

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES

“ACATLÁN”

**PROPUESTAS DE ACTIVIDADES DE TRABAJO
DIRIGIDA A PROFESORES DE INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA
PARA PROMOVER LA PRODUCCIÓN ORAL
DEL TIEMPO PRESENTE SIMPLE
EN ALUMNOS ADULTOS.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A

EMMANUEL LARA GONZÁLEZ

ASESORA:
LIC. LETICIA JUÁREZ ORTEGA

Octubre de 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Este trabajo de investigación no hubiera sido posible sin el apoyo y guía de mi asesora de tesis, Lic. Leticia Juárez Ortega a quién agradezco mucho su dedicación y tiempo otorgados.

De la misma manera agradezco a Lic. Ana María Martínez Gutiérrez, Lic. María del Pilar Negrete Barajas y Lic. Aída Andriana Andrade Romero por sus valiosas sugerencias las cuales hicieron que este trabajo de investigación se enriqueciera logrando así el objetivo propuesto.

Finalmente quiero agradecer especialmente a la Dr. Patricia Jean Andrew Zurlinden quién no solamente me guió para concluir este trabajo de investigación adecuadamente, sino que su vasta experiencia me ayudó a lograr un objetivo más útil mejorando de esta forma el alcance de esta investigación al igual que mi desempeño como docente en la enseñanza del idioma inglés.

Gracias por todo su tiempo y esfuerzo, les agradezco infinitamente su apoyo.

También agradezco a aquellas personas que de alguna manera formaron parte de este trabajo de investigación:

Luis Lara

Te agradezco tu tiempo y apoyo para el diseño de los tasks.

Jesús Galván

Lizbeth Rico

Fernando Pérez

Alexandra

Les agradezco su apoyo para la grabación de los audios.

Dedicatoria

Este trabajo de investigación, en lo personal, es un resultado de todo aquello que ha formado la persona quién soy a lo largo de mi desarrollo personal y profesional. Es así, que aprovecho la oportunidad que me brinda haberlo hecho para agradecer a quienes han estado presentes y sido parte de este desarrollo.

Agradezco primeramente a mis padres

María Emma González Gomez y José Luis Lara Aranda;

a mi mamá porque siempre me brinda su apoyo incondicionalmente, y su tenacidad, fortaleza y comprensión son ejemplos claros de todo lo que puedo lograr en la vida; a mi papá por siempre mostrarme la importancia de ser constante y honesto, y porque su consejo ha sido muy valioso en mi vida.

A mis hermanos

Luis Alonso Lara González y Alejandra Lara González;

a mi hermano por ser el amigo en quién más puedo confiar sin importar nuestras grandes diferencias; y a mi hermana por ser una razón para mejorar y quién siempre será una razón para mantenernos todos juntos.

Este trabajo de investigación está dedicado primordialmente a ustedes, a quienes más quiero, y por ser las personas más sinceras, sensatas y confiables que conozco; orgullosamente mi familia.

Con cariño para ustedes,

su hijo y hermano,

Emmanuel Lara González

...y a Juana Berenice Sánchez Ángeles, David Godfrey, mis primates "Los González", Hugo Cedillo Martínez, Angélica Girón Vázquez, KWC 2005, ST Chris 2007, UK, la UNAM, la LEI - Acatlán, mi Chicha, Pau Rubio, y la banda del "B"...

...porque son personas y seres que han estado presentes en mí,

...porque son personas quienes siempre me ofrecen apoyo incondicional,

...porque son lugares y momentos de mi vida

que cambiaron mi ser personal y profesionalmente,

Gracias por todo lo que han dejado en mí, E.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. OBJETIVO	1
II. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	2
III. ESTRUCTURACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	5
IV. METODOLOGÍA	6
CAPÍTULO 1.	8
1. APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	8
1.1 IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS	8
1.2 PRIMERA Y SEGUNDA LENGUA, Y LA LENGUA EXTRANJERA	11
1.3. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE	12
CAPÍTULO 2.	19
2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	19
2.1 TEORÍA DE APRENDIZAJE: COGNITIVISMO	20
2.1.1 EL CONSTRUCTIVISMO	21
2.1.2 EL ENFOQUE CIBERNÉTICO	23
2.1.3 LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	25
2.1.4 LA INTERACCIÓN SOCIAL	26
2.2 EL ENFOQUE COMUNICATIVO	29
2.3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL APRENDIZAJE DE LOS ADULTOS	35
CAPÍTULO 3.	54
3. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS: PRODUCCIÓN ORAL	54
3.1 LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN ORAL	54
3.2 HABILIDADES LINGÜÍSTICAS: PRODUCCIÓN ORAL	57
3.3 LA IMPORTANCIA DE PROMOVER LA PRODUCCIÓN ORAL	64
CAPÍTULO 4.	68
4. EL “PRESENT SIMPLE”	68
4.1 EL PRESENTE SIMPLE EN INGLÉS	68
4.2 LA INFLUENCIA DE LA PRIMERA LENGUA	76

CAPÍTULO 5.	81
5. ACTIVIDADES PARA PROMOVER LA PRODUCCIÓN	
ORAL DEL PRESENTE SIMPLE EN INGLÉS	81
5.1 ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS DEL INGLÉS A PRACTICAR	81
5.2 ESPECIFICACIONES DE LAS ACTIVIDADES DE TRABAJO	83
5.3 MATERIAL PARA EL ALUMNO	86
5.3.1 TASK 1. MY FAVOURITE DAY OF THE WEEK	86
5.3.2 TASK 2. MY FAVOURITE SPORT	87
5.3.3 TASK 3. MY BIRTHDAY PARTY	88
5.3.4 TASK 4. AWKWARD SITUATIONS	89
5.4 MATERIAL PARA EL PROFESOR: PLAN DE TRABAJO	90
5.4.1 TASK 1. MY FAVOURITE DAY OF THE WEEK	90
5.4.2 TASK 2. MY FAVOURITE SPORT	93
5.4.3 TASK 3. MY BIRTHDAY PARTY	96
5.4.4 TASK 4. AWKWARD SITUATIONS	98
5.5 CLAVE DE RESPUESTAS	101
5.5.1 TASK 1. MY FAVOURITE DAY OF THE WEEK	101
5.5.2 TASK 2. MY FAVOURITE SPORT	101
5.5.3 TASK 3. MY BIRTHDAY PARTY	102
5.5.4 TASK 4. AWKWARD SITUATIONS	102
5.6 TRANSCRIPCIÓN DE AUDIOS (AUDIO SCRIPTS)	103
5.6.1 TASK 1. MY FAVOURITE DAY OF THE WEEK	103
5.6.2 TASK 2. MY FAVOURITE SPORT	103
5.6.3 TASK 3. MY BIRTHDAY PARTY	104
5.6.4 TASK 4. AWKWARD SITUATIONS	104
CONCLUSIONES	106
BIBLIOGRAFÍA	

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se ha caracterizado por dar gran importancia a la comunicación; así, la población mundial encuentra los intercambios y transacciones comunicativas más frecuentes y fluidas. De esta manera, la sociedad constantemente va cambiando y no se puede alejar la enseñanza de lenguas extranjeras de la perspectiva comunicativa visualizando a la lengua como un instrumento de comunicación.

De esta forma, la enseñanza del idioma inglés ha sido un reto especial para los profesores que lo imparten porque la lengua inglesa se ha convertido en el principal idioma de comunicación volviéndose un elemento versátil en el que cada individuo busca satisfacer su necesidad por aprenderlo, lo cual puede ir desde mejorar la posición laboral hasta simplemente aprenderlo como un logro personal.

I. OBJETIVO

El objetivo de esta propuesta pedagógica es elaborar cuatro unidades de trabajo dirigidas a profesores de inglés como lengua extranjera para utilizarlas con adultos –a partir de los 18 años- de inglés básico del idioma inglés (entre 40 y 60 horas de instrucción), para establecer la comunicación hablada a través de la producción oral de las formas lingüísticas del Presente Simple mediante algunos de sus usos contextuales.

II. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Actualmente la difusión y aprendizaje de segundas lenguas dentro de contextos plurilingües y pluriculturales, con el fin de favorecer la comunicación e interacción entre los seres humanos, goza de gran relevancia. De esta forma, el aprendizaje de lenguas extranjeras da prioridad a su uso comunicativo, es decir, a la capacidad de comunicarse oralmente a través de ella.

En 2001, la Comisión Europea declaró importante estar constantemente en contacto con la lengua extranjera y disponer de frecuentes oportunidades de emplearla en situaciones similares a la vida cotidiana para instruirse y comunicarse a través de ella haciendo prioritaria la capacidad de producir mensajes comprensibles, Juan de Dios Martínez Agudo (2006:9-10). De esta forma, en el aprendizaje de una lengua extranjera lo ideal es desarrollar la comunicación a través de su uso.

La habilidad para comunicarse en una lengua extranjera, de acuerdo a este mismo autor (2006:62), surge fundamentalmente a través de la exposición y contacto con la lengua. A pesar de esto, el proceso para desarrollar la habilidad de comunicarse oralmente es uno de los más difíciles para un individuo, y uno de los factores que más fomenta esta incapacidad es precisamente la escasa práctica, y en ocasiones, su poca utilización. Además de esto, si el idioma llega a practicarse, algunas veces no ocurre en los contextos adecuados que recreen el cómo, el cuándo y el dónde utilizarse.

Martínez Agudo (2006:63-5) señala que actualmente en clase se utiliza poco el conocimiento lingüístico para fines comunicativos, y añade la existencia de problemas externos como la cohibición y la inseguridad a razón de la falta de confianza comunicativa y el temor a equivocarse al hablar. De esta forma, menciona que las habilidades orales no se desarrollan adecuadamente debido a la escasa ejercitación de

la lengua, y aunque la comunicación oral no es inmediata, el paso del tiempo es el que propicia el desarrollo de las habilidades, y es así que la competencia comunicativa se pone en funcionamiento a través de las actividades de interacción comunicativa porque así se propicia la comunicación oral.

Para lograrlo entonces, se requiere de un trabajo constante utilizando la segunda lengua una y otra vez en una variedad de situaciones que permitan experimentarla en sus contextos, formas estructurales, conjugación verbal, pronunciación, entonación y ritmo, entre muchos otros aspectos. En la actualidad existen materiales que propician esto, así, cualquiera que ayude y mejore el proceso de la enseñanza de una lengua, será bien aceptado para su implementación en el aula de clases.

Por esta razón, en esta propuesta se realizarán cuatro actividades de trabajo que recreen situaciones comunicativas para utilizar la lengua inglesa dentro del aula de aprendizaje y promoverla de forma oral con el fin de dar al alumno la oportunidad de usarla, experimentarla y practicarla en una variedad de contextos. Éstas darán prioridad al uso del idioma inglés a través de la habilidad oral, promoviendo específicamente algunos de los usos, y las formas lingüísticas del Presente Simple.

En su estudio, Martínez Agudo (2006:10) propone que la gramática debería ser utilizada en una menor prioridad y considerar la idea de aproximarse a la lengua desde un enfoque eminentemente comunicativo e interactivo en lo cual su enseñanza muestre una proyección estrictamente comunicativa.

De esta forma, en esta propuesta se promoverán algunos de los usos del tiempo verbal Presente Simple debido a que éste es uno de los tiempos verbales que permite al individuo utilizar el inglés para transmitir numerosos pensamientos e ideas, y en un nivel básico, es uno de los únicos y más recurridos tiempos verbales que los alumnos

conocen y utilizan; además, sus formas gramaticales se conforman de un gran número de elementos a considerar para ser manejados correctamente de forma oral.

Por lo tanto, se realizarán estas actividades de trabajo en las cuales primeramente por medio de material auditivo se mostrará al alumno, cómo usar el idioma inglés de forma oral a través del Presente Simple, ejemplificando en situaciones cotidianas. Posteriormente practicarán sus formas gramaticales creando sus propias oraciones y, después, lo harán formar parte de una dinámica para establecer en repetidas ocasiones la comunicación oral, dándole al alumno así la oportunidad de expresar sus propias ideas basadas en el tema de la actividad de trabajo, y practicando los elementos lingüísticos.

Por tal razón, esta propuesta de actividades está dirigida a cualquier profesor que enseñe el idioma inglés como lengua extranjera para aplicarlas en grupos de alumnos adultos -a partir de los 18 años en adelante, que se encuentran estudiando en un nivel básico entre 40 y 60 horas de instrucción de la lengua porque que son actividades de trabajo que impulsan la comunicación oral por medio de algunos de los contextos y promueven la práctica de determinadas formas lingüísticas del tiempo Presente Simple.

A diferencia de algunos otros materiales de hoy en día, estas actividades no están basadas en temas ni objetivos específicos de algún libro de texto, y no están enfocadas para utilizarse con algún grupo de estudio, trabajo o racial en particular, lo que permite su aplicación en cualquier grupo de aprendizaje del idioma que cumpla las características de nivel y edad. Además, fomentan la interacción personal con diferentes miembros del grupo de estudio en 3 ocasiones, estableciendo con cada uno de ellos la comunicación oral - pudiendo aumentar el número de repeticiones, según la consideración del profesor – estimulando el uso constante del punto gramatical, y así

lograr que el alumno reafirme sus ideas y corrija sus errores pudiendo renovar en cada interacción su información y añadir nuevas ideas maximizando así el uso del idioma.

Estas actividades tienen una secuencia de instrucciones para fomentar que el alumno identifique, pregunte, intercambie y reporte información en una situación de comunicación oral. Por último, no requieren utilizarse inmediatamente después de la presentación del Presente Simple porque son un material de apoyo.

III. ESTRUCTURACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación se encuentra estructurado de la siguiente manera:

En el Capítulo Uno se describe la importancia de manejar el idioma inglés y se señala la distinción que existe entre su desarrollo como primera y/o segunda lengua, y lengua extranjera; asimismo, se explica la diferencia entre adquirir y aprender un idioma.

El Capítulo Dos está centrado en la descripción de las propuestas teóricas en este trabajo de investigación: la Teoría de Aprendizaje Cognitiva y el Método Comunicativo. Igualmente, se señalan las características principales de la población a quién se dirige este trabajo, que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Por otra parte, con el fin de fortalecer el manejo del inglés de forma oral, en el Capítulo Tres se define y se hace una descripción de las habilidades de producción, la importancia de promoverlas, y las ventajas que esto conlleva.

En consonancia con lo anterior, en el Capítulo Cuatro se describen todas las formas lingüísticas, y contextos de uso del Presente Simple para dar a conocer cuáles serán las formas lingüísticas y usos de contexto a ser practicados a través de las

actividades de trabajo. Posteriormente, se describe sobre la influencia de la lengua materna en una segunda lengua.

Finalmente, en el Capítulo Cinco se muestran los usos en contexto y las formas gramaticales del Presente Simple en el idioma inglés, y se enlistan las especificaciones a considerar para realizar las actividades de trabajo. Para concluir, se enseñan los materiales dirigidos a los aprendices del inglés como lengua extranjera y los materiales para los profesores.

IV. METODOLOGÍA

El investigador de esta propuesta hará una recuperación de literatura en libros, publicaciones, revistas, y páginas de Internet que describan los lineamientos, con base en las últimas tendencias pedagógicas, a considerar e incluirse para realizar actividades de trabajo; de igual forma, investigará las características de aprendizaje de la población a quién estas actividades serán dirigidas para tomarse en cuenta durante dicha realización.

Después de haberse identificado estos lineamientos y características específicas, se recolectarán diferentes materiales que contengan actividades de trabajo que establezcan la comunicación oral del idioma inglés. Una vez recuperados estos ejemplos, se analizará su estructuración, contenido, y diseño editorial, para identificar características que el investigador de esta propuesta, basándose en la literatura recolectada previamente y en su experiencia laboral, considere funcionales y sirvan de ejemplos para crear actividades de trabajo.

De esta forma, siguiendo los lineamientos establecidos para realizar actividades de trabajo, las características de aprendizaje de la población con quien aplicarse, y

guiándose con los ejemplos de actividades que promueven la comunicación oral, el investigador de esta propuesta realizará cuatro actividades de trabajo que cumplan con la documentación investigada anteriormente, y cumplan el objetivo establecido en este trabajo.

CAPÍTULO 1.

1. APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Este capítulo da a conocer el porqué el aprendizaje del idioma inglés es importante actualmente citando diferentes razones. Asimismo, se menciona en qué consiste el proceso de Adquisición y el de Aprendizaje de una lengua y, finalmente, se explican las condiciones que diferencian el desarrollo entre una primera y segunda lengua, al igual que el de una lengua extranjera.

1.1 IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

En datos que ofrece Brigit Viney (2011:1) en el libro *La Historia del Idioma Inglés*, describe que este idioma es hablado hoy en día en diferentes partes de Europa, Los Estados Unidos, Asia, África, Australia, Nueva Zelanda y en algunas islas de los océanos Atlántico, Índico y Pacífico. Lo que hace que el inglés sea hablado como una primera lengua por un número aproximado de 370 a 400 millones de habitantes en el mundo, y se contrapone con casi el mismo número de personas que lo utilizan como una segunda lengua; mientras que cientos de millones de personas más lo utilizan como lengua extranjera.

La difusión del inglés alrededor del mundo empezó con los establecimientos británicos en Norte América, el Caribe, Australia, y Asia en los siglos XVII y XVIII, continuando hasta el siglo XIX cuando los británicos tomaron control de partes de África y el Pacífico Sur.

Actualmente, se reconoce que el idioma inglés es hablado como primera lengua cuando los habitantes lo aprenden en la infancia y la utilizan para comunicarse todo el

tiempo; sin embargo en otros países, a pesar de que tienen una primera lengua, el inglés se utiliza en aspectos educativos, de negocio, gubernamentales, de transmisión en ondas de radio y televisión por ser un idioma reconocido oficialmente; y en muchos otros países, es enseñado como una lengua extranjera, aunque no sea una lengua oficial en el país.

Miguel Siguan (2001) menciona que el inglés se encuentra como variante común entre las diferentes culturas alrededor del mundo y es considerado como la *lingua franca* de hoy: “a mediados del siglo XX, el inglés se convirtió decididamente en la primera lengua de comunicación;” debido a que los países de habla inglesa constituyen la mayor concentración de poder económico en el mundo, porque es ahí donde se produce la mayoría de los adelantos científicos y técnicos haciendo posible la propagación de la globalización.

Este mismo autor también menciona que estos adelantos conllevan consecuencias lingüísticas debido a que sus aplicaciones y sus efectos necesitan ser identificados de alguna forma y esto implica el surgimiento continuo de palabras nuevas. El inglés es una lengua muy flexible que admite con facilidad nuevos términos lo que hace que las palabras adoptadas en inglés tiendan a ser utilizadas por todas las lenguas; de esta forma, este idioma se vuelve el más apropiado para lograr la globalización y para que las nuevas iniciativas se extiendan por todo el mundo. Gracias a esto, se piensa que existe una ventaja para la mayor parte de la población mundial para poder dominar el idioma inglés debido a que hoy en día son muchas las palabras de esta lengua que de antemano son conocidas y utilizadas, facilitando de esta forma el aprendizaje y comprensión del idioma por parte de los alumnos, y su enseñanza por parte del profesor.

