

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA  
FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES  
E.A.P Educación Secundaria  
Especialidad de Idiomas: inglés-francés



INFORME DE TESIS PARA OPTAR EL TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN –  
ESPECIALIDAD DE IDIOMAS: INGLÉS-FRANCÉS

“Influencia del enfoque por tareas en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral del idioma inglés de los estudiantes del primer año “A” de Secundaria de la Institución Educativa N°89004 - Manuel Gonzales Prada de la ciudad de Chimbote - 2015”

**TESISTAS:**

- BACH. ARCILA PRECIADO KATHERINE SILVIA
- BACH. VELAZCO FERNÁNDEZ SHILA JULISSA

**ASESORA:**

- DRA. LILA MARISA MAGUIÑA ALVARADO

Nuevo Chimbote, 2016

## **DEDICATORIA**

Esta tesis se la dedicamos a Dios quién supo guiarnos para seguir adelante y no desmayar en los problemas que se presentaban, enseñándonos a nunca desfallecer en el intento. Además de permitirnos llegar a este esperado momento de finalizar la carrera universitaria.

A nuestros padres por su apoyo, consejos, comprensión, amor, ayuda en los momentos difíciles, y por ayudarnos con los recursos necesarios para estudiar. Ellos nos han dado todo lo que somos como persona, nuestros valores, principios, carácter, empeño y perseverancia para conseguir nuestros objetivos. Gracias por habernos impulsado a ser las personas que somos en la actualidad. Éste es uno de los logros que se los debemos a ustedes por su apoyo incondicional durante nuestra formación profesional.

## **AGRADECIMIENTO**

Por la culminación de esta investigación, agradecemos al director de la I.E N°89004 “Manuel Gonzales Prada” y a Miss Nancy C. por la colaboración brindada durante la ejecución del proyecto de investigación.

Queremos agradecer de manera especial y sincera a nuestra asesora Mg. Lila Marisa Maguiña Alvarado por aceptarnos para realizar esta tesis bajo su dirección, además de su apoyo y confianza en nuestro trabajo y su capacidad para guiar nuestras ideas ha sido un aporte invaluable, no solamente en el desarrollo de esta tesis, sino también en nuestra formación como investigadores.

Además, nuestra más infinita gratitud a los docentes del Área de Inglés - Francés de la Universidad Nacional del Santa, los cuales supieron compartir sus valiosos conocimientos que nos servirán en nuestras vidas futuras especialmente en el desempeño nuestra carrera.

## **RESUMEN**

El presente informe de investigación denominado “Influencia del enfoque por tareas en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral del inglés de los estudiantes del Primer año “A” de Secundaria de la I.E N°89004 - Manuel Gonzales Prada de la ciudad de Chimbote, 2015”, se aplicó con el objetivo de conocer si el Enfoque por tareas influye en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral del idioma inglés en los alumnos del primer año de educación secundaria.

Para la investigación se usó el método experimental con un diseño de investigación cuasi-experimental. Para la selección de la muestra se consideró las muestras no probabilísticas; es decir muestras disponibles. La población del estudio estuvo constituida por 123 estudiantes, además se eligió la sección del primer año “A” como grupo experimental conformado por 32 estudiantes y la sección “B” como grupo de control conformado por 30 estudiantes.

Se realizaron diferentes instrumentos para evaluar cada habilidad entre ellos están: hojas de trabajo, exámenes escritos (comprensión auditiva); escalas valorativas para evaluar la (expresión oral). En los resultados se procesó la información obtenida de las puntuaciones del Pre test y Post test, así como del proceso formativo durante la aplicación de la estrategia para ambos grupos.

Los resultados demuestran que no existieron diferencias estadísticamente significativas a nivel del Pre test, pues ambos grupos empezaron con un nivel de Comprensión y Expresión Oral malo y muy malo; por el contrario, a nivel de Post test si existen diferencias significativas.

## ABSTRACT

The investigation Project entitled “The influence of the task-based approach to develop the capacity of oral comprehension and expression in the English class of students of first grade of secondary of the public institution N°89004 - Manuel Gonzales Prada in the city of Chimbote” had the objective that Task based Approach as new methodology develops listening and speaking skills.

For that research it was used the cuasi-experimental method with a pre and post-test and two groups of studies control and experimental group, considering samples non probable, that is to say samples on hand.

Study populating was 123 and two samples of 30 (control group) and 32 (experimental group).

They were made different resources to evaluate each skill as worksheets, written exams in order to evaluate listening skill; valorative scales sheets to evaluate (speaking skill).

Pre and post- test and formative process were evaluated during the methodology for both groups.

The results show that there were no statistically significant differences pretest level, since both groups started with a level of very bad performance and capabilities and Speaking respectively; on the contrary at the post test whether there are significant differences in bad performance for the control group and the experimental group regularly for both skills.

So the same is also demonstrated in the average yield earned by members of the experimental group, who were applied the approach by tasks compared to the control group in which the traditional method with a significance level of 5% was applied. Therefore, the task-based approach significantly improves comprehension and oral expression of students.

## **JURADO DE EVALUACIÓN**

El presente informe de tesis denominado “Influencia del enfoque por tareas en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral del idioma inglés de los estudiantes del primer año “A” de secundaria de la institución educativa N°89004 – Manuel Gonzales Parda de la ciudad de Chimbote – 2015”, tiene la aprobación del jurado evaluador quienes firmaron en señal de conformidad a continuación.

---

Dra. Lila Maguiña Alvarado  
Presidenta

---

Dra. Betty Risco Rodríguez  
Integrante

---

Lic. Juan Martínez Guillén  
Integrante

## **HOJA DE CONFORMIDAD DEL ASESOR**

El presente informe de tesis denominado “Influencia del enfoque por tareas en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral del idioma inglés de los estudiantes del primer año “A” de secundaria de la institución educativa N°89004 – Manuel Gonzales Parda de la ciudad de Chimbote – 2015”, ha contado con el asesoramiento de la Dra. Lila Marisa Maguiña Alvarado, quien deja constancia de su aprobación.

---

Dra. Lila Maguiña Alvarado  
Asesora de informe de tesis

## INDICE

<b>CARATULA</b>	i
<b>DEDICATORIA</b>	ii
<b>AGRADECIMIENTO</b>	iii
<b>RESUMEN</b>	iv
<b>ABSTRACT</b>	v
<b>JURADO DE EVALUACIÓN</b>	vi
<b>HOJA DE CONFORMIDAD</b>	vii
<b>INDICE</b>	viii
1.1 FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA.....	2
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	3
1.3 ANTECEDENTES.....	3
1.4 OBJETIVOS.....	5
1.5 JUSTIFICACIÓN.....	6
1.6 VIABILIDAD.....	7
1.7 HIPÓTESIS.....	7
1.8 EVALUACIÓN DE LAS DEFICIENCIAS DEL PROBLEMA EN EL CONOCIMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
<b>2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	
2.1 Origen del idioma inglés .....	11
2.2 Enfoques en la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma.....	11
2.2.1 Concepción de enfoque en la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma .....	12
2.2.2 Enfoques en la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma actuales.....	13
2.3 Enfoque por tareas.....	19
2.3.1 Concepción del Enfoque por tareas.....	19
2.3.2 Definición de tarea.....	21
2.3.3 Parámetros de una tarea.....	23
2.3.4 Tipos de tarea .....	24

2.3.5	Dimensiones de la tarea .....	27
2.3.6	Los principios del enfoque por tareas .....	28
2.3.7	Componentes de la tarea .....	30
2.3.8	Marco de aprendizaje basado en tareas .....	31
2.3.9	Programación de una unidad didáctica .....	34
2.3.10	Una guía para la clase basada en tareas .....	40
2.4	Capacidades del área del idioma inglés.....	42
2.4.1	Comprensión oral.....	43
2.4.1.1	Concepto de la comprensión Oral (auditiva) .....	44
2.4.1.2	Características de la comprensión oral (auditiva) .....	45
2.4.1.3	Estrategias para desarrollar la comprensión oral (auditiva) .....	45
2.4.1.4	Importancia de la comprensión oral (auditiva) en el proceso de enseñanza - aprendizaje.....	46
2.4.1.5	Recursos y técnicas para la comprensión oral .....	49
2.4.1.6	Subhabilidades o dimensiones de la comprensión oral.....	50
2.4.2	Expresión oral .....	52
2.4.2.1	Concepto de la expresión oral.....	52
2.4.2.2	Tipos de realización de expresión oral en la clase de inglés.....	54
2.4.2.3	Dimensiones de la expresión oral .....	56
2.4.2.4	Importancia de la expresión oral .....	58
2.4.2.5	Actividades para desarrollar la expresión oral .....	59
2.4.2.6	Evaluación de la expresión oral .....	62

### **3. CAPITULO III: METODOLOGIA**

3.1.	Método.....	70
3.2.	Población y muestra de estudio.....	71
3.3.	Diseño de investigación.....	71
3.4.	VARIABLES DE ESTUDIO.....	72
3.5.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	74
3.6.	Técnicas de procedimiento y análisis de datos.....	75

3.7.	Procedimientos para la recolección de datos.....	76
4.	<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</b> .....	79
5.	<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN</b> .....	98
6.	<b>CAPITULO VI: CONCLUSIONES</b> .....	104
7.	<b>CAPITULO VII: RECOMENDACIONES</b> .....	107
8.	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	110
9.	<b>CAPITULO VIII: ANEXOS</b>	
	9.1 ANEXO N°1: UNIDAD DE APRENDIZAJE.....	115
	9.2 ANEXO N°2: PRE - TEST Y POST – TEST.....	127
	9.3 ANEXO N°3: SESIONES DE APRENDIZAJE Y GUIAS DE OBSERVACIÓN.....	134
	9.4 ANEXO N° 4: PRUEBAS FOTOGRÁFICAS .....	181
	9.5. ANEXO N° 5: MATRIZ DE CONSISTENCIA .....	186

# **CAPÍTULO I**

# **INTRODUCCIÓN**

## **1. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA:**

La comprensión y expresión oral son capacidades que implican el uso de habilidades cognitivas, disposiciones y conocimientos. Si los estudiantes tienen escasas experiencias en relación con un tema específico, dichas capacidades se verán limitadas. Este desajuste impide que el estudiante participe frecuentemente en las actividades realizadas en clase o pueda interactuar con otros. Esta realidad se presenta con mayor porcentaje en instituciones educativas nacionales dónde solo se establece dos horas pedagógicas destinadas al área de lengua extranjera: inglés y se aplica el enfoque tradicional como única opción de enseñanza, afirmación que evidenciamos en el desarrollo de nuestras prácticas profesionales en Instituciones Educativas estatales.

Las causas de esta situación pueden ser múltiples, sin embargo, la más trascendental es la aplicación inadecuada de una estrategia para el desarrollo de la habilidad comunicativa del segundo idioma, el cual ha ocasionado que las clases sean presentaciones carentes de dinámica, motivación e inclusive, escasa reacción a las situaciones comunicativas reales del estudiante. Por otro lado, es evidente la falta de interés y compromiso de los docentes que aún no se involucran en procesos de innovación pedagógica.

Como estudiantes de Educación observamos que existe un conjunto constante de preocupaciones sobre características tanto en la enseñanza que se imparte, como del aprendizaje exhibido por los alumnos. Una de ellas, es buscar cómo los estudiantes puedan desarrollar las capacidades de comprensión y expresión oral, permitiéndoles escuchar mejor con el objetivo de comprender y expresarse con fluidez, coherencia, pronunciación y mejor uso del vocabulario.

Basándonos en esta problemática, decidimos aplicar el Enfoque por tareas, este modelo actual para el aprendizaje de un segundo idioma, permite que los estudiantes interactúen a través del uso de tareas, estas están acorde a sus intereses por lo que los educandos harán uso del idioma en situaciones verosímiles, es decir, vinculadas con la realidad en la cual

ellos viven. Además, en este enfoque el papel del docente es de servir de refuerzo para resolver dudas, corregir ejercicios o guiar la resolución de algún problema.

Por lo tanto, se ejecutó el presente estudio en una duración de dos meses, los cuales corresponden al III bimestre académico en los meses de Agosto y Setiembre, se aplicó un Pre test y Post test, además, se dictaron ocho sesiones basadas en tareas preparatorias de “listening” y “speaking”. Al finalizar, los estudiantes debieron mostrar la integración de los conocimientos adquiridos en las competencias comunicativas durante el proceso con el objetivo de determinar la eficacia de este enfoque en el desarrollo de estas capacidades en estudiantes de 1er grado “A” de secundaria de la I.E 89004 – Manuel Gonzales Prada”.

## **2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:**

De la problemática expuesta anteriormente surgió la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo influye el enfoque por tareas en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral del área de inglés de los alumnos del Primer año “A” de Secundaria de la Institución Educativa N° 89004 - Manuel Gonzales Prada de la ciudad de Chimbote?

## **3. ANTECEDENTES:**

No existen antecedentes directamente relacionados con nuestro estudio sobre la influencia del enfoque por tareas para el desarrollo de la capacidad de comprensión y expresión oral, pero hay algunas investigaciones que se asemejan mucho a la nuestra y nos aclaran acerca del tema.

### **A. Del Carmen J. (2007) en “El enfoque por tareas como propuesta metodológica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños de tercer grado de la I.E.D Francisco de Paula Santander”**

Con el diseño de esta propuesta se puede concluir lo siguiente: Las tareas desarrolladas establecieron una buena relación de confianza entre el docente y el estudiante, pues debido al ambiente social en el cual viven la mayoría de ellos, este fue un aspecto difícil de trabajar.

Pero a pesar de esto, el resultado de los niños en cuanto a la participación durante el proceso fue positiva, siempre se encontraban atentos, entusiasmados en participar y con la entera disposición a aprender.

**B. Cantero V. (2011) en “La enseñanza de segundas lenguas a través de tareas – una propuesta didáctica para el 1º de ESO bilingüe” concluye:**

Con los contenidos expuestos en esta colaboración se pretendió dejar constancia de la relevancia y la funcionalidad del trabajo por tareas, aplicado al aula bilingüe. Parece claro que el aprovechamiento de este enfoque metodológico ha de redundar en una significativa mejora de los niveles de aprendizaje de los alumnos/as bilingües de la ESO. Dado que el propósito esencial consistió en presentar al lector tanto el origen como la aplicación práctica del concepto de «tarea» encaminada a la enseñanza contenidos por medio de la L2, se entendió que dicho objetivo ha quedado cumplido. Ciertamente pueden existir otras muchas formas de trasladar la teoría a la práctica, por ello la propuesta de unidad didáctica es una más entre ellas. Le compete a cada docente personalizar y estructurar de forma significativa cada secuencia didáctica para que esta adquiera pleno sentido en su práctica pedagógica diaria.

En todo caso, se entiende que esta nueva forma de enfocar el estudio y el aprendizaje de contenidos por medio de segundas lenguas subraya la importancia comunicativa del idioma y hace que sea cada alumno/a quien se enfrente a la resolución de cada tarea con los recursos lingüísticos que en cada contexto son requeridos. Se ha dado el paso de un aprendizaje pasivo de las estructuras lingüísticas de la lengua meta a un uso dinámico y productivo de dicha lengua en cada situación comunicativa. Por medio de la negociación entre alumnos/as y profesor/a los contenidos objeto de aprendizaje surgen de las necesidades explícitas de comunicación del aprendiz y no de un corpus gramatical que haya que aprender de memoria.

Ha llegado el momento de convertir el aprendizaje de segundas lenguas en una actividad vinculada a las tareas cotidianas que nuestros alumnos/as han de realizar en su diario devenir.

**C. García M., Prieto C. et al. (1994) en “El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: Una experiencia para la reflexión” concluye:**

Se demostró que, la motivación se mantuvo a lo largo de toda la unidad debido, por una parte, a la utilización de la lengua en situaciones auténticas, y, por otra parte, al hecho de tener que llevar a cabo una tarea a cuya realización estaban encaminados todos los esfuerzos, individuales y el grupo-clase.

En cuanto al factor de heterogeneidad de conocimientos, se pudo observar que la propia metodología de cooperación en la que cada alumno aportó sus capacidades y estrategias, sintiéndose todos útiles, incluso los más desfavorecidos lingüísticamente, debido a que la negociación a la que se sometían todas las decisiones hizo que los alumnos se sintieran responsables de lo que ellos podían aportar al grupo y a la tarea y se implicaron íntegramente.

**4. OBJETIVOS:**

**A) Objetivo general:**

Conocer la influencia del Enfoque por tareas en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral del idioma inglés en los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N° 89004 – Manuel Gonzales Prada de la ciudad de Chimbote.

**B) Objetivos específicos:**

1. Identificar el nivel de desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral del idioma inglés de los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N°89004 “Manuel Gonzales Prada” de la ciudad de Chimbote, con la aplicación de un pre-test, antes de aplicar de las sesiones de clase.
2. Desarrollar la unidad de aprendizaje y las sesiones de clase basadas en el enfoque por tareas teniendo en cuenta las capacidades de comprensión y expresión oral del idioma inglés.

3. Aplicar las sesiones de clase basadas en el enfoque por tareas para mejorar el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral del idioma inglés.
4. Demostrar el nivel de desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral de los alumnos del primer año de secundaria de la Institución Educativa N°89004” Manuel Gonzales Prada” de la ciudad de Chimbote, aplicando un post-test.

## **5. JUSTIFICACIÓN:**

Este trabajo de investigación aportó con la aplicación de principios y procedimientos que son utilizados en el Enfoque por tareas para el aprendizaje de un segundo idioma, a fin de permitir el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral del área de lengua extranjera: inglés.

La unidad de aprendizaje que se elaboró basada en el Enfoque por tareas sirvió como muestra para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés, ya que las actividades se englobaron como una alternativa para dejar atrás la enseñanza tradicional, caracterizada por la exposición de las reglas gramaticales y traducción de oraciones.

El Enfoque por tareas se caracteriza por trabajar con actividades que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones comunicativas impredecibles. Además, logró que los docentes del área de idioma inglés tengan una nueva opción didáctica para elaborar y desarrollar sus sesiones de clase basadas en el Enfoque por tareas teniendo en cuenta sus principios y así poder desarrollar las técnicas adecuadas para mejorar la enseñanza del idioma inglés.

La presente investigación demostró la influencia significativa del Enfoque por Tareas mejorando las llamadas capacidades de comprensión y expresión oral en el aprendizaje del idioma inglés.

Consideramos que es un método completo con todos los elementos favorables para el aprendizaje de un Segundo idioma como permitir al docente crear un ambiente motivador, libre de estrés, brindando una intervención más cercana con la realidad en la cual éstos viven.

Además, se basa en un aprendizaje a través de tareas comunicativas lo que nos permite vincularlo con el entorno más próximo de los estudiantes reflejándose en practicar lo aprendido en las experiencias reales, también contribuyó en la formación integral de los estudiantes y suscitar en ellos la motivación para aprender.

## **6. VIABILIDAD:**

El estudio de la investigación que se denomina “Influencia del enfoque por tareas en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral del inglés de los estudiantes del Primer año “A” de Secundaria de la I.E N°89004 - Manuel Gonzales Prada de la ciudad de Chimbote, 2015” presentó algunas dificultades en relación a este punto, como las que se detallan en las deficiencias y limitaciones. No obstante, podemos acotar que no se evidenció inconvenientes por parte de la Institución Educativa, respecto a la selección de la capacidad a estudiar por ser una de las que más requiere mejora en la enseñanza – aprendizaje del idioma extranjero, Inglés, mostrándose interesados en la aplicación de este enfoque en sus estudiantes. Además, la capacidad de comprensión y expresión oral no fue evaluada o calificada teniendo en cuenta las dos habilidades en conjunto, estas fueron analizadas independientemente, como se observa en el título de este estudio, con el objetivo de medir los resultados de manera más detallada e identificar el nivel de desarrollo obtenido en cada uno.

## **7. HIPÓTESIS:**

Hi. La aplicación del enfoque basado en tareas influye significativamente en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral en inglés, en los alumnos del primer año “A” de Educación Secundaria de la I.E N° 89004 - Manuel Gonzales Prada, 2015.

Ho. La aplicación del enfoque basado en tareas no influye significativamente en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral en inglés, en los alumnos del primer año “A” de Educación Secundaria de la I.E N° 89004 - Manuel Gonzales Prada, 2015.

## **8. DEFICIENCIAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO:**

**En relación al estudio del problema, la única dificultad que se presentó fue la siguiente:**

✓ Respecto a las variables de estudio del presente trabajo de investigación, no se encontraron antecedentes que guarden relación directa del mismo, por ser un trabajo de carácter innovador

**En lo referente al área de inglés, en las instituciones educativas nacionales de Chimbote encontramos limitaciones y deficiencias, entre las cuales podemos citar:**

✓ Las dos horas semanales que el Ministerio de Educación ha establecido para el dictado del curso de inglés en las instituciones educativas públicas a nivel secundario es insuficiente porque no permite concluir con todas las actividades planificadas para una sesión de clase.

✓ La aplicación de metodologías tradicionales conduce a formar estudiantes pasivos y memoristas. Por otro lado, la persistencia del docente en dictar clases a través de esquemas gramaticales en vez de orientar al estudiante en la experiencia de construir un aprendizaje significativo.

✓ No existe una cultura de respeto por un idioma extranjero, ya que el estudiante que se expresa en inglés es ridiculizado por sus compañeros.

✓ Existe interferencia del idioma materno con el idioma que se está aprendiendo, inglés.

✓ No se aplica una evaluación para conocer los saberes previos de los educandos o las dificultades específicas en el aprendizaje del inglés.

✓ La cantidad promedio de estudiantes por aula propicia la escasa supervisión por parte del docente.

**Existieron otras limitaciones presentadas durante la ejecución del trabajo de investigación, como:**

- ✓ En el III bimestre que se ejecutó el proyecto de tesis se perdió clases, debido a que se realizaron diversas actividades programadas por la Institución Educativas, además de los feriados, por lo que los temas no se dictaron a la fecha establecida e inclusive, hubieron repetidas inasistencias por parte de los estudiantes, afectando la evaluación continua y los resultados finales.
- ✓ La mayoría de los estudiantes quiénes integraron el grupo de control y experimental, no poseían conocimientos previos sobre el idioma inglés.
- ✓ La falta de apoyo por parte de algunos padres de familia, ya que algunos estudiantes no contaban con materiales necesarios para trabajar en clases (Lápices, lapiceros, tijeras, cuadernos, etc.)
- ✓ La notable diferencia entre algunos estudiantes en cuanto al comportamiento principios, hábitos y costumbres adquiridas en el hogar.

# **CAPÍTULO II**

# **MARCO TEÓRICO**

## 2.1. Origen del idioma Inglés:

Según Crystal D. (1997) explica que, con la llegada de tres tribus Germánicas a las islas británicas en los años 500 AC, comenzó la historia del idioma inglés: Anglos, Sajones y Jutos cruzaron el Mar del Norte desde la hoy llamada Dinamarca y el norte de Alemania. Los Anglos recibieron ese nombre debido a su tierra de origen Engle o Angels. Ellos denominaron a su propia lengua Englisc, de la cual se derivó English o inglés. Antes de la llegada de los invasores, los habitantes de Gran Bretaña hablaban un idioma de origen Céltico. A medida que las tribus germánicas se expandían por el país se desarrollaron cuatro dialectos: Northumbrian, Mercian, West Saxon y Kentish. Durante los años 700 y 800, la cultura y el dialecto de Northumbrian dominó, pero la invasión de los Vikingos en los años 900 puso fin a esa dominación, sólo el reino de Wessex (la parte sudoccidental de Gran Bretaña) permaneció como territorio independiente.

Alrededor de la décima centuria, el dialecto sajón del Oeste se convirtió en el idioma oficial. Existen muestras del inglés antiguo escritos en su mayoría en el alfabeto Rúnico, el cual tuvo su origen en las lenguas escandinavas. El alfabeto latino fue traído desde Irlanda por los misioneros cristianos y fue adoptado desde entonces. El vocabulario del Antiguo Inglés estaba conformado por una mezcla de palabras Anglo-Sajonas con términos prestados de las lenguas Escandinavas (danés y noruego) y del latín. Es así que el Latín introdujo al Inglés palabras como calle (street), cocina (kitchen), queso (cheese), vino (wine), ángel (angel), obispo (bishop), entre otras. Los Vikingos por su parte agregaron palabras noruegas como: cielo (sky), huevo (egg), piel (skin), ventana (window), esposo (husband), habilidad (skill), impar (odd), conseguir (get), dar (give), tomar (take), llamar (call). Las palabras celtas aún subsisten, principalmente en nombre de lugares y ríos (Devon, Dover, Kent, Trent, Severn, Avon, Thames).

Pero años más tarde, en 1066 los Normandos conquistaron Gran Bretaña y el francés se convirtió en el idioma de la aristocracia normanda y es esa la razón de palabras como: close (shut), reply (answer), anual (yearly), demand (ask), desire (wish).

Sin embargo, en el siglo XIV el inglés volvió a ser la lengua dominante en Gran Bretaña, ya que en 1399 Henry IV, cuya lengua era el inglés se convirtió en el primer rey de Inglaterra. En 1476, William Caxton introdujo la primera máquina de imprenta lo cual extendió la influencia del dialecto London Standard, el más usado en ese momento, por todo el país.

Se establecieron normas de escritura y gramática llegándose a publicar en 1604 el primer diccionario del idioma inglés. A partir del siglo XVI, la expansión del imperio británico, conjuntamente con el Renacimiento, trajo consigo muchas palabras de origen foráneo que se incorporaron al inglés, directa o indirectamente. Se crearon nuevas palabras a un ritmo cada vez más intenso.

## **2.2 Enfoques en la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma:**

### **2.2.1 Concepción de enfoque en la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma:**

Se trata de la concepción sobre la naturaleza del aprendizaje de una lengua, que implica un conjunto de elementos como métodos y propuestas educativas para lograr una mejoría en el desarrollo de ciertas habilidades ligadas a la adquisición de una lengua dónde no solo se busca obtener conocimientos sino también impulsar a los educandos ser individuos autónomos de pensamientos, capaces de solucionar situaciones cotidianas o poco comunes y logren interactuar sin mayor dificultad en estas.

Según el Diccionario de Términos claves de ELE menciona que, los enfoques se basan en unos principios teóricos derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y su aprendizaje. Las teorías lingüísticas tratan de definir un modelo de competencia lingüística, así como los elementos básicos de la organización lingüística y el uso de la lengua. Con respecto a las teorías de aprendizaje, éstas intentan establecer los procesos centrales de aprendizaje y las condiciones que facilitan un aprendizaje eficaz de la lengua.

Richards, J. y Rodgers, S. (1998) conciben el enfoque como uno de los tres ejes en torno a los cuales se articulan los distintos métodos. Los otros dos son el diseño y los procedimientos. El enfoque permite establecer la base teórica en la que se fundamenta el método. En el nivel del diseño se determinan los objetivos generales y específicos, la selección y organización de las actividades de aprendizaje y de enseñanza y los respectivos papeles de alumnos, profesores y materiales didácticos. En el nivel de los procedimientos se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos.

Tradicionalmente, los diferentes enfoques han tendido a plasmarse en diversos métodos con el objetivo de prescribir los procedimientos pedagógicos adecuados para enseñar la lengua.

A modo de ejemplo, el enfoque auditivo-oral -basado en la teoría lingüística del estructuralismo y en la teoría del aprendizaje del conductismo- sirve de base teórica en los años 50 del siglo XX al método audiolingüe. Sin embargo, en la actualidad, se apela más a una actividad docente basada en la elección de determinados principios lingüísticos, psicológicos y didácticos acordes a las condiciones concretas de cada momento.

Según Alcaraz (1993), el concepto de enfoque sustituye al de método ya en los años 70.

Si bien es cierto que durante los años 80 la distinción entre métodos y enfoques ha ocupado ampliamente a lingüistas y profesionales de la enseñanza de las lenguas modernas, en la actualidad es común utilizar el término enfoque para referirse tanto a los métodos como a los propios enfoques.

### **2.2.2 Enfoques en la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma actuales:**

La variedad de enfoques y métodos de enseñanza de idiomas constituye una muestra de la preocupación por cambiar tanto la visión del tipo de competencia lingüística que necesita el aprendiz, como la teoría que sustenta la naturaleza de la lengua y su aprendizaje.

Este planteamiento siempre ha sido motivo de preocupación, sobre todo si consideramos que más del 60% de la población mundial es bilingüe o multilingüe (Richards y Rodgers, 1998; Harding y Riley, 1998).

Los términos enfoque, método, y técnica han sido el centro de la controversia. El lingüista americano Edward Anthony propone las siguientes definiciones y jerarquizaciones: a) en el nivel macro coloca al enfoque, definido como ...un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, b) en el nivel mezo, coloca al método y lo define como ...un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en la que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado el método es procedimental y c) en el nivel micro coloca a la técnica, que es definida como la aplicación, lo que en realidad ocurre en el aula ....se usa para conseguir un objetivo (Anthony, 1963 citado por Richards y Rodgers, 1998 p 22 ).

En conclusión, un enfoque puede llevar a la aplicación de muchos métodos y las técnicas deben estar en armonía con el método al que corresponden; por tal motivo, también deben guardar correspondencia con el enfoque.

No pretendemos hacer una revisión exhaustiva sobre la definición de los términos enfoque, método y técnica. Por el contrario, el señalamiento hecho sólo servirá de marco de referencia para los temas que se tratarán a continuación.

#### **A) Eclecticismo:**

Gilliland, James y Bowman, (1994) revelan el carácter progresivo y flexible de una teoría concebida como un programa de investigación científico. Los planteamientos precedentes resultan válidos para la implementación de un enfoque ecléctico en los escenarios de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. Con respecto a los principios derivados de la psicología educativa, las prácticas educativas actuales resaltan la importancia de la evaluación no sólo del resultado empírico, como producto final del aprendizaje formal de la lengua meta, sino la evaluación de la serie de pasos que implica este mismo proceso de aprendizaje.

Freeman & Mellow (2000). Por su parte, ambos han usado el término de principio para describir un acercamiento deseable, coherente, pluralista a la enseñanza de idiomas. Eclecticismo implica el empleo de una variedad de actividades, cada una de cual puede tener características muy diferentes y puede ser motivada por suposiciones diferentes subyacentes.

## **B) Enfoque comunicativo:**

El enfoque comunicativo también percibe el aprendizaje de las lenguas desde una forma más amplia, no solamente es la enseñanza a los estudiantes de la estructura de la lengua extranjera, sino el desarrollo de estrategias para relacionarlas con las estructuras con sus funciones comunicativas en situaciones y tiempos reales (Littlewood, 1981)

La enseñanza de lenguas a través del enfoque comunicativo no se centra únicamente en el aprendizaje de los estudiantes de reglas gramaticales, sino que promueve situaciones reales de comunicación donde el aprendiz se ve en la necesidad de interactuar oralmente usando un conjunto de conocimientos gramaticales (competencia gramatical) y también otras competencias que van a lograr el desarrollo de la competencia comunicativa.

Según Richards & Rodgers, explican las aportaciones de diversos estudiosos de la lengua de las que se nutre el Enfoque Comunicativo para fundamentar su teoría sobre la lengua.

Describen la base teórica de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua como de gran riqueza aunque un tanto ecléctica; aportan cuatro ideas generales que pueden constituir la base de la teoría comunicativa: la lengua como sistema para la descripción de significados, la interacción y la comunicación como funciones principales de la lengua, los usos funcionales y comunicativos que reflejan la estructura de la lengua, y las categorías de significado funcional y comunicativo del discurso como unidades fundamentales de la lengua.

### **C) Enfoque por tareas:**

Este enfoque, propuesto por Tray Terrell, tiene su origen en 1977. El enfoque natural plantea la enseñanza aprendizaje de la lengua meta a través de su uso y sin la necesidad de recurrir a la lengua materna y se centra en el aprendizaje de las habilidades comunicativas.

Diversos principios de aprendizaje fundamentan estas premisas; Krashen (1981) sugirió

que los estudiantes adquieren mejor una lengua cuando son expuestos a un input comprensible y están motivados para captarlo. Long sostiene que se fomenta la adquisición cuando los aprendientes participan en la negociación de significado, en otras palabras, las interacciones surgen como producto de alguna dificultad en la comunicación y ha sugerido que la enseñanza basada en tareas ofrece oportunidades para que los aprendientes presten atención a lo formal (focus-on-form). Ellis sugiere que el aprendizaje por tareas es necesario para asegurar el desarrollo del conocimiento implícito. (Cf. Albio, 2005). Así pues, queda demostrado que el enfoque por tareas subyace de una variedad de perspectivas y fundamentos teóricos.

Bachman, 1990 defiende que una de las premisas más importantes de este enfoque, es que los estudiantes aprenderán mejor una lengua si participan en actividades que comportan una interacción auténtica, es decir es preciso usar la lengua del mismo modo al que se hace fuera del aula. Este enfoque, a diferencia del anterior, no da por sentado que hay que enseñar conocimientos lingüísticos previos al acto de habla, sino que a través de la propia comunicación se llega a esos contenidos, al igual que ocurre en la adquisición de la lengua materna o de una segunda lengua en un entorno natural. El objetivo fundamental de este enfoque es lograr una correcta comunicación del alumnado en la lengua meta, sin embargo, los objetivos específicos vienen marcados por el propio alumno atendiendo a sus necesidades específicas, destrezas y conocimientos.

#### **D) Aprendizaje centrado en el alumno:**

El Aprendizaje centrado en el Alumno, busca apoyar al estudiante y lograr que aprenda a aprender, razonando por sí mismo y desarrollando su capacidad de deducir, de relacionar y de elaborar síntesis.

