a good student

.....
.....

4. Carol and I are in the same class

.....
.....

5. Jenny is near the window

.....
.....

Dictation.-

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

LESSON NUMBER TEN 10

SPELLING

DIALOGUE

A) Excuse me, Is this Socabaya street?

B) No, it in't. It's Bueno street

A) How do you spell it?

B) B – U – E – N – O

THE ENGLISH ALPHABET

A (ei)	B (bi)	C (ci)	D (di)	E (i)	F (ef)	G (dzi)	H (eich)	I (ai)
J (dzei)	K (kei)	L (el)	M (em)	N (en)	O (ou)	P (pi)	Q (kiu)	R (ar)
S (es)	T (ti)	U (yu)	V (vi)	W (dabliu)	X (ex)	Y (wai)	Z (sed)	

I. RED THE FOLLOWING

B C D E G P T V Z

F L M N S X

A H J K

A I

O

R

II. SPELL THE FOLLOWING WORDS

box – boxes

sandwich – sandwiches

wife – wives

man – men

actress – actresses

knife – knives

woman – women

city – cities

III. SPELL YOUR NAMES, SURNAMES, STREETS, YOUR PARTNER WRITES ON THE BOARD

.....

.....

.....

IV. CIRCLE THE LETTER WITH THE DIFFERENT SOUND

1. b d a t

2. u v w q

3. j g k h

4. x p f s

LESSON NUMBER ELEVEN 11

THE RODRIGUEZ FAMILY



I'm in the middle of photograph. My parents Pedro an Sandra are in front of me. My little brother Juan is next to my mother. My sister Ana and Patricia are next to me. My grandfather is on the left and my grandmother is on the right. My older brother Raul is behind me. I love my family.

V. COMPLETE THIS CONVERSATION

1. Hello
2.
My name's Sandra
3.
Thompson
4.
T - H - O - M - P - S - O - N
5.
Please to meet you , too.

All the letters of the alphabet are in this sentence

Memorize: The quick brown fox jumped over lazy dogs.

I. Answer the questions according to the paragraph.

1. Who is in the middle of the photograph?

1.

2. Who are you parents?

2.

3. Where is your little brother?

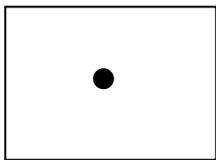
3.

4. Are your parents behind you?

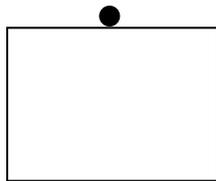
4.

5. Who is on the right?

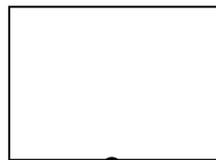
5.



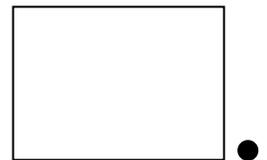
in



on



under



near (next to)



far from



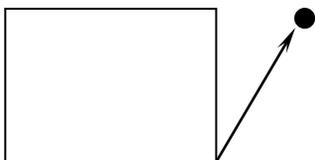
over



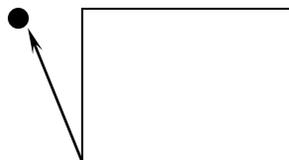
behind



in front of



on the right



on the left

LESSON NUMBER TWELVE 12

PERSONAL INFORMATION

Alan : Excuse me may I come in?
Secretary : You're welcome! What's your name?
Alan : My name is Luis Rodriguez
Secretary : What's your nationality?
Alan : I'm Bolivian
Secretary : Where are you from?
Alan : I'm from La Paz
Secretary : What's your occupation?
Alan : I'm a student
Secretary : What school are you in?
Alan : I'm in the Luis Alberto Pabon School
Secretary : What grade are you in?
Alan : I'm in the eighth of primary
Secretary : How old are you?
Alan : I'm thirteen years old
Secretary : That's all tank you. See you later
Alan : So long.

I. Answer these questions

1. What's your name?

.....

2. What's your occupation?

.....

3. What's your nationality?

.....

4. Where are you from?

.....

5. What school are you in?

.....

6. What grade are you in?

.....

7. How old are you?

.....

8. How are you?

.....

VOCABULARY

Grade =

Occupation =

Nationality =

Excuse me =

That's all =

See you later =

So long =

How old =

Expressions =