Por su lado, Viney (2011) relata que el inglés es también utilizado para diferentes tipos de comunicación internacional, además de ser utilizado por estudiosos de las ciencias, la medicina y los negocios para comunicarse; igualmente, es la lengua de la industria musical del pop, de la industria cinematográfica y la lengua del control de tráfico marino y aéreo; sin dejar de lado que muchas de las noticias mundiales son dadas a conocer en inglés a través de la televisión, la radio, la Internet o los periódicos.

En el siglo XIX, el inglés se volvió útil internacionalmente debido a que Inglaterra fue la nación más importante mundialmente en la era de la industrialización, y por esto, muchos aparatos y máquinas procedieron de allí teniendo como consecuencia que la gente tuviera que aprender el inglés para saber cómo utilizarlos.

Años más tarde, este idioma se expandió a razón de su crecimiento en el área de los negocios pues era necesario saber hablar en inglés para poder comunicarse y realizar transacciones comerciales internacionales teniendo como común denominador este idioma. Así, todos los medios de comunicación vinieron a coadyuvar en la expansión del inglés: el teléfono logró comunicaciones cada vez más lejanas en breves lapsos y reducciones económicas potenciales, y, la computadora, hasta no hace mucho, se convirtió en una de las tecnologías mundialmente más utilizada gracias también al crecimiento del Internet y a la sistematización de procesos. De igual manera, la industria aérea lo utilizó y lo sigue usando como el idioma oficial y estandarizado en el ámbito de las telecomunicaciones internacionales.

Igualmente, para lograr negociaciones con firmas americanas, por ser Los Estados Unidos un país rico económicamente, se desprendió la necesidad de comerciar y, para hacerlo, era necesario hablar en inglés. Finalmente, debido al crecimiento de

organizaciones y compañías internacionales, el inglés se seleccionó como el idioma por excelencia para el área laboral.

Es por todo esto que el aprendizaje del idioma inglés es de suma importancia hoy en día porque aunque no es el más hablado internacionalmente, sí es el que tiene más funcionalidad en el mundo entero.

De acuerdo a la información descrita en este apartado, la importancia de hablar el inglés en la época actual implica el desarrollo de diferentes estrategias para su mejor aprendizaje; por lo que, en esta investigación, se propone realizar cuatro actividades de trabajo que pueden ser utilizadas por profesores de inglés para practicar el idioma en un contexto de aprendizaje en el que se desarrolle la comunicación hablada.

1.2 PRIMERA Y SEGUNDA LENGUA, Y LA LENGUA EXTRANJERA.

Existen diferentes formas para referirse al aprendizaje de un idioma, las cuales se diferencian básicamente por las circunstancias en que un idioma es desarrollado.

La primera lengua que aprende un individuo es referida como lengua madre, lengua nativa, lengua materna, lengua primaria o lengua dominante, y la importancia de este primer idioma radica en que es aprendido de forma natural gracias al proceso de adquisición que se lleva a cabo cuando los niños están desarrollando su habla (Da Silva,2000:52). Por su parte, Lightbown y Spada (2008:199) definen a la primera lengua como aquella que es aprendida primeramente, y mencionan que muchos niños aprenden más de una lengua desde el nacimiento y quizás pueda entenderse que tienen más de una primera lengua.

En cuanto a la segunda lengua, Helena Da Silva la describe como lengua no nativa, lengua secundaria o lengua no dominante pudiendo ser interpretada como el

idioma que fue aprendido cronológicamente después de la primera lengua materna o tener un dominio menor. Aquí se destaca la manera en que un hablante no nativo desarrolló el idioma debido a los procesos de adquisición y/o de aprendizaje informal por acercamientos naturales con nativos del idioma. Lightbown y Spada señalan que una segunda lengua se refiere a cualquier idioma que no sea el primero y podría interpretarse así hasta a un tercer o cuarto idioma. Sin embargo, según Da Silva la característica importante de este segundo idioma es que se desarrolla en situaciones similares a una primera lengua: por un proceso de adquisición o natural, y en la mayor parte de los casos, por el acercamiento a la cultura de la lengua (2000:54).

Para esta misma autora (p.52), una lengua extranjera se diferencia de una primera o segunda lengua, porque se aprende en circunstancias diferentes, en ambientes en los cuales existe la intención primordial de hacerlo, como sucede en ambientes escolarizados, cursos de idiomas o escuelas. Lightbown y Spada mencionan que el aprendizaje de una lengua extranjera se da en un contexto de salón de clases donde no es utilizada en la comunidad.

Una vez señaladas las diferencias entre primera y segunda lengua, y lengua extranjera, las actividades de trabajo propuestas en este documento de investigación apoyarán la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en ambientes donde exista la intención de aprender el idioma como sucede en las aulas de estudio.

1.3 ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE

Cuando se habla sobre el dominio de conocimientos por parte de un individuo, es, en muchos casos, importante identificar el mecanismo por el cual se llega a manejarlos, y éste se define de acuerdo a las circunstancias en que se logra dominar. Este proceso,

independientemente de ser aprendido o adquirido, siempre crea en los individuos cambios de comportamiento que indican que el ser humano posee un nuevo conocimiento.

Jeremy Harmer (2007:50) discute que en el campo de la enseñanza de idiomas, la gente que aprende una lengua es aquella que estudia y atiende cursos de idiomas que desea aprender; por su parte, Da Silva Gomes (2000:55-7) menciona que el aprendizaje está relacionado a la experiencia de un individuo con el mundo que lo rodea y se divide en dos formas: el aprendizaje formal y el informal.

- Aprendizaje
- Aprendizaje formal: es cuando todos los elementos están organizados intencionalmente para aprender algo, cómo es comúnmente en los salones de clase.
 - Aprendizaje informal: se presenta al no existir elementos organizados para un aprendizaje, como podría ser un extranjero al leer un periódico en un idioma diferente al suyo y aprender palabras nuevas.

De tal manera que el aprendizaje es un proceso que consiste en asimilar conocimientos para utilizarse en un futuro y que cambiarán conocimientos previos y habilidades. El aprendizaje se encuentra relacionado a los cambios de actitud, los intereses, los valores sociales, la personalidad, el aprender a aprender y el aprender a pensar.

Una de sus características es que es un mecanismo observable indirectamente y se reconoce por los cambios de comportamiento que ocasiona, y que, para que estos cambios puedan ser considerados aprendidos, deben originarse por medio de la práctica; así el aprendizaje es relativamente permanente, pero tiende a modificarse

debido a su flexibilidad y adaptabilidad permitiendo así adquirir más con el paso del tiempo.

En contraparte, la adquisición, al igual que el aprendizaje, es también un proceso que modifica los comportamientos en el hombre, pero se relaciona con la maduración. La maduración es un concepto que implica la acción de procesos físicos como los metabólicos, hormonales, entre otros, y la experiencia con el mundo mismo. Con base en esto, Da Silva Gomes señala que el concepto de maduración, junto con el aprendizaje, es el proceso más importante para la modificación del comportamiento de un individuo.

De ahí que podemos ver que la adquisición es el resultado de los cambios de comportamiento que un individuo presenta en el proceso de maduración a lo largo del aprendizaje; en ésta, a diferencia del aprendizaje, el cambio de comportamiento ocurre de manera inconsciente, de forma gradual y no existe una práctica directa que la influya para su retención “cuando una sucesión conductual se desarrolla a pasos regulares independientemente de la práctica...que no influya de forma directa...se dice que estos comportamientos son el resultado de la maduración y fueron adquiridos,” (Da Silva 2000:58); Jeremy Harmer añade a esta idea, que cuando se adquiere un idioma, éste difícilmente lleva a una persona a lograr un nivel de dominio total (2007:50).

De acuerdo a la información anterior, relacionando los conceptos de aprendizaje y adquisición con el dominio de idiomas, Stephen Krashen (1981:1) alrededor de la década de los 70's, propuso la Teoría del Monitor bajo el supuesto de la hipótesis de Aprendizaje–Adquisición: en los adultos existen dos formas independientes para dominar una segunda lengua, una es la adquisición y la otra, el aprendizaje.

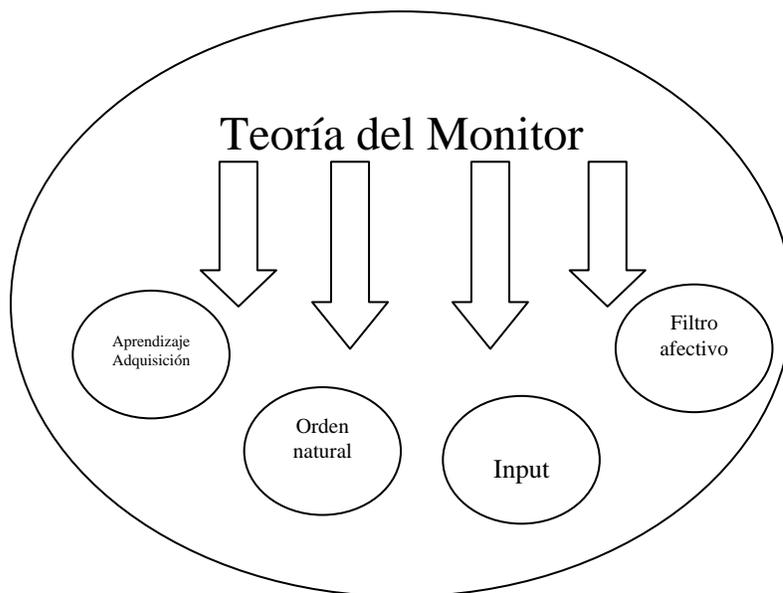
Por una parte, la adquisición de una segunda lengua, se entiende como un proceso similar al que los niños pasan para aprender su lengua materna; esto significa que se requiere de una interacción con la lengua misma en la cual no es importante la forma lingüística del idioma, sino más bien el mensaje que se quiere transmitir y su entendimiento; y por la otra, el aprendizaje de una segunda lengua, se explica cuando en el proceso hay una presentación de reglas explícitas sobre la forma del idioma y una gran cantidad de corrección de errores que ayudan a un individuo a formar una representación lingüística correcta del idioma.

Conjunto a esta hipótesis, Lightbown y Spada (2008:37) describen que el conocimiento adquirido se responsabiliza por la producción espontánea del idioma y hace que el individuo inicie cierto tipo de oraciones; mientras que el conocimiento aprendido actúa como un monitor que hace pequeños cambios y refina lo que el conocimiento adquirido ha producido, pero esto sólo sucede una vez que el individuo ha aprendido las formas del idioma y cuenta con el tiempo suficiente para estar al tanto de la producción correcta de la lengua.

La Teoría del Monitor está también integrada por otro tipo de hipótesis. La hipótesis del Orden Natural asienta que la adquisición de una segunda lengua se desarrolla en secuencias predecibles, pero no necesariamente las formas más sencillas del idioma son las primeras por aprenderse. Otra más, la Hipótesis de *Input* menciona que la adquisición ocurre cuando un individuo es expuesto a la lengua meta, la cual es comprensible para él y contiene un grado de dificultad sólo un poco más elevado al nivel de la persona. Por último, la hipótesis del Filtro Afectivo señala que existe una barrera afectiva en la cual si una persona se encuentra tensa, ansiosa, o aburrida, esto

no permite al individuo adquirir el idioma aun siendo expuesto a la lengua meta en grandes cantidades.

Imagen 1: Teoría del Monitor



Schmidt (citado en Kees de Bot et al,2005:7) argumenta que el término de “inconsciente” descrito por Krashen quizás es mal interpretado al transmitir el sentido de una búsqueda con conciencia, cuando la interpretación pudiera ser “sin ser consciente de haberlo notado” que es una proposición diferente relacionada al aprendizaje subliminal, aunque en la actualidad no existe evidencia de un aprendizaje por tal forma. Así, Kees de Bot y sus colegas (2005:8) mencionan que posiblemente Krashen utiliza el término de “inconsciente” como la incapacidad de explicar lo que uno sabe, sugiriendo que el individuo utiliza formas del idioma correctamente sin saber por qué éstas son así, consolidando la idea de que la adquisición es un proceso natural del conocimiento y de habilidades, mientras que el aprendizaje es un proceso artificial donde las formas del

idioma se enfatizan, lo cual no permite un uso automático del idioma como sucede en la adquisición.

Lightbown y Spada describen que la Teoría del Monitor ha sido cuestionada por diferentes psicólogos y lingüistas; por ejemplo, en 1987, la lingüista Lydia White cuestionó una de las hipótesis de esta teoría, y sugirió la propuesta de *Against Comprehensible Input*, y anteriormente, el psicólogo Barry McLaughlin -en 1978- propuso probar estas hipótesis empíricamente, distinguiendo que entre el conocimiento adquirido y el aprendido se puede llegar a una definición circular donde el conocimiento adquirido, es fluido, y si es fluido, es adquirido; y testificó el conocimiento en la intuición, más que los cambios de comportamiento.

A pesar de esto, las ideas de Stephen Krashen tuvieron mucha influencia durante el periodo de transición de métodos que se caracterizaba por aprender las formas y memorizar diálogos, hacia métodos que proponían utilizar el idioma dando un enfoque en el significado. De esta forma, propuestas sobre la enseñanza comunicativa han sido mucho mejor implementadas, y las propuestas de este autor han sido una gran fuente de ideas para la investigación de la adquisición de una segunda lengua. Además, se ha confirmado que los estudiantes logran un gran avance cuando son expuestos a la lengua meta y es comprensible para ellos sin ser instruidos para hacerlo; sin embargo, también se ha encontrado que muchos de ellos no progresan en ciertos aspectos del idioma sino son instruidos para lograrlo (2008:38).

Con base en lo descrito anteriormente, en el campo del estudio de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, se entiende que adquirir una segunda lengua es lograr su dominio por medio de un proceso natural e inconsciente como podría ser el resultado de estar físicamente en un país extranjero y adquirirlo gradualmente; y se entiende por

aprender una lengua extranjera como el lograr su dominio por medio de un proceso consciente e intencional como sucede en las aulas de clase de idiomas en países donde no se habla la lengua de estudio.

Debido a la información descrita en este capítulo, la importancia que hoy en día tiene manejar el idioma inglés procrea diferentes estrategias para mejorar su aprendizaje; por esta razón, esta investigación realizará cuatro actividades de trabajo que profesores de inglés puedan utilizar en sus clases, que establezcan la comunicación hablada por medio de la práctica de las formas y algunos de los usos del tiempo verbal Presente Simple para facilitar y consolidar su uso en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

CAPÍTULO 2.

2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En este capítulo se explican la teoría de aprendizaje y la metodología a utilizar para la realización de actividades de trabajo. Primeramente, se explica en qué consiste la Teoría de Aprendizaje Cognitiva y las diferentes propuestas que la tienen como base; de la misma manera, se describe la importancia de establecer situaciones donde exista la necesidad de comunicar algo, con el fin de lograr un propósito comunicativo, lo que llevará a señalar las características del Enfoque Comunicativo como el medio más adecuado para alcanzar el objetivo de este trabajo. Asimismo, se mencionan características que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los adultos para tener presente elementos necesarios en la realización de las actividades que les ayude a mejorar el aprendizaje del idioma inglés.

De este modo, el gráfico a continuación muestra, a manera de resumen, las teorías del aprendizaje abordadas en esta investigación:

Imagen 2: Teorías del aprendizaje



2.1 TEORÍA DE APRENDIZAJE: COGNITIVISMO

A lo largo del tiempo, dominar una segunda lengua ha sido explicado por teóricos, investigadores y profesionales dedicados a la educación. Aunque no existe una definición predominante, muchas de estas explicaciones comparten elementos comunes para explicar el proceso.

Una teoría sobre la adquisición de una segunda lengua necesita definir las diferentes características de los aprendientes sobre la adquisición del idioma en una variedad de contextos, es así que en los últimos años, algunas teorías basadas en la Psicología Cognitiva han surgido para explicar la adquisición de una lengua nueva (Lightbown y Spada,2008:33,38). De acuerdo a María del Rosario Reyes Cruz, el concepto central de éstas es la cognición, los procesos internos por los que se transforma, reduce, recupera o utiliza alguna información sensorial.

El Cognitivismo, a diferencia del Conductismo, establece que las acciones del hombre no están condicionadas por el ambiente, sino por las interpretaciones que el individuo hace de él fundándose en sus estructuras cognitivas, motivaciones y expectativas.

Es así que la Teoría Cognitiva postula que el individuo es un ser activo que para resolver las dificultades de aprendizaje, procesa, almacena y recupera la información que recibe del medio ambiente, y de esta forma, el aprendizaje se da gracias a procesos mentales internos; por su parte, el Cognitivismo trata de determinar de qué manera contribuyen estos procesos a lo que se está aprendiendo y cómo se relaciona su uso con lo que se ha aprendido (2002:41-2).

Con base en la información descrita anteriormente, se han desarrollado diferentes teorías y postulados basados en la Psicología Cognitiva para explicar el desarrollo de una lengua.

2.1.1 EL CONSTRUCTIVISMO

La Teoría Constructivista es un movimiento que se origina gracias al trabajo del psicólogo Jean Piaget. Los teóricos relacionados a esta teoría están interesados en las maneras en que los individuos hacen su propia interpretación del mundo en general. Este psicólogo ha dado un gran énfasis en la construcción natural del proceso de aprendizaje indicando que el Constructivismo dicta que el individuo está activamente envuelto desde el nacimiento y construye un “significado personal” que es un entendimiento propio resultado de las experiencias; el individuo es el elemento principal al igual que el proceso de aprendizaje y no tanto el mismo aprendizaje; de tal modo que el conocimiento es resultante de las experiencias, pero se le da un cierto sentido a través de las diferentes etapas de la vida (Williams y Burden,1997:14,21).

El desarrollo cognitivo es identificado como un proceso de maduración dentro del cual la genética y la experiencia interactúan; la mente constantemente está en busca de un equilibrio entre lo que se sabe y lo que se experimenta en cada momento. Para esto, se complementan los procesos de asimilación y acomodación; dónde la asimilación es el proceso por el cual el nuevo conocimiento se cambia o modifica en la mente para que se establezca con el conocimiento previo, y la acomodación es el proceso por el cual se modifica el conocimiento previo para tomar en cuenta la nueva información. Ambos mecanismos están relacionados entre sí, a lo que Piaget llama desarrollo cognitivo de adaptación que se encuentra particularmente relacionado al aprendizaje de la gramática de una nueva lengua (citado en Williams et als,1997:22).

Influido por las ideas de Piaget, Jerome Bruner (citado en Williams et als,1997:24) propuso que el desarrollo del entendimiento conceptual y de estrategias y habilidades cognitivas son un objetivo central de la educación, en vez de la adquisición de información factual. Bajo esta perspectiva, el aspecto importante para el aprendizaje es aprender-a-aprender, es decir, tener la pauta para transferir lo que se aprendió de una situación a otra. Para esto, es necesario contar con condiciones óptimas para el aprendizaje, y éste debe tener un objetivo definido. Estos aspectos que deben ser tomados en cuenta en la elaboración de cualquier temario de aprendizaje.

El objetivo para logra un aprendizaje es que tenga un propósito en el futuro, y permitir al individuo aprender con más facilidad conforme va avanzando -que a diferencia de Piaget- cualquier tipo de conocimiento se puede enseñar a alguien en cualquier edad surgiendo así la noción del Temario de Espiral en el cual primeramente se presentan las ideas básicas que dan forma a cualquier tema y después se regresa para construir sobre éste repetidamente.