Esta LC (learner-centeredness) se ha concretado de diversa forma; si bien, aunque un alto grado de LC es deseable, es innecesaria una posición que excluya otros tipos de enseñanza que otorgan la primacía al profesor en clase.

Desde luego, aunque haya posturas más conciliadoras, el LC tiene también sus detractores. Widdowson (1987) está muy preocupado por los papeles que desempeñan el aprendiz y el profesor, y se muestra bastante crítico con el término aprendiz al afirmar que los términos profesor (teacher) y alumno (pupil) denotan unos papeles estables y socialmente consolidados en las diferentes etapas de la vida de un individuo; sin embargo el término aprendiz (leamer) no es una ocupación que pueda caracterizar a un individuo, sino que es simplemente una actividad ocasional. Insiste en su crítica al concepto de aprendiz, diciendo que no ve futuro a ninguna pedagogía que intente hacer disminuir la autoridad del profesor en el aula como responsable de todas las actividades que se desarrollan dentro de ella, y además cree que el aprendiz en realidad no se hace independiente, sino que simplemente cambia el tipo de dependencia que tiene del profesor.

#### **E) Enfoque interactivo:**

Creado por Gumperz (1982) como un método de intervención global que favorece los procesos de adquisición del lenguaje y comunicación. También considera que tanto el trabajo del profesor como el del alumno es fundamental.

El modelo o enfoque interactivo de procesamiento de la información tiene su origen, explican F. Cabrera, T. Donoso y M. Marín (1994), en los aportes realizados por las teorías provenientes de los modelos psicolingüísticos; en especial la esbozada por F. Smith y por R. Rudell y H. Singer.

Desde el modelo interactivo leer es comprender y esa comprensión es un proceso de construcción del significado (Solé, 1992). Por consiguiente, el lector es un sujeto activo. En esa actividad, intervienen las estrategias de lectura. Las estrategias de lectura son, por lo tanto, los procesos de interacción entre el lector y el texto en las que el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

#### **F) Enfoque de aprendizaje de idiomas completo:**

Según Moats (2007). Este enfoque describe una filosofía de alfabetización que hace hincapié en que lo que niños deberían enfocarse sobre el significado y la instrucción de estrategias. Además, centrarse en el aprendizaje de todo el significado de una palabra, lo que hace sentido a la lectura y la expresión de significado por escrito.

#### **G) Enseñanza basada en contenidos:**

La enseñanza basada en contenidos es fundamentalmente un acercamiento curricular o de marco, no un método.

Lightbown & Spada (2006). El foco de la mayor parte de planes de estudios de idioma extranjero es en el estudio sobre el idioma más bien, que aprender a usar la lengua para la comunicación significativa sobre el contenido relevante.

La enseñanza basada en contenidos, al contrario, es un acercamiento al diseño de plan de estudios que procura alcanzar un equilibrio entre el idioma y la instrucción contenta con un énfasis " en la utilización de la lengua más bien que en la conversación de ello.

Esto no debe decir que nunca hay un énfasis sobre el idioma en sí mismo en la enseñanza basada en contenidos; al contrario, este integra un foco sobre el idioma en el contexto basado en el contenido. Según Stoller (2004). Tiene un "doble compromiso con los objetivos de aprendizaje del idioma y contenido.

## **2.3 Enfoque por tareas:**

### **2.3.1 Concepción del Enfoque por tareas.**

La Enseñanza de las lenguas mediante tareas (ELMT) o simplemente enfoque por tareas surge dentro del enfoque comunicativo con el fin de dar una percepción renovada al modelo nocio-funcional. Sobre lo antes mencionado, Gil (2010) afirma que el enfoque por tareas es una alternativa a modelos de enseñanza anteriores que partió del intento de dar al "Enfoque Comunicativo" una organización cualitativamente diferente al contenido estructural/nocional. Este método de enseñanza “nace como una propuesta innovadora en el diseño de la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras y se centra en la forma de organizar, secuenciar y llevar a cabo las actividades de aprendizaje en el aula” (Benítez, 2007: párr.4). La enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante tareas surge en los años ochenta y se “está consolidando desde los años noventa como una nueva forma de trabajar en el aula” (Zanón, 1995: párr. 1), constituyéndose, así como una propuesta innovadora para la enseñanza comunicativa de Lenguas Extranjeras (LE).

Este enfoque pretende ser un método de enseñanza holístico, es decir, ver la enseñanza- aprendizaje de una lengua como un todo y no como un conjunto de las partes. A diferencia del enfoque nociofuncional, la unidad de análisis son las tareas. El enfoque por tareas permite que en el aula se desarrolle un proceso de enseñanza-aprendizaje comunicativo de la lengua a través de unidades de trabajo para alcanzar un objetivo.

Para Harmer (2007) la enseñanza de lengua mediante el enfoque por tareas radica en que el aprendizaje de los estudiantes no se debe enfocar en la completación de una tarea porque a través de esa manera de enseñanza se le está promoviendo un aprendizaje de las formas del lenguaje, sino que se le presenten tareas donde deban solventar problemas que apliquen a situaciones reales de comunicación.

De acuerdo con Willis & Willis (2007), proponentes del Enfoque por Tareas argumentan que la manera más efectiva de enseñar la lengua es hacer que los aprendices participen activamente en el uso real de la lengua en el aula.

Esto se lleva a cabo a través del diseño de tareas – discusiones, problemas, juegos, etcétera – que requieren que los alumnos utilicen la lengua por sí mismos. Si se hace la pregunta sobre qué es una tarea, en el contexto de la didáctica de la lengua, se darán distintas respuestas de diferentes investigadores, educadores y profesores. Incluso algunos dirían que cualquier actividad de clase podría considerarse una tarea.

Del mismo modo, Gil (2010) afirma que “este nuevo enfoque concede valor a la lengua como fenómeno social, como medio de comunicación entre los miembros de una comunidad y no sólo como un conjunto de reglas que deben ser aprendidas” (p. 128). De igual modo, al utilizar el enfoque por tareas para enseñar una LE, se parte de las necesidades que tengan los estudiantes y del contexto educativo en el que están inmersos para así desarrollar tareas que formen unidades didácticas.

Asimismo, Candlin (1990) indica que “el aprendizaje de lenguas basado en un enfoque por tareas no solo favorece la adquisición y comunicación en el aula, sino que también constituye un medio para el desarrollo de los programas de aula” (p. 33).

Bachman (1990) defiende que una de las premisas más importantes de este enfoque, es que los estudiantes aprenderán mejor una lengua si participan en actividades que comportan una interacción auténtica, es decir, es preciso usar la lengua del mismo modo al que se hace fuera del aula. Este enfoque, a diferencia del anterior, no da por sentado que hay que enseñar conocimientos lingüísticos previos al acto de habla, sino que a través de la propia comunicación se llega a esos contenidos, al igual que ocurre en la adquisición de la lengua materna o de una segunda lengua en un entorno natural.

Long (1981 – 1996) sostiene que se fomenta la adquisición cuando los aprendientes participan en la negociación de significado, en otras palabras, las interacciones surgen como producto de alguna dificultad en la comunicación y ha sugerido que la enseñanza basada en tareas ofrece oportunidades para que los aprendientes presten atención a lo formal (focus-on-form).

Breen (1987) define la enseñanza basada en tareas como: “Cualquier esfuerzo del aprendizaje de la lengua que tenga un objetivo particular, contenido apropiado, un procedimiento de trabajo específico, y un rango de resultados para aquellos que se encargan de la tarea”.

Algunos de sus defensores lo presentan como un desarrollo lógico del CLT (ya que involucra varios principios de éste). Por un lado, Rey (2013 – 2014) destaca que el objetivo fundamental de este enfoque es que los estudiantes participen en actos auténticos de comunicación en el aula dando relevancia a la fluidez frente a la corrección. Sin embargo, esto no difiere en que los estudiantes alcancen una competencia gramatical como consecuencia del proceso de comunicación.

En resumen, dentro del enfoque comunicativo, el enfoque por tareas es el método más moderno para la enseñanza de una segunda lengua ya que busca situaciones de conversación reales para el desarrollo pleno de la lengua.

### **2.3.2. Definición de tarea:**

Varios autores han definido a la tarea en relación a la enseñanza de un segundo idioma. A continuación, presentamos algunas de estas definiciones.

Long (1985), enmarca el enfoque por tareas a la enseñanza del idioma argumentando que la tarea es: “Una pieza de trabajo emprendida por sí mismo o para otros, libremente o por alguna recompensa.

Así las tareas son ejemplos de pintura una valla, vestir un niño, rellenando un formulario, comprar un par de zapatos, hacer una reserva de línea aérea, pedir prestado un libro de la biblioteca, tomar un examen práctico de manejo, escribir una carta, pesar un paciente, clasificación cartas, hacer una reservación de hotel, escribir un cheque, encontrar un destino calle o ayudar a alguien a través de una carretera. En otras palabras, por 'tarea' se entiende las mil y una cosas que la gente hace en la vida cotidiana, en el trabajo, en el juego y en el medio”

Breen (1987), ofrece otra definición de la tarea pedagógica: “Cualquier aprendizaje continuo estructurado del lenguaje que tiene un objetivo particular, contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado y una variedad de resultados para aquellos que emprenden la tarea de aprendizaje de idiomas.

'Tarea' por lo tanto se supone que se refieren a una amplia gama de planes que tienen los propósitos generales de facilitar aprendizaje de idiomas, desde el simple y breve tipo de ejercicio, a las más complejas y prolongadas actividades tales como solución de problemas dentro de un grupo o de simulación y la toma de decisiones”

Ellis (2003). Define una tarea pedagógica de la siguiente manera: Una tarea es un plan de trabajo que requiere que los estudiantes procesen el lenguaje pragmáticamente para lograr un resultado que puede ser evaluado en términos de si se ha transmitido el contenido proposicional correcto o apropiado. Con este fin, se requiere prestar una atención primordial al significado y a hacer uso de sus propios recursos lingüísticos, a pesar de que el diseño de la tarea le predispone a elegir formas particulares.

Una tarea tiene la intención de ocasionar el uso de la lengua que tiene un parecido, directo o indirecto, a la manera en que idioma se utiliza en el mundo real. Como las demás actividades de lenguaje, una tarea puede activar habilidades productivas o receptivas y oralmente, objetivos que se enmarcan en esta investigación.

Nunan (2004). Define a la tarea pedagógica; es una pieza de trabajo en el aula que involucra a los estudiantes comprender, manipular, producir o interactuar en el idioma de destino mientras su atención se concentra en movilizar sus conocimientos gramaticales para expresar el significado, y que la intención es transmitir significado en lugar de manipular de forma.

De las definiciones aportadas anteriormente se puede indicar que la tarea es una unidad de trabajo donde la lengua objeto de estudio es aprendida y empleada por el aprendiz en situaciones reales de comunicación bajo el monitoreo del profesor con el objetivo de alcanzar la competencia comunicativa.

### **2.3.3. Parámetros de una tarea:**

La actividad está preparada para que los estudiantes se sienten implicados en el proceso de aprendizaje. En este sentido, se les pide interactuar entre sí y producir información significativa, no sin antes haber comprendido el mensaje y el contexto de la situación original.

Según C. N. Candlin (1990: 38-9) las “buenas” tareas deberían seguir estos parámetros:

1. Fomentar la atención al significado, a los propósitos y a la negociación.
2. Estimular la atención a datos relevantes.
3. Proponer objetivos a partir de las necesidades de los aprendices.
4. Tener en cuenta enfoques flexibles a la tarea, ofreciendo rutas, vehículos, modos de participación y procedimientos distintos.
5. Que puedan tener en cuenta soluciones diversas según las destrezas y estrategias de los aprendices.
6. Incluir las contribuciones, actitudes y sentimientos de los aprendices.
7. Ser desafiantes, aunque no amenazadoras, para fomentar la toma de riesgos.
8. Requerir un input de todos los aprendices con relación al conocimiento, destrezas y participación.
9. Definir un problema en el que todos los aprendices trabajaran, y que estuviera centrado en los aprendices, aunque guiados por el profesor.
10. Requerir el uso de la lengua para la resolución de la tarea.
11. Tener en cuenta la co-evaluación del aprendiz y el profesor, de la tarea y de la ejecución de esta.
12. Desarrollar capacidades en el aprendiz para que este pueda valorar las consecuencias y repercusiones de la tarea en cuestión.
13. Proporcionar oportunidades de metacomunicación y metacognición.
14. Proporcionar oportunidades para la práctica del lenguaje.
15. Facilitar la formación del aprendiz en percibir y resolver problemas.

16. Fomentar el intercambio de información y de destrezas.
17. Proporciona la corrección y el feedback necesarios, para los aprendices y para las tareas
18. Elevar el grado de toma de conciencia de los aprendices y la capacidad de reflexión.
19. Fomentar una conciencia crítica sobre los datos y los procesos del aprendizaje de la lengua.
20. Ofrecer una elevada gratificación al esfuerzo invertido y que este, a la vez, mereciera la pena.

#### **2.3.4. Tipos de tareas:**

Dentro del enfoque por tareas, la tarea a realizar por el aprendiz es clasificada en dos tipos: tarea comunicativa y tarea de aprendizaje o posibilitadora según Benítez (2007):

##### **a. Las tareas comunicativas:**

Análogamente en su artículo, Benítez (2007) alega que: Las tareas comunicativas (como opuestas a los ejercicios que se centran específicamente en la práctica descontextualizada de aspectos formales) pretenden implicar activamente a los alumnos en una comunicación significativa, son relevantes (aquí y ahora, en el contexto académico de aprendizaje), plantean una dificultad, pero son, a su vez, factibles (manipulando la tarea cuando sea preciso) y tienen resultados identificables. Las tareas comunicativas exigen que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de lograr un objetivo comunicativo (párr. 32).

Por lo tanto, estas tareas brindan la oportunidad de utilizar los conocimientos que posee para la solución de las tareas impuesta en cada sesión de clase, de esa manera mejorar la competencia comunicativa.

Las tareas comunicativas, de acuerdo con Estaire y Zanón (1990), deben poseer las siguientes características: i) representativas de procesos de comunicación de la vida real; ii) identificable como unidad de actividad en el aula; iii) dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; iv) diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo, y v) orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información/significados.

Además, Breen (1990) expone que las tareas de comunicación se centran en la comunicación real del significado a través de la comunicación hablada o escrita en el que se da prioridad al uso intencional de la lengua objeto.

### **b. Tareas de aprendizaje o posibilitadoras**

Las tareas que se ejecutan para que el aprendiz adquiriera contenidos lingüísticos y que permiten realizar las tareas comunicativas conocidas como tareas de aprendizaje (Breen, 1990) o tareas posibilitadoras (Estaire y Zanón, 1990).

De acuerdo con Breen (1990) en relación a las tareas de aprendizaje, indica que éstas “hacen hincapié en la exploración de cómo trabajan los propios sistemas de conocimiento y, en particular, como estos pueden ser trabajados y aprendidos” (p. 14)

Por su parte Estaire y Zanón (1990) manifiestan que las tareas posibilitadoras “(...) son las formadas por las actividades centradas en el desarrollo del dominio de los contenidos necesarios para la realización de las tareas de comunicación” (p. 63)

Según M. Gómez del Estal y J. Zanón (1994: 91) las características de las tareas posibilitadoras han de ser las siguientes:

1. Deben hacer reflexionar conscientemente a los alumnos sobre aspectos gramaticales.
2. Deben despertar el análisis y la comprensión de los fenómenos.
3. El alumno, gracias a ese proceso de reflexión, encuentra una regla X o representación mental del fenómeno.
4. La utilización precisa de la estructura en comprensión y/o producción debe ser esencial para la resolución de la actividad.
5. La actividad debe incorporar posibilidades de uso comunicativo de la lengua.
6. Las tareas deben incluir una fase final de puesta en común con el profesor.

Según Prabhu (1987), existen básicamente tres tipos de tareas:

#### **A. Information gap (Vacío de información):**

Se lleva a cabo entre los estudiantes, no entre un alumno y un maestro, aunque sin duda el maestro puede explicar la actividad.

Los dos estudiantes se hacen preguntas las cuales no saben la respuesta; estas son llamadas preguntas de referencia. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes descubran cierta información, ya sea acerca de la otra persona o que se refiera a una actividad específica. Un ejemplo de ello es el trabajo en pares, en el que cada uno de los miembros tiene una parte del total de la información (por ejemplo, una imagen incompleta) y los intentos de expresar verbalmente, a los demás.

Otro ejemplo es completar una representación tabular con la información disponible en un determinado fragmento de texto. Con frecuencia, la actividad implica la selección de la información pertinente, así como los estudiantes pueden tener que cumplir con los criterios de integridad y exactitud en la transferencia.

Las preguntas al ser uno de los recursos más utilizados en la enseñanza de idiomas, las preguntas de los profesores y los comportamientos asociados a ellas han sido objeto de la investigación sobre el discurso de aula (tipo de lengua utilizado en las situaciones de clase)

#### **A) Reasoning gap (Vacío de razonamiento):**

Un tipo de actividad que implica la obtención de nueva información a partir de una información dada a través de procesos de inferencia, deducción, razonamiento práctico o una percepción de relaciones o estructuras.

Un ejemplo sería el diseño del horario de un profesor basándose en determinados horarios de clases. Otro sería decidir la mejor solución (la más barata o rápida, por ejemplo) para un propósito determinado y con determinadas limitaciones.

Esta actividad implica la comprensión y transmisión de información como en una actividad de vacío de información, pero la información que se ha de transmitir no es idéntica a la comprendida inicialmente. Hay un proceso de razonamiento que conecta ambas informaciones.

## **B) Opinion gap (Vacío de opinión):**

Un tipo de actividad que consiste en la identificación y articulación de una preferencia personal, sentimiento o actitud en respuesta a una situación determinada. Un ejemplo sería completar una historia; otro sería participar en un debate sobre una cuestión social.

La actividad puede incluir el uso de información factual y la formulación de argumentos para justificar la opinión expresada pero no hay un procedimiento objetivo para demostrar que los resultados son correctos o incorrectos y tampoco hay razón para esperar el mismo resultado de personas diferentes en ocasiones diferentes.

### **2.3.5. Dimensiones de la tarea:**

Según Ellis, R (1995), las tareas comunicativas tienen unas dimensiones clave: pedagógica, retórica, cognitiva y psicolingüística. La primera de las dimensiones, la pedagógica, atiende a la tipología de actividades con la que se pueden llevar al aula las actividades: elaborar listas, ordenar y clasificar, unir con flechas, comparar y encontrar diferencias y similitudes, resolver problemas, compartir experiencias personales y realizar tareas de carácter creativo. La dimensión retórica está basada en las funciones específicas del lenguaje académico escrito. La dimensión cognitiva apunta a la necesidad de promover la negociación: actividades de vacío de información, vacío de opinión o vacío en el que se debe utilizar el razonamiento. Por último, en la dimensión psicolingüística se destaca la relación entre los miembros que participan en la interacción (quién posee la información, quién la solicita y quién la proporciona), la exigencia de la interacción (puede ser opcional u obligatorio que se solicite y se proporcione la información), la orientación hacia el objetivo (si se debe llegar a un acuerdo único o si varias opciones son posibles) y opciones del resultado (tareas abiertas o cerradas).

Gracias a las propuestas realizadas por R. Ellis (1995) se dispone de una gran variedad de actividades que puede ser usada a la hora de diseñar unidades didácticas, siempre teniendo en cuenta los principios de coherencia, cohesión y adecuación: adecuación a las necesidades específicas del alumnado; cohesión, ya que debe ser estudiado un tema específico en cada momento y no se deben abordar otros aspectos satélite (por ejemplo, si se explica el condicional de cortesía, no ha de explicar el resto de usos si no es necesario por el contexto) y coherencia en el contexto presentado. De esta forma no se corre el riesgo de crear unidades didácticas con actividades descontextualizadas y fragmentarias.

### **2.3.6. Los Principios del Enfoque Por Tareas**

En el Enfoque por tareas, la ejecución de las sesiones se articula en torno a unidades didácticas centradas en un tema. Este modelo utiliza la tarea como unidad organizadora de la planificación.

Es precisamente, la tarea la que determina los contenidos que se deben trabajar en la unidad (Estaire & Zanón, 1990). Roca, Valcarel & Verdu (1990) enfatizan que “La tarea implica resolver un problema o completar una laguna de información activando un proceso mental utilizando la lengua extranjera y se considera que es a través de ese proceso mental que se internaliza o adquiere la L2. El alumno se concentra en la resolución de la tarea y “se olvida” que está en clase de L2 y, en consecuencia, aprende distraídamente, inconscientemente, jugando, pensando y/o creando”. Este modelo potencia el trabajo en grupos y en pares propio del Aprendizaje Cooperativo.

Según Zanón (1999), se trata de organizar la enseñanza en actividades comunicativas que promuevan e integren diferentes procesos relacionados con la comunicación. Al ser reproducidos en el aula los alumnos tienen que desplegar asimismo una serie de estrategias de uso para solucionar problemas concretos (de fluidez, de significado, etcétera) en relación con la tarea propuesta.

Ellis (2003:276) sostiene que “El propósito general de la metodología basada en tareas es crear oportunidades para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de destrezas por medio de la construcción de conocimiento colaborativa.”

De acuerdo con Estaire (2004-2005:3), es un enfoque orientado hacia la construcción de la competencia comunicativa de los alumnos en todas sus dimensiones. Está centrado en la acción, en el desarrollo de la capacidad de los alumnos de “realizar cosas” a través de la lengua. Este enfoque se basa en una concepción cognitivo-constructivista del aprendizaje de LE dentro de la cual el alumno es agente activo de su propio aprendizaje: se encuentra en un proceso continuo de construcción y reestructuración de conocimientos.

Es una concepción del aprendizaje en la que cobran especial importancia: el aprendizaje significativo, el trabajo centrado en el alumno, las estrategias de aprendizaje, y la autonomía de aprendizaje. Este enfoque está basado asimismo en una concepción social del aprendizaje de LE, que considera el aula como un contexto social, y que ofrece un marco rico en oportunidades para el desarrollo de la lengua.

El alumno debe protagonizar este proceso de aprendizaje. En definitiva, la función del profesor es asesorar este aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos. Nunan (2004:89) menciona cómo Breen & Candlin (1980) le adjudican tres papeles al profesor en la clase comunicativa: “El primero es actuar como facilitador, el segundo es actuar como participante, y el tercero es actuar como observador y alumno.”

Por cuanto se pretende que el estudiante vaya ganando grados de autonomía en su progreso de aprendizaje, el profesor, paulatinamente, debe ir deponiendo su control y permitiendo la independencia de los alumnos (Littlewood, 1981:17). Por cuanto el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, se debe iniciar este proceso mediante un análisis de necesidades. Doughty & Long (2001:2) mencionan que “El profesor tiene que realizar un análisis de necesidades de los aprendices de manera que se sepa qué hacer y cómo hacerlo respecto al proceso de aprendizaje de los alumnos mismos.

Por lo tanto, el Enfoque por Tareas constituye un enfoque coherente y teóricamente motivado a los seis componentes del diseño, implementación y evaluación de un programa auténtico de enseñanza de lenguas mediante tareas: análisis de necesidades y medios; diseño del plan de estudios; diseño de materiales; metodología y pedagogía; pruebas y, evaluación”.

Los objetivos de dicho programa deberán ser delimitados a partir de las necesidades de los aprendices. Las tareas, por cierto, tendrán que estar en estrecha relación con estos objetivos. La motivación de los alumnos, sin duda, aumentará y ésta facilitará el aprendizaje de la LE cuando el proceso de enseñanza de idiomas está en conformidad con sus intereses.

En definitiva, la Enseñanza de Lenguas Mediante Tareas se articula más en torno al conocimiento instrumental de la lengua. Estaire (2004-2005:1) pone de relieve que “El enfoque por tareas parte de un punto de vista más global e integrador - las tareas que se van a realizar - queriendo así enfatizar la dimensión instrumental de la lengua, pero sin dejar de incorporar cuidadosamente al proceso la dimensión formal”. Promueve al máximo el desarrollo de la competencia comunicativa. Por tanto, se sugiere que el alumno desarrolle, en forma simultánea, el conocimiento formal - que le permite saber cosas sobre el sistema lingüístico - y el instrumental formal de la lengua - que le enseña cómo usar la lengua y qué hacer con ella.

### **2.3.7. Componentes de la tarea:**

Nunan (1998) indica que todo tipo de tarea debe incluir los siguientes componentes: Existen tres concepciones de los componentes de una tarea que pueden ser útiles aquí, y estas son las de:

Shavelso & Stern (1981) articularon su concepto de enseñanza de lenguas basada en tareas dentro del contexto de la educación en general, más que dentro de la enseñanza del inglés como segunda lengua en particular.

Así, sugirieron que los diseñadores de tareas deberían tener en cuenta los siguientes elementos:

1. **Contenido:** La materia a enseñarse.
2. **Materiales:** Las cosas que los estudiantes pueden observar/manipular.
3. **Actividades:** Las cosas que harán los estudiantes y profesores durante una lección.
4. **Metas:** los fines generales de un profesor para una tarea (son mucho más vagos y generales que los objetivos).
5. **Estudiantes:** Sus capacidades, necesidades e intereses son importantes.
6. **Comunidad Social:** La clase como un todo y su sentido de "grupo".

Candlin (1987), cuyo trabajo estaba referenciado específicamente en relación a la pedagogía del lenguaje, tiene una lista similar. Él sugiere que las tareas deberían contener input (información de entrada), roles, situaciones, acciones, seguimiento, resultados y retroalimentación. El input se refiere a la información que se presenta a los alumnos para que trabajen sobre ella. Los roles especifican la relación entre los participantes en una tarea. La situación se refiere a donde tiene lugar la tarea, dentro o fuera de clase. Las acciones son los procedimientos y sub tareas que hacen los alumnos.

El seguimiento se refiere a la supervisión de la tarea en progreso. Los resultados son las metas de la tarea y la retroalimentación se refiere a la evaluación de la tarea.

### **2.3.8. Marco de aprendizaje basado en tareas: ciclo de la tarea:**

1. **La tarea:** Después de trabajar en la fase de introducción al tema también llamado pre-task, el papel del docente será el de monitorear durante la etapa de la tarea. La participación del docente es menos activa.
  - ✓ Para asegurarse de que todos los pares o grupos están haciendo lo correcto tienen en claro las instrucciones.

- ✓ Para alentar a todos los estudiantes a participar, no sin importar cuán fluidos sean.
- ✓ Ser comprensivo acerca de los errores de forma (recuerda cómo actúan los padres al reaccionan positivamente a los intentos de los niños a utilizar nuevas palabras y frases)
- ✓ Para interrumpir y ayudar sólo si hay una falta de comunicación entre los miembros.
  
- ✓ Para notar que los estudiantes sigan hablando y controlar, y si alguien parece quedar fuera (la próxima vez, podría cambiar los grupos o dar funciones específicas dentro de los grupos para equilibrar la interacción).
  
- ✓ Para percatarse cuando los pares o grupos cambian a su idioma materno y, más adelante tal vez, a averiguar por qué.
  
- ✓ Para controlar el tiempo: Es más fácil hacerlo extensivo que dar a los estudiantes un límite. Es mejor detenerse cuando note que el estudiante no tiene la motivación necesaria o empieza aburrirse, aunque algunos no hayan terminado.

**2. Planificación:** Durante la etapa de planificación, el papel principal del docente es el de asesorar ayudando o dando sugerencias a los estudiantes, puede apoyarlo con significados o expresar exactamente lo que quieren decir.

- ✓ Gire rápidamente la mirada para comprobar si todos los estudiantes saben lo que deberían estar haciendo y por qué. Si usted tiene muchos estudiantes y no puede ayudar a todos los grupos en una sesión, decida en cual se enfocará.
- ✓ Haz una nota mental para ayudar a los demás la próxima vez.
- ✓ A menos que el grupo no esté haciendo nada, es una regla general esperar hasta que te pidan ayuda, antes de que está sea ofrecida. Entonces, sabes que estás respondiendo a las necesidades de los estudiantes. La etapa de la planificación es una buena oportunidad para fomentar la independencia del educando.
- ✓ Recordar a los estudiantes ocasionalmente cuánto tiempo les queda o avisarles un minuto antes de terminar.

Detener la fase de planificación una vez que la mayoría de parejas o grupos están por terminar, entonces se le pide al estudiante preparar sus presentaciones para hablar de ellas frente a toda la clase. Esta es la etapa de informe (Report)

- 3. Informe:** Durante la etapa de informe, el papel principal del maestro es la de Presidente, para introducir las presentaciones y establecer un propósito para escuchar, para designar quién habla a continuación y que suma en la final. Hacer una nota mental de los puntos que serán útiles para tu resumen mientras escucha las presentaciones. Si se espera darle una retroalimentación, anota bien expresiones, así como frases o patrones que necesitan aclaración o corrección. No interrumpir o corregir durante las presentaciones; Esto podría ser desmotivante.

### INTRODUCCIÓN AL TEMA Y LA TAREA

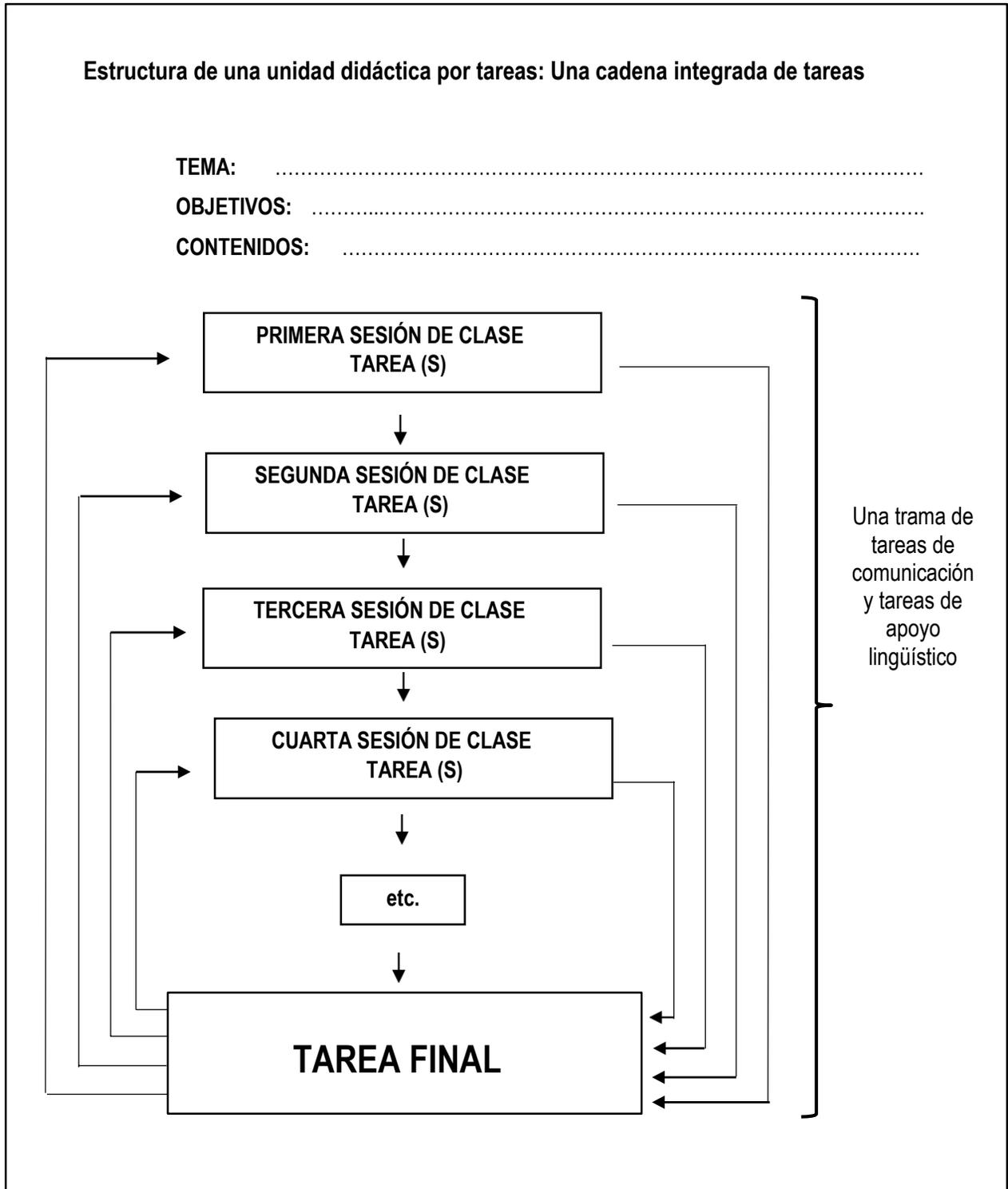
El profesor explora el tema con la clase, uso de palabras útiles y frases, ayuda a los estudiantes comprender instrucciones de tareas y prepararse. Los estudiantes pueden oír una grabación de otros haciendo una tarea similar o leer parte de un texto relacionado al tema que se va a trabajar.

### CICLO DE LA TAREA

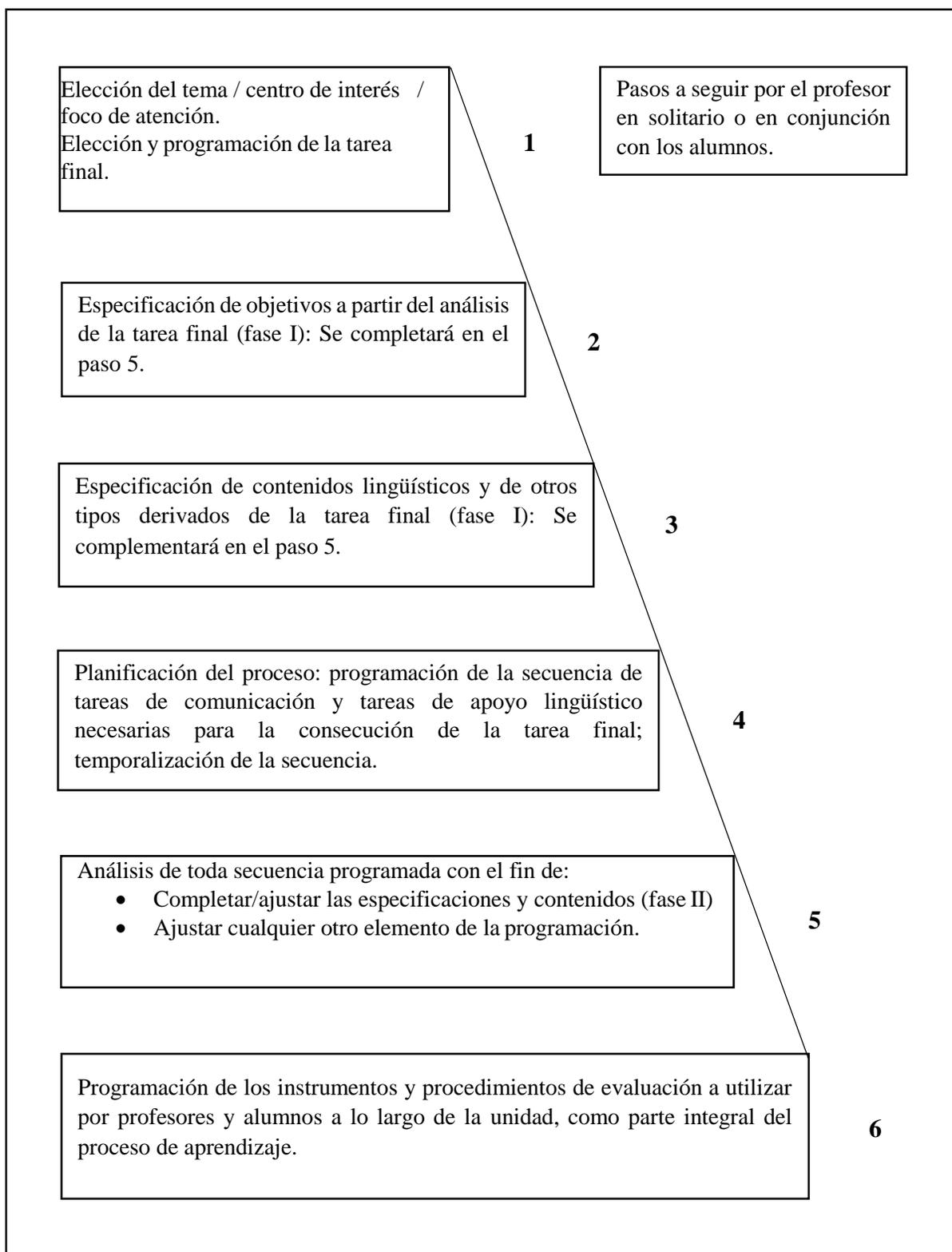
TAREA	PLANIFICACION	INFORME
Los estudiantes hacen la tarea, en pares o grupos pequeños. El profesor es el monitor, alentando a todos los intentos en comunicación, no corregir. Puesto que esta situación, no se deben sentir privados un, los estudiantes deben sentirse e libres de experimentar. Los errores no importan.	Los estudiantes se preparan para informar a toda la clase (oralmente o por escrito) cómo se hizo la tarea, lo que decidieron o descubrieron. Puesto que es la etapa de informe público, los estudiantes naturalmente querrán estar en lo correcto, así que el profesor está parado a dar asesoramiento lingüístico.	Algunos grupos presentan sus informes a la clase, o intercambio escrito: informes y comparan resultados. Profesor actúa como un Presidente, y luego da comentarios sobre el contenido de los informes.

### 2.3.9. Programación de una unidad didáctica a través del enfoque por tareas:

En la figura que se muestra a continuación muestra cómo sería una unidad didáctica planteada a través del enfoque por tareas según Estaire (1990)



En la siguiente Figura, se muestra cómo ha de programarse una unidad didáctica a través de una secuenciación de seis pasos.



### **A). Elección del tema y la tarea final:**

El primer paso para planificar una unidad didáctica usando el Enfoque por tareas es la elección del tema, para esto se considera necesario que esté relacionado con las necesidades de los estudiantes, así como de sus inquietudes, intereses o incluso sus experiencias. De este modo, la elección de un buen tema, junto una tarea final que lo secunde, actuará como estímulo hacia los alumnos para el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral en la unidad, motivándoles y creándoles el gusto por aprender.

Según Estaire (2004-2005) postula que el tema o área de interés de la unidad se escogerá en función de los intereses y las necesidades de los aprendices. Cuanto más ajustado esté a sus intereses o necesidades, mayor será su motivación y participación activa. Por supuesto que la participación de los alumnos en las tomas de decisiones sobre este punto puede resultar crucial. El nivel de los estudiantes puede a su vez ser un factor determinante en la elección del tema, especialmente en niveles elementales, cuando ciertos temas pueden resultar difíciles o imposibles de tratar por falta de elementos lingüísticos esenciales para su desarrollo. En cuanto a la especificación del tema o área de interés de la unidad, es importante evitar el uso de términos gramaticales.

### **B). Especificación de los objetivos:**

El segundo paso en la programación por tareas es marcar los objetivos que tenemos para nuestros alumnos. Para crear unos objetivos acordes y consecuentes a la tarea final, es necesario que reflexionemos sobre qué actividades concretas realizarán los alumnos en la tarea final, qué destrezas o habilidades queremos que alcancen una vez realizada o qué capacidades van a desarrollar a lo largo de la unidad. Una vez hayamos reflexionado sobre ello y obtenido conclusiones, podemos convertirlas en objetivos, que, a su vez, nos servirán de ayuda en el proceso de evaluación.

Además, se considera altamente positivo que los estudiantes conozcan los objetivos con el fin que ellos sepan que es lo que deben lograr y sean responsables de su propio aprendizaje, dichos objetivos corresponden a la competencia comunicativa de acuerdo a nuestra investigación.

Será primordial, por tanto, que esto quede reflejado en los objetivos de la unidad. Sea cual fuere el grado de participación de los aprendices en las decisiones sobre la unidad, se considera altamente positivo que conozcan los objetivos. Esto redundaría en la toma de responsabilidad frente a su propio aprendizaje y facilitaría su tarea de auto-evaluación, si este aspecto fuera contemplado. (Estaire, 1990)

### **C). Especificación de contenidos:**

En el tercer paso es indispensable que nos fijemos en la tarea final para concretar los contenidos. Es importante poner énfasis en el punto de que los contenidos deben ser extraídos de la tarea final y de los objetivos de la unidad didáctica (Estaire 2004-2005:11). Para ello, podemos preguntarnos qué contenidos lingüísticos van a necesitar los alumnos a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica. Otro aspecto a tener en cuenta en la especificación de los contenidos es partir de los conocimientos previos de los alumnos para saber dónde se centran sus necesidades y tener un punto de partida.

Estaire (2004-2005:31) define contenidos como “el conjunto de saberes cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para la consecución de los objetivos”.

“Podemos comenzar con los contenidos lingüísticos haciéndonos la siguiente pregunta: basándonos en las características de la tarea final ¿qué contenidos lingüísticos van a necesitar aprender, reciclar, reforzar o ampliar los alumnos durante la unidad didáctica, considerando su punto de partida y los temas a tratar? Podemos especificar contenidos nociofuncionales, gramaticales, léxicos, fonológicos, discursivos, pragmáticos, socioculturales, actitudinales, estratégicos, entre otros”

#### D). Planificación del proceso: la secuenciación de las tareas

Para proceder a la realización de una unidad didáctica basada en el Enfoque por tareas, es necesario tener muy en cuenta los pasos anteriores, ya que todos ellos están interrelacionados. Es necesario recordar, además de todo lo anterior, que esta secuenciación de tareas que vamos a programar debe guiar al estudiante hasta la consecución de la tarea final.

Para la secuenciación de estas tareas debemos tener presentes aspectos como la temporalización, los materiales que vayamos a usar, una conexión coherente entre ellas, etc.

Es el punto que nos dará los contenidos y procedimientos para cada una de las lecciones de las que se componga la unidad, éstas se entretrejen cuidadosamente para formar una trama de tareas que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final, que marcará la culminación de la unidad de trabajo (Estaire 1990:14; 2004-2005).

Para la programación de estas tareas, podemos emplear un cuadro como el que se presenta a continuación:

**Título de la unidad:** .....  
**Objetivo(s) de elección: al final de la elección los alumnos podrán:** ..... **En relación a (tema o subtema):** .....

1	2	3	4	5	6	7	8
Paso n°	Tiempo estimado	Actividad de los alumnos	Actividad del profesor (a)	Interacción	Destrezas usadas	Recursos, medios, apoyos	Contenido lingüístico
1							

(Estaire, 1990)

### **E). Completar y ajustar pasos anteriores del marco:**

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

### **F). La evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje**

Al tratarse de una propuesta en la que en cada lección hay sub tareas que nos guían hasta la tarea final, es necesario realizar una evaluación lección a lección de cada tarea, conjuntamente entre el profesor y el estudiante. En el proceso de evaluación, además de la realizada por el maestro, habrá una autoevaluación (*self-assessment*) por parte de cada estudiante. Para ello, se han de realizar unas tablas, personalizadas, que recojan los elementos que queremos que nuestros alumnos evalúen.

Esto, además, nos ayuda a ser conscientes de los fallos de nuestra programación y mejorar.

#### **Ficha para el seguimiento individual del proceso: reflexión y evaluación:**

<b>Título de la Unidad:</b>			
<b>¿Qué hemos hecho en esta unidad?</b>			
<b>¿Qué ha sido lo que más te ha gustado y por qué?</b>	<b>¿Qué podríamos cambiar y cómo?</b>	<b>¿Qué tal lo he hecho?</b>	
		<b>¿Qué he aprendido y de qué soy capaz de hacer como resultado de ello?</b>	<b>¿Qué me queda por hacer, repasar, estudiar?</b>

### **2.3.10. Una guía para la clase basada en tareas:**

La planificación de aula es estratégica para asegurar que el proceso de aprendizaje sea de impacto significativo. Ellis (2003:276-278) destaca ocho recomendaciones que tienen la finalidad de adiestrar a los profesores en función de la enseñanza-aprendizaje en un curso basado en tareas.

1. Asegurar un nivel apropiado de dificultad de la tarea. Asegurarse de que la tarea tenga un nivel de dificultad apropiado no es sólo un asunto del diseño del curso. Los profesores pueden ajustar la dificultad de una tarea, metodológicamente, por ejemplo, por incorporar una fase de pre-tarea en el desarrollo de la clase. Por otra parte, pueden asegurarse de que los alumnos posean las estrategias necesarias para involucrarse en la interacción basada en tareas.
2. Establecer metas claras para cada clase basada en tareas. Skehan (1998a) aclara que no es suficiente involucrar a los aprendices en tareas, confiando en que desarrollen su interlengua por el sólo hecho de utilizar una L2. Se pueden seleccionar opciones metodológicas con fines de priorizar distintos aspectos del uso de la lengua, por ejemplo en el caso de la fluidez versus la precisión.
3. Entregar una orientación apropiada a los estudiantes, para que lleven a cabo una tarea. Los alumnos deben ser conscientes de por qué se les pide que ejecuten tareas. Los alumnos deben asumirlas seriamente y no como una mera diversión. Con respecto a esto, las opciones de post-tarea pueden jugar un rol crucial a medida que demuestren a los alumnos que las tareas tienen un papel nítido que desempeñar en el desarrollo de su competencia de L2 y en su habilidad de monitorizar su propio progreso.

4. Asegurarse de que los alumnos adopten un papel activo en lecciones basadas en tareas. Una de las metas principales del Enfoque por Tareas es dar la oportunidad a los estudiantes de participar plenamente por jugar un papel iniciador tanto como respondedor en el discurso de aula. Un elemento clave de ser “activos” se encuentra en la negociación del significado cuando surgen problemas de comunicación. Una de las maneras de lograr esto es a través de trabajos en grupo numeroso o en pares.
5. Incentivar a los alumnos a tomar riesgos. Cuando los estudiantes realizan tareas, deben utilizar al máximo sus recursos interlingüísticos. Esto requiere que los aprendices estén preparados para experimentar con la lengua. Las elecciones metodológicas, que estimulen el uso del discurso personal al ejercitar una tarea, que creen oportunidades para un output máximo, y que ayuden a crear un nivel apropiado de desafío en un ambiente afectivo que apoye la toma de riesgos, favorecerán esto.
6. Asegurarse de que los estudiantes estén focalizados primariamente en el significado, cuando hacen una tarea. El propósito principal de una tarea es proporcionar un contexto para el procesamiento comunicativo de la lengua, es decir por tratar la lengua como instrumento y no como objeto.

Por tanto, cuando los alumnos realizan una tarea, deben preocuparse primariamente de lograr un resultado, y no de demostrar la lengua que hayan aprendido. Esto puede conseguirse sólo si los aprendices están motivados a llevar a cabo la tarea. Una manera de obtener esto es por variar las lecciones basadas en tareas en términos de las opciones de diseño y de la estructura participativa.

7. Proveer oportunidades a los alumnos para que se centren en la focalización en la forma.

Ellis (2003) señala que tanto Willis (1996) como Skehan (1998a) enfatizan la necesidad de atender a la forma en una lección basada en tareas. Se ha enfatizado que la atención a la forma es posible y beneficiosa en la fase de realización de tareas y no debe discrepar con el principio número 6.

8. Lograr que los estudiantes evalúen su desempeño y su progreso. Skehan (1998a), citado por Ellis (2003:278), advierte que los alumnos deben hacerse responsables de la forma cómo se desempeña una tarea y de su propio progreso. Una clase basada en tareas debe generar una conciencia metacognitiva en los estudiantes.

#### **2.4. Capacidades del área del idioma inglés:**

Las capacidades según el Ministerio de Educación (2009). Han sido definidas como potencialidades inherentes a las personas y que pueden ser desarrolladas a lo largo de toda su vida. Se cimientan en procesos socio-afectivos, cognitivos y motores, que posibilitan la formación integral de la persona que las desarrolla.

Como parte de la organización del área se plantean las capacidades del área que, en su conjunto y de manera conectiva, posibilitan el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades fundamentales de la persona. En el caso de inglés, como ya se ha dejado establecido, se desarrollan las siguientes capacidades de área: Comprensión y expresión oral, Comprensión de textos y Producción de textos.

##### **➤ Comprensión y Expresión Oral:**

Según las Rurtas del Aprendizaje (2015), implica el desarrollo interactivo de las capacidades de comprensión y producción de textos orales. Este proceso se da en diversas situaciones comunicativas y con diversos propósitos relacionado con la vida cotidiana del entorno familiar y social del estudiante, involucra el saber escuchar y expresar las propias ideas, emociones y sentimientos en diversos contextos con interlocutores diferentes.

## **2.4.1. Comprensión Oral:**

### **2.4.1.1 Concepto de la Comprensión oral (auditiva):**

Córdoba, P. (2005), históricamente, diferentes métodos de enseñanza se han promovido la destreza auditiva en el aula; sin embargo, la investigación de la destreza estuvo hasta hace pocas décadas relegada en los estudios, tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera.

De hecho, hasta hace muy poco la destreza auditiva no se consideraba una destreza separada e independiente, sino que siempre era puesta en función de su contraparte: la destreza oral.

Efectivamente, la importancia del desarrollo de esta destreza en el aula es vital para el aprendizaje del idioma inglés. Es prácticamente imposible tener una definición única sobre la competencia auditiva.

Para ilustrar este punto, se presentan a continuación definiciones totalmente diferentes.

Choate (1989) La llaman comprensión auditiva y mencionan además otras denominaciones que ha tenido, por ejemplo, escucha, audición o correcto procesamiento del lenguaje.

Antich (1986) Por su parte, no está de acuerdo con la definición anterior, plantea ese término no abarca todo el proceso que genera el desarrollo de esta destreza. La define entonces como comprensión auditiva, que no solo comprende escuchar el mensaje sino también tener en cuenta códigos extralingüísticos que nos puedan servir de guía en una conversación, entonación, expresiones faciales, titubeos, frases inconclusas, etc.

Rost (2002) define la comprensión auditiva como un proceso de interpretación activo complejo en el cual la persona que escucha establece una relación entre lo que se escucha y lo que es ya conocido para él o ella.

Otra importante definición y la que se usara a través de esta investigación es la que agregó James (1984) “La comprensión auditiva es una serie de destrezas marcadas por el hecho de involucrar la percepción auditiva de lo que se escucha, la cual no es pasiva, ya que conlleva a una participación y es absolutamente necesaria para cualquier otra labor que se realice con el lenguaje, especialmente para poder hablar.

#### **2.4.1.2. Características de la comprensión oral (auditiva):**

Sobre esto Lynch & Mendelsohn (2002). Escriben “hoy en día reconocemos que la comprensión auditiva es un proceso activo y que las personas que son buenas al escuchar son tan activas como la persona que envía el mensaje”.

Estos procesos cognitivos involucrados al escuchar encierran una serie de características.

A continuación desarrollaremos las más importantes:

- Se necesita conocer el código lingüístico tanto para leer como para lograr escuchar de forma exitosa.
- Se requiere de interpretación del mensaje y el conocimiento previo que la persona que escucha tenga sobre el tema, que se trata en la interacción o texto.
- Se involucra la solución de problemas que se deben resolver, basándose en lo que se escucha y en el conocimiento previo.
- Se crea una serie de imágenes que coadyuvan en la comprensión del texto.
- 

Por otro lado, existe una serie de características exclusivas de la destreza:

- Tiene un carácter efímero, por lo cual, generalmente, la persona no puede revisar lo escuchado y reevaluarlo
- Requiere, en gran medida, el uso de la memoria, ya que la persona debe almacenar la información para poder responder a ella; el escuchar involucra una serie de aspectos tales como el énfasis, la entonación, el ritmo, el volumen y otros.

En el mensaje oral se encuentra una serie de formas no gramaticales, reducciones, eliminaciones, repeticiones, pausas, correcciones, redundancias y otros fenómenos que, por lo general se presentan por lo que la persona que escucha debe dar sentido al mensaje, aun cuando este no sea del todo claro y completo; en muchos casos, existe la necesidad de procesar y responder de forma inmediata ; por lo general, la persona que escucha pierde la concentración rápidamente, lo que provoca que se “pierda” en el mensaje y luego no pueda responder apropiadamente.

#### **2.4.1.3. Estrategias para desarrollar la comprensión oral (auditiva):**

Según Dr. Cassany & Sanz. Citado por Krashen (1981). Para ayudar a comprender, el receptor utiliza un conjunto de estrategias que constituyen el perfil del buen receptor. Algunas de estas estrategias son:

- ✓ Manifestar comprensión del discurso: Decir: si..., si..., ya comprendo, ya veo...
- ✓ Animar al emisor a seguir hablando ¿Y entonces?, ¿Estás seguro?, ¡No puede ser cierto!
- ✓ Anticipar el discurso: Y seguro que después..., Y que se acaba aquí...
- ✓ Acompañar el discurso con un buen comportamiento no verbal: Sonreír, mirar a los ojos.

Andrés, C. Citado por Anceaux (1991). En una línea similar propone un decálogo del oyente perfecto que ayuda a comprender el proceso de escuchar, recogiendo algunas de las ideas anteriores que se muestran a continuación:

- Adoptar una actitud activa: Tener curiosidad.
- Mirar al al orador.
- Ser objetivo. Escuchar lo que dice una persona distinta de nosotros mismo.
- Conectar con la onda del orador.

- Comprender su mensaje y manera de ver las cosas.
- Descubrir en primer lugar la idea principal.
- Descubrir también los objetivos y el propósito del orador.
- Valorar el mensaje escuchado: Valorar la intervención del orador.
- Reaccionar ante el mensaje: Hablar cuando el orador haya terminado

#### **2.4.1.4. Importancia de la comprensión oral (Auditiva) en el proceso enseñanza – aprendizaje de un segundo idioma:**

Se puede asumir que la capacidad de comprensión oral tiene la misma importancia que la expresión oral, dado que esta no funciona sin la otra, ya que hablar por el hecho de hablar, no constituye mayor mérito si lo que decimos no es comprendido por otra persona. En este sentido escuchar se convierte en un componente fundamental para prácticamente todo ser humano, exceptuando quizás las personas que no cuentan con dicho sentido.

Al respecto Lynch & Mendelsohn (2002), expresan que en el área de la enseñanza de una segunda lengua existe muy poca investigación sobre la importancia y función de la comprensión de escucha, mucha de la teoría existente se basa en experiencias y teorías obtenidas durante el estudio de la adquisición de la lengua materna. Aunque tal situación es válida y ha aportado mucho al conocimiento para el aprendiz de una segunda lengua, existe una serie de problemas adicionales porque la persona debe tratar comprender un mensaje en una lengua que está en proceso de aprender.

Es importante, sin embargo, notar algunos aspectos que diferentes investigadores han mencionado sobre la trascendencia de la comprensión de escucha, tanto en la lengua materna como en una segunda lengua.

Krashen (1981). Por ejemplo, estima que la comprensión auditiva juega un papel central y predominante en el proceso de aprendizaje de una lengua

Esta es una perspectiva fundamental para el propósito de esta investigación, ya que deseamos proponer un medio didáctico que permita al docente de Inglés potenciar la comprensión auditiva, de tal forma que le permita al estudiante hacer uso básico del idioma Inglés en situaciones de contexto.

Muchos autores, tales como Dunkel (1991), Lynch & Mendelsohn (2002) coinciden en que así como el infante atraviesa en sus primeros meses de vida por un “período silencioso” en su lengua materna, durante el cual recibe una gran cantidad de estímulo (lo que en inglés se denomina “entrada”) sin producir lenguaje adulto, de la misma manera, la persona que se enfrente a una segunda lengua bien podría beneficiarse de este período silencioso, durante el cual, estaría en contacto con el idioma, pero no se vería forzada a producirlo.

Estos mismos autores indican que aun cuando el infante haya iniciado su producción oral, éste comprende más de lo que expresa, lo cual también se aplica en el aprendizaje de una segunda lengua.

En efecto, Feyten, citado por Dunkel (1991). Considera que la persona consigue un proceso de adquisición de la lengua casi exclusivamente de lo que escucha. Byrnes, citado por Dunkel (1991). Explica esta posición claramente cuando dice que, la comprensión auditiva precede la producción en todos los casos del aprendizaje de un idioma y no puede haber producción a menos que se dé el estímulo lingüístico y, que éste, a su vez, se convierta en material comprensible para la persona que escucha. La comprensión auditiva es importante no sólo porque la producción lógica y cronológica, sino especialmente porque parece ser el mecanismo básico por medio del cual se internalizan las reglas del lenguaje.

Más adelante, durante la vida adulta, tanto en la vida social como profesional, la comprensión auditiva seguirá jugando un papel fundamental, ya que la persona invertirá mucho de su tiempo en escuchar a otras personas: en el hogar, en el colegio, en el trabajo, en seminarios, en eventos sociales y religioso, entre otros.

Como en la adquisición de la lengua materna, la comprensión auditiva es importante no sólo en las fases iniciales del aprendizaje de una segunda lengua, sino también en las etapas más avanzadas del proceso. Por ejemplo:

Dunkel (1991). Descubrió que los estudiantes que son sobresalientes en la comprensión auditiva obtienen mejores resultados en el examen de inglés.

Por otro lado, Winitz, citado por Dunkel (1991). Considera que la enseñanza, de la comprensión de escucha debe ser el enfoque principal en el aula de clases de inglés porque:

- Las reglas de la lengua se adquieren con más facilidad y exactitud por medio de la inferencia.
- La adquisición de una lengua es primordialmente un proceso implícito e inconsciente por parte del estudiante.
- La capacidad oral se desarrolla cuando existe suficiente formación dirigida a la comprensión.

Para Jeremy (1998). Las razones para lograr que los estudiantes escuchen en la clase de inglés, son las siguientes:

- Permite que ellos escuchen diferentes variedades y acentos; en vez que solo la voz de su profesor con su propia idiosincrasia.
- Logra que los estudiantes imiten y mejoren; el tono de la voz, la entonación que los habladores nativos usan, el ritmo.
- Logra que el alumno, reconozca las características del idioma hablado formal, informal.

Para Douglas (2001). La importancia recae sobre los siguientes aspectos:

- **Para organizar físicamente a los alumnos:** Para calmarlos cuando ellos estén demasiado bulliciosos. Ellos tendrán frecuentemente alguna forma de compromiso mental.
- **Para estimular a los alumnos:** Para motivar o permitir que ellos físicamente se liberen de tensiones, si ellos lucen aburridos o cansados.

- **Para mejorar la actitud general de escuchar:** Escuchar por deleite, mejorar el lapso de concentración, o desarrollar la memoria.
- **Para desarrollar aspectos del idioma:** Escuchar para mejorar la pronunciación, fuerza de voz, ritmo y entonación, así como para familiarizarse con nuevas palabras y estructuras; escuchar para aprender canciones y rimas que proveen prácticas de pronunciación.

#### **2.4.1.5. Recursos y técnicas para la comprensión oral:**

Tradicionalmente, para la enseñanza de la comprensión oral se ha utilizado la técnica de dividir las actividades según el momento de su realización, es decir, anterior a la actividad de escuchar (pre-listening), durante la audición (listening) y después de la misma (post- listening).

Según Field (2002), esta división, aunque todavía en vigor, ha transformado las características de sus actividades. Así en la etapa anterior a la audición, se solía enseñar todo el vocabulario nuevo del texto. En cambio, la tendencia actual es a contextualizar la audición tal y como ocurre en un contexto cotidiano de la vida real. McDonough (1995), ofreciendo en términos de van Dijk (1981), la posición de los hablantes (estatus, roles, etc.), las propiedades (el sexo, edad, etc.), las relaciones entre los mismos (la autoridad, el dominio, etc.) y, finalmente, las funciones (jefe, juez, hermano, vecino, etc.).

La etapa de la audición se caracteriza por ser o bien extensiva o intensiva. Conforme con Field (2002), la primera está relacionada con un periodo inicial de audición extensiva que permite al oyente acostumbrarse a las características de la voz de hablante, como su tono, velocidad y calidad de voz. La audición intensiva, obviamente, menos extensa que la anterior, se suele grabar y repetir varias veces. Se intenta reproducir la audición tal y como se produce la vida real.

Como Harris y Hewitt (2005) apuntan, las actividades de después de la audición conviene clasificarlas en dos grupos. Unas examinan un aspecto particular del texto escuchado detenidamente.

La otra se utiliza como trampolín para realizar otra actividad, como utilizar el tema para, según Hedge (2000) actividades de comprensión escrita, expresión escrita u oral.

Brown (2001) expone una serie de técnicas para la enseñanza de la comprensión oral clasificadas por niveles para la comprensión de textos orales.

A continuación, hacemos referencia al nivel inicial de los tres propuestos (inicial, intermedio y avanzado) por este autor, por ser el que más se ajusta a nuestro alumnado:

- Discriminación de entonación dentro de los límites de la oración.
- Discriminación entre fonemas.
- Audición selectiva para detectar finales morfológicos.
- Reconocimiento de palabras.
- Audición para detectar el orden de las palabras en una oración normal.
- Discriminar entre reacciones emocionales.
- Emparejar una oración con una imagen.
- Proporcionar la idea general.
- Reconocer el tema.
- Construir una red semántica de asociaciones de palabras.
- Reconocer una palabra familiar y relacionarla con una categoría

#### **2.4.1.6. Subhabilidades o dimensiones de la comprensión oral:**

Los autores Doff (s/f), Ur (1999) y Acosta (1984) enumeran diferentes sub - habilidades de la comprensión auditiva entre las que se incluyen:

- Anticipar los elementos lingüísticos y situacionales.

- Discriminar sonidos, entonación y patrones de acentuación.
- Establecer correspondencia sonido-grafía.
- Determinar el significado de las palabras.
- Establecer relaciones forma-función.
- Distinguir diferencias estructurales.
- Jerarquizar entre ideas principales y secundarias.
- Determinar información específica.
- Retener información y reproducirla.
- Descifrar elementos de la cultura de los pueblos de habla inglesa.
- Evaluar la información del texto.

Al decir de Murcia (1992), para el desarrollo de esta habilidad en el aprendizaje de una lengua extranjera se debe prestar especial atención a los siguientes aspectos:

- a) Antes de que a los estudiantes se les enseñe a hablar se les debe preparar para que comprendan lo que escuchan.
- b) Se les debe enseñar a los estudiantes que entiendan el significado de las cosas en la lengua estudiada.
- c) El nivel de comprensión en los estudiantes debe exceder a la habilidad de estos para producir en el idioma estudiado.
- d) Las habilidades productivas del idioma emergerán más naturalmente cuando los estudiantes hayan desarrollado bien las habilidades de la comprensión.

Hasta aquí queda claro que el aprendiz debe asumir un papel activo, debe ser consciente de lo que se quiere y en consonancia, se le debe entrenar para que aplique de manera exitosa estrategias que le permitan construir y apropiarse del conocimiento de forma significativa.

Debe tenerse en cuenta al analizar esta problemática que la escucha es una actividad independiente, ya que cada cual percibe y procesa la información de manera particular, independientemente de que el material en video sea homogéneo para un grupo dado de espectadores. Estos supuestos ratifican que la actividad de comprensión auditiva varía en función de quién escucha, en qué condiciones escucha, así como las razones por las que escucha.

Por esta razón los profesores no pueden esperar que los alumnos entiendan un ciento por ciento de lo que escuchan, lo que los estudiantes deben comprender es el significado que pretende el hablante, eso es lo que ellos escuchan en un parlamento hablado y no el mensaje literal o verbalmente expresado.

A partir de estas premisas, resulta indispensable señalar que los estudiantes deben aprender a escuchar y prestar atención a los elementos del sistema de sonidos de la lengua extranjera, reconocer estos elementos e identificar sus significados en contexto.

## **2.4.2. EXPRESIÓN ORAL:**

### **2.4.2.1. Concepto de expresión oral:**

Los enfoques comunicativos enfatizan su función en el desarrollo de las competencias que permitan al alumno el intercambio oral, la comprensión y recepción de lo que se dice y la participación en la diversidad cultural de la comunidad.

Como es sabido, el proceso de adquisición y aprendizaje de los dominios lingüísticos – comunicativos se inicia en la comprensión oral y sigue en la expresión oral, para después acceder a las fases correspondientes al código escrito.

López. Citado por Férres. (1998). Ha señalado el interés de la interacción oral en el aula, como factor de perfeccionamiento. Este define a la expresión oral como: “Enunciado coherente que se produce en una situación determinada con una intención y finalidad”

Jeremy (1998) añade, la expresión oral puede definirse como: “La acción de emitir un mensaje en algún contexto, con una determinada intención o finalidad comunicativa, y agrega que este concepto pone de relieve a dimensión social de la actividad comunicativa.

Por su parte, Galvin (1988). Precisa que en el análisis de la conversación intervienen distintas disciplinas, desde la lingüística que aporta las referencias gramático- textuales (coherencia semántica y pragmática) y la sociolingüística, para establecer criterios de la interacción social del lenguaje, hasta la psicología, que se ocuparía de las condiciones cognitivas y afectivas de la comunicación.

Es una destreza externa, observable de forma directa. Está íntimamente relacionada con la comprensión auditiva. Hearn & Garcés (2003). Rosa (1986), que el proceso de interacción entre los individuos en la sociedad se realiza mediante la expresión oral, o sea, las acciones que se realizan en el proceso comunicativo con un propósito dado, y añade que el acto comunicativo se da en tres planos:

- ❑ La comunicación Interpersonal (Discurso)
- ❑ La comunicación Interaccional (Mensaje – transmisión)
- ❑ La comunicación Textual.

Agrega que esta descripción del acto comunicativo ofrece una visión integral de proceso de comunicación, dónde intervienen, por un lado, el emisor con un mensaje que transmite, y por otro el receptor que decodifica e interpreta el mensaje.

- ❑ **Respecto a la interacción:**
  - Clásicas: En parejas, pequeños grupos, gran grupo.
  - Cuándo queremos que interaccionen más de dos se puede proponer otros agrupamientos

En pirámide (Primero por parejas, luego se pone en común en grupos de 4, luego de 8 y finalmente en gran grupo); otro tipo es en cebolla (Hacer dos circunferencias concéntricas con el mismo número de alumnos, los de dentro miran hacia fuera y se forman parejas entre las dos circunferencias, y luego una de las circunferencias rueda y se van formando nuevas parejas).

- **Originalidad:** Uso de expresiones no estereotipadas, vocabulario suficientemente amplio.
- **Claridad:** Posibilidad de presentar un mensaje en forma asequible al otro, teniendo en cuenta su nivel de comprensión.

#### **2.4.2.2. Tipos de realización de expresión oral en la clase de inglés:**

Según Douglas (2001). Los siguientes son tipos de expresión oral, que se pueden realizar en el salón de clase de inglés.

- **Imitativo:** Una porción muy limitada de tiempo durante el habla en clase puede ser agotada generando un habla repetitiva y grabada en el estudiante, dónde los aprendices practiquen un perfil de entonación o intenten producir el sonido de una vocal. La imitación de este tipo no es llevada a cabo para un propósito de interacción significativa, sino para enfocarnos en elementos particulares de la forma del idioma.
- **Intensivo:** El habla intensiva va a un paso más allá del habla imitativa para incluir la función del habla lo cual es diseñada para practicar algunos aspectos fonológicos o gramaticales del idioma. El habla intensiva puede ser auto iniciada o puede aún formar parte de algunas actividades de trabajo en parejas, dónde los aprendices pasan ciertas formas del idioma.