De acuerdo a esto, el objetivo general de la educación es llegar a la excelencia, que solamente puede ser lograda, si se propicia al individuo practicar sus habilidades en situaciones problemáticas para que descubra cómo resolverlas. De esta forma, al fomentar en el individuo la capacidad de descubrir por sí mismo soluciones sobre un tema específico a aprender podría lograr entender hasta el tema más complicado y relacionarlo significativamente con el aprendizaje total del mundo.

Para logra esto, es importante encontrar un balance entre lo que se quiere que el individuo aprenda y la flexibilidad para construir y descubrir principios, conceptos y hechos por él mismo. Igualmente, es necesario fomentar en el individuo el uso de

conjeturas y de un pensamiento intuitivo, que solamente ocurrirá si el aprendiente se siente seguro y con el deseo de tomar retos alentando su curiosidad.

En este mismo sentido, George Kelly presenta la Teoría de la Construcción de la Personalidad (citado en Williams et als,1997:24-7) donde el individuo actúa como un científico porque constantemente busca dar sentido al mundo que lo rodea. De acuerdo a esto, cada individuo tiene sus experiencias personales, construye hipótesis, busca confirmar y rectificar sus hipótesis construyendo así teorías sobre el tipo de lugar que es el mundo y el tipo de gente que lo habita. Estos constructos actúan como plantillas que el individuo coloca sobre sus perspectivas de cualquier nuevo evento o persona en contacto para establecer algún tipo de acomodamiento razonable.

De esta forma, el aprendizaje hace que el individuo construya su entendimiento personal de las cosas, por lo que se le considera como un participante activo que decide cómo actuar de acuerdo a lo que es lógico para él, mientras que la construcción del aprendizaje dependerá de sus experiencias previas, lo que conlleva a anticipar las acciones futuras.

2.1.2 EL ENFOQUE CIBERNÉTICO

A partir del surgimiento de las computadoras, su mecanismo de trabajo se ha utilizado para explicar la dinámica del procesamiento de información humana debido a que existe una similitud entre la mente y la computadora: ambas son sistemas de procesamientos de datos, codifican, retienen y operan con señales y representaciones internas de la información recibida, el *input* (Da Silva,2000:94).

En la Teoría de la Información, los psicólogos cognitivos visualizan la adquisición de una lengua como la construcción del conocimiento que puede ser utilizado

automáticamente para hablar o entender un nuevo conocimiento que gradualmente, a través de la experiencia y la práctica, se vuelve fácil de procesar y acceder de forma rápida y automática; sin embargo, existe un límite para la cantidad de información que se puede adquirir en un momento.

Similarmente a este modelo, la propuesta de Aprendizaje de una Habilidad sugiere que todo el aprendizaje, incluyendo el de idiomas, se da a través de un Conocimiento Declarativo que con la práctica posiblemente se convierte en un Conocimiento de Procedimiento, automatizado, en el cual el traslado del primero al segundo se asocia con el tipo de aprendizaje que toma lugar en el salón de clases, donde el aprendizaje es seguido por la práctica.

De la misma manera, el concepto de la Reestructuración argumenta la aparición de repentinos progresos del idioma al utilizar la lengua correctamente, aunque éstos no hayan sido aún enseñados; y la propuesta de *Backsliding* explica un aspecto sistemático de incorporación de mucha información o información incorrecta que provoca el uso incorrecto de formas que solían ser utilizadas correctamente; estos errores son resultado de la integración a un patrón general (Lightbown et als,2008:39-40).

Por último, Blaxton (citado en Lightbown et als,2008:39-40) propone el Proceso Apropiado de Transferencia el cual señala que el aprendizaje es mejor recordado en situaciones que son similares al momento en que fue adquirido porque al aprender algo, el recuerdo también guarda el contexto y la forma en que fue aprendido.

2.1.3 LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La teoría del psicólogo David Ausubel conocida como el Aprendizaje Significativo señala que para entender el aprendizaje cognitivo se debe de diferenciar el aprendizaje afectivo del psicomotor:

- El aprendizaje afectivo es el resultado de las señales internas de un individuo al experimentar el placer, el dolor, la satisfacción, el descontento, la alegría y la ansiedad.
- El aprendizaje psicomotor está relacionado a las reacciones musculares adquiridas en la práctica.

Es importante mencionar que ambos aprendizajes son concomitantes del aprendizaje cognitivo porque algunas experiencias afectivas se desarrollan dentro de éste; y a través de secuencias motoras se forman representaciones mentales de estos movimientos (Da Silva,2000:100).

Mientras que el aprendizaje cognitivo resulta del almacenamiento organizado de la información en la mente, la estructura cognitiva es el lugar donde se encuentra el contenido total de las ideas y conocimientos de un individuo y su organización. Con base en esto, la Teoría del Aprendizaje Significativo explica que el aprendizaje resulta cuando un nuevo conocimiento se organiza y se integra en la estructura cognitiva de un individuo: el aprendizaje sólo es aprendido y retenido en la medida en que exista un punto de contacto entre ellos, si esta conexión se logra, el aprendizaje será exitoso y el conocimiento anterior y el nuevo, se integrarán en uno solo.

En oposición, cuando este aprendizaje tiene poca o ninguna asociación con el conocimiento previo dentro de la estructura cognitiva, la información es almacenada en forma arbitraria y se pierde si no se logra integrar. Este proceso es conocido como aprendizaje mecánico (Reyes,2002:43).

2.1.4 LA INTERACCIÓN SOCIAL

Finalmente, Jeremy Harmer (2007:59) describe la teoría de Lev Vygotsky, quien dice que el aprendizaje y el dominio de una lengua es mediado por una interacción social donde el aprendizaje es un desempeño asistido que sucede cuando alguien con más conocimiento, como podrían ser los padres o el profesor de clase, ayuda a un aprendiente a progresar.

Esta ayuda es conocida como andamio, un tipo de apoyo para la construcción del conocimiento, el cual queda atrás cuando el aprendiente puede desarrollar el aprendizaje por sí mismo. Dentro de esto, Harmer describe que un elemento importante es que el aprendiente solamente puede lograr esto cuando se encuentra en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es decir, cuando el aprendiente se encuentra en un nivel, arriba de su conocimiento actual, está listo para aprender algo nuevo. Por su parte, Lightbown y Spada describen que en esta teoría, el aprendizaje, y por lo tanto también el de una lengua, es resultado de la interacción social que ayuda a un aprendiente a progresar.

De esta forma, debido a la propuesta por Vygotsky, han surgido postulados que toman esta idea de la interacción social como una forma de construir el conocimiento englobándolos en lo que es conocido como la Teoría Sociocultural.

Así, se desarrolló la Hipótesis de la Interacción estableciendo que los hablantes modifican su habla y sus patrones de interacción para ayudar a los individuos a participar en una conversación o entender información. Basándose en esta idea, la propuesta de la Interacción Modificada señala que hay un mecanismo para hacer el idioma comprensible donde los individuos tienen la oportunidad de interactuar con otros hablantes y juntos alcanzar una comprensión mutua por medio de la cual, se dan

cuenta de lo que es necesario para hacer que la conversación se mantenga y hacer el *Input* comprensible.

Sin embargo, alrededor 1996, una versión revisada de la Hipótesis de la Interacción –Long- sugirió más énfasis en la retroalimentación correcta durante la interacción, mencionando que cuando la comunicación es difícil, los interlocutores deben negociar por significado, y esta negociación es la oportunidad para el desarrollo del idioma. Por su parte, Merrill Swain en 1985 extendió este pensamiento de la Teoría de la Interacción al proponer la Hipótesis del *Output* Comprensible postulando que los interlocutores deben producir el idioma que los individuos puedan entender y les permita ver su habilidad para manejar la segunda lengua y ver la necesidad de encontrar mejores maneras para expresarse.

Con base en lo anterior, recientemente, autores han tomado en cuenta la idea de la interacción social como la construcción del conocimiento, ampliando este pensamiento al proponer que la interacción no solamente puede establecerse entre un individuo con más experiencia que el otro, sino que esta interacción puede incluir individuos con un mismo nivel de conocimiento. Esta idea surge de la Teoría del *Output* Comprensible, y la noción de que la producción de la lengua empuja al individuo a procesar el idioma más profundamente.

La Teoría del *Output* Comprensible primeramente se basó en la Teoría Cognitiva, y recientemente se ha influenciado más a partir de la Teoría Sociocultural, utilizando el termino de Dialogo Colaborativo propuesto por Swain y Lapkin para determinar cómo, aprendientes de una segunda lengua, co-construyen el conocimiento lingüístico al realizar actividades de trabajo para *speaking* y *writing* que fomentan prestar atención a la forma de idioma y no solamente a su significado.

De esta forma, la propuesta del Dialogo Colaborativo menciona que utilizar el idioma y su aprendizaje simultáneo puede ocurrir, y es el uso del idioma lo que media el aprendizaje, lo cual envuelve actividad cognitiva e interacción social. Así, la Teoría Sociocultural a diferencia de otras perspectivas, asume que los procesos Cognitivos empiezan como una actividad social externa que eventualmente se internaliza en el individuo (2008:43-7).

Este trabajo de investigación propone la Teoría de Aprendizaje Cognitivo para la elaboración de actividades de producción oral porque, de acuerdo a la teoría, por medio de la percepción de un objeto, en este caso el uso del idioma inglés para establecer la comunicación hablada, se activan procesos mentales en el individuo pasando por diferentes etapas para la comprensión del objeto y lograr un aprendizaje.

Entonces, se parte de la idea de que al diseñar actividades en las que el alumno trabaje, manejando la lengua inglesa ya sea individualmente o interactuando con otros individuos en pareja y/o en equipo, y contengan temas comunes y actuales, lo impulsen a utilizar su intelecto, a recordar y escribir información, fomenten la investigación y el comunicar algo de forma oral, éstas serán el medio por el cual el alumno utilice su percepción ya sea de forma mental, escrita, oral, auditiva o visual para procesar la información que está adquiriendo; posteriormente ésta se relacione con sus conocimientos previos, y así por medio de los procesos mentales del individuo, se logre un aprendizaje y poder utilizarlo correctamente cuando sea necesario.

Es por esto que se toma el Cognitivismo como uno de los medios para alcanzar el objetivo de este estudio para crear en los alumnos un referente que les permita practicar el idioma inglés utilizando los usos en contexto y practicando algunas de las

formas lingüísticas del tiempo verbal Presente Simple para manejarlo de manera comunicativa y utilizándolo apropiadamente y con más confianza cuando sea requerido.

2.2 EL ENFOQUE COMUNICATIVO

A lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas, el objetivo del aprendizaje de una lengua ha sido el de comunicarse a través del idioma mismo; alrededor de la época de los 70s, los métodos utilizados para el dominio de una segunda lengua hasta ese momento, se generalizaban por enfocarse en la correcta utilización de estructuras lingüísticas del idioma (Larsen-Freeman,2002:121).

Por su parte, De Bot, K. y sus colegas (2005:78) mencionan que hasta ese momento, el aprendizaje de una lengua estaba enfocado en proporcionar las estructuras correctas y la gramática implícita del idioma más que en abastecerlo de una forma significativa y natural en contextos reales; fue así, que se percibió que el método era restrictivo y aburrido, y no daba los resultados esperados.

De esta forma, se dio un cambio en el pensamiento de la enseñanza y se enfocó más en las necesidades del individuo centrandolo los intereses en aspectos sociolingüísticos del idioma -como un medio para comunicarse- conllevando a lo que se conoce como el Enfoque de Enseñanza Comunicativa de la Lengua. De esta forma, este enfoque se centró en dar más importancia al mensaje en la práctica por medio de técnicas que implicaran la transferencia de información.

Esta perspectiva toma más en cuenta lo humanístico para su enseñanza: donde los procesos de comunicación tienen la prioridad y se encuentran establecidos en una serie de principios que reflejan la comunicación de la lengua y su aprendizaje; donde los individuos aprenden un idioma al utilizarlo para comunicarse; donde la comunicación

auténtica y significativa debe basarse en los objetivos principales de las actividades en el aula; y donde la fluidez es importante para la comunicación. Concluyendo que el aprendizaje es un proceso de construcción creativo que conlleva ensayo y error (Richards y Rodgers,2001:172).

Con base en lo anterior, se describen las características que este enfoque conlleva en sí mismo para apoyar el desarrollar una segunda lengua. Diane Larsen-Freeman (2002:127-9) describe que el profesor de clase tiene como objetivo lograr que los estudiantes se comuniquen en la lengua meta promoviendo para ello situaciones comunicativas, transformándolo en facilitador, porque debe proveer actividades comunicativas, y en consejero, porque necesita ayudar a los alumnos durante las actividades.

Richards y Rodgers (2001:167) señalan que el profesor también tiene la responsabilidad de determinar y responder sobre las necesidades de los aprendices, debe conocer sobre sus estilos de aprendizaje y objetivos; convirtiéndolo en un analista de necesidades, un consejero y administrador del grupo.

Del mismo modo, establecen que para conocer las necesidades de los individuos, se puede utilizar un instrumento de análisis de necesidades, el cual es un cuestionario que pregunta a los alumnos sobre sus necesidades, intereses y objetivos por estudiar el idioma, y lo que esperan lograr de hacerlo; o una forma más informal es la charla directa con los alumnos de acuerdo a Savignon (en Richards y Rodgers,2001:167). Además de esto, dentro de su rol como consejero, el maestro es un comunicador efectivo en busca de maximizar las intenciones de los hablantes, y si es un buen oyente, utilizará la paráfrasis, la confirmación, y la retroalimentación.

Como administrador del grupo, deja de ser el centro de la enseñanza; organiza la comunicación y las series de actividades, durante las cuales monitorea y alienta; y trata de minimizar el abastecimiento de vocabulario y gramática pero toma nota de esto para analizar y comentar después de la actividad. Por último, en actividades grupales, el profesor señala alternativas y apoya a los individuos en su autocorrección dentro de la discusión.

Por otro lado, los estudiantes bajo este enfoque, son considerados comunicadores porque a lo largo de la clase tratan de hacerse entender ante otros participantes y de la misma forma tratan de ser entendidos, ambos casos a través de la lengua meta, es decir, son activamente más responsables de su propio aprendizaje puesto que el profesor es menos dominante (Larsen-Freeman,2002:127-9).

Breen y Candlin describen que el rol del alumno bajo este enfoque es el de un negociante ante el proceso de aprendizaje y el mismo aprendizaje porque interactúa como un negociador en su grupo, a través de las actividades y de los procedimientos, de esta forma el individuo va desarrollando la lengua y aprende de modo interdependiente (citado en Richards y Rodgers,2001:166).

La información anterior se puede observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Enfoque comunicativo

Enfoque comunicativo	
Se centra en aspectos sociolingüísticos del idioma -como un medio para comunicarse- dando más valor al mensaje en la práctica.	
Rol del profesor	Rol del alumno
Tiene como objetivo lograr que los estudiantes se comuniquen en la lengua meta promoviendo para ello situaciones comunicativas. Se vuelve un facilitador, un consejero que tiene por responsabilidad responder a las necesidades de los aprendices. También se transforma en un analista pues debe conocer sobre sus estilos de aprendizaje y objetivos. Como administrador del grupo, organiza la comunicación y las actividades, y guía la autocorrección.	Son considerados comunicadores porque en clase se comunican en la lengua meta. Son activamente más responsables de su propio aprendizaje puesto que el profesor tiene un rol menos dominante. Al ser más proactivo, a través de las actividades, el individuo va desarrollando la lengua y aprende de modo interdependiente.

Uno de los supuestos del Enfoque Comunicativo es que aprender a comunicarse fomenta en los alumnos el deseo de estudio de la lengua extranjera y los motiva a sentir que aprenden algo dispensable del idioma; igualmente, les da la oportunidad para expresar su individualidad al compartir sus ideas y opiniones creando una seguridad fortalecida por las continuas y numerosas oportunidades de interacción y cooperación con otros individuos (Larsen-Freeman,2002:130).

En este sentido, según Richards y Rodgers una clase basada en este enfoque no tiene un libro de texto, las reglas gramaticales no son presentadas, el arreglo del aula no es estandarizado y se espera que los alumnos interactúen entre ellos mismos, en vez de con el profesor; además, la corrección de errores es infrecuente y el trabajo en grupo, no el individual, es la actividad más común; de esta forma, la comunicación lograda es aprendida, y la comunicación no lograda, es una responsabilidad compartida, más no la culpa de un solo hablante o un oyente.

Para Larsen-Freeman, las actividades de trabajo son realizadas con una intención comunicativa en las cuales existe el intercambio de información y deben ser realizadas en grupos pequeños de alumnos interactuando entre ellos mismo porque se maximiza el tiempo asignado a cada estudiante para comunicarse. De acuerdo a esto, las dinámicas utilizadas bajo este enfoque tienen que replicar comunicación real, por eso, uno de los principales elementos para lograr que las actividades sean realmente comunicativas, es que los alumnos tengan la intención y el propósito de comunicar algo como podría ser dar una opinión, comprar un boleto de tren, o escribir una carta de queja.

De esta forma, ellos deben estar enfocados en el contenido de lo que quieren decir o escribir por medio de una gran variedad de usos del idioma, y no sólo enfocarse en una sola forma; el profesor no interviene y los materiales no indican las estructuras de la lengua a utilizar (Harmer,2007:70). Asimismo, las actividades deben de permitir el intercambio de información, la negociación de significado y la interacción (Richards y Rodgers,2001:165).

Con base en lo anterior, las actividades bajo este enfoque contienen ciertos tipos de ejercicios (citado en Larsen-Freeman,2002:130):

1. *Intervalos de información: actividades en las cuales existe un intercambio de información que una persona conoce y su compañero(os) de trabajo no.*
2. *Elección: deben existir diferentes alternativas sobre qué decir y cómo decir la información. Si el ejercicio es muy controlado y no existe una variedad de formas de cómo decir algo a alguien, entonces el intercambio de información no es comunicativo.*
3. *Retroalimentación: la comunicación tiene un propósito; de esta forma el hablante puede evaluar si su objetivo ha sido logrado basándose en la información que recibe de la persona que escucha. Si éste no proporciona al hablante esta oportunidad, entonces el intercambio de información no es comunicativo.*

Johnson y Morrow

Se han distinguido dos tipos de actividades que predominan en el enfoque comunicativo: las Actividades Comunicativas Funcionales (ACF) y las Actividades de Interacción Social (AIS). En el primer tipo se encuentran actividades de comparación de dibujos o fotografías, el descubrimiento de similitudes y diferencias, la formulación de secuencias y eventos fotográficos, el descubrimiento de información faltante en mapas, cuadros, dibujos, carteles o actividades que incluyan el intercambio de información como: el dar órdenes o instrucciones a otro usuario que se encuentra en otra área, o para dibujar algo, llegar a un sitio o el análisis de problemas. Las actividades en el segundo grupo incluyen sesiones de conversación y discusión, diálogos y simulaciones, la improvisación y el debate Littlewood (citado en Richards y Rodgers,2001:165).

A lo largo del desarrollo de las actividades surgirán diferentes tipos de errores de pronunciación, de estructuración gramatical, de contexto y de concepto, entre otros, sin embargo, los errores son tolerados y son vistos como un suceso natural presente en el desarrollo de las habilidades de comunicación. Las actividades basadas en este método buscan beneficiar todo lo relacionado con la habilidad oral, como la fluidez; por esa razón, el profesor no da una corrección inmediata a los errores, pero toma nota de ellos, una vez terminada la actividad, da a conocerlos y busca su corrección.