- **Responsivo:** Una buena porción del habla del estudiante en clase es responsivo: respuestas cortas o pregunta o comentarios iniciadas por el estudiante. Estas respuestas son usualmente suficientes y no se extienden y el diálogo.
  
- **Transaccional (Diálogo):** El idioma transaccional, se lleva a cabo con el propósito de transmitir o cambiar información específica, es una forma extendida del idioma responsivo. Las conversaciones, por ejemplo, pueden tener más de un carácter negociativo para ellos.
  
- **Interpersonal (Diálogo):** El diálogo interpersonal, se lleva a cabo más con el propósito de mantener relaciones sociales que para la transmisión de hechos e información. Estas conversaciones pueden ser un poco más difíciles para los aprendices, porque ellos pueden envolver algunas o todos los siguientes factores:
  - ✓ Un registro casual
  - ✓ Lenguaje coloquial
  - ✓ Lenguaje emocionalmente cargado
  - ✓ Elipsis
  - ✓ Sarcasmo
  - ✓ Una agenda cubierta
  
- **Extensivo (Monólogo):** Los estudiantes en niveles intermedios a avanzados son llamados para dar monólogos extensos en forma de reportes orales, resúmenes, o discursos cortos. De acuerdo al profesor Barría (1990). Existen fundamentalmente dos tipos de expresión oral, según su ámbito y el grado de formalidad que adopten:

- ✓ **Expresión no planificada:** Es la forma de expresión oral más habitual, en la cual dos o más interlocutores dialogan para intercambiar mensajes. Sus principales características son el empleo de numerosos dígitos, un predominio de la función expresiva con el apoyo gestual, temática abierta, repartos alternativos de turno de importancia decisiva del mundo compartido por los hablantes.
  
- ✓ **Expresión oral planificada:** Posee un carácter más elaborado, con un lenguaje más culto o especializado, y en el momento de la producción se rodea de formalidades externas: El lugar, los destinatarios, los temas, la técnica expresiva, etc. La exposición puede adoptar numerosas formas: Ponencia, discurso, comunicación, conferencia, etc., y suele basarse en un texto elaborado previamente que es leído o memorizado, y dependiendo del grado de libertad que se tome el hablante, se apartará más o menos de este.

#### **2.4.2.3. Dimensiones de la expresión oral:**

Según Hearn & Garces (2003). Los siguientes son indicadores de la expresión oral:

- ✓ **La pronunciación:** El tratamiento de la pronunciación tiene que ser básicamente por imitación. Para que exista una buena pronunciación es necesario exponer a los alumnos a los diferentes sonidos y ritmos de la lengua.
  
- ✓ **Coherencia:** Es usada para referirnos a una estructura semántica completa y a la unidad de un texto. La coherencia es requisito fundamental en un discurso oral. Para que alguien tenga coherencia al hablar debe seguir las siguientes condiciones:

1. **Desarrollo:** La presentación de ideas debe ser ordenadas y además transmitir un sentido de las ideas previamente mencionadas.
2. **Continuidad:** Debe existir una consistencia de hechos, opiniones y tener en cuenta una referencia de las ideas previamente mencionadas.
3. **Balance:** Un énfasis relativo debe ser conciliado a cada idea.
4. **Compleitud:** Las ideas presentadas deben prever un discurso suficientemente completo.

- ✓ **Fluidez:** La fluidez oral se describe en términos de “habla razonable”, con precisión suficiente, con corrección razonable (gramaticalmente, lexicalmente y fonológicamente).

Filmore (1979), citado por Douglas Brown (2001). Describe la fluidez en términos de: Habilidad para ocupar tiempo al hablar; habilidad para expresar oraciones coherentes, razonadas y semánticamente densas, mostrando un dominio de los recursos semántico y sintáctico del idioma.

Al respecto, Hieke (1985), citado por Douglas Brown (2001) sostiene lo siguiente: “El habla fluida es el resultado acumulativo de docenas de diferentes tipos de procesos, tanto en dimensiones cuantitativos y cualitativos”. Por tanto, la fluidez refleja la asunción que los hablantes exponen para producir discursos comprensibles, fáciles de seguir, y libres de errores e interrupción durante la comunicación

- ✓ **Corrección gramatical:** En la producción de estructuras gramaticales el orden de las palabras es importante, si los estudiantes logran manejar un rango de estructuras útiles de manera formulada consciente del valor funcional de cada uno de ellos y capaces de sustituirlo en diferentes contenidos para expresarlo en situaciones comunicativas, entonces el conocimiento del idioma será válido.

- ✓ **Vocabulario:** Peytard, J. et Genouvrier, E. (1970), es el conjunto de vocablos efectivamente empleados por el locutor en un acto de habla concreto. El vocabulario varía para cada idioma y tiene como una característica significativa la de transformarse con el paso del tiempo de acuerdo al agregado o abandono de algunas palabras. Por otro lado, mientras el vocabulario es una invención social que tiene como objetivo principal la comunicación entre los individuos, también pueden generarse vocabularios individuales que tienen que ver con la generación de términos más o menos personalizados que sólo el sujeto en cuestión puede comprender del todo.

#### **2.4.2.4. Importancia de la Expresión oral:**

Para Jeremy (1998). Los alumnos ingresan a la escuela con un desempeño de la lengua oral coloquial y familiar que depende de sus condiciones personales y de su contexto sociocultural; por lo tanto, la escuela debe desarrollar y enriquecer la lengua incorporando la lengua estándar y, dentro de ella, los registros, más formales.

De acuerdo con la situación comunicativa en que se inscriba la lengua, ofrecerá una serie de variaciones regionales, sociales, generacionales, de género y registro- De allí que uno de los objetivos de la escuela en tanto al código heterogéneo, además de capacitar a los alumnos para producir mensajes eficaces para cada situación comunicativa. La vida cotidiana exige el ejercicio de la palabra, la escucha atenta y la percepción crítica de los mensajes, tanto en la comunicación directa como en la mediatizada. Por este motivo, resulta indispensable desarrollar en los alumnos el desarrollo de formas de intercambio oral (Conversación, exposición, debate, etcétera) y en la reflexión acerca de las características propias de la comunicación (Importancia de elementos no lingüísticos, gestos, tono de voz, idiolectos, relación con el contexto, intencionalidades y tramas, etcétera).

Para el profesor Barria (1990). La importancia recae en lo siguiente:

- Es lo primero que aprendemos.
- La aprendemos de forma natural y en el entorno familiar, por intuición.
- Sustenta los aprendizajes básicos que realizamos en la infancia.
- Es la forma básica de relación social: hacemos relaciones hablando y dejamos de hacerlas dejándonos de hablar.

Actividad esencial de la conducta comunicativa: la comunicación ocupa el 80% del tiempo de actividad humana y del total de este tiempo dedicamos al 45% a escuchar, el 30% a hablar, el 16% a leer t solo el 9% a escribir.

#### **2.4.2.5. Actividades para desarrollar la expresión oral:**

Brown (2001) menciona las siguientes actividades para desarrollar la expresión oral.

<b>TIPO DE ACTIVIDAD</b>	<b>PROPÓSITO</b>	<b>MATERIALES</b>
1° Mira, escucha y repite	<ul style="list-style-type: none"><li>- Presentar nuevo vocabulario o estructuras.</li><li>- Enfocar en la forma y pronunciación.</li><li>- La misma técnica usando tarjetas de palabras en vez de figuras, proveerá práctica básica de lectura.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Figuras (animales, comidas, colores, acciones, ropas, etc.).</li><li>- Tarjetas</li></ul>

2° Escucha y participa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprender a los alumnos activamente cuando escuchan historias o rimas.</li> <li>- Proveer un contexto significativo y familiar en el cual se repitan asuntos del idioma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuentos, rimas, poemas, adivinanzas.</li> </ul>
3° Lee en voz alta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Practicar pronunciación y combinaciones de sonido o letras.</li> <li>- Desarrollar habilidades de memoria.</li> <li>- Practicar pronunciación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tablero de bingo y tarjetas cubiertas.</li> </ul>
4° Juegos de memoria	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proveer prácticas de modelos ocultos.</li> <li>- Mejorar las habilidades de concentración y audición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mensajes cortos orales o lista de objetos.</li> </ul>
5° Dramatización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proveer una ocasión memorable para practicar el lenguaje hablado.</li> <li>- Desarrollar confianza.</li> <li>- Desarrollar habilidades de memoria.</li> <li>- Proveer prácticas de habilidades integradas.</li> <li>Desarrollar habilidades sociales de interacción y orden en la participación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libros</li> <li>- Escenas</li> <li>- Títeres</li> <li>- Varios materiales para actividades relacionadas al tema.</li> </ul>

6° Rimas, acción, canciones, poemas, trabalenguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar habilidades de memoria.</li> <li>- Proveer práctica de pronunciación.</li> <li>Consolidar o presentar nuevo lenguaje.</li> </ul>	- Rimas, canciones, poemas.
7. Reteniendo historias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificar si los alumnos han entendido los principales eventos de una historia.</li> <li>- Proveer práctica de pronunciación, así como algunas técnicas para contar historias, tales como: imitar la voz, alternar pasos y más.</li> </ul>	- Rimas, canciones, poemas.
8° Usar figuras proyectables	- Proveer práctica controlada dónde los alumnos se enfoquen en producir la correcta forma gramatical y pronunciación.	- Figuras proyectables (frutas, objetos, ropas)
9° Juegos de adivinanza	- Proveer un contexto realístico para practicar la pronunciación de estructuras específicas.	- Ninguno
10° Información vacía	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a los alumnos una oportunidad para trabajar independientemente del profesor.</li> <li>- Practicar la fluidez.</li> <li>- Usar el lenguaje para una comunicación real.</li> <li>- Desarrollar habilidades de interacción y oportunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Figuras</li> <li>- Hojas de trabajo para los alumnos</li> </ul>

11° Cuestionarios y entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Practicar habilidades de comprensión auditiva.</li> <li>- Usar la información para un propósito específico.</li> </ul>	- Hojas de trabajo para completar.
12° Diálogos y juegos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proveer práctica de fluidez.</li> <li>- Extender el uso del idioma.</li> <li>- Desarrollar habilidades de interacción y orden de participación.</li> </ul>	- Tarjetas de roles.

#### **2.4.2.6. Evaluación de la Expresión oral:**

Según Jeremy Harmer (1998) la evolución de la habilidad de la expresión oral ofrece un campo amplio para encontrar el criterio para una evaluación comunicativa, es decir, que:

- Las tareas desarrolladas dentro de este paradigma deben tener un propósito, además de ser interesantes y motivadoras, con un efecto positivo en la enseñanza que precede a la evaluación.
- La interacción debe ser una característica clave, dónde exista un grado de intersubjetividad entre los participantes.
- El rendimiento debe ser para una cierta magnitud impredecible.
- Un contexto realístico debe ser proporcionado y el proceso debe estar hecho en un tiempo real.

Cyril (1998) sugiere que estos son algunas de las formas útiles y potencialmente válidas para evaluar la habilidad de la expresión oral:

**A). Ensayo Verbal:**

La actividad consiste en que el candidato es cuestionado para hablar por tres minutos referidos a uno o más tópicos específicos.

✓ **Ventajas:**

El candidato tiene que hablar de largo lo cual permite un campo amplio de criterio incluyendo fluidez para ser aplicado al rendimiento. Las preguntas cortas más discretas o situaciones propuestas las cuales el estudiante tiene que responder a menudo limitan severamente la escala de criterio las cuales son aplicables.

✓ **Desventajas:**

Los problemas asociados con las incontroladas tareas libres de escritura se aplican igualmente a este tipo de trabajo oral. El tópico especificad puede no ser de interés para el candidato. Al menos es dado un período de tiempo para su preparación. El tópico con finales más libres, las representaciones más exitosas dentro de ello serían dependientes de su conocimiento cultural y persuadirían en factores como la imaginación o creatividad.

**B). Presentaciones orales:**

En esta actividad se espera que el candidato dé un discurso corto de un tópico el cual ya ha sido requerido preparar de antemano o ha sido informado poco antes del examen. Este tipo de evaluación de la expresión oral es diferente al “Ensayo Verbal” descrito anteriormente por que se permite que el candidato se prepare para la tarea.

✓ **Ventajas:**

Es a menudo efectivo para lograr que el candidato hable acerca de él mismo. Un examen llevado a cabo en cinta en un laboratorio de idiomas fue intentado como un ejercicio animador, pero fue encontrado que el minuto otorgado al estudiante para hablar acerca de características específicas de su vida personal proporcionarán un buen indicador completo

para su habilidad hablada en términos del criterio usado para evaluar producción oral es producir un ejemplo suficiente del habla del candidato.

✓ **Desventajas:**

Si el candidato conoce bien el tópico de antemano nos enfrentamos a un peligro de que él pueda aprenderlo de memoria. Si es proporcionado poco tiempo al candidato para su preparación, entonces nos encontraremos con otro problema de lo que está siendo evaluado pueda ser conocimientos en vez de habilidad lingüística. Si la tarea es integrada referida con un pasaje previo de lectura para asegurar que todos los candidatos tengan un juego disponible de información común para ellos entonces nos estamos enfrentando con el problema de lectura posiblemente interfiriéndose con la medición. La multiplicidad de interpretaciones de tópicos extensos puede crear problemas de evaluación.

**C). La entrevista libre:**

En este tipo de entrevista la conversación se despliega de una forma inestructurada y no de forma establecida.

✓ **Ventajas:**

A causa de su validez de aspecto y contenido en particular, a la entrevista es un medio popular para evaluar las habilidades orales de los candidatos.

Las entrevistas libres son como conversaciones extensas y es permitido que a dirección se despliegue mientras que la entrevista ocurre. El discurso pareciera aproximarse más estrechamente al modelo normal de interacción social informal en la vida real.

✓ **Desventajas:**

Como no hay un grupo de procedimientos para producir el lenguaje, los desempeños son probablemente para variar de evento a evento no menor porque tópicos diferentes pueden ser mencionados y pueden ocurrir diferencias a la hora que es conducida la entrevista.

El procedimiento es difícil y consumidor para administrar si hay grandes números de candidatos.

#### **D). Entrevista controlada:**

En esta actividad hay normalmente un determinado grupo de procedimientos de antemano para producir desempeño.

##### **✓ Ventajas:**

Hay una posibilidad más grande de que a los candidatos se les planteen las mismas preguntas y además es más fácil hacer comparaciones a través de desempeños.

El procedimiento tiene un grado de validez de aspecto y contenido más alto. Ha sido demostrado en otra parte que, con estandarización y entrenamiento suficiente a los examinadores para los procedimientos y escalas empleadas, las figuras razonables de confiabilidad pueden ser alcanzadas con esta técnica.

##### **✓ Desventajas:**

Incluso cuando los procedimientos para producir desempeño están especificados de antemano no hay aún garantías que a los candidatos se les plantee las mismas preguntas de la misma manera, aún mediante el mismo examinador.

#### **E) Información transferida:**

Descripción de una secuencia de figura, el candidato observa un recuadro de figuras representando una secuencia de eventos cronológicamente ordenadas y tiene que contar la historia en el tiempo pasado. Se le otorga tiempo al candidato al comienzo para estudiar las figuras.

##### **✓ Ventajas:**

La tarea requerida de los candidatos es clara. No se les exige a los estudiantes que lean o escuchen.

Puede ser un procedimiento eficiente y uno de los pocos disponibles para lograr que el candidato proporcione un ejemplo extenso de discurso conectado la cual permita la aplicación de un campo amplio de criterio para la evaluación. Es también útil para despertar la habilidad del candidato a usar formas gramaticales particulares como el tiempo pasado para reportar. Porque todos los candidatos están estrechados por información común proporcionada mediante figuras o dibujos lo que permite una comparación de candidatos la cual es relativamente insolita de conocimiento cultural dado. El valor de la técnica es dependiente de las figuras siendo claras, inambiguas y libres de tendencias culturales educativas.

✓ **Desventajas:**

La autenticidad de esta tarea es limitada, aunque podría ser dicha para representar la situación de tener que describir algo que ha pasado. Si la calidad de las figuras es de alguna manera deficiente entonces el candidato puede no tener la oportunidad de demostrar su mejor desempeño. Las diferencias en la interpretación también presentarán desconfiabilidad dentro del puntaje.

**F). Información transferida: preguntas sobre una sola figura**

El examinador formula al candidato un número de preguntas acerca del contenido de una figura la cual él ha tenido tiempo de estudiar. Las preguntas pueden ser extensas para aceptar los pensamientos y actitudes de las personas en la figura y discutir desarrollos futuros.

✓ **Ventajas:**

Puede ser beneficio considerable en investigar esta técnica, la cual ya cumple un rol valioso en el componente oral.

✓ **Desventajas:**

El candidato es otorgado el solo rol de responder y es negado la oportunidad para formular preguntas.

El criterio de reciprocidad, una característica normal de la mayoría de la interacción hablada, no es usualmente otorgado.

Las figuras necesitan ser claras e inequívocas por las razones expuestas anteriormente. Si un número grande de candidatos están por ser examinados a lo largo de varios días entonces la pregunta de la seguridad del examen crece si las mismas figuras son empleadas. Si figuras diferentes son usadas la conclusión de comparabilidad deben ser enfrentadas.

### **G). Tareas de interacción:**

- **Información vacía (de estudiante a estudiante)**

En esta tarea, los estudiantes normalmente trabajan en parejas y a cada uno les es dado solo parte de la información necesaria para complemento de la tarea. Ellos tienen que completar la tarea a través de la obtención de información perdida de cada uno.

- ✓ **Ventajas:**

Como una característica normal de la interacción es que ellos pueden usar formas de interrogación, hacer pedidos, pedir clarificación y parafrasear para tener buen éxito en la tarea. La tarea es sumamente interactiva. Esto reconoce la impredecibilidad de las situaciones comunicativas y demanda una habilidad para generar oraciones originadas y no simplemente una habilidad para repetir frases y recitarlas. Hay también represiones prácticas como el tiempo disponible, las dificultades de administración y el mantenimiento de la seguridad del examen.

- **Información vacía (de estudiante a examinador)**

Para examinar a los candidatos por separado se le puede otorgar un diagrama, un juego de notas, etc., en donde la información está perdida y la tarea es solicitar la información perdida al examinador.

✓ **Ventajas:**

La ventaja principal es que hay una oportunidad más fuerte de que el interlocutor reaccione de una manera similar con todos los candidatos permitiendo una comparación más equitativa de sus desempeños.

✓ **Desventajas:**

Interactuar con un profesor; por eso decir un examinador, es a menudo una tarea más intimidada para el candidato que interactuar con sus compañeros.

**H). Juego de Roles:**

En esta tarea se espera que el estudiante represente uno de los roles en una interacción la cual sería razonablemente esperado de parte de él en el mundo real.

La interacción se da entre dos personas, el examinador normalmente representa una de las partes.

La desventaja de este es que es difícil hacer una evaluación al mismo tiempo mientras se está dando la interacción. Tal como en el ejercicio de información vacía se envuelve al profesor como interlocutor y examinador, pero hay un peligro que la nota dada reflejará el punto de vista de éste de su propio desempeño tan bien como del estudiante.

✓ **Ventajas:**

La técnica puede ser válida tanto en términos de aspecto y contenido para una variedad amplia de situaciones, y la experiencia del examen sugiere que es práctico y sumamente eficaz además de ser un medio confiable para evaluar una habilidad del candidato con la finalidad de participar efectivamente en la interacción oral.

✓ **Desventajas:**

Existe el peligro en todas las interacciones orales que un candidato no pueda pensar qué decir. La pregunta de familiaridad del rol se aumenta en esta técnica en el sentido de que algunos candidatos no pueden saber lo que es normal o cierto, otro problema es que los candidatos a menudo usan el idioma para reportar y decir lo que ellos dirían antes bien que asumir el rol directamente.

# **CAPÍTULO III**

# **METODOLOGÍA**

### **3. Metodología:**

#### **3.1. Método:**

Para el presente estudio se utilizó el método experimental, por lo que se sometió a la aplicación de sesiones de aprendizaje basadas en el Enfoque por tareas con el fin de desarrollar las capacidades de Comprensión y Expresión oral en el área de inglés.

#### **3.2. Población y muestra:**

**a). Población:** La población está constituida por 123 estudiantes matriculados al primer año de nivel secundario de la Institución Educativa N°89004 - Manuel Gonzales Prada de la ciudad de Chimbote, distribuidos en 4 secciones: A, B, C y D.

**b). Muestra:** Se trabajó con una muestra no probabilística, la cual estuvo constituida por todos los alumnos de las secciones A Y B del primer grado de nivel secundario.

Asimismo, el procedimiento que se realizó para seleccionar los grupos de control y experimental fue de manera intencional o dirigida. Se asignó al 1 “A” como grupo experimental conformado por 32 estudiantes y la sección “B” como grupo de control conformado por 30 estudiantes.

#### **3.3. Diseño de investigación:**

El diseño de investigación de este estudio es el diseño cuasi-experimental de dos grupos intactos con pre-test y post-test, según Hernández R., Fernández C. et *al* (2004) afirman que los diseños cuasiexperimentales también manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, solo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad y confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasiexperimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos (razón por la que surgen y la manera como se formaron es independiente o aparte del experimento), cuya representación gráfica es la siguiente:

## Grupos de investigación

G.C 1ero. A	O1	-	O2
G.E 1ero B	O1	x	O2

### **Dónde:**

G.C: Grupo de control

G.E: Grupo experimental

(O1): Pre-test

(O2): Post-test

X: Sesiones de clases basadas en el Enfoque por tareas.

### **3.4. Variables de estudio:**

#### **A) Relación de variables**

Variable Independiente

X1: Enfoque por tareas.

Variables dependientes

Y1: Desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral del Idioma inglés.



**B) Definición de variables: Conceptuales y operacionales:**

VARIABLES	CONCEPTUALES	OPERACIONALES
<p><b>Enfoque por tareas (variable independiente)</b></p>	<p>Estaire, S (2004) El Enfoque por Tareas se basa en el uso de tareas como el eje central de la planificación y la instrucción en la enseñanza de lenguas. Las tareas están propuestas como vehículos útiles para la aplicación de estos principios. La implicación de los aprendices en el trabajo de tareas provee un mejor contexto para la activación de los procesos de aprendizaje que las actividades basadas en la forma.</p>	<p>Se elaboró y aplicó la programación de la unidad para el III Bimestre así como las sesiones de clase basadas en el Enfoque de tareas dirigidas a los estudiantes del primer año de Educación Secundaria de la I.E N°89004 “Manuel Gonzales Prada” de la ciudad de Chimbote, 2015.</p>
<p><b>Desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral (variable dependiente)</b></p>	<p><b>La expresión oral</b> Es la producción de mensajes orales con pronunciación y fluidez adecuada que tiene un fin comunicativo.</p>	<p>La capacidad de Comprensión y Expresión oral se desarrollaron a través de las capacidades específicas y estas, a su vez, tienen como plataforma los contenidos básicos, que pueden ser enriquecidos y adecuados a la necesidad del estudiante,</p>

	<p style="text-align: center;"><b>La comprensión oral</b></p> <p>Es la interpretación del mensaje oral el cual se interioriza de acuerdo al esquema mental del sujeto con el propósito de obtener información.</p>	<p>quienes fueron evaluados en el pre test y post test mediante guía de observación y hojas de trabajo.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se realizó una entrevista personal.</li> <li>2. Se describió imágenes.</li> <li>3. Se dió lecturas a diálogos cortos.</li> <li>4. Se escuchó audios y se escogió la respuesta correcta.</li> <li>5. Se escuchó oraciones y se marcó las que hayan sido mencionadas.</li> <li>6. Se escuchó los audios y se completó el cuadro.</li> <li>7. Se escuchó audios y se enumeró las imágenes en orden.</li> </ol>
--	--	---

### 3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de

**datos:**

<b>TÉCNICAS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
Observación de las sesiones de clase.	Guía de observación de las sesiones de clase.
Aplicación de los tests.	Pre test y Post test (ANEXO N° II )

Para el desarrollo de la investigación se consideró necesaria la aplicación de los siguientes instrumentos:

- **De la planificación y desarrollo de estrategia:**

La guía de observación: Este instrumento se utilizó con el objetivo de evaluar el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral. Los indicadores fueron diseñados con la finalidad de medir la influencia del enfoque por tareas durante la aplicación de las sesiones de clase.

- **De evaluación:**

**Pre-test:** Se aplicó a ambos grupos (grupo de control y grupo experimental) para determinar el nivel del idioma inglés en el desarrollo de las capacidades de Comprensión y Expresión oral de los estudiantes de primer año de secundaria teniendo en cuenta como plataforma los contenidos básicos que se desarrollaron en la unidad de aprendizaje. (ANEXO II)

**Post-test:** Se aplicó de la misma manera a ambos grupos (grupo de control y grupo experimental) para determinar el nivel del idioma inglés en el desarrollo de las capacidades de Comprensión y Expresión oral de los estudiantes de primer año de secundaria teniendo en cuenta como plataforma los contenidos básicos que se desarrollaron en la unidad de aprendizaje. (ANEXO II)

### **3.6. Técnicas de procedimiento y análisis de datos:**

Para la presente investigación se utilizó la prueba de hipótesis de comparación de medias para muestras independientes con un nivel de significancia de 0,5 % mediante el uso del software estadístico SPSS 20 (en el SPSS para la prueba T, para muestras independientes).

Para procesar y analizar los datos obtenidos del rendimiento académico se utilizó la técnica de estadística descriptiva

**Estadística descriptiva:** Distribución de frecuencias Unidimensionales con frecuencia absolutas simples y porcentuales. Medidas estadísticas, como la media aritmética, la desviación estándar y coeficiente de variación.

**Estadística inferencial:** Prueba de hipótesis para la comparación de medias, haciendo uso de la distribución T-student.

Para procesar y verificar la hipótesis motivo del estudio se utilizó las técnicas de estadística inferencial utilizando la prueba T-Student.

### **3.7. Procedimientos para la recolección de datos:**

Para la realización de la presente investigación se siguieron los siguientes pasos:

**Primero:** Se procedió a aplicar a ambos grupos (grupo de control y grupo experimental) el pre- test con la finalidad de conocer el desarrollo de las Capacidades de expresión y Comprensión oral del idioma inglés en el primer año de educación Secundaria teniendo en cuenta como plataforma los contenidos básicos que se desarrollarán en la unidad de aprendizaje.

**Segundo:** Se procedió a elaborar la unidad de aprendizaje y las sesiones respectivas y los instrumentos de evaluación correspondientes a los contenidos presentados.

**Tercero:** Se aplicó las sesiones de aprendizaje durante 2 meses que corresponde Setiembre y Octubre

A continuación, presentamos un cuadro en donde detallamos la planificación de las tareas y los logros obtenidos con el Enfoque de tareas.

<b>N°</b>	<b>SESIÓN</b>	<b>ACTIVIDADES DEL ENFOQUE POR TAREAS</b>
1	Nice to meet you!	La primera tarea consistió en escuchar diálogos y completar la hoja de trabajo para después escoger solo uno y representarlo en frente de la clase en pares.
2	I'm happy!	Para la segunda tarea los estudiantes llenaron una encuesta para lo cual tenían que hacer preguntas a sus compañeros usando el vocabulario aprendido en clase.

		Al finalizar, los estudiantes reportaron algunas respuestas obtenidas haciendo uso del verbo to be.
3	I'm Peruvian	En la tercera tarea los estudiantes elaboraron un tríptico creando redacciones cortas sobre seis personas usando los países y nacionalidades correctamente.
4	Let's describe my friends!	En la cuarta tarea los estudiantes se dibujaron a ellos mismos, luego expusieron el producto frente la clase usando los adjetivos calificativos.
5	This is my family!	La quinta tarea tenía como objetivo realizar una conversación entre los miembros de la familia, para ello se elaboró marionetas.
6	We go to school.	En la sexta tarea se logró que los estudiantes llenen un párrafo con sus rutinas diarias usando el presente simple y lo presentaran en una canción.
7	Do you study at Gonzales Prada School?	La séptima tarea consistió en ordenar un diálogo en tercera persona del presente simple para después escenificarlo frente la clase.
8	Where do you study?	Para terminar, en la octava tarea se alcanzó que los estudiantes pregunten y respondan adecuadamente, para ello elaboraron una historieta en la cual crearon personajes y el contenido, decorándolo con creatividad.

**Cuarto:** Al término del bimestre se aplicó el POST-TEST en forma simultánea a ambos grupos, a fin de identificar el desarrollo de las capacidades del área de inglés, con el que los estudiantes terminaron el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la aplicación del Enfoque por tareas en el Grupo experimental a comparación del Grupo de Control.

**Quinto:** Las pruebas que se aplicaron para conocer el nivel de desarrollo del idioma inglés en las Capacidades de Comprensión y Expresión oral tendrán un puntaje de 20 puntos, con el siguiente rango de calificación:

Excelente	18-20
Bueno	14-17
Regular	11-13
Malo	06-10
Muy malo	00-05

# **CAPÍTULO IV**

# **RESULTADOS**

## CAPITULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1. RESULTADOS DEL PRE TEST

A) PUNTAJES OBTENIDOS EN EL PRE TEST DE EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL DE LOS ALUMNOS DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DE NIVEL SECUNDARIO DEL PRIMERO AÑO “A” DE NIVEL SECUNDARIO DE LA “I.E.PÚBLICA MANUEL GONZALES PRADA”

**TABLA N° 1: PUNTAJES OBTENIDOS EN EL PRE TEST DE EXPRESIÓN ORAL DE AMBOS GRUPOS**

EXPRESIÓN ORAL				
PUNTAJES	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
0	0	0.00%	0	0.00%
1	1	3.23%	0	0.00%
2	10	32.26%	10	31.25%
3	8	25.81%	8	25.00%
4	3	9.68%	7	21.88%
5	0	0.00%	2	6.25%
6	4	12.90%	3	9.38%
7	5	16.13%	1	3.13%
8	0	0.00%	1	3.13%
<b>TOTAL</b>	31	100.0%	32	100.0%

Fuente: Pre test de expresión oral aplicado a los estudiantes de primero año “A” y “B” de nivel secundario.

**INTERPRETACIÓN:** Los estudiantes del grupo Control obtuvieron en expresión oral calificaciones entre 01 y 07. Los estudiantes del grupo Experimental obtuvieron calificaciones que oscilan entre 02 y 08. Una mayor incidencia en el 02 con un porcentaje igual de (31,76%).

**TABLA N° 2: PUNTAJES OBTENIDOS EN EL PRE TEST DE COMPRENSIÓN ORAL DE AMBOS GRUPOS**

COMPRENSIÓN ORAL				
PUNTAJES	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
0	0	0.00%	0	0.00%
1	0	0.00%	9	28.13%
2	1	3.23%	2	6.25%
3	0	0.00%	3	9.38%
4	4	12.90%	4	12.50%
5	6	19.35%	1	3.13%
6	2	6.45%	5	15.63%
7	8	25.81%	4	12.50%
8	1	3.23%	1	3.13%
9	6	19.35%	1	3.13%
10	2	6.45%	0	0.00%
11	0	0.00%	0	0.00%
12	1	3.23%	0	0.00%
13	0	0.00%	1	3.13%
14	0	0.00%	0	0.00%
15	0	0.00%	1	3.13%
<b>TOTAL</b>	31	100.0%	32	100.0%

Fuente: Pre test de comprensión oral aplicado a los estudiantes del 1er año “A” y “B” del nivel secundario.

**INTERPRETACIÓN:** En el pre test de comprensión oral el 68.76% de los estudiantes del grupo Control lograron calificaciones en una escala de muy malo y malo (35.48% y 61.29% respectivamente), mientras que los estudiantes del grupo Experimental lograron calificaciones de muy malo y malo (59.39% y 34.39% respectivamente).

**B) NIVEL DE EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL EN EL PRE TEST DE LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 1er AÑO “A” y “B” DE NIVEL SECUNDARIO DE LA “I.E.PÚBLICA MANUEL GONZALES PRADA”.**

**TABLA N° 3: NIVEL DE EXPRESIÓN ORAL EN AMBOS GRUPOS**

EXPRESIÓN ORAL					
NIVEL		PRE TEST			
		CONTROL		EXPERIMENTAL	
		TOTAL	%	TOTAL	%
EXCELENTE	( 18 , 20 )	0	0.00%	0	0.00%
BUENO	( 14 , 17 )	0	0.00%	0	0.00%
REGULAR	( 11 , 13 )	0	0.00%	0	0.00%
MALO	( 6 , 10 )	9	29.03%	5	15.63%
MUY MALO	( 0 , 5 )	22	70.97%	27	84.38%
		31	100%	32	100%

Fuente: Tabla N° 1

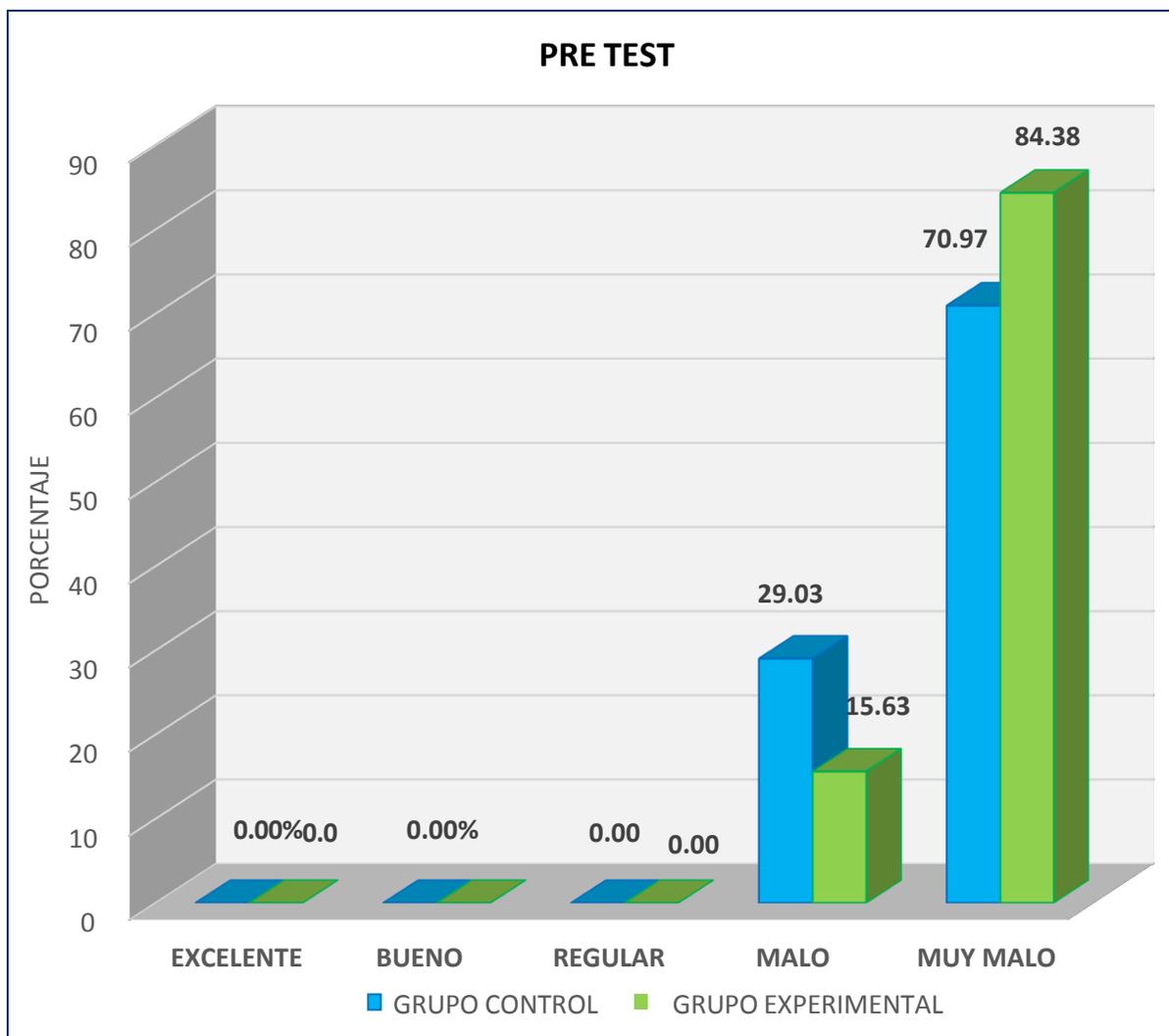
**TABLA N° 4: NIVEL DE COMPRENSIÓN ORAL EN AMBOS GRUPOS**

COMPRENSIÓN ORAL					
NIVEL		PRE TEST			
		CONTROL		EXPERIMENTAL	
		TOTAL	%	TOTAL	%
EXCELENTE	( 18 , 20 )	0	0.00%	0	0.00%
BUENO	( 14 , 17 )	0	0.00%	1	3.13%
REGULAR	( 11 , 13 )	1	3.23%	1	3.13%
MALO	( 6 , 10 )	19	61.29%	11	34.38%
MUY MALO	( 0 , 5 )	11	35.48%	19	59.38%
		31	100%	32	100%

Fuente: Tabla N° 2

### GRÁFICO N° 1

**NIVELES OBTENIDOS EN LA EXPRESIÓN ORAL EN EL PRE TEST DE LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 1er AÑO “A” Y “B” DE NIVEL SECUNDARIO DE LA “I.E PÚBLICA MANUEL GONZALES PRADA”**



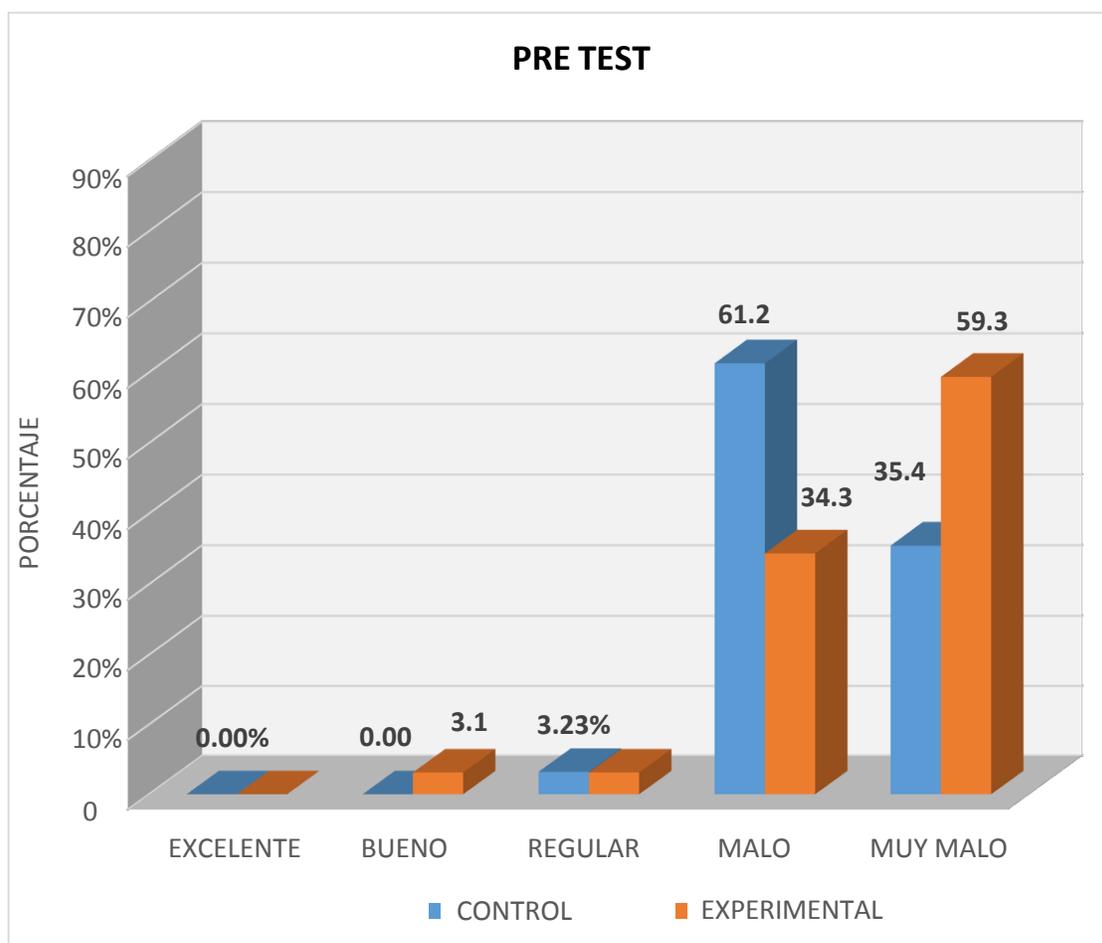
**INTERPRETACIÓN:** La tabla 3; muestra el rendimiento inicial en la expresión oral, dónde el mayor número de estudiantes (22) del grupo control obtuvieron una nota más frecuente entre (00– 05 correspondiente a la escala de muy malo), representado por el 70.97%; mientras que el mayor número de estudiantes (27) del grupo experimental obtuvieron una

nota más frecuente entre (00 – 05 correspondiente a la escala de muy malo), representado por el 84.38%.

Lo que en otras palabras quiere decir que la mayoría de estudiantes de ambos grupos, se encontraron con un desarrollo de muy malo, con respecto al rendimiento en la expresión y comprensión oral ya que la diferencia no es significativa.

## **GRÁFICO N° 2**

### **NIVELES OBTENIDOS EN LA COMPRESIÓN ORAL EN EL PRE TEST DE LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 1er AÑO “A” Y “B” DE NIVEL SECUNDARIO DE LA “I.E PÚBLICA MANUEL GONZALES PRADA”**



**INTERPRETACIÓN:** La tabla 4; muestra el rendimiento inicial en la comprensión oral, dónde el mayor número de estudiantes (19) del grupo control obtuvieron una nota más frecuente entre (06 – 10 correspondiente a la escala de malo), representado por el 61.29%; mientras que el mayor número de estudiantes (19) del grupo experimental obtuvieron una nota más frecuente entre (00 – 05 correspondiente a la escala de muy malo), representado por 59,38%. Lo que en otras palabras quiere decir que la mayoría de estudiantes de ambos grupos, se encontraron con un nivel malo y muy malo con respecto al rendimiento en la comprensión oral ya que la deficiencia no es significativa.

**C) MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN EL PRE TEST DE EXPRESIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN AUDITIVA DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 1er AÑO “A” Y “B” DE NIVEL SECUNDARIO DE LA “I.E PÚBLICA MANUEL GONZALES PRADA”**

**TABLA N° 5: MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN EL PRE TEST DE EXPRESIÓN ORAL EN AMBOS GRUPOS:**

Grupos de comparación	Promedio	Desviación Estándar	Coefficiente de variación
<b>Control</b>	3.74	1.97	52.54 %
<b>Experimental</b>	3.59	1.62	45.18%

Fuente: SPSS. V. 20

**INTERPRETACIÓN:** En la capacidad de Expresión Oral en el Pre test los estudiantes de los grupos Control y Experimental presentan puntajes promedio que difieren levemente de 3,74 y 3,59 respectivamente. Se muestra así mismo una diferencia en la variabilidad de ambos grupos con coeficientes de 52.54% y 45.18%.

**TABLA N°6: MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN EL PRE TEST DE COMPRENSIÓN ORAL EN AMBOS GRUPOS**

Grupos de comparación	Promedio	Desviación Estándar	Coefficiente de variación
<b>Control</b>	6.77	2.26	33.38%
<b>Experimental</b>	4.44	3.65	82.34%

Fuente: SPSS.V.20

**INTERPRETACIÓN:** En el pre test los estudiantes del grupo Control en la capacidad de Comprensión Oral obtuvieron un mayor porcentaje promedio (6.77) con respecto a los estudiantes del grupo Experimental (4.44). Se observa asimismo una gran diferencia en la variabilidad de ambos grupos con coeficientes de 33.38% y 82.34% respectivamente.

**TABLA N°7: PRUEBA DE COMPARACIÓN DE PROMEDIOS DE LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN AUDITIVA DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 1er AÑO “A” Y “B” DE NIVEL SECUNDARIO DE LA “I.E PÚBLICA MANUEL GONZALES PRADA”**

Grupos	N°	Media	Desviación típica	Coefficiente de Variación (%)
<b>Control</b>	31	11,29	1,716	15.19
<b>Experimental</b>	32	13,06	2,184	16.72
<b>Control</b>	31	11,94	1,652	13.84
<b>Experimental</b>	32	13,88	2,254	16.85

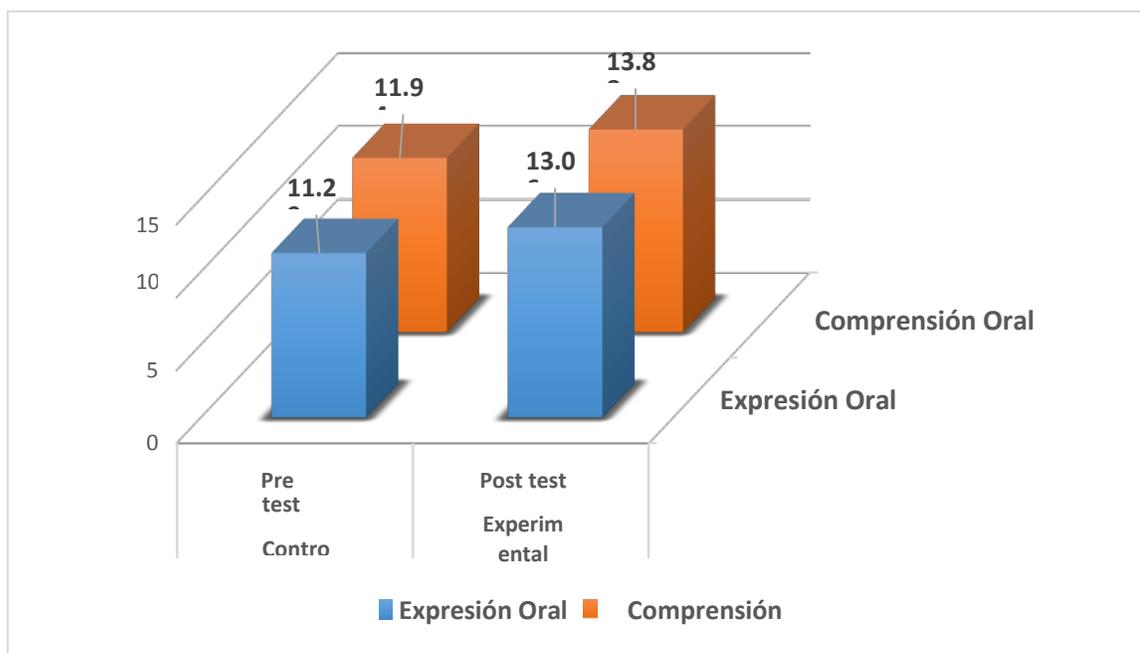
Fuente: Promedio de las tareas de expresión y comprensión oral de los alumnos de 1er año “A” y “B” de nivel secundario de I.E Pública Manuel Gonzales Prada.

**INTERPRETACIÓN:** En las tareas de expresión Oral, los alumnos del grupo experimental presentan un promedio significativamente mayor de 13,06 que los alumnos del grupo de Control que obtuvieron un promedio de 11,29, tal como se verifica con la prueba de la comparación de las medias que resultó significativa, es decir que al haber finalizado con las ocho sesiones, el enfoque logró un efecto significativo en la Expresión Oral.

Los resultados de la prueba de comparación de promedios para la Comprensión Oral aportan suficiente evidencia de que al nivel del 5% existe diferencias significativas entre los promedios de los grupos: Control y Experimental, esto indica que la aplicación del Enfoque por tareas permitió lograr una mejora en los alumnos del Grupo Experimental con una media de 13, 88.

### GRÁFICO N° 3

#### **COMPARACIÓN DE PROMEDIOS DE LAS TAREAS DE EXPRESIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN AUDITIVA DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 1er AÑO “A” Y “B” DE NIVEL SECUNDARIO DE LA “I.E PÚBLICA MANUEL GONZALES PRADA”**



**INTERPRETACIÓN:** La tabla N° 7, muestra el rendimiento de ambos grupos en las capacidades de comprensión y expresión oral al aplicar diferentes tareas durante ocho sesiones dónde los alumnos del grupo Experimental obtuvieron como nota promedio 13,06 y 13,88 respectivamente.

**TABLA N° 8: EFECTIVIDAD DEL ENFOQUE POR TAREAS EN EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS EN LOS ALUMNOS DEL PRIMER AÑO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 89004 – MANUEL GONZALES PRADA DE LA CIUDAD DE CHIMBOTE**

Capacidades	Grupo estudio		Prueba <i>t</i>
	Expresión oral	Comprensión oral	
	Pre-test	Post-test	
Grupo control	11.29	13.06	$t=-3.573$ $p < 0.05$
Grupo experimental	11.94	13.88	$t=-3.904$ $p < 0.05$

**D) PUNTAJES OBTENIDOS EN EL POST TEST DE EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL DE LOS ALUMNOS DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DE NIVEL SECUNDARIO DEL PRIMERO AÑO “A” DE NIVEL SECUNDARIO DE LA “I.E.PÚBLICA MANUEL GONZALES PRADA”**

**TABLA N° 9: PUNTAJES OBTENIDOS EN EL POST TEST DE EXPRESIÓN ORAL DE AMBOS GRUPOS**

EXPRESIÓN ORAL				
PUNTAJES	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	N° de estudiantes	%	N° de estudiantes	%
0	0	0.00%	0	0.00%
1	0	0.00%	0	0.00%
2	3	9.68%	3	9.38%
3	6	19.35	2	6.25%
4	8	25.81	4	12.50
5	3	9.68%	2	6.25%
6	4	12.90	0	0.00%
7	3	9.68%	5	15.63
8	2	6.45%	5	15.63
9	2	6.45%	3	9.38%
10	0	0.00%	4	12.50
11	0	0.00%	1	3.13%
12	0	0.00%	2	6.25%
13	0	0.00%	1	3.13%
<b>TOTA</b>	31	100.0	32	100.0

Fuente: Post test de expresión oral aplicado a los estudiantes de primero año “A” y “B” de nivel secundario.

**INTERPRETACIÓN:** Los estudiantes del grupo Control obtuvieron en expresión oral calificaciones entre 02 y 09. Los estudiantes del grupo Experimental obtuvieron calificaciones que oscilan entre 02 y 13. Una mayor incidencia en el 07 y 08 con un porcentaje igual de (15,63%).

**TABLA N° 10: PUNTAJES OBTENIDOS EN EL POST TEST DE COMPRENSIÓN ORAL DE AMBOS GRUPOS**

<b>COMPRENSIÓN</b>				
<b>PUNTAJES</b>	<b>GRUPO CONTROL</b>		<b>GRUPO EXPERIMENTAL</b>	
	<b>N° de estudiantes</b>	<b>%</b>	<b>N° de estudiantes</b>	<b>%</b>
<b>0</b>	1	3.23%	0	0.00%
<b>1</b>	0	0.00%	2	6.25%
<b>2</b>	0	0.00%	3	9.38%
<b>3</b>	2	6.45%	1	3.13%
<b>4</b>	1	3.23%	4	12.50%
<b>5</b>	3	9.68%	2	6.25%
<b>6</b>	2	6.45%	2	6.25%
<b>7</b>	3	9.68%	3	9.38%
<b>8</b>	4	12.90%	3	9.38%
<b>9</b>	4	12.90%	3	9.38%
<b>10</b>	2	6.45%	0	0.00%
<b>11</b>	6	19.35%	2	6.25%
<b>12</b>	0	0.00%	1	3.13%
<b>13</b>	3	9.68%	2	6.25%
<b>14</b>	0	0.00%	1	3.13%
<b>15</b>	0	0.00%	1	3.13%
<b>16</b>	0	0.00%	1	3.13%
<b>17</b>	0	0.00%	0	0.00%
<b>18</b>	0	0.00%	1	3.13%
<b>TOTA</b>	31	100.0%	32	100.0%

Fuente: Post test de expresión oral aplicado a los estudiantes de primero año “A” y “B” de nivel secundario.

**INTERPRETACIÓN:** En el post test de comprensión oral el 19,35% de los estudiantes del grupo Control lograron calificaciones de 11. Un porcentaje igual de un 12.90%, una calificación de 08 y 09. Mientras que en el grupo Experimental lograron una mayor incidencia en el 04 con un porcentaje igual de (12.50%).

**E) NIVEL DE EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL EN EL POST TEST DE LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 1er AÑO “A” y “B” DE NIVEL SECUNDARIO DE LA “I.E.PÚBLICA MANUEL GONZALES PRADA”.**

**TABLA N° 11: NIVEL DE EXPRESIÓN ORAL EN AMBOS GRUPOS**

NIVEL	POST TEST			
	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	TOTAL	%	TOTAL	%
EXCELENTE ( 18 , 20 )	0	0.00%	0	0.00
BUENO ( 14 , 17 )	0	0.00%	0	0.00
REGULAR ( 11 , 13 )	0	0.00%	4	12.5
MALO ( 6 , 10 )	11	35.48%	17	53.1
MUY MALO ( 0 , 5 )	20	64.52%	11	34.3
	31	100%	32	100

Fuente: Tabla N° 9

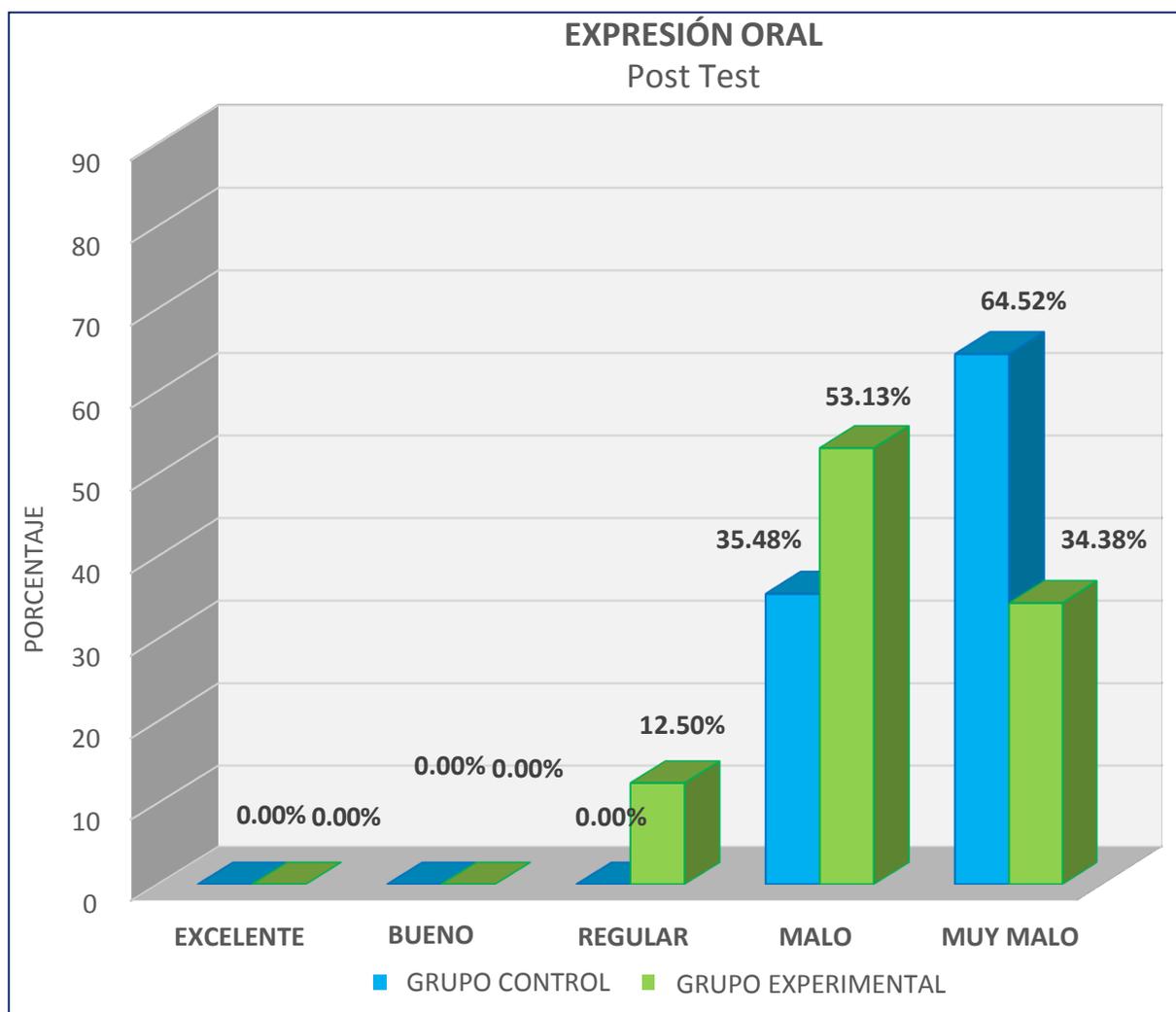
**TABLA N° 12: NIVEL DE COMPRENSIÓN ORAL EN AMBOS GRUPOS**

NIVEL	POST TEST			
	CONTROL		EXPERIMENTAL	
	TOTAL	%	TOTAL	%
EXCELENTE ( 18 , 20 )	0	0.00%	1	3.13%
BUENO ( 14 , 17 )	0	0.00%	3	9.38%
REGULAR ( 11 , 13 )	9	29.03%	5	15.63
MALO ( 6 , 10 )	15	48.39%	11	34.38
MUY MALO ( 0 , 5 )	7	22.58%	12	37.50
	31	100%	32	100%

Fuente: Tabla N° 10.

#### GRÁFICO N° 4

**NIVELES OBTENIDOS EN LA EXPRESIÓN ORAL EN EL POST TEST DE LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 1er AÑO “A” Y “B” DE NIVEL SECUNDARIO DE LA “I.E PÚBLICA MANUEL GONZALES PRADA”**

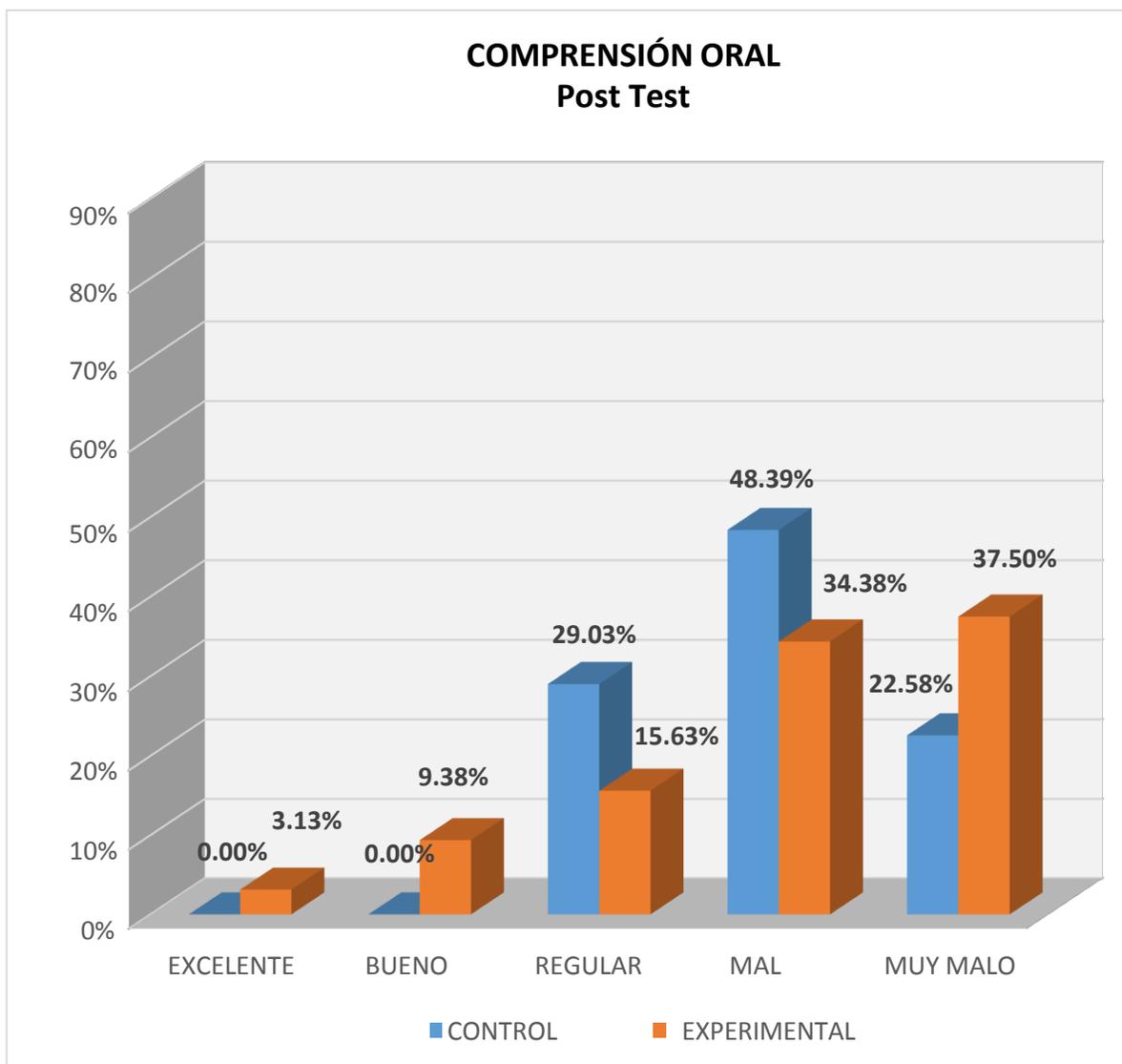


**INTERPRETACIÓN:** En la tabla 8; muestra el rendimiento de la expresión oral después de aplicar el enfoque por tareas, dónde el mayor número de alumnos en la expresión oral, dónde el mayor número de alumnos del grupo Control (20) obtuvieron un puntaje muy malo en su post test con notas entre (0 – 5) representado por el 64.52%, mientras que el mayor número de alumnos (17) obtuvieron una nota más frecuente entre (6 – 10) representado por el 53.13%.

Así también un porcentaje de 12.50% del grupo Experimental logró un rendimiento bueno en comparación al 0% del grupo control (Como lo muestra el gráfico N° 5). Esto se debe a que enfoque por tareas contribuyó a desarrollar el nivel del rendimiento de dicha capacidad en el grupo Experimental.

### GRÁFICO N° 5

**NIVELES OBTENIDOS EN LA COMPRESIÓN ORAL EN EL POST TEST DE LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 1er AÑO “A” Y “B” DE NIVEL SECUNDARIO DE LA “I.E PÚBLICA MANUEL GONZALES PRADA**



**INTERPRETACIÓN:** En la tabla 9, se muestra el rendimiento de la Comprensión Oral después de aplicado el enfoque por tareas, dónde desafortunadamente el 48.39% del grupo control obtuvieron una nota entre (6 – 10 correspondiente a malo), indicando que un mayor grupo de estudiantes en comparación al grupo manipulado consiguió ubicarse en esta escala; mientras que 37.50% del grupo Experimental obtuvieron una nota más frecuente entre (0 – 5 correspondiente a la escala de muy malo). Así también un porcentaje de 12.51% de alumnos lograron notas entre 14 – 17 (correspondiente a la escala de bueno) y 18 y 20 (correspondiente a la escala de excelente).

**F) MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN EL POST TEST DE EXPRESIÓN ORAL Y COMPRENSIÓN AUDITIVA DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL DEL 1er AÑO “A” Y “B” DE NIVEL SECUNDARIO DE LA “I.E PÚBLICA MANUEL GONZALES PRADA”**

**TABLA N° 13: MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN EL POST TEST DE EXPRESIÓN ORAL EN AMBOS GRUPOS:**

Grupos de comparación	Promedio	Desviación Estándar	Coefficiente de variación
<b>Control</b>	4.48	2.03	42.05 %
<b>Experimental</b>	7.13	3.14	44.06 %

Fuente: SPSS. V. 20

**INTERPRETACIÓN:** En la capacidad de Expresión Oral en el Post test los estudiantes de los grupos Control y Experimental presentan puntajes promedio que difieren de 4.48 y 7.13 respectivamente.

**TABLA N° 14: MEDIDAS ESTADÍSTICAS DE LOS PUNTAJES OBTENIDOS EN EL PRE TEST DE COMPRENSIÓN ORAL EN AMBOS GRUPOS**

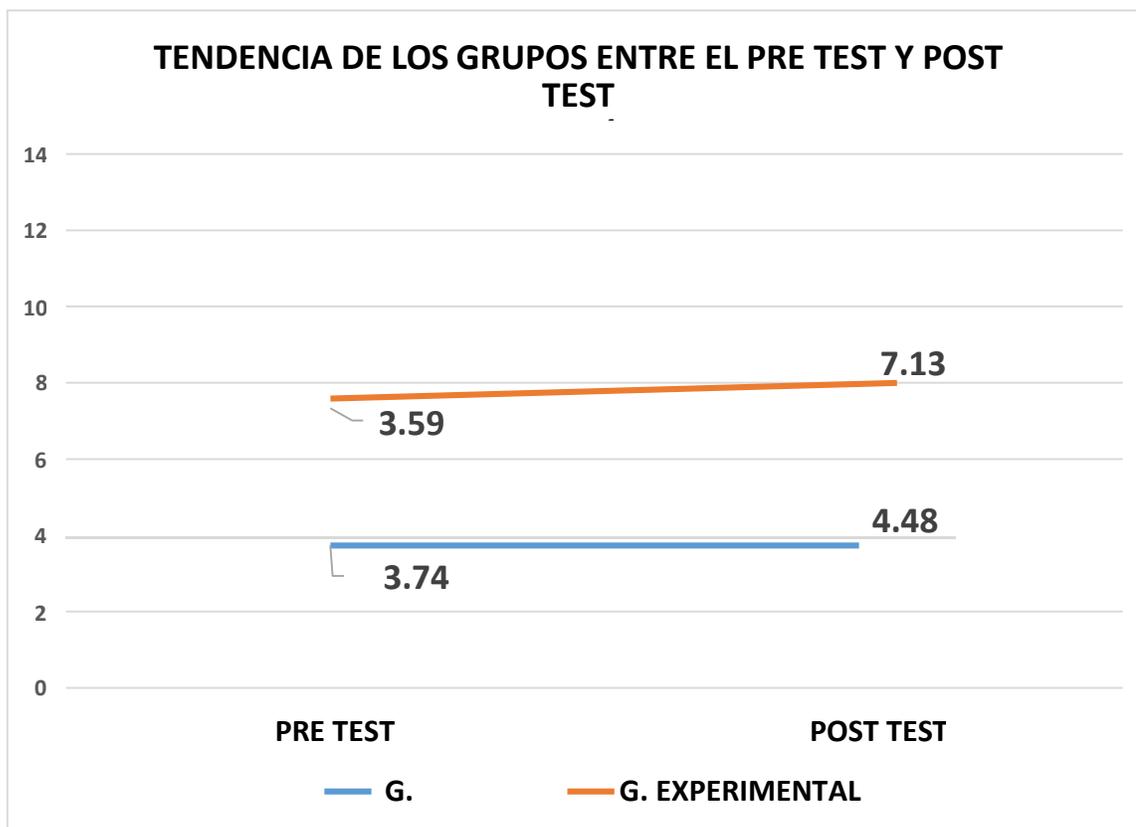
Grupos de comparación	Promedio	Desviación Estándar	Coefficiente de variación
<b>Control</b>	8.10	3.21	39.62 %
<b>Experimental</b>	7.63	4.60	60.31 %

Fuente: SPSS.V.20

**INTERPRETACIÓN:** En el post test los estudiantes del grupo Control en la capacidad de Comprensión Oral obtuvieron un mayor porcentaje promedio (8.10) con respecto a los estudiantes del grupo Experimental (7.63). Se observa asimismo una gran diferencia en la variabilidad de ambos grupos con coeficientes de 39.62 % y 60.31 % respectivamente.