Esto es así porque a pesar de que los alumnos pueden tener conocimientos lingüísticos limitados sobre el idioma, podrían ser exitosos comunicadores y la comunicación puede lograrse. De esta forma, el dominio del idioma se mide en términos de con qué eficacia los alumnos utilizan sus conocimientos en aspectos formales y sociolingüísticos del idioma adecuadamente para comunicarse en la lengua meta según su nivel en estudio (Larsen-Freeman,2002:127, 132).

De acuerdo a la información descrita sobre el Enfoque Comunicativo, algunos investigadores y educadores han reaccionado ante este enfoque porque creen que el dar a los aprendices tanta libertad sin una corrección e instrucción explícita, puede terminar en errores fosilizados (Lightbown y Spada,2008:140). Por su parte, Medgyes menciona que este enfoque ha sido atacado porque se cree que da favoritismo a profesores nativos por exigir un uso de la lengua muy alto a sus alumnos (citado en Harmer,2007:70).

Además, al posicionar al mínimo la intervención del profesor, esto no ha sido aceptado del todo por quienes se basan en procesos educacionales más tradicionales que confían más en un enfoque en el cual el profesor es el centro de la enseñanza-aprendizaje; se cree que en algunas ocasiones, este enfoque parece haber erosionado la enseñanza de la gramática explícita terminando en una pérdida de precisión por la búsqueda de fluidez, y finalmente, se ha dicho que muchas de las actividades comunicativas que se utilizan, no son ni más ni menos reales que los ejercicios tradicionales.

A pesar de esto, el Enfoque Comunicativo hoy en día ha dejado una marca muy acentuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ha conllevado a utilizar actividades comunicativas en todo el mundo (Harmer,2007:71).

2.3 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL APRENDIZAJE DE LOS ADULTOS

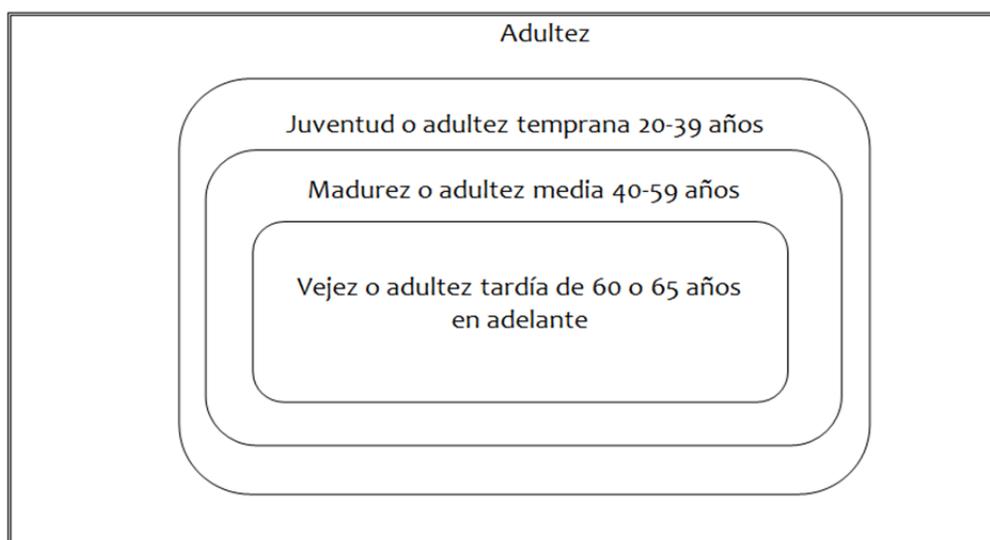
En el área de la docencia es importante reconocer las características de un grupo de alumnos para encontrar las maneras que los ayudarán a desarrollar un mejor aprendizaje; es por esto que es necesario tomar en cuenta las características de ellos debido a que no es lo mismo trabajar y enseñar a niños, como lo es trabajar con

adolescentes o adultos, porque cada grupo cuenta con diferentes habilidades, intereses, objetivos, y personalidades que se deben conocer para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado, en donde el beneficio sea el aprendizaje exitoso del individuo. Por esta razón, en este apartado, se describen las características generales de los individuos que estudian el inglés como una lengua extranjera y están ubicados en niveles dirigidos a adultos.

Grace J. Craig (2001:14) describe que la etapa de adultez comienza a partir de los 20 años y representa aproximadamente tres cuartas partes de la vida de una persona. Dentro de esta etapa describe que existen tres periodos que forman la adultez: la juventud o adultez temprana que empieza a los 20 años hasta los 39 años, la madurez o adultez media que abarca desde los 40 a los 59 años, y la vejez o adultez tardía que empieza entre los 60 ó 65 años en adelante.

Situación que se representa en la imagen siguiente:

Imagen 3: Adultez



En el progreso de un idioma, uno de los aspectos más estudiados es la cuestión de la edad de los individuos para adquirir una lengua. Con relación a esto, existe la

Teoría del Periodo Crítico que está basada en las ideas de Noam Chomsky, quien establece que los seres vivos están genéticamente programados para adquirir diferentes tipos de conocimientos y habilidades a ciertos momentos del desarrollo humano, y una vez que estos periodos críticos se terminan, es difícil o quizá imposible adquirir esos conocimientos y habilidades. Asimismo, sigue que los individuos que no tienen acceso al lenguaje en la niñez temprana, por razones diversas, como podría ser la sordera, nunca adquirirán la lengua si este problema continúa en su infancia (Lightbown y Spada,2008:17).

Eric Lenneberg es conocido como el principal teórico en relacionar el Periodo Crítico con la adquisición de una segunda lengua y estableció que éste comienza a la edad de 2 años y termina alrededor de la pubertad, el cual coincide con el Proceso de Laterización (citado en Singleton y Ryan,2004:33), sin embargo, otros investigadores piensan que pudiera ser antes.

De esta forma, de acuerdo a la Teoría del Periodo Crítico existe un tiempo en el desarrollo humano donde el cerebro está predispuesto a adquirir un idioma, pero debido a otros cambios de desarrollo del mismo, estos afectan la naturaleza de adquisición de la lengua si el aprendizaje se desarrolla después del término del periodo establecido para su adquisición.

De tal manera que el aprendizaje no será desarrollado porque las estructuras biológicas innatas -que se creen que contribuyen a la adquisición de un idioma- ya no están disponibles, lo que fomenta que los individuos mayores a la etapa de la niñez, quizás dependan más de sus habilidades generales de aprendizaje para adquirir un segundo idioma (Lightbown y Spada,2008:68).

Estudios empíricos han demostrado que es difícil o imposible, adquirir el dominio total de una segunda lengua cuando el aprendizaje empieza después de la niñez y, han demostrado convincentemente, que los individuos más jóvenes son mejores al utilizar el idioma; sin embargo, a pesar de que el aprendizaje de una segunda lengua es difícil para los adultos, muchos de ellos si han logran un dominio total de la lengua meta y esto quita credibilidad a la Teoría del Periodo Crítico, conllevando a pensar que son las diferencias individuales de las personas, y no la edad, lo que determina el dominio de una lengua meta (De Bot, K. at al.,2005:66).

La explicación detrás de la hipótesis del Periodo Crítico está formulada en el desarrollo neurológico y las funciones de los hemisferios del cerebro. Stephen Krashen (1981:70) describió que el hemisferio izquierdo del cerebro se responsabiliza de las operaciones lingüísticas en los adultos, se encarga de las funciones del lenguaje y la organización cerebral de toda la actividad cognitiva conectada con éste; y el hemisferio derecho se encarga de la percepción visual como podría ser la parte por el todo, y la percepción musical. Áreas que se reflejan a continuación:

Imagen 4: Funciones de los hemisferios del cerebro

<i>Hemisferio izquierdo (Parte derecha del cuerpo)</i>	<i>Hemisferio derecho (Parte izquierda del cuerpo)</i>
Habla/verbal	Espacial/musical
Lógico, matemático	Holístico
Lineal, detallado	Artístico, simbólico
Secuencial	Simultáneo
Controlado	Emocional
Intelectual	Intuitivo, creativo
Dominante	Menor (apacible)
Mundano	Espiritual
Activo	Receptivo
Analítico	Sintético, Gestalt
Leer, escribir, nombrar	Reconocimiento facial
Ordenamiento secuencial	Comprensión simultánea
Percepción de un orden significativo	Percepción de pautas abstractas
Secuencias motoras complejas	Reconocimiento de figuras complejas



De acuerdo a esto, en caso de daño en el hemisferio izquierdo, el derecho puede asumir la función del lenguaje si sucede antes de la pubertad, debido a la Plasticidad (Lenneberg,1967:174-5,245). Los niños cuentan con un cerebro que dispone de plasticidad donde ambos hemisferios controlan la función del habla (Da Silva,2000:184). Sin embargo, el hemisferio derecho parece no poder asumir la función del lenguaje en caso de daño después de la etapa de la pubertad debido a que la lateralización de la lengua en el hemisferio izquierdo ya ha sido concluida.

Por esta razón, Lennenberg piensa que existe una edad crítica o periodo crítico para la adquisición del lenguaje porque a medida que un ser humano va creciendo, la plasticidad va disminuyendo hasta desaparecer completamente alrededor de la etapa de la pubertad. De esta forma, la dominación del hemisferio izquierdo parece darse por una disminución del papel del hemisferio derecho, dando lugar a que la adquisición natural de un idioma pueda desaparecer en los adultos, y esto hace que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera requieran un esfuerzo consciente y más duro.

Con relación a esto, investigaciones más actuales sobre la hipótesis de la Teoría del Periodo Crítico, han mencionado que el Proceso de Lateralización termina en la niñez temprana, por lo que han surgido dos postulados relacionados a esto: uno de ellos es la versión Débil del periodo crítico que señala que para desarrollar exitosamente una lengua, el proceso debe de comenzar junto con el periodo crítico y entre más rápidamente inicie, más eficiente será; en contra parte, la versión Fuerte del periodo crítico menciona que aunque la adquisición de un idioma comience junto con el periodo crítico, este desarrollo no continua más allá del término del mismo periodo (Singleton y Ryan,2004:33).

A diferencia de la explicación de Periodo Crítico, Krashen señaló que los niños son superiores a los adolescentes y adultos para adquirir una lengua extranjera debido a razones de índole afectiva más que biológicas, contraponiéndose a las ideas de Lennenberg (1982:43-4).

De esta forma, Krashen (1981:72-73) mencionó que no es realmente claro que la lateralización se establezca antes de la pubertad, ya que hay argumentos señalando la posibilidad de que ocurra antes, posiblemente alrededor de los 5 años; así, este autor señala que adolescentes y adultos pueden lograr el proceso de adquisición natural - aunque tal vez con menos éxito que los niños- y que la lateralización de los componentes lingüísticos está establecida alrededor de esa edad o antes, pero algunos componentes para percibir estímulos largos y complejos pudieran ser lateralizados al hemisferio izquierdo hasta más tarde, probablemente hasta la etapa de la pubertad.

Esto sugiere que podrían existir dos distintas progresiones para los dos diferentes tipos de procesamiento lingüístico, uno completamente lateralizado en el hemisferio izquierdo en la pubertad y otro al inicio de la vida. Con esto, Krashen propuso que el desarrollo de una segunda lengua es posible después de la pubertad y que el establecimiento de la lateralización no significa la aparición de una barrera absoluta para la adquisición de un idioma, y expuso el concepto de Periodo Sensible para describir que la limitación para adquirir una segunda lengua no es absoluta, sino que el adolescente y el adulto sí pueden hacerlo aunque será difícil lograr un nivel de hablante nativo.

Actualmente es realmente aceptado que el cerebro inmaduro contiene más plasticidad que aquellos más maduros; sin embargo, no se ha demostrado que la disminución de plasticidad del cerebro se asocie a la especialización de los hemisferios

cerebrales para adquirir un idioma debido a la evidencia de la reactivación del habla después de daño cerebral incluso habiendo ya pasado el periodo de edad crítica. Se ha dado por hecho que los hemisferios de los adultos no están equitativamente relacionados en las funciones de la lengua, pero sí es reconocido que el hemisferio izquierdo es el dominante en esta función, hecho observable porque de haber daño en este hemisferio, se desarrollarían efectos secundarios en el habla de una persona (Singleton y Ryan,2004:40-1).

En este proceso de aprendizaje de una lengua, hay otros elementos que indican aspectos que deben de ser conocidos y tomados en cuenta para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

Primeramente, es importante tomar en cuenta el conocimiento previo; todos los individuos a cualquier edad, pero especialmente a partir de la niñez madura en adelante, tienen un conocimiento pre-existente utilizado en cualquier evento en la vida. En la enseñanza de idioma, es importante activar este conocimiento porque familiariza a los alumnos con el tema de la clase para activar su *schema*, su conocimiento previo, que ayuda al individuo a predecir el contenido del material y relacionarse en totalidad con éste. Esto puede lograrse por medio de palabras, frases o preguntas sobre el tema del material a utilizar y pedir a los alumnos indicar como éstas se relacionan con el contenido (Harmer,2007:271).

Asimismo, se ha encontrado que la motivación tiene un papel importante porque se ha demostrado que una motivación alta y una actitud positiva hacia la segunda lengua y su comunidad, ayudan a los individuos a aprenderla. Este mismo autor (2007:98) define que la motivación se entiende como el vehículo interno que empuja a los individuos a querer hacer algo para lograrlo.

Gardner y Lambert hicieron una clasificación sobre la motivación de los alumnos para aprender un nuevo idioma y nombraron como Motivación Integrativa aquella que está basada en el interés de la segunda lengua y su cultura, donde los individuos tienen la intención de ser parte de ésta, mientras que la Motivación Instrumental se basa en una necesidad más práctica de comunicación en la lengua meta para obtener un beneficio, generalmente profesional y/o académico (citados en Lightbown y Spada,2008:63).

Por su parte, Harmer (2007:98) define que la motivación debe ser identificada como Extrínseca -es el resultado de beneficios profesionales y/o académicos principalmente- e Intrínseca -intereses internos del individuo-. Por esta razón, menciona que aunque un individuo tenga primeramente una motivación extrínseca por aprender una segunda lengua, las posibilidades de dominar el idioma son más factibles si él llega a cambiar a una motivación intrínseca donde disfrute y aprecie el proceso de aprendizaje. Es por ello, que un individuo que aprende una segunda lengua en el aula debe de contar con una motivación Integrativa para aprender el idioma, y una motivación Instrumental para obtener buenos resultados, además de incluir en los individuos una motivación intrínseca (Kees de Bot, et al.(2005:74).

En los últimos años se han desarrollado nuevos conceptos relacionados a la motivación: la motivación social, la motivación con un proceso de perspectiva orientada, la motivación de explicación neurobiológica, y la motivación de actividad de trabajo. Toda esta nueva conceptualización sobre motivación está basada en la idea de que en el proceso de adquisición de una lengua, la motivación cambia constantemente debido a una serie de factores interrelacionados que se presentan y por esta razón no se

puede solamente pensar en una motivación Integrativa e Instrumental (Dörnyei,2003:52-5).

Investigaciones llevadas a cabo en los últimos años han demostrados que la Motivación Integrativa e Instrumental influyen en la adquisición de una segunda lengua, sin embargo, estas investigaciones mencionan que en algunos ambientes de aprendizaje es difícil distinguir estos dos tipos de motivación hacia la lengua meta y su comunidad. Hace poco, la motivación se conceptualiza como una característica estable del aprendiz, pero estudios más recientes, enfatizan que existe una dinámica natural, y tratan de explicar los cambios que toman lugar a través del tiempo (Lightbown y Spada,2008:64).

Con relación a esto, se ha desarrollado un modelo de proceso orientado de motivación que está dividido en tres fases: la fase de opción de motivación que se refiere a la iniciación y establecimiento de objetivos; la fase de motivación ejecutiva que señala la necesidad de llevar a cabo actividades que la mantenga, y la fase de motivación retrospectiva que enfatiza la evaluación y reacción al desempeño (Dörnyei,2003:17-9).

La motivación en el aula de clases es de suma importancia. Los profesores pueden hacer contribuciones positivas a la motivación de sus alumnos si hacen de su espacio de trabajo lugares donde los usuarios de la lengua disfruten permanecer por medio de contenidos interesantes y relevantes a su edad y a su nivel de desarrollo de lengua; lugares donde los objetivos de aprendizaje sean retos claros y alcanzables, con una atmosfera que despliegue apoyo.

A pesar de no existir mucha investigación dirigida a la pedagogía con relación a la motivación en el aula de aprendizaje, en 1991, Graham Crookes y Richard Schmidt señalaron algunas formas donde la investigación educacional reportó niveles de

motivación altos: motivación al inicio y a lo largo de la lección porque las actividades próximas a utilizar realzan el interés por parte de los alumnos; la variación de las actividades y los materiales pueden incrementar los niveles de interés, a diferencia de los materiales rutinarios; y las actividades de trabajo cooperativo, en las cuales los alumnos trabajen conjuntamente para completar o terminar una actividad, desarrollan la confianza de los aprendices (citado en Lightbown y Spada,2008:65).

Otras características importantes para el desarrollo de una segunda lengua es la aptitud y la inteligencia. La capacidad inherente de un individuo para aprender algo, en este campo, es conocida como aptitud de aprendizaje de una lengua, y es una característica similar a la inteligencia que no puede ser modificada a través de la práctica, de esta forma se puede creer que el individuo con un alto grado de aptitud aprenderá con mayor facilidad y rapidez (Kees de Bot et al.,2005:69).

En la década de los 60, cuando el estudio de una segunda lengua se enfocaba más al aprendizaje de formas del idioma, se estableció que la aptitud de cada individuo incluía factores en combinación que jugaban un papel importante en el desarrollo de una segunda lengua, estos incluían: la habilidad para identificar y recordar sonidos, la habilidad para reconocer cómo las palabras funcionaban gramaticalmente en oraciones, la habilidad para inducir reglas gramaticales, y la habilidad para reconocer palabras y frases de acuerdo a Carrol y Sapon (1959) (citados en Lightbown y Spada,2008:58).

Sin embargo, con el manejo del enfoque comunicativo dentro de la enseñanza de idiomas, se cree que estas habilidades pudieran ser irrelevantes para el proceso de adquisición de un idioma, además de que algunas de las habilidades son predictivas de éxito aun en contextos comunicativos (2008:58).

En investigaciones más recientes, se considera que la aptitud ayuda a indicar el logro del manejo de una lengua en la aula de aprendizaje y muestra el proceso de información, también se consideran a los factores por separado y no en combinación, y agregan al listado de habilidades, el factor de Memoria de Trabajo (Kees de Bot et al.,2005:70).

Robinson y Ellis (2008:100) mencionan que la habilidad de Memoria de Trabajo es la forma de poder recordar información, que dentro de la lingüística, es considerada como un área separada de la mente donde la información se copia de la memoria de largo término y es transformada como un tipo de *output* en actividades complejas como la comprensión del idioma. Kees de Bot y sus colegas (2005:70) consideran esta habilidad como una variable de las más importantes de todas para predecir el desarrollo exitoso del idioma en diferentes situaciones.

Por otro lado, Skehan describe que los individuos quizás no cumplen con todos los componentes de la aptitud, y son estas diferencias, las que muestran la habilidad del individuo para aprender una segunda lengua dentro de los diferentes tipos de programas de instrucción (citado en Lightbown y Spada,2008:58).