### GRÁFICO N° 6

#### TENDENCIA DE PROMEDIOS DE LOS GRUPOS DE ESTUDIO EN LA EXPRESIÓN ORAL EN EL PRE TEST Y POST TEST



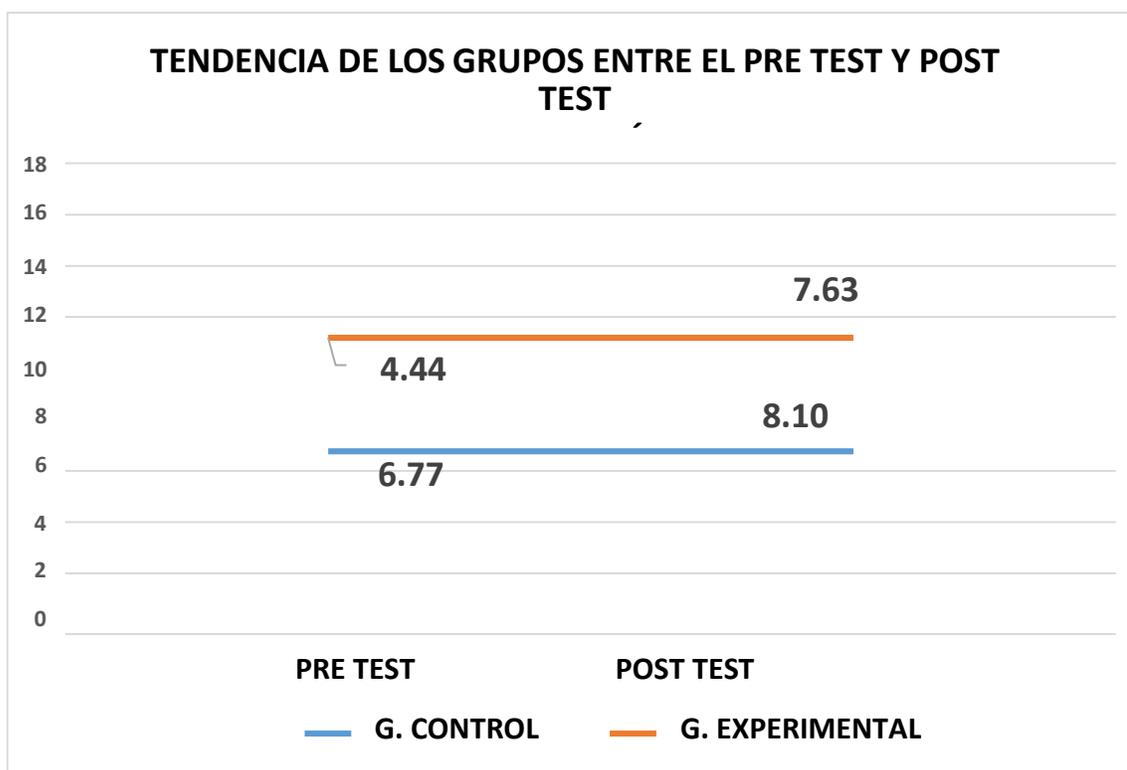
**INTERPRETACIÓN:** En el gráfico N° 11, se muestra la tendencia de los grupos con respecto a sus promedios de expresión oral en el PRE-TEST y POST TEST. En dónde se observa que el grupo de Control inició con un rendimiento promedio “muy malo” en su pre test de (3,74) y concluyó con un rendimiento en su post test de (4,48), siendo la ventaja interna 0.74 puntos.

Por otro lado, tenemos que el grupo experimental inicio con un rendimiento promedio “muy malo” en su pre-test de 3,59 y tras la aplicación del Enfoque por tareas, terminó con un promedio (4,48), logrando una ventaja interna de (0,89) puntos.

Finalmente, al hacer la comparación en ambos grupos, en cuanto al rendimiento del post test, se concluye que existe una diferencia significativa a favor del grupo experimental con una ventaja externa de 3.59 en la capacidad de expresión.

### GRÁFICO N° 7

#### **TENDENCIA DE PROMEDIOS DE LOS GRUPOS DE ESTUDIO EN LA COMPRENSIÓN ORAL EN EL PRE TEST Y POST TEST**



**INTERPRETACIÓN:** En el gráfico N° 7, se muestra la tendencia de los grupos de estudios con respecto a sus promedios de comprensión auditiva en el PRE-TEST y POST-TEST. En dónde se observa que el grupo control inició con un rendimiento promedio “malo” en su pre-test de (6.77) y terminó con un rendimiento de su post test de (8.10), siendo la ventaja interna de (1.33).

Por otro lado, tenemos que el grupo experimental inició con un rendimiento promedio “muy malo” en su pre test de (4.44), luego de la aplicación del Enfoque por tareas, presentaron un promedio en su post test de (7.63), alcanzado una ventaja interna de (3.19).

# **CAPÍTULO V**

# **DISCUSIÓN**

## DISCUSIÓN

A lo largo de los años, se ha desarrollado y empleado diferentes métodos y modelos con todas las particularidades posibles, pero invariablemente encontramos un objetivo en común que es el tratar de transferir de la mejor manera posible lo aprendido en un segundo idioma con la ambición de que resulte suficiente para una interacción o comunicación, sin embargo, si observamos la situación existente de las instituciones educativas públicas de nuestro país en dónde, la enseñanza de un segundo idioma: inglés, se sintetiza en la aplicación de una metodología tradicional basado en un régimen de ejercicios para el uso de reglas gramaticales, lecturas y producción escrita que no contribuyen a que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa. Además, el docente actúa como un agente responsable de transmitir exclusivamente conocimientos lingüísticos, es decir, enfocado únicamente en los aspectos léxicos y gramaticales; para ello utiliza como recurso un libro y hojas de trabajo.

Esta investigación ha recogido las experiencias de nuestro proceso de formación como docentes de inglés y comprendimos la necesidad de aplicar un modelo pedagógico el cual sea para los estudiantes algo verdaderamente útil que les permita acceder a cualquier parte del mundo y les muestre un abanico de oportunidades. Consideramos que el Enfoque por tareas es un método completo para la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma. Según Estaire, S (2004) “El Enfoque por Tareas se basa en el uso de tareas como el eje central de la planificación y la instrucción en la enseñanza de lenguas. Las tareas están propuestas como vehículos útiles para la aplicación de estos principios. La implicación de los aprendices en el trabajo de tareas provee un mejor contexto para la activación de los procesos de aprendizaje que las actividades basadas en la forma”.

Posteriormente aplicamos los principios y procedimientos del Enfoque por tareas para observar si hay mejora en las competencias comunicativas en un segundo idioma: inglés. Señalamos que, en cuanto al desarrollo en la comprensión oral, se tiene que ambos grupos empezaron con un desarrollo paulatino (como lo muestra la Tabla N°4 – Gráfico N° 02). Asumimos que este resultado se debe a los mismos factores relacionados a la

capacidad misma.

El autor Doff en su libro “Comprensión auditiva y su evaluación” enumeran diferentes sub - habilidades de la comprensión auditiva entre las que se incluyen:

1. Anticipar los elementos lingüísticos y situacionales.
2. Establecer correspondencia sonido-grafía.
3. Determinar el significado de las palabras.
4. Jerarquizar entre ideas principales y secundarias.
5. Determinar información específica.
6. Descifrar elementos de la cultura de los pueblos de habla inglesa.

Cabe mencionar al realizar la prueba de Hipótesis de Comparación de Medias, se demuestra lo mismo, en dónde no se presentaron diferencias estadísticamente significativas en cuánto al rendimiento de ambas habilidades (comprensión y expresión oral). Lo que quiere decir que ambos grupos empezaron en igualdad de condiciones. (Como se muestra en el gráfico N°3)

Los resultados obtenidos mostraron que al iniciar el experimento antes de la aplicación del enfoque por tareas, ambos grupos empezaron con un rendimiento muy malo en la capacidad de expresión oral (como la muestra de la tabla N°3 – Gráfico 1).

Asumimos que estos resultados se deben a las limitaciones que un estudiante enfrenta cuando aprende un idioma extranjero: Inglés, tales como: la motivación, la ansiedad y el contexto social siendo las más importantes.

Primero, la motivación, de acuerdo a Dickinson, (1987, p. 24), menciona muchas de las características deseables del alumno motivado al describirlo como el alumno que dirige su propio aprendizaje. Se le refiere como un alumno que es responsable y está consciente de sus objetivos de aprendizaje. Este alumno se autoevalúa y por tanto está consciente de cómo logra aprender, además de tener una idea razonable de su nivel de competencia.

En resumen, toma un rol activo en su aprendizaje y aprovecha cada oportunidad que tiene para entender, practicar y aprender. Por eso también se puede afirmar que la motivación para aprender implica calidad y compromiso en el proceso enseñanza – aprendizaje.

A partir de la falta de motivación por parte de los estudiantes, se hizo necesaria la aplicación de diferentes tareas que atrapasen su atención y su interés volviera a estar centrada en el desarrollo de la clase. El vehículo que facilitó la creación de un ambiente motivante y placentero para los estudiantes fueron los elementos característicos del Enfoque por tareas, puesto que la aplicación de tareas permitió a los estudiantes manipular distintos materiales y desarrollar su creatividad, generando en ellos una buena disposición y entusiasmo, y por consiguiente la motivación adecuada para el aprendizaje.

Segundo, la ansiedad según Gardner y MacIntyre (1991) lograron demostrar que la ansiedad ante el idioma es diferente de otros tipos de ansiedad general y que existía una correlación negativa entre dicha ansiedad y cómo se ejecutaban determina las tareas en la L2. Esta correlación negativa no aparecía cuando la ansiedad que se medía era la general. Su definición del constructo queda reflejada en los siguientes términos:

“El temor o la aprensión que surgen cuando un alumno tiene que realizar una actuación en su segunda lengua o en una lengua extranjera.”

Esta dificultad se hace más evidente en la capacidad de expresión oral. Esta ansiedad está directamente relacionada con la ejecución en la lengua meta, no es por tanto una ansiedad relacionada con el rendimiento general.

Tercero, el contexto social, se ha dicho que los estudiantes de Inglés como segunda lengua pueden presentar un grado diferente entusiasmo al aprender Inglés dependiendo del contexto cultural y social al cual hayan sido expuestos, esto es apoyado por Pavlenko (2002) citado en Pishghdam (2011) al establecer que el contexto social está directamente envuelto en el establecimiento de condiciones positivas o negativas para el aprendizaje de una segunda lengua.

Teniendo como referente y contexto social de los estudiantes, se encontraron en primera instancia algunos aspectos que influían de manera negativa en este proceso: los hábitos de estudio, desarrollados por los estudiantes con instrucción de maestros tradicionales y estructuralistas, limitaban el libre uso de su creatividad y en ocasiones el temor para responder las actividades se hacía evidente en la clase.

Luego de la intervención y de la realización de tareas, los hábitos de los estudiantes con respecto al desarrollo de las labores asignadas durante la primera tarea y el comportamiento frente a la clase mejoraron, ya que a lo largo del proceso los niños demostraron autonomía, interés y responsabilidad con sus quehaceres. Esto permitió la continuidad de las sesiones y el avance del aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, en la aplicación de este enfoque encontramos que las tareas establecieron una buena relación de confianza entre el docente y el estudiante, pues debido al ambiente social en el cual viven la mayoría de ellos, este fue un aspecto difícil a trabajar. No obstante, a medida que fue aplicándose el Enfoque por tareas como nueva metodología al grupo experimental, según reflejan los puntajes obtenidos de los promedios de las tareas durante todo el proceso de las sesiones de clase, el grupo tendía a mantenerse entre malo y regular con un promedio de 13 en la Comprensión oral, cabe señalar que con el grupo control el promedio era regular de 11 (Como muestra la tabla N° 7). Además, en la expresión oral el grupo de control y experimental se mantenía en 12 y 14 respectivamente.

Por lo tanto se deduce que el Enfoque por tareas ha contribuido significativamente durante todo el proceso hacia el desarrollo de las capacidades de Comprensión y Expresión Oral, reafirmando lo dicho por el siguiente autor:

Rey (2013 – 2014) destaca que el objetivo fundamental de este enfoque es que los estudiantes participen en actos auténticos de comunicación en el aula dando relevancia a la fluidez frente a la corrección. Sin embargo, esto no difiere, como he señalado anteriormente, en que los estudiantes alcancen una competencia gramatical como consecuencia del proceso de comunicación.

El enfoque por tareas conlleva a mejorar las capacidades de Comprensión y Expresión oral dadas a sus características como metodología comunicativa la cual citamos anteriormente a James (1984) quien señala que “La comprensión auditiva es una serie de destrezas marcadas por el hecho de involucrar la percepción auditiva de lo que se escucha, la cual no es pasiva, ya que conlleva a una participación y es absolutamente necesaria para cualquier otra labor que se realice con el lenguaje, especialmente para poder hablar.

Además, Jeremy (1998). Añade que la expresión oral puede definirse como: “La acción de emitir un mensaje en algún contexto, con una determinada intención o finalidad comunicativa, y agrega que este concepto pone de relieve a dimensión social de la actividad comunicativa.

Cabe mencionar que al realizar una comparación de la tendencia de los promedios finales de los grupos de estudio en la Comprensión Oral en el Pre test y Post test, encontramos que el grupo experimental ha mejorado significativamente de muy malo a malo y regular; mientras que el grupo control se mantiene entre muy malo y malo (Así como lo muestra el gráfico 4 y 5)

De igual manera en la Expresión Oral, en donde ambos grupos experimental y control han mejorado de muy malo a regular.

# **CAPÍTULO VI**

# **CONCLUSIONES**

## CONCLUSIONES

Esta investigación se ha centrado en la aplicación del Enfoque por tareas como metodología para el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión Oral en la asignatura de idioma extranjero: inglés, llegó a las siguientes conclusiones:

De acuerdo al primer objetivo propuesto, se comprobó que no existió diferencias estadísticamente significativas en cuanto al promedio en el nivel de desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral obtenida en el Pre-test por el grupo control y experimental; es decir, ambos grupos empezaron con rendimiento muy malo en la capacidad de expresión oral, de igual manera en la capacidad de comprensión oral el promedio obtenido fue de muy malo.

Se desarrolló la unidad de aprendizaje y las sesiones de clase basadas en el enfoque estudiado. Con el uso del Enfoque por tareas destacamos la implicación de los estudiantes quienes marcan su propio ritmo de aprendizaje, además permite la interacción a situaciones reales de resolver problemas con los que quizá algún día se puedan encontrar. Cabe recalcar que se consigue una mayor fluidez de los estudiantes en la producción, esto es a causa de tareas vinculadas a sus necesidades. En las tareas de la expresión Oral, los estudiantes del grupo experimental presentan un promedio significativamente mayor de 13.06 en la Comprensión Oral, además los estudiantes del grupo de control que obtuvieron un promedio de 11.29 tal como se verifica con la prueba de comparación de las medias que resulto significativa; es decir que, al haber finalizado con las 8 sesiones, el enfoque logró un efecto significativo en la Expresión Oral. En los resultados para la Comprensión Oral fue de 11.94 en el grupo de control y 13.88 para el grupo experimental.

A lo largo de la aplicación se pudo evidenciar la actuación y respuesta de los estudiantes frente a esta nueva metodología de enseñanza. En general, los resultados del experimento realizado pusieron en evidencia que las competencias comunicativas se vieron mejoradas al aplicar el Enfoque por tareas.

Existe también diferencias significativas en el promedio final de ambos grupos, es así que el grupo experimental ha mejorado significativamente de muy malo a regular en las dos habilidades, logrando una ventaja interna de 0,89 puntos en la comprensión oral y 3,59 puntos en expresión oral, mientras que el grupo control mantuvo el promedio de muy malo, logrando una ventaja interna de 0.74 puntos en la expresión oral y 1,33 puntos en la comprensión oral.

Respondiendo el último objetivo planteado al iniciar la investigación, se comprobó que el uso del Enfoque por tareas como metodología logró una mejora significativa en las capacidades de comprensión y expresión oral en la asignatura de inglés, según los resultados en el Post test.

Finalmente, los resultados del experimento que se llevó a cabo ponen en evidencia que el Enfoque por tareas influyó en las competencias comunicativas esperadas. Además, en relación a la primera hipótesis los resultados revelan que el Enfoque por tareas influyó en el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral de los estudiantes del primer año “A” de Educación Secundaria de la I.E N° 89004 - Manuel Gonzales Prada, 2015.

# **CAPÍTULO VII**

## **RECOMENDACIONES**

## RECOMENDACIONES

A continuación, se enuncian algunas recomendaciones útiles para quien como docente desee incursionar en el uso de esta metodología, basados éstos en la experiencia y en la vivencia misma, se sugiere ser tenidas en cuenta a las futuras aplicaciones del Enfoque por tareas.

1. Seleccionar tareas de las cuales sean significativas para las estudiantes, estas deben basarse en los temas de la vida cotidiana. En la elaboración de las tareas es importante velar porque el grado de dificultad de las tareas para que no sea excesivamente elevado, es recomendable comenzar con tareas de menor grado de complejidad e ir aumentándolo progresivamente.
2. Preparar tareas diversas, esta manera será motivante y captará la atención del estudiante. Las tareas estarán encaminadas al aprendizaje, es así, que en cada sesión de aprendizaje los estudiantes estarán animados.
3. Se sugiere elegir una imagen adecuada lo primero que tenemos que tener en cuenta es que responda a las necesidades de la clase y a los objetivos didácticos. También es importante la calidad y el tamaño de la imagen para que resulten atractivas y motivadoras. Además, animar a los estudiantes a que repitan las palabras con el fin que interioricen el significado del vocabulario.
4. Utilizar solo la lengua extranjera, esta se comprenderá a través de imágenes, mímicas, etc. En caso de encontrarnos en la imperiosa necesidad de traducir, aconsejamos que solo se traduzca la palabra o palabras requeridas. Hablar inglés durante la clase logra que los estudiantes se adapten a expresiones con tal solo oír al docente repitiéndolas en cada clase.

5. Es importante no corregir los errores de los estudiantes al practicar diálogos, entrevistas, canciones, etc., de esta manera el estudiante se sentirá confiado para expresarse y participar. El control permite realizar las correcciones y los reajustes necesarios para lograr el cumplimiento satisfactorio de los objetivos.
6. Organizar el tiempo dando prioridad a las tareas principales y la evaluación de estas. Si bien es cierto la evaluación no puede ser un momento aislado, sino que es un proceso continuo. Se debe tener en cuenta la evaluación individual de cada miembro, la evaluación del equipo y la autoevaluación realizada por los estudiantes para conformar una evaluación cualitativa del desarrollo de los estudiantes.
7. Se recomienda que el docente monitoree en todo momento en el desarrollo de las tareas. El profesor debe ser un guía para conducir la cooperación, moviliza el entusiasmo de los estudiantes para propiciar la innovación, la creatividad y el desarrollo de habilidades prácticas. El docente ya no tendrá un papel impositivo, no ordenará memorizar los conceptos ni enseñará procesos de manera mecánica, sino que ayudará a desarrollar el pensamiento lógico, buscará que los estudiantes descubran por sí mismos los conocimientos, que reflexionen a través de un aprendizaje inducido y no mostrado a simple vista, por lo que deberá ser un buen guía para conseguir que el alumnado alcance el objetivo, es decir, realizar con éxito la tarea final
8. En cualquier clase, encontraremos estudiantes que aún no se encuentran dispuestos a hablar, ellos están denominados en el “silent period”. Debemos respetarles y buscar actividades que les den la oportunidad de ver, comprender y participar, aunque no sea de forma verbal.

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Alcaraz, E. (1993): *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Realp
- Anceaux, M. (1991): *Un rol y significado de la comprensión auditiva en la enseñanza*, (pp.120 – 131). Madrid: Edelsa.
- Antich, D. (1986). *Metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras*, (pp. 209 – 229). Cuba: Pueblo y educación.
- Barría, A. (1990). *Expresión oral y cultura literaria*. (pp. 43 – 54). Panamá: La Antigua.
- Bartolí, M. (2012): La pronunciación por tareas en la clase de ELE. Tesis doctoral Inédita. Dept. de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universitat de Barcelona.
- British Columbia Teachers Federation (2000). *Communicative Approaches to Evaluation in Foreign Languages*. Canada.
- Canale, M & Swain, M. (1996). *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I*. España: Revista Signos.
- Cantero, V. (2011). *La enseñanza de segundas lenguas a través de tareas: una propuesta didáctica para 1º de eso bilingüe*. España: Universidad Pablo de Olavide.
- Celce-Murcia (1992): *Teaching English as a Second or Foreign Language*.
- Choate, J & Rakes, T (1989). *La actividad de escucha estructurada: Un modelo para mejorar la comprensión oral*, (pp. 194 – 199). United States: International Reading Association.

- Córdoba, P. (2005): *Comprensión auditiva: Definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades*. Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación.
- Corrales, M. et al (2005): *Rutas del Aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?* Lima: Ministerio de Educación
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press. Cambridge, UK.
- Crystal, D. (2004). *The Stories of English*. Allen Lane. London, UK. Disponible en: [http://www.privateacher.edu.pe/Boletin.asp?ArticuloId=0501\\_HistoriaIngles](http://www.privateacher.edu.pe/Boletin.asp?ArticuloId=0501_HistoriaIngles).
- Curran, A. (1961). *Communicative Learning*. United States: Loyola University.
- Cyril, J. (1998). *Communicative language testing*. (pp. 73 – 83). Britain: Prentice Hall Europe International English language teaching.
- Del Carmen, K. (2007). *El enfoque por tareas como propuesta metodológica para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en niños de tercer grado de la I.E.D Francisco de Panta Santander*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Díaz, C. (2005). *Los diferentes enfoques en la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Cuba: Instituto Superior Pedagógico de lenguas extranjeras (ISPLE)
- Douglas, B. (2001). *Teaching by principles: Task-based approach*. (pp.50). England: Longman

- Doff, A (s/f) *Teach English: A training course for teachers. Cambridge teacher training and development.*
- Dunkez, P. (1991). *Listening in the native and second foreign language.* United States: The Pennsylvania State University.
- Estaire, S. (1990). *La programación de unidades didácticas a través de tareas.* España: Biblioteca Nacional de España
- Garcia, H. (1993): *Tratado de Educación Personalizada.* Madrid: Realp
- Garcia, M. & Prieto, C et al. (1994). *El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: Una experiencia para la reflexión.* España: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Valladolid.
- Gurrionero, M.D & Mendoza, S.V (2008). *Estrategia didáctica basada en el uso del video para el desarrollo de la comprensión auditiva y expresión oral en la asignatura de inglés de los alumnos del sexto grado de Educación primaria de la Institución Educativa Privada “El Nazareno”.* Tesis para obtener el título de licenciada en educación especialidad idiomas – inglés. Perú: Universidad Nacional del Santa.
- Harmer, J. (1998). *An introduction to the practice of English Language Teaching.* Twelfth impression. (pp. 97 – 109). England: Longman
- Hazard, J. et al (2004). *Everything you always wanted to know about English but were afraid to ask: English Anthology Mexico City: UCM*

- Horna, S. & Valverde, S. (2008). *Métodos de enseñanza que usan los docentes del área del idioma inglés en las instituciones educativas públicas y privadas de educación secundaria del distrito de Nuevo Chimbote*. Tesis para obtener el título de licenciado en Educación, especialidad idiomas – inglés. Perú: Universidad Nacional del Santa.
- James, C. (1984). *Listening and speaking in a second language*. (pp. 157 – 169). Cuba: Academia.
- Kasap, B. (2005). *The effectiveness of task-based instruction in the improvement of learners' speaking skills*. Ankara: Bilken University.
- Liceras, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, S.A.
- Marti, J. (2014). *Evaluación del componente gramatical en el enfoque comunicativo por tareas en la enseñanza de E/LE*. Valencia: Facultat de Filologia, Universitat de Valencia
- Martínez, Y (2007) *Propuesta de sistema de evaluación del aprendizaje autónomo del idioma inglés. Tesis en opción al título académico de Máster en Tecnologías de los procesos educativos*. CREA. La Habana. Cuba.
- Melero, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza – aprendizaje del Español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional*. Filmart S.A.C: Lima
- Nunan, D (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

Richards, J. C & Rodgers T. S (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza del idioma: Una descripción y análisis*. England: Cambridge University Press.

Ross, M. (2002). *Enseñanza y alcance para un segundo idioma*. London. UK: Longman.

Ur, P. (1984). *Listening comprehension*. England: Cambridge University Press.

**ANEXO I**  
**UNIDAD DE**  
**APRENDIZAJE**

## UNIT PLAN

### I. **GENERAL INFORMATION:**

- 1.1 UNIT TITLE : “Let’s speak”
- 1.2 SUBJECT AREA : English
- 1.3 SCHOOL : N°89044 “Manuel Gonzales Prada”
- 1.4 LEVEL : 1°
- 1.5 TEACHER : Arcila Preciado Katherine / Velazco Fernández Shila
- 1.6 SCHEDULE : Thursdays 1:00 – 2:30 pm

### II. **JUSTIFICATION:**

The aims of English as a foreign language is to develop different skills such as listening, speaking, reading and writing.

This unit aims to strengthen the students' knowledge of English and communication skills through interaction with several situations, with different types of communication whilst constantly thinking about the basic elements which make up effective communication and the effective use of language. The task-based approach is characterized by working with activities that allow students to face unpredictable communicative situations. It seeks to improve the communication skills or capabilities also calls and speaking in English language and allow teachers to create a motivating environment, free from stress contributing to the integral formation of students.

### III. **TRANSVERSAL THEME:**

Education for risk management and environmental awareness

### IV. **VALUES AND ATTITUDES:**

VALUES	ATTITUDES
▪ Respect	▪ Respect the agreements and rules in the classroom.
▪ Responsibility	▪ Comply with the presentation of program activities.
▪ Solidarity	▪ Share their ideas and materials with peers

**V. CAPACITIES AND CONTENTS:**

N°	Time	Capacities		Strategies	Aim		Teaching resources	Theme
1	90 min	Oral expression and comprehension		Individual work	Diagnose the level of students in the 1st grade of Secondary Level in the skills of listening and speaking in the English language.		Written examination	Pre test
N°	Time	Main task	Capacities	Interaction	Learner's activities	Teacher's activities	Teaching resources	Linguistic content
2	90 min	Make a survey Game: "Look someone who is..."	Oral expression and comprehension: <i>Understand and say how they feel</i>	- Whole class - Pairs and T. monitors. - T. makes suggestions	- Mention which feeling they already know. - Match to complete the sentences. - Say the same sentences using their own names or other pronouns. - Play charade. - Interview their classmates and complete the chart. - Write	-Shows flashcards related to the feelings. - Introduce the audio about feelings (sentences) - Give examples using the verb to be: I am Kathy and I am happy. - Ask questions according to the information given.	Voice Pictures CD player Flashcards Worksheet	Verb to be  Feelings

					sentences (chart) - Listen five extracts of songs and complete with verb to be.			
3	90 min	Make a triptych	Oral expression and comprehension: <i>Comprehend and say where they are from</i>	- Whole class - Pairs and T. monitors. - T. makes suggestions	- Guess where the flags are from. - Match music extracts to the countries. - Work in pairs, mention the country and reply the nationality. - Make a triptych, stick pictures of people on it and write their names, nationalities and countries. - Report their tasks by saying	- Sticks pictures of flags from different countries. - Introduce the listening “countries” - Gives a feedback on the content and a quick review. - Ask questions: Where are you from? Are you American?	Voice Pictures CD player Flashcards Pieces of paper Triptych Worksheet	Verb to be  Countries and nationalities

					<p>the nationalities written.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guess the words related to the vocabulary they hear.</li> </ul>			
4	90 min	Act out a conversation	<p>Oral expression and comprehension: <i>Greet and introduce themselves.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Whole class</li> <li>- Pairs and T. monitors.</li> <li>- T. makes suggestions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Put the pictures in order.</li> <li>Match the introductions and greetings to the pictures.</li> <li>- Read out the conversation.</li> <li>- Listen to a dialogue and fill in the gaps.</li> <li>- Listen to the three dialogues and order the statements.</li> <li>- Work in pairs to compare their answers.</li> <li>- Memorize one of the dialogues and practise.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Shows pictures of four situations.</li> <li>- Sticks introductions and greetings according to the situations.</li> <li>- Asks ss' to choose one of the conversations to act out in front of the class.</li> <li>- Gives a feedback on the content and a quick review.</li> <li>- Starts a conversation looking for ss' answers.</li> </ul>	<p>Voice Pictures CD player Flashcards Worksheet</p>	<p>Verb to be Introduction s and greetings</p>

					- Listen five statements and choose which of the responses are correct.			
5	90 min	Draw themselves	Oral expression and comprehension: <i>Describe the appearance of somebody.</i>	- Whole class - Pairs and T. monitors. - T. makes suggestions	- Listen and underline which adjectives are mentioned. - Mention which differences or similarities they can see. - Describe their classmates as best as they can. - Draw themselves as best as they can see. Describe their partners' picture to the whole class. - Listen to their partners' descriptions and ask questions.	- Sticks pictures of people with different characteristics - Asks ss' to mention which differences or similarities they can see. - Sticks flashcards to elicit the vocabulary. - Introduce the listening "Describing my friend Clara" - Calls out some students as example and describe them.	Voice Pictures CD player Flashcards Pieces of paper Drawings Worksheet	Verb to be  Have/ has got  Adjectives

					<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guess which person was being described.</li> <li>- Listen to some sentences and tick who is being described in the chart.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Picks up and give others drawings to everyone.</li> <li>- Asks questions about the ss' descriptions.</li> <li>Gives a feedback on the content and a quick review.</li> </ul>		
6	90 min	Make puppets	<p>Oral expression and comprehension: <i>Introduce the members of the family.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Whole class</li> <li>- Pairs and T. monitors.</li> <li>- T. makes suggestions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brainstorm words related to the topic.</li> <li>- Listen to some statements and tick what they hear.</li> <li>- Write a short paragraph about their family.</li> <li>- Present their family using puppets.</li> <li>- Listen and ask questions about their partners' presentations.</li> <li>- Listen some fragments about</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Show the family tree of a famous singer.</li> <li>- Shows a word bank: mother, father, grandfather, grandmother, etc.</li> <li>- Gives a piece of paper that has a member of Peppa's family.</li> <li>Gives a feedback on the content and a quick review.</li> <li>Ask to mention the members of the family learned.</li> </ul>	<p>Voice Pictures CD player Flashcards Pieces of paper Puppets Worksheet</p>	Possessive adjectives

					family and match pictures.			
7	90 min	Sing a song with their own rhythm	Oral expression and comprehension: <i>Say what they do every day.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Whole class</li> <li>- Pairs and T. monitors.</li> <li>- T. makes suggestions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brainstorm words related to the topic.</li> <li>- Put the pictures in order.</li> <li>- Do peer-work and speak about their best friend's daily routine.</li> <li>- Listen to the teacher and complete the paragraph.</li> <li>- Work in groups and create a rhythm.</li> <li>- Present their songs to the whole class.</li> <li>- Write what they can hear.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Shows pictures about daily routines.</li> <li>- Introduces an audio.</li> <li>- Gives a sheet of paper.</li> <li>- Gives a feedback on the content and a quick review.</li> <li>- Ask some students about their daily routines.</li> <li>- Dictates some sentences.</li> </ul>	<p>Voice Pictures CD</p> <p>Flashcards</p> <p>Pieces of paper</p> <p>Puppets</p> <p>Worksheet</p>	Present Simple (Affirmative)
					<ul style="list-style-type: none"> <li>- Practise asking questions between them.</li> <li>- Look at the conversation on</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tells the class: "I live in Chimbote"</li> <li>- Asks: Do you live in Chimbote?</li> </ul>		

8	90 min	A role play	Oral expression and comprehension: <i>Ask and answers questions</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Whole class</li> <li>- Pairs and T. monitors.</li> <li>- T. makes suggestions</li> </ul>	<p>the board and put it in order.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practise the dialogue giving answers according to themselves.</li> <li>- Act out the conversation in front of the class.</li> <li>- Answer yes/no questions</li> <li>- Listen to the conversation and choose yes/no according to what they hear.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explain how to answer: Yes, I do / No, I don't</li> <li>- Mentions a statement about one student and explain how to ask a question in 3<sup>rd</sup> person.</li> <li>- Gives a feedback on the content and a quick review.</li> </ul>	<p>Voice Pictures CD player Flashcards Pieces of paper Puppets Worksheet</p>	<p>Present simple (Interrogative form)</p>
9	90 min	A cartoon strip (paper slides)	Oral expression and comprehension: <i>Ask for Information.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Whole class</li> <li>- Pairs and T. monitors.</li> <li>- T. makes suggestions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Match the questions and answers.</li> <li>- Play "Pass the marker" after teacher's explanation.</li> <li>- Answer teacher's questions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sticks paper clouds with questions and answers on the board.</li> <li>- Explain how to play "Pass the marker"</li> <li>- Gives pieces of color paper to make a cartoon strip using the</li> </ul>	<p>Voice Flashcards Markers Pieces of paper Worksheet Cartoon strip</p>	<p>Interrogative pronouns</p>

					<ul style="list-style-type: none"> <li>- Read out the questions and answers.</li> <li>- Write a short paragraph using the answers given on the board.</li> <li>- Read out the conversation shown in their cartoon strips.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>questions and answers taught.</li> <li>- Asks questions according to the information given.</li> </ul>		
<b>N°</b>	<b>Time</b>	<b>Capacities</b>	<b>Strategies</b>	<b>Aim</b>		<b>Teaching resources</b>	<b>Theme</b>	
<b>10</b>	90 min	Oral expression and comprehension	Individual work	-Diagnose the level of students in the 1st grade of Secondary Level in the skills of listening and speaking in the English language.		Written examination	Post Test	

V. **STRATEGIES AND RESOURCES:**

COMPETENCES	CAPACITY
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Speak clearly and security needs, interests, feelings, experiences and listen carefully comprising posts in communicative situations conversations, dialogues and narrations in English.</li> <li>- Listen and understand the easy verbal messages, giving a report of what they learned.</li> </ul>	<p>Oral Expression and Comprehension</p>

STRATEGIES	RESOURCES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Listen carefully, then repeat</li> <li>- They answer the questions asked by the teacher according to the theme.</li> <li>- Use the words learned in class, when they are asked something.</li> <li>- Conduct a review of learned during the unit before the exam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Teacher's voice</li> <li>▪ CD player</li> <li>▪ Flash cards</li> <li>▪ Worksheet</li> <li>▪ Board</li> <li>▪ Marker</li> <li>▪ Acting</li> <li>▪ Songs</li> </ul>

**VI. EVALUATION:**

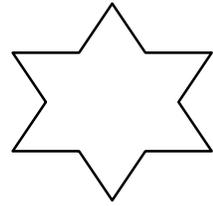
CAPACITIES	INDICATORS	INSTRUMENTS
<p><b>Oral Expression And Comprehension</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Use the verb to be to describe how they feel.</li> <li>- Comment where they come from telling the country and nationality.</li> <li>- Listen and understand dialogues related to introductions and greetings.</li> <li>- Recognize the adjectives to describe people.</li> <li>-Identify the members of the family and possessive pronouns.</li> <li>-Make sentences, questions and answers using the present simple.</li> <li>- Ask and answer wh-questions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observation guide</li> <li>- Oral and listening exam.</li> </ul>

**ANEXO II**

**PRE – TEST**

**POST – TEST**

**POST - TEST**



Student's name: .....