Esto último es de suma importancia porque actualmente se ha reportado que existe un mejor nivel en el desarrollo del idioma cuando el aprendizaje es compatible con el tipo de aptitud de los alumnos, además se ha evidenciado que la correspondencia de aptitudes con la forma de enseñanza incrementa significativamente los niveles de manejo del idioma. Adicionalmente, la aptitud y la inteligencia deben de ser tomada en cuenta porque son características que varían y se encuentran en grupos de aprendizaje donde la lengua se maneja de forma interactiva, y los individuos con una

serie de habilidades intelectuales pueden ser aprendientes prósperos, especialmente en habilidades de comunicación oral.

Igualmente, es un hecho que el aprendizaje de una lengua requiere de una gran variedad de habilidades; por esta razón, no debe excluirse a nadie para aprender un idioma nuevo con el pretexto de que no cuenta con la habilidad académica para lograrlo (Lightbown y Spada,2008:185).

La actitud de los aprendices también es considerada un factor principal para el desarrollo de una segunda lengua y se encuentra vinculada con la confianza que se genera en los alumnos de acuerdo a su percepción sobre su profesor de clase. Lo que muestra que es improbable que los alumnos sigan las instrucciones del profesor si no sienten confianza en sus habilidades profesionales, en lo que está haciendo y el tema que está enseñando. Esta confianza por parte del alumno empieza desde el momento en que el profesor ingresa al aula de clases, y así, aspectos como la vestimenta, el lugar donde se sitúa y la forma de hablar, tienen un significado de los cuales dependerá la actitud que los aprendices muestren en la clase (Harmer,2007:101). No se sabe con exactitud si las actitudes positivas producen aprendizaje, si el aprendizaje conlleva a actitudes positivas, o si ambas se afectan por otros factores (Lightbown y Spada,2008:66).

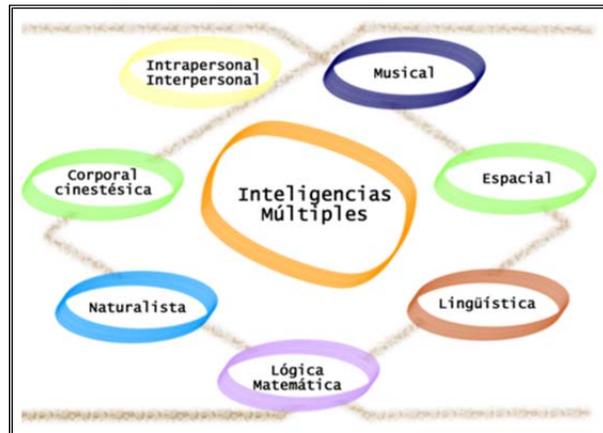
Por otra parte, los Estilos de Aprendizaje también forman parte de las características que definen a la población de un grupo de individuos que aprenden una lengua extranjera. Para Reid (citado en Lightbown y Spada,2008:59), el estilo de aprendizaje se define como la habilidad natural y la preferencia por adquirir, procesar y retener nueva información, por lo que se considera que el cerebro de cada individuo trabaja de forma diferente.

Esto se relaciona con los sentidos perceptuales, es decir, la forma en que un individuo basa sus habilidades de percepción para su aprendizaje. Dentro de estos estilos está el concepto de VAKOG, personas que para aprender algo son perceptualmente más visuales, más auditivas, más kinestésicas, más olfativas o más gustativas. Con esta información, el profesor tiene la ventaja de ofrecer a sus estudiantes actividades que les permitan utilizar el estilo de aprendizaje que ellos manejen con el fin de facilitar su proceso de manejo del idioma (Harmer,2007:89).

Sin embargo, no es sencillo determinar cómo los estilos de aprendizaje se relacionan con el desarrollo de aprendizaje de una lengua debido a que primeramente es difícil determinar si reflejan diferencias inmutables o si tienden a cambiar a través de la experiencia; por esta razón, es recomendable hacer que los alumnos utilicen todos los estilos disponibles para su aprendizaje (Lightbown y Spada,2008:59).

Un nuevo concepto ha planteado que los individuos no poseen solamente un estilo de aprendizaje, más bien, poseen una serie de ellos. Esto es nombrado como el concepto de las Inteligencias Múltiples propuesto por el psicólogo Howard Gardner quien describe que los seres humanos cuentan con todas las inteligencias, pero en cada persona una o varias de ellas sobresalen, de tal manera que se puede predecir el área más apropiada para el desarrollo, generalmente profesional, de una persona. Así, este autor enumera: la inteligencia Musical/rítmica, Verbal/lingüística, Visual/espacial, Corporal/kinestésica, Lógica/matemática, Intrapersonal e Interpersonal; y hasta hace poco añadió la Inteligencia Naturalista que explica la habilidad para reconocer y clasificar patrones en la naturaleza (Baum, Susan et als., 2005:9-13).

Imagen 5: Inteligencias múltiples



Por su parte, Goleman propuso en esta lista la Inteligencia Emocional que enfatiza la habilidad del control impulsivo y la de auto-motivación, recalcando que si todos los seres humanos tienen diferentes tipos de inteligencias, entonces se puede pensar que diferentes actividades de aprendizaje aplicadas por igual, no son apropiadas. Debido a ello, es recomendable establecer y reconocer las diferentes inteligencias dentro de un grupo para la creación de actividades. Invariablemente algunas lecciones serán más útiles que otras para algunos alumnos, pero es importante tomarlas en cuenta y actuar de acuerdo a esto para que todos los alumnos se envuelvan en el proceso de aprendizaje la mayor parte del tiempo (citado en Harmer, 2007:90,94).

Es primordial mencionar con relación a la información descrita anteriormente, que existen personas con un desarrollo académico alto, sin embargo, encuentran el aprendizaje de un idioma difícil. Se han identificado diferentes razones sobre esto, y es común encontrar que estos individuos tienen un rendimiento pobre en alguna de las áreas descritas sobre la aptitud o la inteligencia; muchos de ellos tienen problemas con la habilidad verbal inclusive en su propia lengua.

Por esta razón, es significativo dar un mayor esfuerzo y apoyo instruccional porque algunos de ellos pueden sobrepasar estas dificultades. Por ello, es indispensable encontrar métodos instruccionales que cumplan el perfil de variedad de estilos de aptitud y aprendizaje. También, se encuentran aquellos alumnos con grandes logros en el desarrollo del idioma que parecen desafiar todo aquello establecido sobre el aprendizaje de una segunda lengua, lo que hace pensar que la aptitud por el aprendizaje es en parte independiente de las características cognitivas, sociales y de personalidad que se asocian con el desarrollo del aprendizaje (Lightbown y Spada,2008:60).

Con respecto a la personalidad, estos autores mencionan que se han establecido diferentes elementos que la conforman; ésta probablemente afecta el aprendizaje de una segunda lengua, aunque no existen aún estudios empíricos sobre esto. En el aula de aprendizaje de una lengua extranjera, aquellos alumnos extrovertidos que interactúan desinhibidamente y buscan oportunidades para practicar las habilidades del idioma, generalmente son los más exitosos al manejarlo, aunque otros tienen un progreso más lento y dificultoso. Sin embargo, se ha encontrado que esto no siempre es así porque en muchas ocasiones los individuos que son más callados o tranquilos en ciertas situaciones de aprendizaje, son aprendices con grandes desarrollos en el manejo de la lengua.

Conjuntamente a la personalidad, se cree que la inhibición desalienta la toma de riesgos para utilizar el idioma, hecho que es necesario para el progreso del aprendizaje; generalmente se encuentra más acentuada en individuos que tienden a dar gran importancia a la conciencia personal. Además, los sentimientos de preocupación, nerviosismo y estrés que muchos individuos experimentan a lo largo del proceso de

aprendizaje, conllevan al concepto de la ansiedad, que es posiblemente dinámica y dependiente en ciertas situaciones y circunstancias, y no temporal ni resultante de contextos específicos como solía pensarse. A pesar de esto, MacIntyre (citado en Lightbown y Spada,2008:61) menciona que la ansiedad juega un papel importante en la adquisición de una segunda lengua, porque si ésta interfiere en el proceso de aprendizaje, hace que los alumnos estén enfocados tanto, en la actividad como en su reacción a ésta, por lo que el aprendizaje no es tan rápido como los estudiantes sosegados.

Sin embargo, se ha mencionado que la ansiedad no tiene una función negativa del todo debido a que en ciertos momentos, la tensión puede tener efectos positivos y facilitar el aprendizaje porque empuja a los aprendices a motivarse y enfocarse en lograr algo; también, al tener la voluntad para comunicarse, esto está relacionado a la ansiedad dado que, en la mayoría de los casos, cuando se desea enfrentar una forma de comunicación, es precisamente esa situación la que hace utilizar la lengua y poner en práctica los conocimientos. Por el contrario, continua MacIntyre (citado en Lightbown y Spada,2008:62), aquellos usuarios del idioma que desean interactuar conversacionalmente a través de la lengua, son aquéllos que por su prioridad de aprendizaje los ha llevado a desarrollar una confianza para hacerlo. La cuestión se basa en la poca ansiedad presente junto con un nivel suficiente de competencia comunicativa obtenida de las experiencias gratas al manejar la segunda lengua.

Otras características de la personalidad como la autoestima, la empatía, el prevalecimiento, la locuacidad y la responsabilidad han sido estudiadas, pero hasta la fecha no existe una sola relación que aclare si hay una asociación entre estos rasgos con la adquisición de una segunda lengua. El problema principal de esto es la

identificación y medición de las características incluidas en la personalidad. Sin embargo, las investigaciones realizadas hasta ahora, explican que las variables de la personalidad pudieran ser un factor en la adquisición de las habilidades conversacionales, y no para la adquisición de la lectura y/o escritura ni de habilidades académicas (Lightbown y Spada,2008:62).

Una vez descritas las características relacionadas a los procesos neurológicos de los alumnos, también es importante dar lugar a aquellas que tienen que ver más con aspectos externos o sociales de los ambientes de los aprendices de la lengua.

Se cree que los individuos que ya poseen un idioma, tienen la ventaja de desarrollar una lengua extranjera porque ya han experimentado un proceso paralelo, de esta forma, se puede recurrir a ese conocimiento para desarrolla una segunda lengua, y debido a los conocimientos sintácticos y morfológicos que desarrollan los adultos en su madurez cognitiva, pueden producir enunciados en una etapa muy temprana del proceso lingüístico.

Asimismo, al no disponer de un sistema interiorizado de reglas de la lengua extranjera, recurren a su lengua materna y la convierten en un sistema sustituto de la competencia para tomar elementos sintácticos para producir oraciones. Es así, que los adultos utilizan continuamente el monitor logrando alcances limitados, pero es una estrategia benéfica porque logran resultados comunicativos rápidos, promueven la interacción y pueden conseguir el *input* necesario para la adquisición. De este modo, la utilización de la lengua materna y el monitor ayudan a entender la rapidez de la adquisición-aprendizaje que muestran los adultos al inicio del proceso lingüístico (Da Silva,2000:193).

Se piensa que existe una diferencia entre jóvenes y adultos para desarrollar una lengua, pero se ha cuestionado esto debido a que esta diferencia radica en que los primeros tienen más tiempo y exposición a la lengua meta para lograr un mejor dominio; por su parte, los adultos frecuentemente se sienten apenados por no poder emplear el idioma apropiadamente, y por el desarrollo de un mal uso de la lengua debido a esas malas experiencias, igualmente, se encuentran en situaciones que demandan usos del idioma más complejos, e ideas más complicadas (Lightbown y Spada 2008, p.68).

Finalmente, se debe de tomar en cuenta que, a diferencia de los jóvenes, los adultos son autónomos y necesitan sentirse libres para dirigirse a ellos mismos. Por esta razón, el profesor debe involucrarlos activamente en el proceso y servir como un facilitador guiándolos hacia su propio aprendizaje más que proveyéndoles hechos concretos. También necesita tener las perspectivas de los adultos sobre los temas a cubrir y ofrecer proyectos que reflejen sus intereses, se les deben permitir asumir responsabilidad para presentaciones y liderazgo en grupo.

Adicionalmente, los adultos han acumulado experiencias de vida y conocimientos que quizá incluyen actividades relacionadas al trabajo, a sus responsabilidades familiares y a su educación previa, por esto, necesitan conectar su nuevo aprendizaje a estos conocimientos o experiencias hacia el objetivo específico. Cuando se encuentran en un curso, usualmente conocen el objetivo que quieren lograr, de esta forma, aprecian un programa educacional que es organizado y contiene elementos definidos claramente. El profesor debe mostrar cómo la clase los ayudará a llegar a su objetivo; para esto, la clasificación de objetivos debe realizarse al inicio del curso.

Igualmente esencial es ver la razón para el aprendizaje de algo; ésta debe ser aplicada a su trabajo u otras responsabilidades para tener un valor. Es por ello que los

profesores tienen que identificar los objetivos antes de iniciar el curso para saber las teorías y conceptos que se deben relacionar y poder brindar una atmósfera apropiada. Los adultos son prácticos y se enfocan en los aspectos de una lección que son útiles para su trabajo y quizá no estén interesados en conocimientos donde no encuentren una razón para aprenderlo.

En este sentido, el profesor debe decirles explícitamente como la lección será útil para sus propios intereses en un clima de respeto mutuo en el aula de clases y hacia cualquier estudiante. Los profesores deben reconocer las experiencias que los adultos traen al salón de aprendizaje; todos deben ser tratados con igualdad, y otorgarles la opinión libre durante la clase (Lieb,1991).

Tras lo expuesto anteriormente, las actividades de trabajo que se proponen realizar tomarán al Cognitivismo como la teoría a seguir porque, para lograr el fin de esta investigación, se piensa que es necesario hacer que los alumnos se interrelacionen con el objeto de estudio y su uso para que se activen procesos mentales y desarrollar el aprendizaje.

Igualmente, se incluirán características del Enfoque Comunicativo dado que de esta forma se fomentará utilizar la lengua meta de manera comunicativa gracias a lo cual el alumno manejará el idioma inglés y con esto se espera mejorar la producción oral.

Por último, en las actividades a realizar, se verán reflejados elementos generales que caracterizan el aprendizaje de los adultos, las cuales ayudan a desplegar un aprendizaje más sólido, y permitan manejar la habilidad oral en alumnos ubicados en niveles dirigidos a adultos, con el fin de que a través de estas actividades, los aprendices practiquen las formas lingüísticas y utilicen los contextos de los usos del

tiempo verbal Presente Simple para lograr una comunicación más efectiva en situaciones reales.

CAPÍTULO 3.

3. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS: PRODUCCIÓN ORAL

En este capítulo se hace una descripción sobre la importancia de la comunicación oral en los últimos años. También, se presentan las habilidades lingüísticas del idioma, dando mayormente atención a las habilidades de producción, y en particular a la información relacionada con la habilidad oral del idioma por ser el elemento en cuestión en este trabajo de investigación, y por la cual se fomenta la comunicación hablada.

De igual forma, se argumenta la importancia y las ventajas que tiene promover las habilidades productivas del idioma.

3.1 LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN ORAL

De todas aquellas razones para aprender una segunda lengua, la función de comunicación oral a través de un idioma extranjero es una habilidad que ha dado un beneficio muy práctico al ser humano a lo largo de su existencia.

De acuerdo con Miguel Siguan (2001), el latín, por ejemplo, era la lengua común de comunicación que se utilizaba en la Edad Media por los Europeos, desde Irlanda hasta países como Polonia, y del Mediterráneo al Ártico. En la época de la ilustración el francés se utilizó como la primera lengua de comunicación internacional, y en el siglo XIX se le unieron el alemán y el inglés. A mediados del siglo XX, y coincidiendo con el final de la gran guerra, el inglés se convirtió decididamente en la primera lengua de comunicación internacional.

Hoy en día la globalización -continúa este autor- pone en contacto a muchas personas que hablan lenguas distintas. De este modo, para hacer posible la

comunicación entre ellas es necesario que uno de los interlocutores, además de su primera lengua, pueda manejar el idioma del otro o que ambos conozcan una segunda lengua que sirva de medio de comunicación; si son muchas las personas que se encuentran en situaciones similares, será necesario un acuerdo implícito para establecer las lenguas que se utilizarán para comunicarse. Es así que consiguientemente, en la actualidad una proporción importante de la población mundial ha adquirido el idioma inglés como segunda lengua y ésta sigue aumentando.

Es por ello que la enseñanza comunicativa comenzó en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera porque fue allí donde la necesidad de usar comunicativamente “un idioma” fue expresado por primera vez, de esta forma se dio así la casi adopción internacional de la lengua inglesa como una *lingua franca* de acuerdo a una investigación de Michael Grenfell recuperada por Green (2000:1-2).

A diferencia de lo que hoy en día se espera lograr al utilizar una segunda lengua, continua Grenfell, en la época de los 80's el aprendizaje de idiomas consistía en el aprendizaje de vocabulario, el análisis gramatical y la interpretación de literatura clásica. Sin embargo, en la actualidad esta noción ha cambiado debido a las exigencias de desarrollo socio-económicas, tomando como ejemplo la habilidad de conversar con otras personas en un idioma diferente como un nuevo requerimiento profesional; esto ha traído cambios para los profesores de lenguas extranjeras impulsándolos a desarrollar la competencia lingüística de los estudiantes de una manera que les permita abrirse paso en otro idioma y cultura.

Es de acuerdo a esto, que por su parte el autor Martínez Agudo (2006:10) menciona que el estudio del lenguaje debe concebirse como un instrumento verbal y la comunicación como la acción, y aquellos interesados en al aprendizaje de una lengua

extranjera deben ser conscientes de que la finalidad de aprenderla es el comunicarse porque la lengua es un medio de expresión o un instrumento de comunicación. Por tal razón, dentro del aula de estudio debe propiciarse el uso directo de la lengua y aprenderla en diferentes situaciones comunicativas.

Es así que este mismo autor (p.59-60) señala que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, se debe partir de la idea de promover un uso real de la lengua dentro del aula, y por esta razón la sala de estudio de una lengua extranjera debe recrear un ambiente propicio para la interacción comunicativa en la cual el estudiante pueda acoger y manipular todos sus recursos lingüísticos optimizando todo su potencial comunicativo. De ahí que resulte primordial crear continuamente situaciones comunicativas orales dentro del aula de estudio que impulsen las habilidades comunicativas de los estudiantes para hacerlos capaces de comunicarse utilizando el idioma comunicativamente y relacionarse verbalmente con los demás usuarios de la lengua.

Por esto, este trabajo de investigación toma la comunicación oral como la función primordial a trabajar y fomentar porque, a diferencia de las otras funciones de la lengua, ésta es una habilidad con grandes consecuencias, beneficios y primordialmente porque el comunicarse oralmente a través de ella es uno de los objetivos principales de su aprendizaje convirtiéndose en una función privilegiada por desarrollar a lo largo de la historia mostrando consecuencias claras de su uso en la actualidad.

De acuerdo a lo establecido anteriormente, a continuación se describe en qué consiste y cómo promover la habilidad de producción oral de la lengua extranjera.