Grade: ..... Section: ..... Date: .....

**SCORE**

**INSTRUCCIÓN:** A continuación, tienes una serie de ítems, para responder. Debes prestar atención a las indicaciones de la profesora, primero escucha y después, responde.

**I. Listen and circle the sentence you hear (5 pts):**



**Gloria**

- 1** a. She has got straight hair  
b. She has got long curly hair  
c. She has got blonde hair
- 2** a. She is thin  
b. She is fat  
c. She is slim
- 3** a. She has got black eyes  
b. She has got blue eyes  
c. She has got brown eyes
- 4** a. She is overweight  
b. She is tall  
c. She is short
- 5** a. She is beautiful  
b. She is pretty  
c. She is gorgeous

**II. Cross the sentences you hear (5 pts):**

You are hungry	They aren't sad	He isn't tired
She is angry	I am not scared	We are shy
You aren't happy	He is surprised	You aren't scared
He isn't sad	They are shy	She isn't happy
I am tired	We aren't hungry	I am angry

**III. Listen and complete the chart (5pts):**

Laura	
Sonia	
Jerry	
Monica	
Sophie	

**IV. Listen and number the conversations in the correct order (5pts):**

<p>Do you study at Georgia School?</p> <p>Yes, I do. I study here.</p> <p>○</p>	<p>No, I don't. I play basketball.</p> <p>Do you play volleyball?</p> <p>○</p>
<p>Do you listen to English music?</p> <p>Yes, I do. I like One Direction.</p> <p>○</p>	<p>No, I don't. I speak English.</p> <p>Do you speak Spanish?</p> <p>○</p>
<p>Do you watch TV in the morning?</p> <p>No, I don't. I watch TV in the afternoon.</p> <p>○</p>	

	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>COHERENCE</b>	Only very simple responses and frequently unable to convey a basic message.	Linking basic sentences but without appropriate cohesive features.	Express some ideas but losing coherence at times.	Produce a good speech with some breakdowns in coherence.	Develops topics coherently and appropriately.
<b>FLUENCY</b>	Great difficulty to put the words together in a sentence correctly, tough for a listener to understand	Long pauses and incomplete thoughts, the speech is very slow	Slow speech with frequent pauses but most thoughts are complete	Some hesitation but relative ease to continue and complete thoughts with few errors	Thoughts expressed completely and speak clearly with more confidence
<b>PRONUNCIATION</b>	Struggle to pronounce words	Quiet speaking and unclear pronunciation.	Slightly unclear pronunciation at times, some words are expressed correctly and others are not.	Pronunciation is good with very few errors	Pronunciation is very clear and easy to understand. The student is able to keep a conversation
<b>VOCABULARY</b>	Use limited vocabulary with possible heavy use of first language	Vocabulary isn't related to the topic using isolated words.	Use limited vocabulary and expressions, making him/her repetitive and cannot expand her/his ideas	Use of vocabulary according to the topic most of the time.	Rich, always precise and impressive usage of vocabulary words learned in class.
<b>GRAMMAR CORRECTION</b>	Hard time communicating their ideas and responses because of grammar mistakes.	Grammar rarely accurate or appropriate for the level.	Often displayed inconsistencies with their sentence structure.	Use a variety of grammar structures but make some errors.	Express their ideas and responses with ease in proper sentence structure.

# Speaking

Part	Material	Skills
1	A conversation	Say the greetings and introductions correctly.
2	A picture	Describe people using adjectives and has/have got.
3	An interview	Understand and answer to wh-questions and do questions
4	A set of pictures	Talk about his/her daily routines by ordering the pictures.

## Speaking Part 1:

The teacher greets the students and asks their name – this is not assessed.

The teacher gives the students a piece of paper with a conversation. The teacher asks students to read out the conversation A and B. The teacher chooses which of them start.

A: Hello!

B: Good

morning. A:

How are  
you?

B: I'm fine, thanks. You?

A: Fine.

B: My name is Alexander /

Irina. A: Are you the new  
student?

B: Yes, I am.

A: I'm Gao Chang / Sonja. Where are you from?

B: I'm from Russia.

A: Oh! You are Russian, my mother is from there. I'm from China.

B: Nice to meet you!

A: Nice to meet you, too!

### Speaking Part 2:

The teacher shows the student a picture of friends. The teacher asks the student to describe the people he / she sees in the picture. The student then describes them and student must be able to describe a member of his/her family.



### Speaking Part 3:

The teacher asks the student some questions about his/her name, country, occupation, school, place he/she lives, a sport, and languages. There are no pictures in this part.

1. What's your name?
2. Where are you from?
3. What do you do?
4. Where do you study?
5. Why do you come to school?
6. How do get to school?
7. Where do you live?
8. Who do you live with?
9. Do you play volleyball/basketball?
10. Do you speak English/Spanish?

### Speaking Part 4:

The teacher shows the student a set of pictures about daily routines. The student must tell the teacher the sequence she/he does these activities.



**ANEXO III**

**SESIONES DE**

**APRENDIZAJE**

**Y**

**GUIAS DE**

**OBSERVACIÓN**

## LESSON PLAN 01

**TOPIC:** I'm happy!

**LEVEL:** Beginner – 1st grade

**GRAMMAR:** Personal pronouns/ Verb to be

**VOCABULARY:** Feelings

**AIM:** Recognize the use of verb to be and personal pronouns.

**TIME:** 90 minutes

STAGE	AIMS	PROCEDURE	INTERACTION	TIME
Pre-task	T. introduces the topic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' shows ss' flashcards related to the feelings.</li> <li>• Ss' mention which ones they know.</li> <li>• T' introduces the audio of the feelings (sentences).</li> <li>• Ss' match to complete the sentences.</li> <li>• T' gives some examples using verb to be: I'm Shila/Kathy and I'm happy</li> <li>• T' encourages ss' to say the same sentence but using their own names and tries the same activity</li> </ul>	Whole class	25'

		<p>with the other pronouns.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• T. calls out some ss' to play charade. They draw faces on the board.</li> </ul>		
Task	Ss' interview their classmates.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' gives a sheet to complete the chart.</li> <li>• Ss' have to interview their classmates and write their names on the paper if they feel how the sheet indicates. (<b>Look someone who...</b>) <i>Are you happy?</i> <i>Are you sad?</i> <i>Are you tired?</i> <i>Yes, I am.</i></li> <li>• Ss' write the name of the person who says yes.</li> </ul>	Whole class T – monitors	15'
Planning	Ss' write statements using verb to be.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' asks ss' to write sentences according to information completed in the chart.</li> <li>• Ss' may ask help to do this exercise.</li> </ul>	Pairs T – monitors and makes suggestions	10'

Report	Ss' read out their sentences and answer the teacher's questions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Each student reports their answers</li> <li>• T' asks questions according to the information given.</li> <li>• Other Ss' listen and may ask questions.</li> <li>• T asks: <i>Sonia, are you tired? Yes, I am</i> <i>Joseph, is Sonia tired? Yes, she is.</i></li> <li>• Ss' answer using yes/no answers.</li> </ul>	Whole class	30'
Post - task	Ss' complete the sentences listening to the audios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ss' listen five extracts of songs and complete the verb to be.</li> </ul>	Whole class	10'

### VOCABULARY: FEELINGS

1. **HAPPY**
2. **SAD**
3. **ANGRY**
4. **SCARED**
5. **TIRED**
6. **SURPRISED**
7. **SHY**
8. **HUNGRY**



# Module 1: I am Tom and I am happy!

III. **Task 3:** Complete the chart according to the information given by your classmate:

N <sup>o</sup>	FEELINGS	YOU	YOUR PARTNER
1	HAPPY	✓	
2	SURPRISED		
3	ANGRY	✓	
4	SAD		
5	TIRED		
6	SCARED	✓	
7	HUNGRY	✓	
8	SHY	✓	

IV. **Task 4:** Write 5 sentences using the information from the chart (Ex.3):

She / He is ...	She / He isn't....
-----------------	--------------------

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_



V. **Task 5:** Complete the gaps with the words from the box:

IS (X2)	AM (X2)	ARE (X2)
AM NOT (X1)	AREN'T (X1)	ISN'T (X2)

- |                               |                                   |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| 1. We ____ happy. (+)         | 6. Paul and Diana ____ tired. (-) |
| 2. I ____ not tired. (-)      | 7. I ____ scared. (+)             |
| 3. ____ my friends surprised? | 8. Luciana ____ angry. (-)        |
| 4. John ____ sad. (-)         | 9. ____ David hungry?             |
| 5. ____ I tired?              | 10. Monica ____ shy. (+)          |

# Observation Guide

CAPACITIES		ORAL EXPRESSION		ORAL COMPREHENSION	
INDICATORS		Recognize the examples of feelings using personal pronouns with good grammar structure and pronunciation		Identify the meaning of expressing feelings	
N°	ITEMS  NAMES AND SURNAMES	Interview their classmates using the sentence structure properly	Reports to the whole class their answers with good pronunciation	Listen and complete the extracts by choosing the correct example of feelings.	Listen and match the numbers to the sentences in the order mentioned by the teacher.
		(1-5)	(1-5)	(1-5)	(1-5)
1	ACOSTA HURTADO Eva Maria				
2	ARAUJO INDALECIO Anderson				
3	BAZAN SALZAR Keiko				
4	BECERRA VENEGAS Nayry				
5	CÁCEDA PÉREZ Ayori Fernanda				
6	CHAVEZ MALCA Jordan				
7	COLCHADO BOCANEGRA Ruth				
8	COLLAVE RUIZ Patrick Alonso				
9	FELIPA CONTRINA Wilar Worsh				
10	GONZALES RUIZ Max Junior				
11	GUILLEN FLORES Cristopher				
12	HENRIQUEZ CHAVEZ Eneida				
13	HUAMAN CORALES Rebeca				
14	INDALECIO MONZON Kedyn				
15	IPARRAGUIRRE CRUZ Jerry				
16	MANCO RUIZ Fatima Aida				
17	MORALES SALINAS Ashly				
18	MORENO ALVA Nasly				
19	ORDINOLA REQUELMO Anderson				
20	OSORIO DOMINGUEZ Fernando				
21	PARRALES MEJIA David Jair				
22	PEREDA REYES Beder Amir				
23	PLASENCIA ARROYO Jair				
24	PONTE VIDAL Yauni				
25	PUESCAS CRUZ Misael Julian				
26	RAMOS ENCARNACION Nilton				
27	ROMERO QUIÑONES Jhon Kevin				
28	SANDOVAL PAUCAR Jorge				
29	SAVALA JAICO Gino Anderson				
30	SEVILLANO ABANTO Mayerly				
31	TRIPUL VILLAVICENCIO Angelly				
32	VELASQUEZ IBÁÑES Jazmin				

## LESSON PLAN 02

**TOPIC:** I'm Peruvian!

**LEVEL:** Beginner – 1st grade

**GRAMMAR:** Verb to be

**VOCABULARY:** Countries and nationalities

**AIM:** Shows ability to pronounce the vocabulary taught.

**TIME:** 90 minutes

STAGE	AIMS	PROCEDURE	INTERACTION	TIME
Pre-task	T. introduces the topic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' sticks pictures of flags and people from different countries.</li> <li>• Ss' try to guess where they are from.</li> <li>• T' introduces the listening "countries".</li> <li>• Ss' match the music extracts to the countries.</li> <li>• Ss' work in pairs. One student mentions the country and the other one replies with the nationality and viceversa.</li> </ul>	Whole class	25'
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' gives a piece of paper to every student.</li> </ul>	Pairs	

Task	Ss' make up sentences using the vocabulary taught.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ss' have to make triptych.</li> <li>• Ss' sticks six pictures of people on their triptychs and write their names, nationalities and countries properly.</li> </ul>	T – monitors	15'
Planning	Ss' makes a triptych.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' gives ten minutes to use their creativity.</li> <li>• Ss' are free to decorate their pieces of paper.</li> </ul>	Pairs T – monitors and makes suggestions	10'
Report	Ss' read out their sentences and answer the teacher's questions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Each student reports their triptychs by saying the nationalities and countries written.</li> <li>• T asks questions according to the information given.</li> <li>• Other Ss' listen and may ask questions.</li> <li>• T gives a feedback on the content and a quick review.</li> <li>• T asks: <i>Where are you from? Are you French? Is she American?</i></li> </ul>	Whole class	30'

		<p><i>Is he Italian?</i> <i>Are they Chinese?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ss' answer using yes/no answers.</li> </ul>		
Post - task	Ss' listen to the teacher saying words related to the vocabulary taught and choose the mentioned ones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ss' listen to the teacher mentioning countries and nationalities.</li> <li>• Ss' cross the words they hear.</li> </ul>	Whole class	10'

# Module 2: Where are you from?



I. **Task 1:** Listen and match the music extracts to the countries.

EXTRACT 1
EXTRACT 2
EXTRACT 3
EXTRACT 4
EXTRACT 5

ITALY
ENGLAND
PERU
FRANCE
RUSSIA

II. **Task 2:** Work with a partner. If you say a country, your partner replies with the nationality of that country. If you say a nationality, your partner replies with the country.



A

B

# Module 2: Where are you from?



III. **Task 3:** Listen to the sentences and choose which countries or nationalities are mentioned.

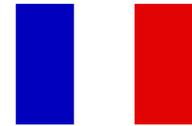


1. Are you from \_\_\_\_\_?
  - a) Spain
  - b) China
  - c) Spanish
2. He is \_\_\_\_\_.
  - a) Italy
  - b) Peruvian
  - c) Italian
3. Esther is from \_\_\_\_\_.
  - a) France
  - b) Brazilian
  - c) England
4. They are \_\_\_\_\_.
  - a) Italian
  - b) French
  - c) Russian
5. I am \_\_\_\_\_.
  - a) Russian
  - b) English
  - c) Chinese

IV. **Task 4:** Write questions ordering the words. Then, answer the questions.

1. Are Peru you from

- \_\_\_\_\_? \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (+)



2. Dunya from Russia is

- \_\_\_\_\_? \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (-)



3. Paul is Spanish

- \_\_\_\_\_? \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (+)



4. Richard and Mark are France from

- \_\_\_\_\_? \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (-)



5. Martin Italian is

- \_\_\_\_\_? \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (+)

# Observation Guide

CAPACITIES		ORAL EXPRESSION		ORAL COMPREHENSION	
INDICATORS		Express examples of countries and nationalities using the correct form according to the situation with good pronunciation and proper vocabulary.		Recognize the countries names and the adjective used for that country (nationality).	
N°	ITEMS  NAMES AND SURNAMES	Mention and reply the vocabulary learnt with a good pronunciation	Express sentences using the vocabulary appropriately	Listen and choose which countries and nationalities are mentioned	Listen and match the numbers to the sentences by listening to the audios.
		(1-5)	(1-5)	(1-5)	(1-5)
1	ACOSTA HURTADO Eva Maria				
2	ARAUJO INDALECIO Anderson				
3	BAZAN SALZAR Keiko				
4	BECERRA VENEGAS Nayry				
5	CÁCEDA PÉREZ Ayori Fernanda				
6	CHAVEZ MALCA Jordan				
7	COLCHADO BOCANEGRA Ruth				
8	COLLAVE RUIZ Patrick Alonso				
9	FELIPA CONTRINA Wilar Worsh				
10	GONZALES RUIZ Max Junior				
11	GUILLEN FLORES Cristopher				
12	HENRIQUEZ CHAVEZ Eneida				
13	HUAMAN CORALES Rebeca				
14	INDALECIO MONZON Kedyn				
15	IPARRAGUIRRE CRUZ Jerry				
16	MANCO RUIZ Fatima Aida				
17	MORALES SALINAS Ashly				
18	MORENO ALVA Nasly				
19	ORDINOLA REQUELMO Anderson				
20	OSORIO DOMINGUEZ Fernando				
21	PARRALES MEJIA David Jair				
22	PEREDA REYES Beder Amir				
23	PLASENCIA ARROYO Jair				
24	PONTE VIDAL Yauni				
25	PUESCAS CRUZ Misael Julian				
26	RAMOS ENCARNACION Nilton				
27	ROMERO QUIÑONES Jhon Kevin				
28	SANDOVAL PAUCAR Jorge				
29	SAVALA JAICO Gino Anderson				
30	SEVILLANO ABANTO Mayerly				
31	TRIPUL VILLAVICENCIO Angelly				
32	VELASQUEZ IBANES Jazmin				

### LESSON PLAN 03

**TOPIC:** Nice to meet you!

**LEVEL:** Beginner – 1st grade

**GRAMMAR:** Verb to be

**VOCABULARY:** Introductions and greetings.

**AIM:** Distinguish the different greetings according to the situation.

**TIME:** 90 minutes

STAGE	AIMS	PROCEDURE	INTERACTION	TIME
Pre-task	T. introduces the topic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' shows pictures of four situations.</li> <li>• Ss' put the pictures in order.</li> <li>• T' sticks introductions and greetings according to the situations and ss' match.</li> <li>• T' asks volunteers to read out the conversation shown on the board.</li> <li>• Ss' listen to the dialogue and fill in the gaps.</li> </ul>	Whole class	25'

Task	Identify the greetings and introductions	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ss' listen to the three dialogues and order the statements.  <i>A: Nice to meet you, too!</i></li> </ul>	Pairs T – monitors	15'
------	--	---	-----------------------	-----

	by ordering conversations.	<p><i>B: Good morning. My name is Monica. What's your name?</i></p> <p><i>A: See you, later.</i></p> <p><i>B: I am Joseph, nice to meet you!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ss' work in pairs to compare their answers.</li> </ul>		
Planning	Ss' memorize a conversation chosen by themselves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ss' choose one of the conversations practice and memorize it.</li> <li>• Ss' may ask help with the pronunciation of some words.</li> </ul>	Pairs T – monitors and makes suggestions	10'
Report	Ss' act it out a conversation making expressions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Each pair act it out their conversations to the whole class.</li> <li>• T gives a feedback on the content and a quick review.</li> <li>• T. starts a conversation and ss' answers with a variety of answers.</li> </ul>	Whole class	30'

Post - task	Ss' listen to the teacher.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ss' listen to five statements and choose which of the response is correct.</li> </ul>	Whole class	10'
-------------	----------------------------	--	-------------	-----

**VOCABULARY:**

1. What's your name?
2. My name is \_\_\_\_\_
3. Good morning/afternoon/evening
4. Hello/Hi
5. How are you? I'm fine/great/good, thanks. And you?
6. Nice to meet you!
7. Nice to meet you, too!
8. Where are you from? I'm from \_\_\_\_\_
9. See you/ see you later!
10. Good bye / Bye

# Module 3: Good afternoon, teacher!

## I. Task 1: Match the words with the pictures:

I'm from China    Hello!    Good evening!    Nice to meet you!    Good morning!    Good bye!



## II. Task 2: Listen to the dialogues and fill in the gaps with the words from the box below:

*How are you? / Nice to meet you / See you later / what's your name? / Where are you from?*



A: Hello. \_\_\_\_\_?  
 B: My name is Antonella.  
 A: \_\_\_\_\_, Antonella. I am Mario  
 B: Hi Mario. Nice to meet you, too!  
 \_\_\_\_\_

Teacher: Good morning!  
 Student: Good morning!  
 Teacher: What's your name?  
 Student: My name is Joseph.  
 Teacher: \_\_\_\_\_?  
 Student: I am from China.  
 \_\_\_\_\_

A: Good bye, Sonia. \_\_\_\_\_!  
 B: Bye-bye, Amy.  
 \_\_\_\_\_

T: Hi, Sheyla!  
 S: Hi, Tomas!  
 T: \_\_\_\_\_?  
 S: I am fine, thanks. And you?  
 T: I am great!

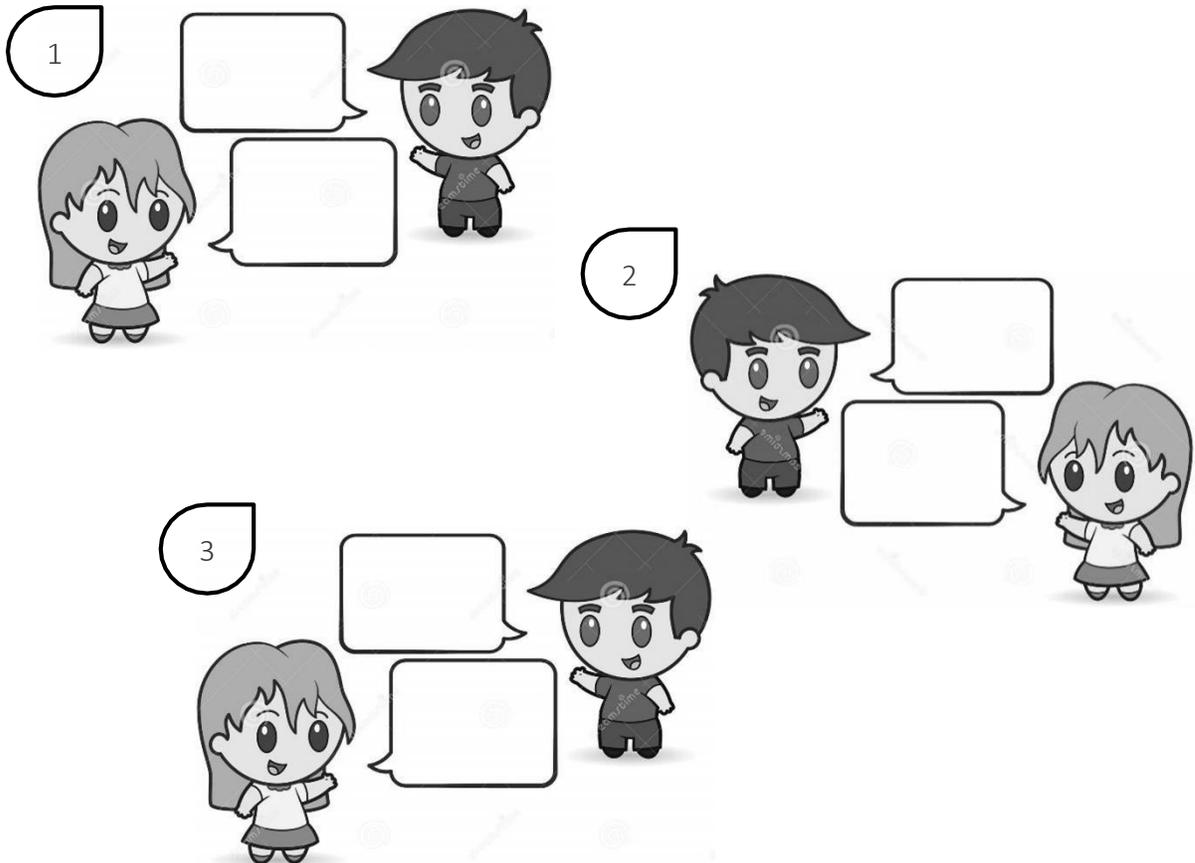
# Module 3: Good afternoon, teacher!



III. **Task 3:** Listen to the statements and choose which response is correct:

1. \_\_\_\_\_  
a) Good morning!      b) See you later!      c) Nice to meet you, too
2. \_\_\_\_\_?  
a) And you?      b) I am fine      c) Good bye!
3. \_\_\_\_\_?  
a) Hello      b) My name is John      c) See you!
4. \_\_\_\_\_!  
a) Good morning      b) Bye      c) Good evening!
5. \_\_\_\_\_?  
a) I'm great      b) Hi      c) I am from France.

IV. **Task 4:** Write a short conversation using what we learned today:



# Observation Guide

CAPACITIES		ORAL EXPRESSION		ORAL COMPREHENSION	
INDICATORS		Distinguish the examples of introductions and greetings according to each daily situation with coherence to give adequate answers and proper vocabulary.		Shows knowledge about greetings and introductions by solving the exercises given in worksheet correctly.	
N °	ITEMS  NAMES AND SURNAMES	Read out one of the conversations shown on the board clearly.	Act it out a conversation created by themselves using the vocabulary effectively	Listen to the dialogue and fill in the gaps with the words from the box.	Listen to the statements and choose the correct response according to the situation
		(1-5)	(1-5)	(1-5)	(1-5)
1	ACOSTA HURTADO Eva Maria				
2	ARAUJO INDALECIO Anderson				
3	BAZAN SALZAR Keiko				
4	BECERRA VENEGAS Nayry				
5	CÁCEDA PÉREZ Ayori Fernanda				
6	CHAVEZ MALCA Jordan				
7	COLCHADO BOCANEGRA Ruth				
8	COLLAVE RUIZ Patrick Alonso				
9	FELIPA CONTRINA Wilar Worsh				
10	GONZALES RUIZ Max Junior				
11	GUILLEN FLORES Cristopher				
12	HENRIQUEZ CHAVEZ Eneida				
13	HUAMAN CORALES Rebeca				
14	INDALECIO MONZON Kedyn				
15	IPARRAGUIRRE CRUZ Jerry				
16	MANCO RUIZ Fatima Aida				
17	MORALES SALINAS Ashly				
18	MORENO ALVA Nasly				
19	ORDINOLA REQUELMO A.				
20	OSORIO DOMINGUEZ Fernando				
21	PARRALES MEJIA David Jair				
22	PEREDA REYES Beder Amir				
23	PLASENCIA ARROYO Jair				
24	PONTE VIDAL Yauni				
25	PUESCAS CRUZ Misael Julian				
26	RAMOS ENCARNACION Nilton				
27	ROMERO QUIÑONES Jhon K.				
28	SANDOVAL PAUCAR Jorge				
29	SAVALA JAICO Gino Anderson				
30	SEVILLANO ABANTO Mayerly				
31	TRIPUL VILLAVICENCIO A.				
32	VELASQUEZ IBANES Jazmin				

## LESSON PLAN 04

**TOPIC:** Let's describe my friends!

**LEVEL:** Beginner – 1st grade

**GRAMMAR:** Verb to be / Have-has got

**VOCABULARY:** Young, old, short, tall, handsome, beautiful, ugly, slim, overweight, brown /black/ straight/ blonde/ curly hair, brown/black eyes.

**AIM:** Recognize the use of verb to be and personal pronouns.

**TIME:** 90 minutes

STAGE	AIMS	PROCEDURE	INTERACTION	TIME
Pre-task	T. introduces the topic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' sticks pictures of people with different characteristics.</li> <li>• T' asks ss' to mention which differences or similarities they can see.</li> <li>• T' sticks flashcards to elicit the vocabulary.</li> <li>• T' introduces the listening "Describing my friend Clara"</li> <li>• Ss' try to catch up and underline which adjectives are mentioned.</li> <li>• T' calls out some students as example and describes them.</li> <li>• Ss' can describe their classmates.</li> </ul>	Whole class	25'

Task	Ss' draws themselves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' gives a piece of paper to every student.</li> <li>• T. asks ss' to draw themselves as best as they can.</li> </ul>	Whole class T – monitors	15'
Planning	Ss' think which adjectives can describe the drawing.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' picks the drawings up.</li> <li>• T' gives another drawing to everyone.</li> <li>• Ss' are given some minutes to think how to describe the picture.</li> </ul>	Whole class T – monitors and makes suggestions	10'
Report	Ss' describe a classmate's drawing to the whole class.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Each student describes the drawings to the whole class.</li> <li>• T. asks questions according to the description given.</li> <li>• Other Ss' listen and may ask questions. Ss' try to guess which person is being described.</li> <li>• T. gives a feedback on the content and a quick review.</li> <li>• T asks: <i>Is she overweight?</i> <i>Is she tall?</i> <i>Is she short?</i></li> </ul>	Whole class	30'

Post - task	Ss' tick who is being described by listening to the teacher.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' gives a chart.</li> <li>• Ss' listen some sentences.</li> <li>• Ss' tick who is being described.</li> </ul>	Whole class	10'

# Module 4: What do you look like?



I. **Task 1:** Listen and underline the characteristics which are mentioned.



My best friend is Clara. She has got **1.** brown curly / black straight hair.

Clara has got **2.** brown / black eyes. She is **3.** short / tall and **4.** slim / overweight.

She is **5.** young / old and **6.** ugly / beautiful.

II. **Task 2:** Work with a partner. Describe yourself and describe your partner.



III. **Task 3:** Who is it? Listen and tick (✓) the correct column.

NAME	TOM	MARY	ERICK
Has got brown eyes			
Tall			
beautiful			
overweight			
short			
Has got straight black hair			

# Module 4: What do you look like?

IV. **Task 4:** Read the following text and answer the questions:



He is Liam Payne. He is a Singer of One Direction. He is from England. He has got brown eyes and black straight hair. He is tall and slim. He is young and handsome.