3.2 HABILIDADES LINGÜÍSTICAS: PRODUCCIÓN ORAL

Las habilidades lingüísticas en la enseñanza–aprendizaje de un idioma son: la habilidad auditiva, lectora, escrita y oral; generalmente están ubicadas en dos categorías que son: las habilidades receptivas (*input*), como lo son el leer y el escuchar, y las habilidades productivas (*output*), como lo son el escribir y el hablar.

Imagen 6: Habilidades lingüísticas



Como su nombre lo indica, se han considerado como receptivas, aquéllas donde el significado es extraído del discurso, y productivas, aquéllas en las que un individuo tiene que producir la lengua por sí mismo para estructurar su discurso ya sea hablado o escrito, de tal forma que sea entendido apropiadamente por los oyentes o los lectores.

Al hablar, el discurso quizá sea caótico y desorganizado, tiene envueltos patrones de conversación y usos de frases léxicas; sin embargo, el hablante utiliza un número de dispositivos de estructura de acuerdo a lo que quiere transmitir ya sea para ahorrar tiempo o para organizar la secuencia de sus ideas (Harmer,2007:265 y 1991:246). La mayoría de la gente que aprende un idioma, habla despreocupadamente y rara vez nota cuando fallan.

Al lenguaje hablado se le ha considerado como la habilidad primordial dado que los hablantes lo adquieren de forma natural sin ser instruidos explícitamente (Curzan y Adams,2006:44); al existir elementos culturales y lingüísticos similares, las habilidades productivas se facilitan porque hablantes, oyentes y lectores conocen las reglas de

conversación o de escritura del idioma, comparten antecedentes culturales y saben los convenios lingüísticos a utilizar o a evitar.

Existen maneras para ayudar a un individuo a comunicarse exitosamente en el área de la comunicación oral, algunas de ellas son: las reglas socioculturales de la lengua, el empleo de usos formales, el volumen de voz, la cercanía afectiva al interlocutor o la manera de dirigirse a alguien de un estatus diferente, entre otras.

Éstas son características que determinan a los individuos en diferentes sociedades y ayudan a entenderse entre ellos mismos; también lo es la manera en que los participantes en una conversación toman su turno para hablar debido al conocimiento verbal o visual que se presenta durante la interacción permitiéndoles reconocer cuando un hablante desea terminar su participación y de esa forma dar oportunidad a otros para hacerlo (Harmer,2007:276-7). Además, de acuerdo con Curzan y Adams (2006:44), en el lenguaje hablado existe un sentido claro de la audiencia, sobre el contexto en que se lleva a cabo, y la producción y recepción es inmediata.

El lenguaje está definido por factores entre los cuales se encuentra el propósito de la comunicación, determinada por parámetros como: la situación, el canal en uso para comunicarse y el género en el que se está involucrado. Asimismo, en cualquier situación de comunicación, ya sea oral o escrita, se opera con un nivel de formalidad o informalidad que caracteriza al nivel de intimidad y/o de cercanía; así, entre más distante un hablante o escritor se sienta con respecto a la audiencia, mejor que será el uso formal de la gramática y el léxico. La cercanía en la parte oral, lleva a la espontaneidad, de tal forma que en la conversación se recurre a: la elipsis, a oraciones sin cláusula, titubeos, entre los más comunes, mientras que el hablar con más distancia

conlleva a la formalidad, como sucede en conferencias, entrevistas formales y ceremonias (Harmer,1991:247).

Al hablar una lengua extranjera, se enfrentan dificultades para recordar palabras, por lo que se utilizan diferentes estrategias para dar a entender lo que se quiere decir. Una forma para hacerlo es la improvisación, utilizar una palabra o frase que los hablantes conocen con la esperanza de que sea correcta; sin embargo, cuando esta posibilidad es imposible, los hablantes optan por descartar la idea que no pueden poner en palabras.

Otra estrategia es el uso de los extranjerismos, palabras que tanto hablantes como escritores utilizan de otro idioma, para decir algo que no saben cómo, con la esperanza de que sean equivalente al significado que se desea expresar en la lengua meta. Una más es el parafraseo, una estrategia a utilizar cuando no se encuentra la palabra a expresar, como al decir: "la cosa para limpiar los dientes" en vez de: "cepillo de dientes".

Una de las ventajas de las actividades de producción es que muestran evidencia real para evaluar la eficiencia para manejar el idioma. Para lograr esto, se debe hablar o escribir en diferentes niveles de cercanía, y practicar en diferentes géneros y estilos para que mientras el nivel incrementa, se utilice variadamente la gramática, funciones y léxico. La excelencia del habla se notará en la habilidad para expresarse versátilmente de acuerdo a la audiencia y la forma en que se absorbe la reacción y respuesta a ésta en una forma u otra.

Es por esta razón que las habilidades de producción que se practican en clase dan la oportunidad de practicar el manejo del idioma de una forma segura,

experimentando con diferentes géneros que se utilizarán en una futura ocasión en un contexto real (Harmer,2007:266-7,278).

Un punto a considerar en el uso de las habilidades lingüísticas, es la repetición debido a que se le ha relacionado con el aprendizaje de un idioma como una forma de recordar información porque se cree que cuando un individuo repite algo constantemente, se organiza en su mente, por lo que existe una mejor oportunidad de recordar lo aprendido, más que repetirlo sin involucrar el pensamiento.

Por otro lado, al converger varios aspectos de la lengua constantemente, se ayuda a acomodar de manera mental la nueva información; por lo que, entre más encuentros con los mismos usos y formas de la lengua tomen lugar, es más factible recordarlos en algún momento. Sin embargo, es recomendado que sean encuentros espaciados, aspectos de la lengua a regresar y utilizar una y otra vez en diferentes momentos, pues se ha comprobado que es más sencillo utilizar y recordar el idioma cuando se realizan actividades y se evalúa el resultado. Posteriormente, realizar la actividad una vez más permite reutilizar palabras, formas y usos del idioma que en un primer intento ocurrieron de una forma, y en caso de ser necesario, se rectifican al repetir la actividad.

Las habilidades receptivas o productivas están relacionada entre sí para su enseñanza; lo que se dice o escribe está fuertemente influido por lo que se escucha y se lee respectivamente; entre más sucede esto, más comprensión y aprendizaje se obtiene de la lengua meta. De hecho, el mismo individuo al producir el idioma, examina el resultado, y esta información es retroalimenta en el proceso de adquisición, lo que significa que el *output* se convierte en *input*.

Es por esta razón, que es recomendado que las habilidades receptoras y productivas no se practiquen por sí solas y sea mejor recurrir a actividades que contengan estas habilidades integradas. Es normalmente aceptado que al hablar o escribir hay una activación mental, pero al leer y al escuchar también sucede esto por parte del lector y/o el oyente. De esta forma, no se puede acceder a los significados del contenido si el cerebro no se encuentra en concordancia con los materiales con los que se interactúan.

Así que, sea al leer o al hablar, se está mezclando lo que estamos haciendo con otras habilidades, por lo que no se fundamenta enseñar el uso de las habilidades por separado.

Es por ello, que en la mayoría de las actividades de producción oral, se integra la habilidad auditiva; sin embargo, en una actividad de producción escrita grupal, se integra la habilidad oral, auditiva, de escritura y lectora casi simultáneamente debido a la interacción de los participantes. Por esto, al llevar a cabo actividades de habilidades integradas, se recomienda utilizar algunas tácticas para asegurar su uso óptimo con el fin de apoyar el desarrollo de la lengua.

Al principio de una actividad, es extremadamente necesario establecer e introducir al alumno al tema porque se activa su conocimiento previo y capta su interés para el desarrollo de la actividad. En general esto puede llevarse a cabo por medio de una discusión, o material que se lee o se escucha, creando interés en el alumno y permitiéndole reconocer su conocimiento sobre el tema, además de checar sus pensamientos y sentimientos al respecto. De igual manera, es importante proveer a los alumnos con modelos de la actividad de trabajo de producción a realizar más adelante,

sin que crean que deben copiar el modelo, si no que se trate solamente de encuadrar y dirigir la actividad (Harmer,2007:56,265-7).

Cuando se está trabajando una actividad de producción de la lengua meta, hay diferentes razones por las cuales se vuelve difícil. Harmer (1991:251-2) describe que es importante asegurarse que las actividades a realizar por los alumnos correspondan al nivel del idioma que manejan, cuenten con un propósito y que los alumnos lo sepan.

En algunas ocasiones, hay alumnos que no están acostumbrados a la espontaneidad y por esto no se debe esperar una fluidez inmediata y creativa; por esta razón, es importante evaluar los posibles problemas y checar las dificultades, que el tema o género puedan generar y no permitan así lograr el objetivo.

Otro problema comúnmente presente es que los estudiantes pueden desanimarse con facilidad cuando no encuentran las palabras o formas gramaticales para expresarse haciendo que las actividades orales pierdan su espontaneidad. Por esto, se recomienda checar el conocimiento del vocabulario que se relacione al tema y proveer frases o preguntas que serán útiles para la actividad.

Cabe mencionar que en las actividades orales, los temas que han sido aprendidos por primera vez, generalmente no son utilizados instantáneamente para un uso espontáneo en conversaciones. Así, la práctica es usualmente necesaria antes de que la lengua sea usada con fluidez, de ahí lo útil que es planear actividades de producción que fomenten el uso de la lengua que se ha aprendido anteriormente (Harmer,2007:278).

Un aspecto también primordial sobre la producción de actividades orales y escritas es el tema y género porque deben de ser de interés para los estudiantes, de lo contrario, es posible que no las realicen con el mismo esfuerzo como cuando están

entusiasmados e interesados. Es por esto que se necesita encontrar actividades que involucren a los alumnos, y crear interés en el tema que se explora para lograr envolverlos en la actividad que se les pide desarrollar.

Por último, pedir a los alumnos pensar en lo que dirían o escribirían dándoles la oportunidad de crear opiniones sobre el tema antes de empezar la actividad es vital para asegurar el éxito de las actividades de producción (Harmer,1991:252-3).

Una vez descrita las características de las habilidades de producción, sobre todo de la oral y puntos a considerar al trabajar con ella, a continuación se hace la descripción de una secuencia de metodología básica a seguir para el manejo de habilidades productivas:

Imagen 7: Metodología básica de la habilidad productiva



1. Entrada.

Se establece el contexto y se introduce a los alumnos al tema por medio de una discusión, o por la predicción de ideas basadas en dibujos, o fotos relacionados al tema.

2. Se establece la actividad.

Se explica a los alumnos exactamente que van a realizar. Para lograr esto, es necesario demostrarles de alguna forma cómo realizar la actividad y proveerles toda la información y materiales necesarios para su desarrollo.

3. Monitoreo.

Una vez comenzada la actividad, el profesor de clase debe monitorear el desarrollo de ésta con el fin de checar que se esté llevando a cabo apropiadamente, además para escuchar a los alumnos trabajar y darles ayuda donde encuentren dificultades.

4. Término de la actividad.

Una vez que la actividad ha terminado, se da una retroalimentación sobre ésta, así, se muestra a los alumnos con qué eficiencia realizaron la actividad, puntualizar cómo respondieron al contenido y qué formas del idioma utilizaron señalando aspectos positivos de lo que lograron y nunca concentrarse sólo en las fallas.

5. Actividad de seguimiento.

Como la repetición tiene un papel importante en el desarrollo de un idioma, en esta etapa, se restablece la actividad o alguna muy similar, y una vez más se repite la secuencia.

3.3 LA IMPORTANCIA DE PROMOVER LA PRODUCCIÓN ORAL

En la enseñanza de una lengua extranjera es vital utilizar y practicar constantemente las habilidades receptoras y productivas con el fin de desarrollar y fortalecer el aprendizaje del idioma

Por esta razón es de suma importancia crear actividades dentro del aula de clases que brinden la oportunidad de utilizar estas diferentes habilidades con las cuales se podrá manejar la lengua meta. Cuando esto sucede, se dice que se promueve el idioma; al manejar la lengua en el salón de clase, se presenta la oportunidad de

experimentarla y practicarla para comprender, aprender y cerciorarse adecuadamente sobre su uso. De esta forma, promover la producción oral sería el crear oportunidades para los alumnos con el fin de utilizar el idioma oralmente, ya sea para practicar sus formas y/o sus usos en contexto.

De acuerdo a lo anterior, al ofrecer a los estudiantes la oportunidad de emitir mensajes orales, les proporcionamos la oportunidad para la práctica significativa de sus recursos lingüísticos y para el desarrollo de la automatización del proceso. Esto permite posteriormente enfrentar el mundo real de una manera más segura (Arnaiz y Peñante,2004).

En ocasiones, manifiesta Widdowson (citado en Larsen-Freeman,2002:121), se tiene la capacidad de producir oraciones correctamente dentro del aula de estudio, pero al producirlas en situaciones reales, los individuos no son capaces de hacerlo; esto indica claramente que la competencia comunicativa, el saber cómo y en qué momento expresar algo, no se ha promovido lo suficientemente ya sea en tiempo o forma adecuada, y posiblemente, se ha prestado más atención a la competencia lingüística.

Kees de Bot y sus colegas (2005:168) mencionan que al producir la lengua meta, se enfrenta lo que no se sabe o se conoce parcialmente sobre el idioma, y al promover la habilidad oral, se hace un reconocimiento sobre aspectos que fomentarán el tratar de descubrir lo que no se conoce. De esta forma, se hace una concientización sobre los problemas lingüísticos al momento de producir el idioma, y esto empuja al individuo a modificar su producción. Al hacerlo, generalmente se ve forzado a experimentar un proceso más sintáctico que termina en comprensión del idioma.

Así es que al promover la habilidad oral, se crea conciencia sobre aspectos de la lengua, a través de procesos mentales, que conllevan a modificar la producción.

Igualmente, se cree que tratar que los alumnos se esfuercen más de lo que pueden producir intensificará su rendimiento al consolidar su conocimiento previo.

Además de esto, al promover la producción oral, se desarrollan sub-habilidades como la fluidez, la habilidad de llenar el tiempo del discurso. En este proceso se emplean oraciones coherentes y vocabulario en un contexto correcto con lo que se despierta la creatividad y la imaginación. También, ayuda a la precisión, el control que se tiene de la gramática, el vocabulario y la pronunciación al momento de utilizar el idioma oralmente (Arnaiz y Peñante,2004).

Por su parte, Corder (citado en Arnaiz y Peñante,2004) menciona que la producción oral, sobretodo errónea, puede ser muestra de una formulación de hipótesis del funcionamiento de la lengua y se está probando, lo que da lugar a una retroalimentación que puede llevar al alumno a una corrección o modificación del mensaje. Similarmente, Swain (citado en Arnaiz y Peñante,2004) establece que la producción oral ayuda a reflexionar sobre la lengua materna debido a las similitudes y deferencias que existen entre ellas.

Finalmente, al promover las habilidades de producción se evidencia con claridad la capacidad que un individuo tiene del manejo de la lengua porque son las que se emplean para estructurar discursos hablados o escritos; de esta forma, el profesor de clase puede reconocer con facilidad que nivel de dominio tiene un individuo sobre la lengua meta (Harmer,2007:265).

Con base en la información descrita anteriormente, se realizarán cuatro actividades de trabajo integrales que fomenten la comunicación hablada, para promover intensamente la producción oral del idioma. Se tomarán en cuenta los elementos descritos en este capítulo para establecer que sean apropiadas para la población a la

que son dirigidas como lo es el tema y permitan mejorar aspectos involucrados en el dominio de la lengua como la fluidez. Además de esto, las actividades propiciarán la utilización y practica de algunas de las formas lingüísticas del inglés en más de una ocasión con el fin de que se automaticen y se practique más la producción oral, y así mejorar su manejo en situaciones reales al establecer la comunicación hablada.

CAPÍTULO 4.

4. EL “PRESENT SIMPLE”

En este capítulo se describen las razones debido a las cuales el tiempo verbal Presente Simple del idioma inglés ha sido seleccionado para el diseño de actividades de trabajo que promuevan la habilidad oral como el medio para establecer la comunicación. También, se presentan las formas y usos en contexto del Presente Simple por medio de lo cual se muestra la construcción de oraciones y sus características a cumplir durante su manejo y producción oral.

Las especificaciones del idioma -que se van a practicar a través de las cuatro actividades de trabajo de esta propuesta- se podrán consultar en el capítulo 5. Finalmente, se hace una descripción del papel que toma el idioma materno durante el aprendizaje y desarrollo de una segunda lengua.

4.1 EL PRESENTE SIMPLE EN INGLÉS

El aprender una lengua extranjera está vinculado con la adquisición de aspectos gramaticales del idioma, en la actualidad a pesar de la existencia de métodos que promueven aspectos comunicativos como la función primordial, se encuentran insistencias en la perfección o adecuación gramatical de las formas de la segunda lengua.

Esto no debe de ser considerado como un aspecto negativo que conlleve a dejar de lado la enseñanza gramatical, sino más bien, no permitir que una estricta corrección gramatical se convierta en la única prioridad docente para los profesores de lenguas extranjeras, Martínez Agudo(2006:36).

Este autor menciona que la gramática no enseña a hablar a un individuo aunque evidentemente su estudio sirve de gran ayuda, y resulta indispensable; sin embargo, lo que realmente debería preocupar sobre el aprendizaje de la enseñanza gramatical sería el hacerla un uso creativo y comunicativo de la lengua que se está aprendiendo.

Por esta razón, esta propuesta pedagógica realizará cuatro actividades de trabajo dando gran prioridad a utilizar el idioma inglés para promover la habilidad de producción oral y establecer de esta forma la comunicación hablada por medio de algunos de los usos y practicando las formas gramaticales del tiempo Presente Simple.

Esto se estableció de esta forma porque este tiempo verbal debido a sus usos en contexto, permite desarrollar y fomentar la comunicación oral en una variedad de situaciones transmitiendo un gran número de ideas y pensamientos.

Aunado a esto, las formas estructurales del Presente Simple contienen una gran cantidad de elementos que los alumnos deben de manejar, por esta razón es de suma importancia brindarles la oportunidad de utilizar este tiempo verbal para practicar todos y cada uno de ellos. Además, estas actividades están enfocadas para aplicarse con alumnos en un nivel básico entre 40 y 60 horas de instrucción, lo que significa que en este grado de aprendizaje, el Presente Simple es uno de los tiempos verbales más significativos que se ha presentado a los alumnos, y por consiguiente de los más recurridos.

Cabe mencionar que el objetivo de estas actividades de trabajo es fomentar la comunicación a través de la producción oral, sin embargo, por medio de estas actividades también se podrá recordar y utilizar las formas gramaticales de este tiempo verbal para darles una continua y repetida practica con la finalidad de que estas formas sean utilizadas correctamente y corregidas en caso de existir un uso inadecuado.

De esta forma a continuación se muestran, las formas lingüísticas y usos contextuales que caracterizan este tiempo verbal, de un modo tradicional para poder ejemplificar con más exactitud aquellos detalles gramaticales a utilizar y considerar al momento de manejar y producir el idioma oralmente.

El tiempo verbal Presente Simple expresa la idea de que una actividad es repetida frecuentemente de tal forma que se reconoce como un hábito, un pasatiempo, un evento diario o calendarizado, y por igual para hacer generalizaciones sobre personas, cosas o situaciones. John y Liz Soars (2006:138) mencionan que se utiliza para describir rutinas y situaciones permanentes.

De forma similar, Luke Prodromou (1998:28) define al Presente Simple como un tiempo verbal utilizado para contar historias.

Con base en lo anterior, el Presente Simple es un tiempo verbal que:

a. Describe costumbres:

Scottish people wear kilts for important ceremonies.
Los escoceses visten kilts en ceremonias importantes.
Ben wakes up at 5 in the morning every day.
Ben se despierta a las 5 de la mañana todos los días.

b. Se utiliza para expresar hechos o verdades generales:

The Sun warms the atmosphere.
El sol calienta la atmósfera.

c. Describe hábitos, rutinas y situaciones permanentes. Generalmente para este propósito se utilizan expresiones de frecuencia: *usually, always, never, sometimes, often*:

I always play tennis in our garden.
Siempre juego tenis en nuestro jardín.
I sometimes have breakfast and then I go to work.
Algunas veces desayuno y luego voy a trabajar.
We have English class on Thursdays
Tomamos la clase de inglés los días jueves.

Para expresar acciones realizadas por la primera y segunda persona del singular y en las personas del plural, de acuerdo a esta estructura, se escribe:

Sujeto	Predicado	
	Verbo	complemento
I You We They	run	very quickly.

Al expresar acciones con estos sujetos, el verbo debe ser utilizado en su primera forma o forma simple. Por el contrario, para expresar acciones realizadas por él, ella y animales o cosas, conocidos como terceras personas del singular, se da una variación en el verbo:

Sujeto	Predicado	
	Verbo	complemento
He She	runs	very quickly.
It	watches	television every night.

De acuerdo a Cunningham y Moor (2005:152) al verbo se le agrega la partícula “s” dependiendo de la terminación que tenga en su forma simple. Las reglas ortográficas para la conjugación de verbos de las terceras persona del singular son las siguientes de acuerdo a John y Liz Soars (2006:139):

1. Como regla general, a la forma verbal de la tercera persona del singular se le añade la letra “s”:

work	works
call	calls
see	sees

2. Cuando el verbo (en su primera forma) acaba ya en la letra “s” o en un sonido parecido a *sh*, *ch* o *x*, se agrega la terminación “es”:

watch	watches
kiss	kisses
dash	dashes

3. Cuando el verbo acaba en “o” también se añade la terminación “es”:

go	goes
do	does

4. Cuando el verbo acaba en la letra “y” y es precedida por una consonante, la letra “y” cambia por la letra “i” y se añade la terminación “es”:

fly	flies
study	studies

El verbo irregular “to have”, *tener* en español, es un verbo irregular y cambia su forma por completo al ser conjugado en las terceras personas del plural, pasando de “have” a “has” de acuerdo a Schramper y Hagen (2006:64):

I	have	short hair.
You	have	
He	<i>has</i>	
She	<i>has</i>	
It	<i>has</i>	
We	have	
They	have	

La oración negativa en el Presente Simple conlleva la siguiente estructura gramatical de acuerdo a Cunningham y Moor :

Sujeto	Predicado			
	Auxiliares: do / does	Not	Verbo (forma infinitiva)	Complemento

Así, la formación de una oración negativa con la primera y segunda persona del singular y las personas del plural en el Presente Simple es:

I
You
We
They } do not run very quickly.

También el auxiliar y la palabra “not” pueden ser contraídos en una sola emisión de acuerdo a Schramper y Hagen (2006:69):

I
You
We
They } don't run very quickly.

La formación de una oración negativa con las terceras personas del singular sigue la misma estructura y el auxiliar y la palabra “not” también pueden contraerse. Es importante mencionar que en una oración negativa con las terceras personas en el Presente Simple el verbo se utiliza en su forma infinitiva:

He
She
It } does not / doesn't run very quickly.

En este caso, de acuerdo a Schramper y Hagen, el verbo, debido a la presencia del auxiliar “does”, se mantiene en su forma infinitiva sin modificarse; además, esto también aplica con el verbo irregular “to have”:

He
She
It } doesn't have short hair.

La oración interrogativa en el Presente Simple conlleva la siguiente estructura según Cunningham y Moor:

Sujeto		Predicado		
Auxiliares: do/does	Sujeto	Verbo (forma infinitiva)	complemento	Signo de interrogación

Así, la formación de una oración interrogativa con la primera y segunda persona del singular y las personas del plural en el Presente Simple es:

Do { I
you
we
they } run very quickly?

También el auxiliar y añadiendo la palabra “not” pueden ser contraídos en una sola emisión para formar una oración interrogativa con un sentido negativo según Thomson y Martinet (1986:109):

Don't { I
you
we
they } run very quickly?

La formación de una oración interrogativa con las terceras personas del singular sigue la misma estructura. Es importante mencionar que cuando se forma una oración interrogativa con las terceras personas en el Presente Simple el verbo se utiliza en su forma infinitiva:

Does { he
she
it } run very quickly?

De acuerdo a Schramper y Hagen (2006:74) el verbo, debido a la presencia del auxiliar “does”, se mantiene en infinitivo, al igual que ocurre en la formación de oraciones negativas; por último esto también aplica con el verbo irregular “to have”:

Does { he
she
it } have short hair?

Thomson y Martinet mencionan que el auxiliar y añadiendo la palabra “not” pueden ser contraídos en una sola emisión para formar una oración interrogativa con un sentido negativo:

Doesn't { he
she
it } have short hair?

Los adverbios de frecuencia en el Presente Simple expresan la frecuencia con la que una actividad o acción es realizada; así, de acuerdo a Cunningham y Moor (2005a:36) entre los más comunes en un nivel básico son:

always (100%) > *usually* (90%) > *often* (70%) > *sometimes* (30%) > *not...often* (10%) > *never* (0%)

Estos autores mencionan que los adverbios de frecuencia en el Presente Simple se poseionan antes del verbo en oraciones positivas y después de *don't* / *doesn't* en oraciones negativas:

I always go shopping on Saturday.

I never watch football on television.

I don't often write letters.

Cunningham y Moor (2005:38)

Sin embargo – continúan Cunningham y Moor (2005a)- describen que los adverbios de frecuencia: *sometimes*, *usually* y *often* de igual forma, pueden colocarse al principio y al final de una oración; sin embargo, sugieren que en un nivel básico es recomendado utilizar una sola forma al colocar el adverbio. Finalmente, mencionan que “*not often*” puede ser separado: *I don't go there often.*

4.2 LA INFLUENCIA DE LA PRIMERA LENGUA

Al aprender un nuevo idioma, se comenten errores de forma y uso de contexto a lo largo del periodo de aprendizaje; el tipo de lengua que se produce a lo largo de este

desenvolvimiento es conocido como Interlanguage: el conocimiento de una segunda lengua en desarrollo.

Durante este proceso, usualmente se encuentran características de la primera lengua, de la segunda lengua, y algunas parecen ser detalles generales y otras posiblemente ocurren en la mayoría de los sistemas de Interlanguage (Lightbown y Spada,2008:201).

Según Lado (citado en Krashen,1981:64) en el periodo de Interlenguaje, la lengua madre ha tomado una posición privilegiada. La lengua materna moldea la forma en que los individuos se comunican en el mundo que los rodea y la tendencia natural por utilizarla es algo “no negociable.” Según esto, en el salón de clases, se opera en la primera lengua y el idioma en aprendizaje; así, por muchos años se ha pensado que la mayor fuente de errores sintácticos cometidos por adultos en el aprendizaje de un segundo idioma ha sido la interferencia de la lengua materna. A lo que Harmer (2007:132-3) agrega que todo individuo da sentido a cualquier nuevo elemento lingüístico y conceptual a través de la forma lingüística familiarizada.

Por otra parte, esto se reafirma con Newmark (citado en Krashen,1981:67) cuando dice que la interferencia de la primera lengua podría ser el resultado de recurrir a lo que ya es conocido, antes de usar lo que aún no se sabe, por lo que las formas de la lengua materna sustituyen aquellos intentos de utilizar la lengua meta cuando aún no se cuenta con suficiente “idioma” para hacerlo.

Con base en estas ideas, hoy en día no existe duda alguna de que los individuos se basan en el conocimiento de otra lengua para descubrir las dificultades del nuevo idioma en desarrollo, y que además la primera interactúa con las secuencias en desarrollo de la lengua meta. También, se ha encontrado que al existir similitudes entre

una primera y una segunda lengua, se exhiben secuencias en desarrollo y patrones de error similares (Lightbown y Spada,2008:93-4).

Durante el Interlenguaje, los errores comunes de interferencia entre una primera lengua y el inglés se dan generalmente en los niveles de la producción de sonidos, en el nivel gramatical y en el uso de cognados (Harmer,2007:137).

Al llegar a un cierto nivel y percibir similitudes con la primera lengua, se tiende a permanecer por más tiempo en ese nivel o añadir un sub-nivel a la secuencia en desarrollo sin importar que idioma sea. Igualmente, la primera lengua puede conllevar otro tipo de interferencia como el provocar no utilizar características de la segunda lengua cuando son muy distantes a la lengua nativa; y en hacer difícil el notar que algo que se produce no es una forma o característica como sería usada por individuos más competentes (Lightbown y Spada,2008:94).

Con relación a la producción de errores y su estudio, existe el concepto de errores en desarrollo para explicar una de las posibles maneras del porqué se cometen errores al aprender una segunda lengua. Se explica que, al igual que los niños durante la adquisición de su lengua materna, los individuos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera sobre-generalizan reglas que han sido subconscientemente aprendidas y cometen errores al aplicarlas en un nuevo conocimiento, donde tal vez estas reglas no correspondan. Sin embargo, esto se corrige al aprender formas más sofisticadas del idioma. Asimismo, cuando esto sucede, los alumnos demuestran parte del proceso natural del aprendizaje y los errores en desarrollo pertenecen al Interlenguaje del individuo como muestra del nivel de dominio del idioma que constantemente se reacomoda hasta dominarse correctamente (Harmer,2007:138).

De acuerdo a lo establecido anteriormente, una de las preocupaciones principales en la enseñanza de una segunda lengua es el manejo de la gramática del idioma y el manejo comunicativo que se hace de este. Alrededor de los años 70 los enseñantes de lenguas extranjera se cuestionaron sobre la enseñanza de una segunda lengua, que consistía en el aprendizaje de las formas gramaticales, debido a que se observaba que los aprendices podían manejar correctamente oraciones en el aula de aprendizaje, pero no lograban hacer auténticamente uso del idioma en situaciones reales, notando de esta forma que para logra la comunicación efectiva se requería saber cuándo y cómo utilizar el idioma hablado; de esta forma, se observó que para lograr la comunicación se requería más que un dominio tenso de las formas lingüísticas.

De esta forma, a lo largo de los siguientes años, surgió un gran debate sobre la diferencia e importancia de conocer las forma lingüísticas del idioma y de hacer uso del idioma comunicativamente, así se describe como (citados en Omaggio Hadley,(2001:4):

a. Competencia gramatical: las reglas del idioma.

b. Competencia comunicativa: conocimiento o capacidad del uso de las reglas de la lengua.

Hymes (1972) y Campbell and Wales(1970)

De esta forma, es de suponerse que la gramática es fundamental para lograr la competencia comunicativa porque el dominio del código lingüístico es indispensable para poder establecer la comunicación, es así que se relaciona la competencia lingüística o gramatical con el conocimiento de la lengua, mientras que la competencia comunicativa se relaciona con el uso real de la misma, Martínez Agudo (2006, p.47).

Con base en lo anterior, enfocándose al manejo correcto de la gramática en situaciones comunicativas, Omaggio Hadley (2001:262) describe que en un aspecto general muchos de los errores gramaticales realizados por aprendices de una segunda

lengua no interfieren seriamente con la comprensión del discurso -el uso comunicativo- aunque pueden existir algunos tipos de errores relacionados al vocabulario, la forma del verbo y el tiempo verbal que sí podrían causar una confusión llegando a una ruptura de la comunicación.

De acuerdo a la información descrita en este capítulo, las cuatro actividades de trabajo que esta investigación propone realizar propiciarán el uso de las diferentes formas, características y de algunos de los usos en contexto del tiempo Presente Simple en inglés de forma oral para recrear situaciones comunicativas con la finalidad de ubicar usos de contexto correctos de este tiempo verbal, practicar la estructuración de oraciones para mejorar el entendimiento del idioma y evitar un uso incorrecto con lo que se espera que el individuo fortalezca su dominio y mejore su manejo oralmente en situaciones comunicativas.

CAPÍTULO 5.

5. ACTIVIDADES PARA PROMOVER LA PRODUCCIÓN ORAL DEL PRESENTE

SIMPLE EN INGLÉS

En este capítulo se señalan los usos en contexto y las formas lingüísticas seleccionadas a practicar por medio de las cuatro actividades de trabajo en esta propuesta, al igual que las especificaciones que deben cumplir para su funcionamiento.

Asimismo, se presentan los materiales utilizados por el profesor junto con las claves de respuestas de cada ejercicio, el plan de clase propuesto para llevar a cabo cada una de las actividades de trabajo, sugerencias para su mejor uso y la transcripción de cada uno de los audios. También, se muestran los materiales para el alumno y sugerencias.

5.1 ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS DEL INGLÉS POR PRACTICAR

Con base a la información descrita en el apartado 4.1, se presenta la selección de usos de contexto del Presente Simple para establecer situaciones de comunicación oral, al igual que las formas y características gramaticales de este tiempo verbal por practicar con las cuatro actividades de trabajo proyectadas en esta propuesta.

El objetivo final es que por medio de estas actividades comunicativas, se brinde a alumnos que estudian el inglés como lengua extranjera la oportunidad de practicar el idioma oralmente para establecer la comunicación hablada y facilitar su manejo oral, y al mismo tiempo reafirmar las formas lingüísticas de la lengua; con lo que se espera desarrollar una mayor confianza para establecer la comunicación oral en situaciones reales.

I. USOS DEL PRESENTE SIMPLE A UTILIZAR

EN LAS ACTIVIDADES DE TRABAJO

Task 1. The best day of the week	En esta actividad de trabajo los alumnos utilizará el tiempo Presente Simple para describir hábitos, rutinas y situaciones permanentes para mencionar sus acciones rutinarias a largo de la semana e identificar de acuerdo a estas actividades qué día de la semana es su favorito.
Task 2. My favourite sport	En esta actividad de trabajo los alumnos utilizarán el tiempo Presente Simple para expresar hechos o verdades generales para describir y preguntar información sobre actividades deportivas.
Task 3. My birthday party	En esta actividad de trabajo los alumnos utilizarán el tiempo Presente Simple para describir costumbres y para expresar hechos o verdades generales de actividades que hacen para celebrar su cumpleaños.
Task 4. Awkward situations	En esta actividad de trabajo los alumnos utilizarán el tiempo Presente Simple para describir hábitos, rutinas y situaciones permanentes para describir situaciones difíciles o incómodas en sus actividades rutinarias.

II. ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS A CONSIDERAR

EN LAS ACTIVIDADES DE TRABAJO

Razón

1. La construcción de oraciones negativas y el uso del auxiliar “do”.

Porque las oraciones negativas en el idioma inglés siguen una estructura específica para su formulación e incluyen el uso de una palabra auxiliar –do- con los sujetos *I, you, we* y *they*. Al realizar esta estructuración, se puede cambiar la secuencia de sus elementos cambiando el sentido del mensaje y, el uso de una palabra auxiliar, puede causar conflicto en su manejo e interpretación.

2. La construcción de oraciones interrogativas y el uso del auxiliar “do”.

Porque las oraciones interrogativas en el idioma inglés siguen una estructura específica para su formulación e incluyen el uso de una palabra auxiliar –do- con los sujetos *I, you, we* y *they*. Al realizar esta estructuración puede romperse la secuencia de sus elementos cambiando el sentido del mensaje y, el uso de una palabra auxiliar, puede causar conflicto en su manejo e interpretación.

3. La construcción de oraciones afirmativas con la tercera persona del singular y la terminación “s” en la conjugación del verbo.

Porque las oraciones afirmativas con los sujetos *He, She* y *It* siguen una estructura específica para su formulación y el verbo se conjuga añadiendo la partícula “s”. Al realizar esta estructuración puede romperse la secuencia de sus elementos, y la partícula pueden causar conflicto para conjugar el verbo correctamente.

4. La construcción de oraciones interrogativas con la tercera persona del singular y el uso del auxiliar “does”.

Porque las oraciones interrogativas siguen una estructura específica para su formulación e incluyen el uso de una palabra auxiliar –does- con los sujetos *He*, *She* y *It*. Al realizar esta estructuración, se puede romper la secuencia de sus elementos cambiando el sentido del mensaje y, el uso de una palabra auxiliar, puede causar conflicto en su manejo e interpretación, además este auxiliar genera una variación en el verbo con respecto a las oraciones afirmativas.

5. La construcción de oraciones negativas con la tercera persona del singular y el uso del auxiliar “does”.

Porque las oraciones negativas siguen una estructura específica para su formulación e incluyen el uso de una palabra auxiliar –does- con los sujetos *He*, *She*, y *It*. Al realizar esta estructuración, se puede romper la secuencia de sus elementos cambiando el sentido del mensaje y, el uso de una palabra auxiliar puede causar conflicto en su manejo e interpretación, además este auxiliar genera una variación en el verbo con respecto a las oraciones afirmativas.

6. El uso de adverbios de frecuencia y tiempo para posesionarlos correctamente en la construcción de oraciones afirmativas y negativas con la tercera persona del singular y la segunda persona del plural.

Porque los adverbios de frecuencia y tiempo toman un lugar específico dentro de la construcción de oraciones afirmativas e interrogativas en el idioma inglés. Esta estructuración puede causar conflicto porque no todos los adverbios toman el mismo lugar resultando en posicionarlos incorrectamente, además de algunos de ellos, pueden tomar más de una posición dentro de la oración. Al posicionarlos incorrectamente esto puede crear un sentido no natural del idioma.

5.2 ESPECIFICACIONES DE LAS ACTIVIDADES DE TRABAJO

Las actividades de trabajo en esta propuesta deben contar con ciertas especificaciones basadas en lo que se ha descrito a lo largo de los cuatro capítulos de este trabajo de investigación.

I. Especificaciones del contexto para el uso de las actividades:

1. Las actividades deben utilizarse en aulas de estudio donde el inglés se enseñe como lengua extranjera.
2. Las actividades pueden ser aplicadas con cualquier grupo de alumnos en un rango de edad mínimo de 18 años en adelante.

3. Previamente al uso de las actividades de trabajo, los estudiantes deben conocer el tiempo verbal Presente Simple bajo el contexto de uso para la descripción de hechos, rutinas y verdades generales al igual que la construcción de oraciones afirmativas, negativas e interrogativas para todos los sujetos, el uso de los auxiliares *do-does* y la conjugación de verbos con la tercera persona del singular.

II. Especificaciones de las actividades:

1. Las actividades deben establecer un contexto de uso del tiempo verbal Presente Simple.
2. Las actividades deben contener audios que muestren ejemplos del uso del Presente Simple en contexto.
3. Las actividades deben proporcionar ejercicios basados en los audios con los que se recuerden y practiquen las formas gramaticales del Presente Simple.
4. Las actividades deben proveer ejemplos del Presente Simple y vocabulario relacionado a este tiempo como verbos conjugados, adverbios y expresiones de tiempo.
5. Las actividades deben contener ejercicios que permitan a los alumnos crear sus propias oraciones y prepararse con ideas, vocabulario, notas, entre otros para utilizar su habilidad oral para describir, contar o narrar algo utilizando el Presente Simple.
6. Las actividades deben propiciar el manejo oral de las formas y características del Presente Simple.
7. Las actividades deben propiciar la repetición oral de las formas y características del Presente Simple.