## QUESTIONS:

1. What is his name?

\_\_\_\_\_

2. Where is he from?

\_\_\_\_\_

3. Is he old?

\_\_\_\_\_

4. Is he short and slim?

\_\_\_\_\_

5. Is he handsome?

\_\_\_\_\_



V. **Task 5:** Describe Sonia using the characteristics given in the box.

<p><i>SONIA</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Black eyes</i></li><li>- <i>Straight black hair</i></li><li>- <i>Young</i></li><li>- <i>Beautiful</i></li><li>- <i>Tall</i></li><li>- <i>Overweight</i></li></ul>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	---



# Observation Guide

CAPACITIES		ORAL EXPRESSION		ORAL COMPREHENSION	
INDICATORS		Give examples of physical characteristics using has/have got with coherence and fluency.		Identify the use of adjectives to describe people by solving the exercises given in worksheet correctly.	
N°	ITEMS  NAMES AND SURNAMES	Describe an illustration of themselves using the correct form of have got by speaking clearly.	Express the vocabulary learnt by describing a classmate's drawing coherently.	Recognize and underline the physical characteristics you hear correctly.	Discriminate some physical characteristics to tick the correct ones by listening to the teacher.
		(1-5)	(1-5)	(1-5)	(1-5)
1	ACOSTA HURTADO Eva Maria				
2	ARAUJO INDALECIO Anderson				
3	BAZAN SALZAR Keiko				
4	BECERRA VENEGAS Nayry				
5	CÁCEDA PÉREZ Ayori Fernanda				
6	CHAVEZ MALCA Jordan				
7	COLCHADO BOCANEGRA Ruth				
8	COLLAVE RUIZ Patrick Alonso				
9	FELIPA CONTRINA Wilar Worsh				
10	GONZALES RUIZ Max Junior				
11	GUILLEN FLORES Christopher				
12	HENRIQUEZ CHAVEZ Eneida				
13	HUAMAN CORALES Rebeca				
14	INDALECIO MONZON Kedyn				
15	IPARRAGUIRRE CRUZ Jerry				
16	MANCO RUIZ Fatima Aida				
17	MORALES SALINAS Ashly				
18	MORENO ALVA Nasly				
19	ORDINOLA REQUELMO Anderson				
20	OSORIO DOMINGUEZ Fernando				
21	PARRALES MEJIA David Jair				
22	PEREDA REYES Beder Amir				
23	PLASENCIA ARROYO Jair				
24	PONTE VIDAL Yauni				
25	PUESCAS CRUZ Misael Julian				
26	RAMOS ENCARNACION Nilton				
27	ROMERO QUIÑONES Jhon Kevin				
28	SANDOVAL PAUCAR Jorge				
29	SAVALA JAICO Gino Anderson				
30	SEVILLANO ABANTO Mayerly				
31	TRIPUL VILLAVICENCIO Angelly				
32	VELASQUEZ IBANES Jazmin				

## LESSON PLAN 05

**TOPIC:** This is my family!

**LEVEL:** Beginner – 1st grade

**GRAMMAR:** Possessive adjectives.

**VOCABULARY:** mother, father, son, daughter, brother, sister, grandmother, grandfather, aunt and uncle.

**AIM:** Preparing a presentation using possessive adjectives correctly.

**TIME:** 90 minutes

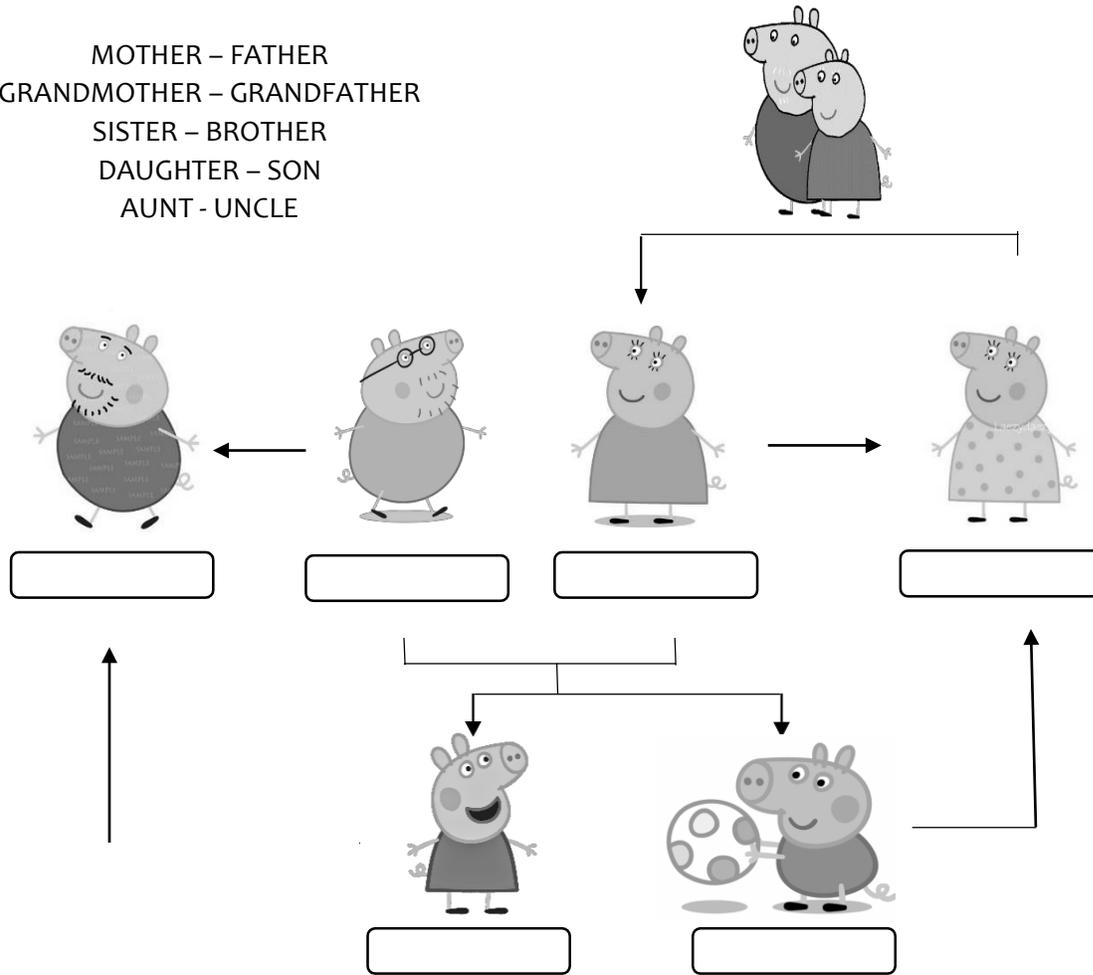
STAGE	AIMS	PROCEDURE	INTERACTION	TIME
Pre-task	To introduce the topic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T shows Ss' the family tree of a famous singer.</li> <li>• Ss' brainstorm words related to the topic: The family.</li> <li>• T shows Ss' a word bank: mother, sister, grandfather, etc. on the board.</li> <li>• T asks Ss' to work in pairs and ask them to fill the gaps of the famous singer with the words from the bank.</li> <li>• Ss' listen to some statements and tick what they hear.</li> </ul>	Whole class	20'
Task	Ss' make puppets	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ss' do group work.</li> <li>• T gives each S' a piece of paper</li> </ul>	Pairs T – monitors	30'

		<p>which has a member of Peppa's family</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ss' make puppets of Peppa's family.</li> </ul>		
Planning	Ss' write out their short paragraph	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' gives 15 minutes to write a short paragraph about their family.</li> <li>• They may ask T' to help them with their short paragraph.</li> </ul>	Pairs T – monitors and makes suggestions	15'
Report	Ss' present their short paragraph	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Each group present their family using puppets.</li> <li>• Other Ss' listen and may ask questions.</li> <li>• T gives a feedback on the content and a quick review.</li> <li>• T asks: Mention the members of your family.</li> <li>• Ss' answer the question and explain why.</li> </ul>	Whole class	15'
Post - task	Ss' listen some fragments and match pictures.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ss' listen some fragments about family and match the pictures according what they hear.</li> </ul>	Whole class	10'

# Module 5: They are my family.

## A). Task 1: Complete the Peppa's family tree

MOTHER – FATHER  
 GRANDMOTHER – GRANDFATHER  
 SISTER – BROTHER  
 DAUGHTER – SON  
 AUNT - UNCLE



## B). Task 2: Listen to the statements and cross the correct one

- a. 

Their brother is Bart.	His brother is Bart.	Her brother is Bart.
------------------------	----------------------	----------------------
- b. 

Her daughter is Peppa.	Our daughter is Peppa	Their daughter is Peppa
------------------------	-----------------------	-------------------------
- c. 

Your uncle is Tom	His uncle is Tom	Our uncle is Tom
-------------------	------------------	------------------
- d. 

His aunt is Lisa.	Your aunt is Lisa.	Its aunt is Lisa.
-------------------	--------------------	-------------------
- e. 

Her mother is Marge.	My mother is Marge.	Our mother is Marge.
----------------------	---------------------	----------------------

# Module 5: They are my family.



C). **Task 3:** Listen to the teacher and write the sentences:

- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_
- d. \_\_\_\_\_
- e. \_\_\_\_\_



D). **Task 4:** Unscramble the sentences and say them orally to your partner:



- a. is / Tom/ brother / my : \_\_\_\_\_
- b. Grandfather / your / tall / is : \_\_\_\_\_
- c. His / she / mother / is: \_\_\_\_\_
- d. Short / uncle / is / her: \_\_\_\_\_
- e. Is / their / grandmother / beautiful: \_\_\_\_\_

E). **Task 5:** Work in pairs. Choose three of the words below, when the teacher says NOW! You are going to tell the word and your partner has to mention a sentence using that word.

## GAME: TELL THE SENTENCE!



MY

YOUR

HIS

HER

ITS

OUR

THEIR

F). **Task 6:** Complete the sentences with the correct word:

- a. I am Peppa and \_\_\_\_\_ brother is Bart.
- b. He is Homero and \_\_\_\_\_ father is Mateo.
- c. She is Rose and \_\_\_\_\_ daughter is Marge.
- d. We are Peppa and Bart and \_\_\_\_\_ parents are from Brazil.
- e. You are Tom and \_\_\_\_\_ brother is Homero.



# Observation Guide

CAPACITIES		ORAL EXPRESSION		ORAL COMPREHENSION	
INDICATORS		Differentiate each possessive adjective according to the personal pronoun in the affirmative form of verb be with good grammar structure, vocabulary and pronunciation.		Shows knowledge about personal pronouns in the affirmative form of verb to be by solving the exercises given in worksheet correctly.	
N <sup>o</sup>	ITEMS  NAMES AND SURNAMES	Mention sentences in affirmative form of verb to be using the correct possessive adjective with good pronunciation	Report their paragraph to the rest of the class making good use of grammar structure and vocabulary effectively.	Listen to the sentences and write them by having the idea of what was mentioned.	Listen to the statements and cross the one was heard.
		(1-5)	(1-5)	(1-5)	(1-5)
1	ACOSTA HURTADO Eva M.				
2	ARAUJO INDALECIO A.				
3	BAZAN SALZAR Keiko				
4	BECERRA VENEGAS Nayry				
5	CÁCEDA PÉREZ Ayori				
6	CHAVEZ MALCA Jordan				
7	COLCHADO BOCANEGRA R.				
8	COLLAVE RUIZ Patrick A.				
9	FELIPA CONTRINA Wilar				
10	GONZALES RUIZ Max Junior				
11	GUILLEN FLORES Cristopher				
12	HENRIQUEZ CHAVEZ Eneida				
13	HUAMAN CORALES Rebeca				
14	INDALECIO MONZON Kedyn				
15	IPARRAGUIRRE CRUZ Jerry				
16	MANCO RUIZ Fatima Aida				
17	MORALES SALINAS Ashly				
18	MORENO ALVA Nasly				
19	ORDINOLA REQUELMO A.				
20	OSORIO DOMINGUEZ F.				
21	PARRALES MEJIA David Jair				
22	PEREDA REYES Beder Amir				
23	PLASENCIA ARROYO Jair				
24	PONTE VIDAL Yauni				
25	PUESCAS CRUZ Misael Julian				
26	RAMOS ENCARNACION Nilton				
27	ROMERO QUINONES Jhon K.				
28	SANDOVAL PAUCAR Jorge				
29	SAVALA JAICO Gino A.				
30	SEVILLANO ABANTO Mayerly				
31	TRIPUL VILLAVICENCIO A.				
32	VELASQUEZ IBAÑES Jazmin				

## LESSON PLAN 06

**TOPIC:** We go to school.

**LEVEL:** Beginner – 1st grade

**GRAMMAR:** Present simple (affirmative form)

**VOCABULARY:** Get up, have breakfast, go to school, take a shower, study, do my homework, wash my face, brush my teeth.

**AIM:** Describe their daily routines using present simple.

**TIME:** 90 minutes

STAGE	AIMS	PROCEDURE	INTERACTION	TIME
Pre-task	To introduce the topic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T shows Ss' pictures about daily activities: go to school, do homework.</li> <li>• Ss' brainstorm words related to the topic: Daily routines.</li> <li>• T' introduces an audio and students put the pictures in order.</li> <li>• Ss' do peer work and speak about their best friend's daily routine.</li> <li>• Partners clap their hands when they hear a verb in a third person.</li> </ul>	Whole class	15'
Task	Ss' complete a paragraph	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T gives Ss' a sheet.</li> <li>• Ss' listen to the teacher reading</li> </ul>	Pairs T – monitors	10'

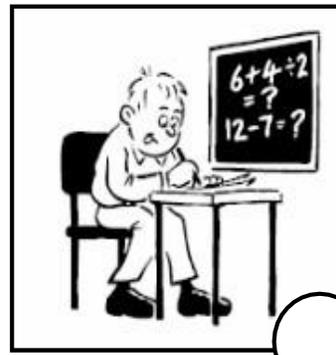
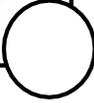
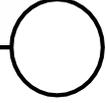
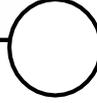
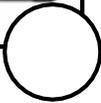
		and complete the paragraph.		
Planning	Ss' complete the short paragraph	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ss' work in groups.</li> <li>• T' asks Ss' create a rhythm using the paragraph completed.</li> <li>• T gives minutes to practice.</li> <li>• They may ask T' to help them with the pronunciation.</li> </ul>	Pairs T – monitors and makes suggestions	15'
Report	Ss' present their song and give their answers.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Each group presents their song to the whole class.</li> <li>• Other Ss' listen and may ask questions.</li> <li>• T gives a feedback on the content and a quick review.</li> <li>• T asks: What is your daily routine? Ss' answer the question.</li> </ul>	Whole class	30'
Post - task	Ss' listen to and write what they can hear.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' dictates some sentences.</li> <li>• Ss' write what they can hear.</li> </ul>	Whole class	15'



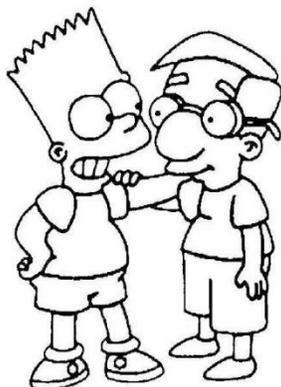
# Module 6: We go to school



I. **Task 1:** Listen and number the pictures in the correct order



II. **Task 2:** Work with a partner. Imagine your best friend's daily routine. Talk and your partner clap hands when he/she hear a verb in the third person.





# Module 6: We go to school



### III. Task 3: Listen and write the sentences you hear

1.

2.

3.

4.

5.



### IV. Task 4: Write the missing words.

1. I brush my teeth.

4. Susan and Miriam fit breakfast.

2. Robert go at 7 o'clock.

5. I wash my face.

3. Andrea takes a shower.

6. We go to school.

### V. Task 5: Write a short paragraph about your daily routine.



*My daily routines*

---



---



---



---



---

# Observation Guide

CAPACITIES		ORAL EXPRESSION		ORAL COMPREHENSION	
INDICATORS		Formulate some sentences about daily routines with good grammar structure and pronunciation.		Identify the affirmative form of present simple using the vocabulary of daily routines by solving the exercises given in the worksheet.	
N o	ITEMS  NAMES AND SURNAMES	Express the vocabulary learnt to talk about their daily routine with good pronunciation	Describe their best friend's daily routine in third person with good grammar structure.	Identify and put the pictures in the correct order by listening to the teacher.	Distinguish the statements heard and write them correctly.
		(1-5)	(1-5)	(1-5)	(1-5)
1	ACOSTA HURTADO Eva Maria				
2	ARAUJO INDALECIO Anderson				
3	BAZAN SALZAR Keiko				
4	BECERRA VENEGAS Nayry				
5	CÁCEDA PÉREZ Ayori Fernanda				
6	CHAVEZ MALCA Jordan				
7	COLCHADO BOCANEGRA Ruth				
8	COLLAVE RUIZ Patrick Alonso				
9	FELIPA CONTRINA Wilar Worsh				
10	GONZALES RUIZ Max Junior				
11	GUILLEN FLORES Cristopher				
12	HENRIQUEZ CHAVEZ Eneida				
13	HUAMAN CORALES Rebeca				
14	INDALECIO MONZON Kedyn				
15	IPARRAGUIRRE CRUZ Jerry				
16	MANCO RUIZ Fatima Aida				
17	MORALES SALINAS Ashly				
18	MORENO ALVA Nasly				
19	ORDINOLA REQUELMO Anderson				
20	OSORIO DOMINGUEZ Fernando				
21	PARRALES MEJIA David Jair				
22	PEREDA REYES Beder Amir				
23	PLASENCIA ARROYO Jair				
24	PONTE VIDAL Yauni				
25	PUESCAS CRUZ Misael Julian				
26	RAMOS ENCARNACION Nilton				
27	ROMERO QUIÑONES Jhon Kevin				
28	SANDOVAL PAUCAR Jorge				
29	SAVALA JAICO Gino Anderson				
30	SEVILLANO ABANTO Mayerly				
31	TRIPUL VILLAVICENCIO Angelly				
32	VELASQUEZ IBÁÑES Jazmin				

## LESSON PLAN 07

**TOPIC:** Do you study at Gonzales Prada School?

**LEVEL:** Beginner – 1st grade

**GRAMMAR:** Present simple (Interrogative form)

**VOCABULARY:** Play, have, listen, watch, speak, study, like, live.

**AIM:** Recognize the use of present simple in interrogative form and short answers.

**TIME:** 90 minutes

STAGE	AIMS	PROCEDURE	INTERACTION	TIME
Pre-task	T. introduces the topic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T tells Ss’ “I live in Chimbote”. Then asks: Do you live in Chimbote?</li> <li>• T. walks around the classroom asking Ss’ questions and teaching them how to answer: Yes, I do / No, I don’t.</li> <li>• T. makes a statement about one student and teaches how to ask a question in 3<sup>rd</sup> person: John has a dog. Does Sonia have a pet?</li> <li>• Ss’ practice asking questions between them.</li> </ul>	Whole class	25’
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• T. shows a conversation on the board and</li> </ul>	Pairs	

Task	Ss' order a conversation with coherence.	asks ss' to order it in pairs.	T – monitors	15'
Planning	Ss' speak about what they do/they don't do.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' gives 10 minutes to practice the dialogue giving answers according to themselves.</li> </ul>	Pairs T – monitors and makes suggestions	10'
Report	Ss' act it out the dialogue given.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Each pair act it out the conversation to the whole class.</li> <li>• T asks questions in 3rd person according to the information.</li> <li>• Other Ss' listen and may ask questions.</li> <li>• T gives a feedback on the content and a quick review.</li> <li>• T asks: Do you study at Salazar Bondy School? Does she/he study at Salazar Bondy School?</li> <li>• Ss' answer using yes/no answers.</li> </ul>	Whole class	30'
Post - task	Ss' listen to the teacher reading a conversation and answer the questions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ss' listen to the conversation and choose yes/no according to what they heard.</li> </ul>	Whole class	20'

# Module 7: Do you study at Gonzales Prada School?



## I. Task 1: Listen to the sentences and number:

Does she go to school in the evening?	-----	Do you get up in the afternoon?	-----
Does your mother go to sleep in the afternoon?	-----	Do they do their homework in the morning?	<b>1</b> -----
Do you watch TV in the morning?	-----	Does she go to school in the evening?	-----



## II. Task 2: Listen to the questions and choose the correct one

a. 

Do you watch TV?	Do you get up early?	Do you do your homework?
------------------	----------------------	--------------------------

b. 

Does she brush her teeth in the afternoon?	Does she have breakfast early?	Does she go to school in the afternoon?
--	--------------------------------	---

c. 

Do you take a shower in the evening?	Do you go watch TV in the evening?	Do you go to sleep in the afternoon?
--------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------

d. 

Does he go to school in the morning?	Does he brush his teeth after lunch?	Does he take a shower before going to school?
--------------------------------------	--------------------------------------	---



## III. Task 3: Listen to the teacher and write the sentences

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_
- e) \_\_\_\_\_



# Module 7: Do you study at Gonzales Prada School?



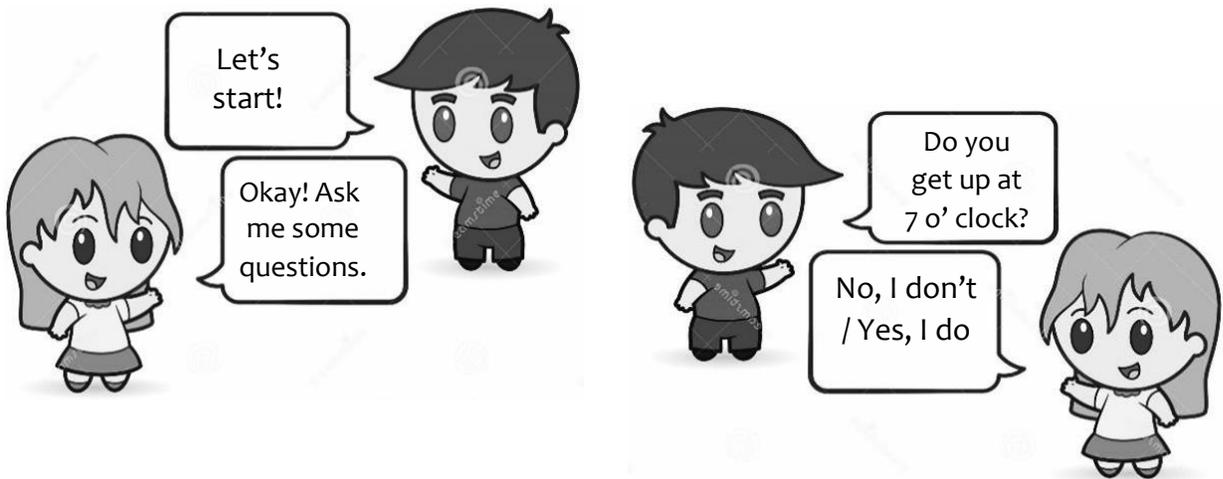
## IV. Task 4: Listen to the questions and answer yes/no:

QUESTION	ANSWER
Does she get up at 10 o'clock	
Do they have breakfast early?	
Does he go to school in the morning?	
Does she watch TV in the evening?	
Do they brush their teeth after lunch?	

## V. Task 5: Work in pairs

**A:** You are a student at Gonzales Prada School. Your teacher asked you to talk about your daily routines but you don't even have idea of how to start. You are going to be interviewed by your partner then.

**B:** Your friend wants to talk about his/her daily routines. You are going to ask some questions in order to help him/her



**A:** Do you get up at 7 o'clock?

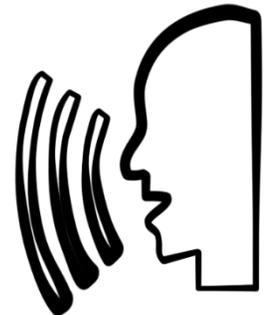
**B:** No, I don't. I get up at eight. Do you have breakfast early?

**A:** \_\_\_\_\_

**B:** \_\_\_\_\_

**A:** \_\_\_\_\_

**B:** \_\_\_\_\_



# Observation Guide

CAPACITIES		ORAL EXPRESSION		ORAL COMPREHENSION	
INDICATORS		Associate the verbs already learned in their daily routines with the use of interrogative form of present simple with good grammar structure and fluency.		Comprehends the use of interrogative form of present simple solving the exercises given correctly.	
N°	ITEMS  NAMES AND SURNAMES	Ask and answer questions between them using the interrogative form of present simple with good grammar structure.	Act it out a dialogue in pairs making themselves understood.	Listen and put the number next to the clouds in the order they were listed	Listen and answer the questions with yes/no according to what they hear.
		(1-5)	(1-5)	(1-5)	(1-5)
1	ACOSTA HURTADO Eva M.				
2	ARAUJO INDALECIO A.				
3	BAZAN SALZAR Keiko				
4	BECERRA VENEGAS Nayry				
5	CÁCEDA PÉREZ Ayori				
6	CHAVEZ MALCA Jordan				
7	COLCHADO BOCANEGRA R.				
8	COLLAVE RUIZ Patrick A.				
9	FELIPA CONTRINA Wilar				
10	GONZALES RUIZ Max Junior				
11	GUILLEN FLORES Cristopher				
12	HENRIQUEZ CHAVEZ Eneida				
13	HUAMAN CORALES Rebeca				
14	INDALECIO MONZON Kedyn				
15	IPARRAGUIRRE CRUZ Jerry				
16	MANCO RUIZ Fatima Aida				
17	MORALES SALINAS Ashly				
18	MORENO ALVA Nasly				
19	ORDINOLA REQUELMO A.				
20	OSORIO DOMINGUEZ F.				
21	PARRALES MEJIA David Jair				
22	PEREDA REYES Beder Amir				
23	PLASENCIA ARROYO Jair				
24	PONTE VIDAL Yauni				
25	PUESCAS CRUZ Misael Julian				
26	RAMOS ENCARNACION Nilton				
27	ROMERO QUIÑONES Jhon K.				
28	SANDOVAL PAUCAR Jorge				
29	SAVALA JAICO Gino A.				
30	SEVILLANO ABANTO Mayerly				
31	TRIPUL VILLAVICENCIO A.				
32	VELASQUEZ IBAÑES Jazmin				

## LESSON PLAN 08

**TOPIC:** Where do you study?

**LEVEL:** Beginner – 1st grade

**GRAMMAR:** Wh questions

**VOCABULARY:** School, student, Monday, Friday, Chimbote, on feet, car, bus.

Verbs: Love, live, do, get, come, go.

**AIM:** Ask and answer questions using interrogative pronouns.

**TIME:** 90 minutes

STAGE	AIMS	PROCEDURE	INTERACTION	TIME
Pre-task	T. introduces the topic	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' sticks paper clouds with questions and answers on the board.</li> <li>• T. asks volunteers to match the questions and answers.</li> <li>• T. corrects if it is necessary.</li> <li>• T' explains how to play "<i>Pass the marker</i>"</li> <li>• Ss' have to pass the marker when t' says "stop". The s' has to answer the teacher's questions.</li> <li>• T' asks some ss' to read out the questions and answers.</li> </ul>	Whole class	20'

Task	Ss' interview their classmates.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ss' have to write a short paragraph using the answers given on the board.</li> <li>• Ss' have to change some information in order to have different characters.</li> </ul>	Whole class T – monitors	15'
Planning	Ss' make a cartoon strip using the wh-questions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• T' asks ss' to work in pairs.</li> <li>• T' gives pieces of papers to make a cartoon strip using the questions and answers taught.</li> </ul>	Pairs T – monitors and makes suggestions	15'
Report	Ss' read out what they wrote in their paragraphs.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Each student read out the conversation shown in their cartoon strips.</li> <li>• T' asks questions according to the information given.</li> <li>• T asks: Where do you study? What do you do? How do you get to school?</li> <li>• Ss' answer using long answers.</li> </ul>	Whole class	30'

# Module 8: Where do you study?



## I. Task 1: Listen and complete the dialogue:

..are you from? / ...is your nationality? / How do you get to school? / what do you do?



What \_\_\_\_\_ ?

\_\_\_\_\_ ?

Where \_\_\_\_\_ ?

\_\_\_\_\_ ?

I am Peruvian

I am a student

I study at Gonzales Prada School

By car

## II. Task 2: Read and answer the questions by matching. Then, share your answer with the class



My name is Yamir Aryan. I am from India. I live in New Delhi. I am 14 years old. I am student. I study at British School. I go to school Monday to Friday. I go to school by car. I have one sister, she is Indira. Indira is 12 years old.

# Module 8: Where do you study?

1. What is his name?	}	a. He studies at <b><u>British school</u></b>
2. Where does he live?		b. His name is <b><u>Yamir Aryan</u></b>
3. How old is he?	}	c. He goes to school <b><u>by car</u></b>
4. Where does he study?		d. He lives in <b><u>New Delhi</u></b>
5. How does he get to school?		e. He is <b><u>14 years old</u></b>

■ **Task 3:** Listen and write questions using the words from the circles to help you.

How Where What When Where	does (x2) do (x3)	he they she Paul you	get live go come study
---------------------------------------	----------------------	----------------------------------	------------------------------------

- a. \_\_\_\_\_ *to school?*
- b. \_\_\_\_\_ ?
- c. \_\_\_\_\_ ?
- d. \_\_\_\_\_ ?
- e. \_\_\_\_\_ ?



# Module 8: Where do you study?

M. Task 4: Unscramble the questions. Then, ask your partner

A: do / Where / do / live?  
/ you

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



B: to / do / get / How / you  
/ school?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



A: do / What / you / eat /  
for / lunch?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



B: How / old / you? / are

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



# Observation Guide

CAPACITIES		ORAL EXPRESSION		ORAL COMPREHENSION	
INDICATORS		Discriminate the use of wh- questions using the interrogative form of present simple with good grammar structure and pronunciation.		Recognize the use of wh-questions using the interrogative form of present simple solving the exercises given correctly.	
N °	ITEMS	Ask and answer questions using wh- questions coherently and correct grammar structure.	Read out sentences and questions written in their cartoon strips with good pronunciation.	Listen and complete the dialogue using the words from the chart.	Listen and write questions using the vocabulary from the circles.
	NAMES AND SURNAMES	(1-5)	(1-5)	(1-5)	(1-5)
1	ACOSTA HURTADO Eva M.				
2	ARAUJO INDALECIO A.				
3	BAZAN SALZAR Keiko				
4	BECERRA VENEGAS Nayry				
5	CÁCEDA PÉREZ Ayori				
6	CHAVEZ MALCA Jordan				
7	COLCHADO BOCANEGRA R				
8	COLLAVE RUIZ Patrick A.				
9	FELIPA CONTRINA Wilar				
10	GONZALES RUIZ Max Junior				
11	GUILLEN FLORES Christopher				
12	HENRIQUEZ CHAVEZ Eneida				
13	HUAMAN CORALES Rebeca				
14	INDALECIO MONZON Kedyn				
15	IPARRAGUIRRE CRUZ Jerry				
16	MANCO RUIZ Fatima Aida				
17	MORALES SALINAS Ashly				
18	MORENO ALVA Nasly				
19	ORDINOLA REQUELMO A.				
20	OSORIO DOMINGUEZ F.				
21	PARRALES MEJIA David Jair				
22	PEREDA REYES Beder Amir				
23	PLASENCIA ARROYO Jair				
24	PONTE VIDAL Yauni				
25	PUESCAS CRUZ Misael Julian				
26	RAMOS ENCARNACION Nilton				
27	ROMERO QUIÑONES Jhon K.				
28	SANDOVAL PAUCAR Jorge				
29	SAVALA JAICO Gino A.				
30	SEVILLANO ABANTO Mayerly				
31	TRIPUL VILLAVICENCIO A.				
32	VELASQUEZ IBANES Jazmin				

**ANEXO IV**

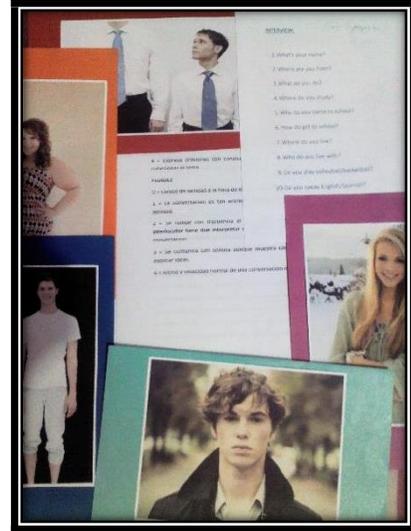
**PRUEBAS**

**FOTOGRAFÍCAS**



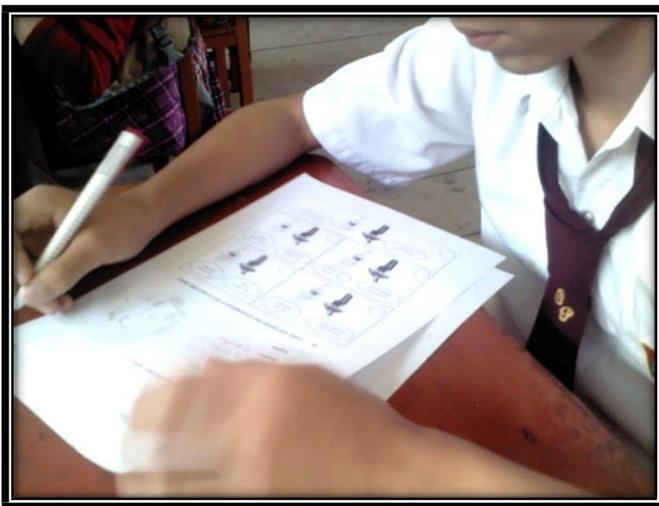
**FOTOGRAFÍA No. 01**

Aplicación del Pre – Test de Comprensión Oral al Primero “A” de Secundaria.



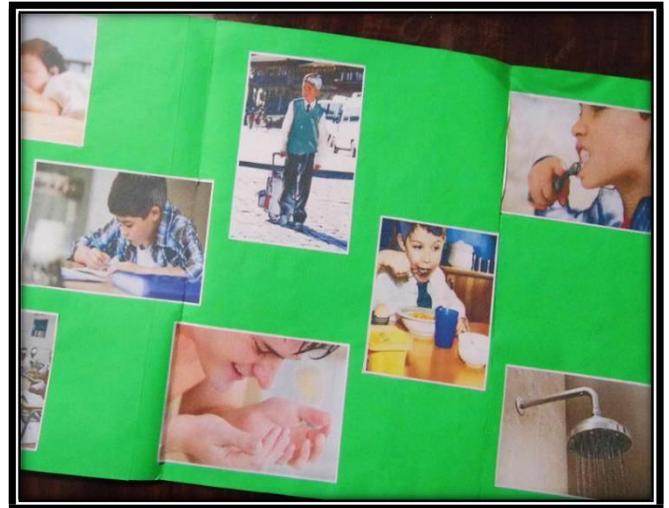
**FOTOGRAFÍA No. 02**

Aplicación del Pre – Test de Expresión Oral al Primero “A” de Secundaria.



**FOTOGRAFÍA No. 03**

Aplicación del Pre – Test de Comprensión Oral al Primero “B” de Secundaria.



**FOTOGRAFÍA No. 04**

Aplicación del Pre – Test de Expresión Oral al Primero “B” de Secundaria.



**FOTOGRAFÍA No. 05**

Primera Sesión de Aprendizaje: “Introductions and Greetings”.



**FOTOGRAFÍA No. 06**

Los estudiantes practicaron una conversación en pares y la presentaron frente la clase.



**FOTOGRAFÍA No. 07**

Segunda Sesión de Aprendizaje: “Feelings”



**FOTOGRAFÍA No. 08**

Tercera Sesión de Aprendizaje: “Countries and Nationalities”



**FOTOGRAFÍA No. 09**

Material para la ejecución de la Sesión de clase.



**FOTOGRAFÍA No. 10**

Tercera Sesión de Aprendizaje:  
“Descriptive adjectives”



**FOTOGRAFÍA No. 11**

Los estudiantes dibujaron a un compañero (a),  
asimismo la/le describieron oralmente.



**FOTOGRAFÍA No. 12**

Los estudiantes mencionan sus actividades  
diarias (Daily routines)



**FOTOGRAFÍA No. 13**

Sesión de Aprendizaje: “Do you study at Gonzales Prada School?”



**FOTOGRAFÍA No. 14**

Aplicación del Post – Test de Comprensión Oral al Primero “A” de Secundaria.



**FOTOGRAFÍA No. 15**

Aplicación del Post – Test de Comprensión Oral al Primero “B” de Secundaria.

# **CAPÍTULO VIII**

## **MATRIZ DE CONSISTENCIA**







○ .