8. Las actividades deben establecer la comunicación oral por medio de la formulación y contestación de preguntas, la descripción de actividades rutinarias o el intercambio de información.
9. Las actividades deben de permitir la retroalimentación.

5.3 MATERIAL PARA EL ALUMNO

5.3.1 TASK 1. MY FAVOURITE DAY OF THE WEEK

Task #1 My Favourite day of the week

1. Pre-listening

► 1a. Which day of the week is your favourite and why?

2. Listening

► 2a. Listen to Diana, Adrian and Jane and write down which day of the week is their favourite.



1. Diana



2. Adrian



3. Jane

Favourite day of the week: _____

► 2b. Listen again and write D for Diana, A for Adrian, J for Jane based on the comments which they make about their daily routines.

1. I don't wake up at 5.30 every day. _____
2. My son usually socializes with different kids. _____
3. I take the underground on Mondays. _____
4. I don't like to wait for him. _____
5. I often feel more relaxed. _____
6. Sometimes I have lunch with my friends. _____
7. I never do any revision. _____
8. I usually feel very tired. _____
9. I don't go to school the next day. _____
10. I often do some cleaning at home. _____
11. I have a yoga lesson sometimes. _____
12. I always go to the pub with my friends. _____
13. I study in the library for 2 hours from Monday to Friday. _____
14. My son has football training. _____
15. We forget about everyday problems. _____

3. Post – listening

Underline the adverbs of frequency and the time expressions in the sentences above in exercise 2b.

4. Pre – speaking

Use the information you underlined in exercise 2b and write down some reasons to describe which day of the week is your favourite.

Look at the example:

I always wake up at 5.00 a.m.

5. Speaking

Class survey

Stand up, go around the classroom and listen to three classmates giving reasons for choosing their favourite day of the week. Take notes.

Classmate 1:	Classmate 2:	Classmate 3:

6. Post – speaking

Sit in teams. Use the information in exercise 5, and all together decide which day of the week is the most favourite one, and then tell the whole class.

Look at the example:

We think that Friday is the favourite day of the week because we never do homework. Charlie and Lucie don't like Wednesday because they sometimes clean the house.



5.3.2 TASK 2. MY FAVOURITE SPORT

Task # 2 My favourite sport

Task #2

1. Pre-listening

▶ Look at the photos and mention the sports you see.



2. Listening

▶ 2a. Listen to three teams talking about sports. Can you guess what sport the person plays?

1. Emma:

2. Louise:

3. Alex:

▶ 2b. Listen again and complete the sentences with the correct information.

1. _____ you _____ a ball? 2. No, I _____ a ball.
3. _____ you _____ play in a team? 4. _____ the _____ need "water"?
5. Yes, _____ a lot of water.

6. _____ you _____ in a team? 7. Do _____ the ball?

8. _____ you do in the sport? 9. How many players _____ each team _____? 10. Each team _____ fifteen players.

11. ...but sometimes, I _____ one or two friends.

12. Do _____ the ball with your hands? 13. No, _____ it with my hands. 14. _____ the player _____ a racket?

15. The player _____ a racket for this sport.

3. Post-listening

Pre-speaking

▶ 3a. Underline the affirmative and negative sentences in exercise 2b.

▶ 3b. **Circle** the interrogative sentences in exercise 2b.

4. Pre – speaking

▶ 4a. Choose two sports from exercise 1 that you play, but DON'T tell your classmates; then in BOX A in exercise 5 write down similar affirmative and negative sentences describing the sports.

▶ 4b. In BOX B in exercise 5 write down questions to guess some of the sports in exercise 1. Check the examples.

5. Speaking

BOX A

Sport 1: _____

Sport 2: _____

The sport needs two teams.

I practise with a team.

BOX B

Questions	Yes	No	Extra information
Does the sportman need a pair of goggles?			
Do you run from one place to another?			

Work in teams of three people, and read the following instructions:

- One of you is student A. The others are students B and C.
- Students B and C use your questions from BOX B to discover the sport that student A plays, and tick Yes or No in the BOX B.
- Student A answer the questions about the sport by using the information written in BOX A. DON'T give obvious information about the sport.
- Use only the Present Simple.
- Change roles and repeat the game.

The first student to guess the sport is the winner.

6. Post – speaking

What information helped you to guess the sports from students A? Ask your teacher questions to guess his / her favourite sport.

Task #2

5.3.3 TASK 3. MY BIRTHDAY PARTY

Task #3

Task #3 My birthday party

1. Pre-listening

▶ 1a. Think of three examples of:



a. where people celebrate birthdays...		restaurants		
b. how people celebrate birthdays...	dancing			
c. people you invite to birthday parties...		classmates		
d. common presents...			birthday cards	

▶ 1b. Compare your information with someone.

2. Listening

▶ 2a. Listen to four people and tick who always celebrates his/her birthday.



Yes No

- | | | |
|----|-------|-------|
| 1. | _____ | _____ |
| 2. | _____ | _____ |
| 3. | _____ | _____ |
| 4. | _____ | _____ |

▶ 2b. Listen again and mark how they celebrate their birthdays.

Who...		YOU
1. organizes a party every year.	_____	_____
2. finishes the party very early.	_____	_____
3. has a meal with the family.	_____	_____
4. has his / her favourite dish.	_____	_____
5. plays table games.	_____	_____
6. prefers to spend the time with close people.	_____	_____
7. celebrates his/her birthday sometimes.	_____	_____
8. never has a birthday party.	_____	_____
9. considers celebrating birthdays unimportant.	_____	_____
10. always sees his / her brother.	_____	_____

3. Post-listening

▶ Tick the sentences above that are similar to you in the YOU column.

4. Speaking

▶ Think of how you celebrate your birthday and write down some sentences in the YOU column in exercise 5. Write about:

- the place • the food • the guests • the presents • the organization • etc...

Look at the examples.

5. Speaking

▶ Stand up. Talk to three classmates and tell them how you celebrate your birthday. Then, listen to them and tick in the chart below if you find common (C) or different (D) ideas to your own.

You	Classmate 1		Classmate 2		Classmate 3	
	C	D	C	D	C	D
I have a big party with my friends.						
I get DVDs or CDs as presents.						

6. Post - speaking

▶ 6a. Write down sentences describing who celebrates his / her birthday in a similar or different way to you.

Look at the example:

I think Michael has a big party like me.

In my opinion Vicky because she always goes to night clubs and me too.

▶ 6b. Tell the whole class who celebrates his / her birthday in a similar or different way to you.

Task #3

5.3.4 TASK 4. AWKWARD SITUATIONS

Task # 4 Awkward situations

1. Pre-listening

► 1a. What is the difficult situation in each photograph?



Emel



William



Edina



Ben

2. Listening

► 2a. Listen to the people in the photos describing a difficult moment. Match the person with a situation below. **Two situations are not relevant.**

- | | | |
|---|-------------------------------------|---|
| a. tells children they are not good players _____ | c. never wants to do homework _____ | e. his / her parents worry too much _____ |
| b. his / her moms tells him/her to do a house chore _____ | d. works as a babysitter _____ | f. never wants to help at home. _____ |

► 2b. Listen again and complete the paragraphs with the words you hear.

1. Ben
I 1. _____ a big house with my parents, my four brothers and one sister. Every Sunday, my 2. _____ us a special house chore and it's our responsibility to do it. I 3. _____ my mother tells me many times to do my house chore; I 4. _____ when that happens. I know cleaning the house is too much work, and I always 5. _____ to help. It's just that I hate house chores.

2. Emel
I 1. _____ an au pair. I take care of Laura. She's eight years old and she is a very nice girl. 2. _____ her bed, she cleans her bedroom, she 3. _____ uniform, but 4. _____ her homework. She says that she knows everything. It's very difficult for me to help her do the homework because she 5. _____ do it and it's the same problem every day!!!

3. William
I love sports, and I 1. _____ in rugby three days per week. I think I'm good at coaching and I 2. _____ players a lot. But, there is one thing that I don't like to do, and it is when I have to tell a little boy that he 3. _____ well and 4. he _____ too many mistakes. It's very difficult to do this, but well... I have to do it, even if I 5. _____ it.

4. Edina
I'm an only child, I'm twenty-eight and I live with my parents. I think my 1. _____ me a lot of attention and I appreciate it. But at weekends, I go out and 2. _____ overnight at my friend's house, but my parents 3. _____ it, and they call me two or three times. They 4. _____ a _____ about me, and I feel a bit uncomfortable. I 5. _____ they do this to me. I think I need more time for myself now.

3. Post-listening
► Choose only one of the situations 2, 3, or 4 and complete the chart with the information. Look at the example of situation 1.

Situation	People involved	Problem	How do you think she / he feels?
1	Ben / his mother	His mom tells him many times about his house chore	He feels annoyed / angry
My awkward situation			

4. Pre - speaking
► Think of a difficult situation that you usually experience. Complete the section "My awkward situation" in the chart in exercise 3.

5. Speaking
► Work in teams of three people. Listen to your teammates' awkward situations, and take notes in the chart below. Ask questions if necessary.

Name	People involved	Problem	How do you think she / he feels?

6. Post - speaking
► What awkward situation do you consider is the most difficult and why? Can you describe a classmate's situation to the whole class?

5.4 MATERIAL PARA EL PROFESOR: PLAN DE TRABAJO

5.4.1 TASK 1. THE BEST DAY OF THE WEEK

AIM: By the end of the activity, Ss will be able to give reasons for choosing their favourite day of the week using the Present Simple Tense and locating adverbs of frequency and time expressions properly.

Stage	Objective	Procedure	Material	Possible problems and solutions															
1. Warm-up Pre-listening 5 min	To set the context: <i>Days of the week.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Remind Ss the days of the week. Write them on the board and check pronunciation. - Ask Ss the questions in exercise 1. - Elicit some ideas, and involve the group in the topic by asking if anyone else prefers the same day of the week as the one already mentioned. 	Task 1, Board, Markers	<ul style="list-style-type: none"> - Some Ss might not know what the days of the week are. * Tell the Ss the names of the days of the week. - Some Ss might have problems pronouncing the days of the week. * Check pronunciation, and correct immediately. 															
2. Listening 15 min	To identify reasons by listening.	<p>2a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do exercise 2a. Play the full tape and ask Ss. to listen in order to identify what day is the favourite for each speaker. - Give feedback by asking Ss. to tell you some of the information they heard about each speaker. <p>Answers:</p> <ol style="list-style-type: none"> Diana: Tuesday Adrian: Friday Jane: Wednesday <p>2b:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Read all the reasons displayed. Clarify any word if necessary. - Play the full tape. Ss. do exercise 2b. - Elicit some information Ss. heard and play the tape again. - Give feedback by asking different Ss to read the sentences and the answers out loud. Write the answers on the board. <p>Answers:</p> <table border="1"> <tbody> <tr> <td>1. Diana</td> <td>4. Jane</td> <td>7. Adrian</td> <td>10. Diana</td> <td>13. Adrian</td> </tr> <tr> <td>2. Jane</td> <td>5. Diana</td> <td>8. Diana</td> <td>11. Diana</td> <td>14. Jane</td> </tr> <tr> <td>3. Adrian</td> <td>6. Adrian</td> <td>9. Adrian</td> <td>12. Adrian</td> <td>15. Jane</td> </tr> </tbody> </table>	1. Diana	4. Jane	7. Adrian	10. Diana	13. Adrian	2. Jane	5. Diana	8. Diana	11. Diana	14. Jane	3. Adrian	6. Adrian	9. Adrian	12. Adrian	15. Jane	Task 1, Board, Markers	<ul style="list-style-type: none"> - Some Ss might need clarification of some words in exercise 2b. * Explain the meaning of the words. - Some Ss might not understand instructions. * Make sure Ss understand what to do. Emphasize the use of the <i>Initials</i> for each speaker. - Some Ss might need to listen to the tape more than three times. * Play the tape no more than three times. Try to help Ss find some answers by asking them to say what they understood.
1. Diana	4. Jane	7. Adrian	10. Diana	13. Adrian															
2. Jane	5. Diana	8. Diana	11. Diana	14. Jane															
3. Adrian	6. Adrian	9. Adrian	12. Adrian	15. Jane															

<p>3. Post - listening 5 min</p>	<p>To identify adverbs of frequency and time expressions.</p>	<p>- Ask Ss to identify the adverbs of frequency and the time expression in all of the sentences. <i>Answers:</i></p> <table border="1" data-bbox="636 207 1451 358"> <tr> <td>1. at 5.30 / every day</td> <td>4. /</td> <td>7. never</td> <td>10. often</td> <td>13. from Monday to Friday</td> </tr> <tr> <td>2. usually</td> <td>5. often</td> <td>8. usually</td> <td>11. sometimes</td> <td>14. /</td> </tr> <tr> <td>3. on Mondays</td> <td>6. Sometimes</td> <td>9. the next day</td> <td>12. always</td> <td>15. sometimes</td> </tr> </table> <p>- Elicit some sentences. Write them on the board, and remind Ss. of the position of adverbs of frequency and time expressions. e.g. <i>I never do any revision. (before the verb)</i> <i>I don't wake up at 5.30 every day. (at the end of the sentence)</i></p> <p>- Comment on the use of Sometimes. (It can be located at the beginning, in the middle, or at the end of the sentence).</p>	1. at 5.30 / every day	4. /	7. never	10. often	13. from Monday to Friday	2. usually	5. often	8. usually	11. sometimes	14. /	3. on Mondays	6. Sometimes	9. the next day	12. always	15. sometimes	<p>Task 1, Board, Markers</p>	<p>- Some Ss might ask more than twice about the position of the adverbs of frequency. * Make sure Ss listen and pay attention to the examples you write on the board. - Some Ss might ask you about the different positions of Sometimes. * Explain to them.</p>
1. at 5.30 / every day	4. /	7. never	10. often	13. from Monday to Friday															
2. usually	5. often	8. usually	11. sometimes	14. /															
3. on Mondays	6. Sometimes	9. the next day	12. always	15. sometimes															
<p>4. Pre - Speaking 10 min</p>	<p>To write sentences using adverbs of frequency and time expressions.</p>	<p>- Read the instructions in exercise 4, and ask Ss to choose their favourite day of the week and write down some reasons why it is. Tell Ss to write down their sentences on the space provided. - Tell Ss they can use the ideas in exercise 2b. - Establish a time limit.</p>	<p>Task 1, Pen, Pencil</p>	<p>- Some Ss might need some help to know the meaning of some words. * Provide Ss the words they need. - Some Ss might write sentences incorrectly not placing the adverbs of frequency properly. * Monitor Ss while they are writing, and if finding a mistake, point it out, and make sure Ss. correct it.</p>															
<p>5. Speaking Class survey 25 min</p>	<p>To describe reasons for having a favourite day of the week using the Present Simple, adverbs of frequency and time expressions.</p>	<p>- Read instructions and make sure Ss understand them. - Tell Ss to take about 3 minutes to talk to a classmate. - Tell Ss not to write full sentences as it takes too much time. Tell Ss just to write clues, such as: words, pictures, ticks, crosses, etc... - Indicate when to start the activity saying Start. - Indicate when Ss must talk to a different person saying Swap.</p>	<p>Task 1, Pen, Pencil</p>	<p>- Some Ss might just write the favourite day of the week of some classmates without listening to the reasons. * Make sure all Ss are writing down information. - Some Ss might have some pronunciation mistakes. * Correct them immediately. - Some Ss might not locate the adverbs of frequency or the time expressions properly. * You can correct by commenting on the examples on the board.</p>															

6. Post – Speaking 15 min	To discuss the students' favourite days of the week of the class.	<ul style="list-style-type: none"> - Make teams of three or four people. - Make sure Ss understand instructions. - Ask Ss to write their reasons on a piece of paper. - Give feedback by asking several Ss. to read their conclusions out loud. 	Task 1, Notebook, Pen, Pencil, Information gathered	<ul style="list-style-type: none"> - Some teams might take longer to finish their discussion than others. *Allow more time if necessary. - Ss might not know how to say something in English. * Help Ss to look up the word, or provide it if necessary.
		<i>Task 1 is finished.</i>		

5.4.2 TASK 2. MY FAVOURITE SPORT

AIM: By the end of the activity, the Ss. will be able to ask for information to guess different sports, and to describe them using the Present Simple.

Stage	Objective	Procedure	Material	Possible problems and solutions
1. Warm-up Pre-listening 5 min	To set the context: Sports.	- Elicit information about sports using the photos in the book. Get Ss involved by asking them what their favourite sport is or what their national sport is.	Task 2, Board, Markers	-Some Ss might not know how to say the name of some sports in English. *Show Ss the sports by miming them. -Some Ss might have pronunciation problems. *Check pronunciation and correct immediately.
2. Listening 20 min	To complete sentences by listening to information.	2a: -Play the tape, and stop it before the speakers mention what sport they are talking about. Let Ss guess the sport for each speaker according to the tape. - Ss might need to hear the tape again in order to guess the sport. As it may be difficult to rewind, tell Ss some of the information each speaker said. - Give feedback asking Ss what sport they think each speaker is describing and then let them hear the end of the tape to check the correct answer. Answers: 1. Emma: Swimming 2. Louise: Rugby 3. Alex: Baseball 2b: - Read all the incomplete sentences. Clarify the meaning of any word if necessary. - Play the full tape. Ss might not finish completing all the sentences, so give them one minute to compare their information with someone else, and ask them to see if they have similar information. - Play the tape again so Ss can finish completing the sentences. - Give feedback by asking Ss to read the sentences out loud and write the answers (only the missing information) on the board.	Task 2, Board, Markers	-Some Ss might need clarification of some words in exercise 2b. * Explain the meaning of the word. -Some Ss might not understand the instructions. * Make sure Ss understand what to do. -Some Ss might need to listen to the tape more than three times. * Play the tape no more than three times.

		<p>Answers:</p> <table border="1"> <tr> <td> Speaker 1, Emma: 1. <i>Do</i> 2. <i>don't need</i> 3. <i>Do / play</i> 4. <i>Does / person</i> 5. <i>the person needs</i> </td> <td> Speaker 2, Louise: 6. <i>Do / play</i> 7. <i>you / kick</i> 8. <i>What / do</i> 9. <i>does / have</i> 10. <i>has</i> </td> <td> Speaker 3, Jane: 11. <i>practise / with</i> 12. <i>you / hit</i> 13. <i>I / don't / hit</i> 14. <i>Does / use</i> 15. <i>needs</i> </td> </tr> </table>	Speaker 1, Emma: 1. <i>Do</i> 2. <i>don't need</i> 3. <i>Do / play</i> 4. <i>Does / person</i> 5. <i>the person needs</i>	Speaker 2, Louise: 6. <i>Do / play</i> 7. <i>you / kick</i> 8. <i>What / do</i> 9. <i>does / have</i> 10. <i>has</i>	Speaker 3, Jane: 11. <i>practise / with</i> 12. <i>you / hit</i> 13. <i>I / don't / hit</i> 14. <i>Does / use</i> 15. <i>needs</i>		
Speaker 1, Emma: 1. <i>Do</i> 2. <i>don't need</i> 3. <i>Do / play</i> 4. <i>Does / person</i> 5. <i>the person needs</i>	Speaker 2, Louise: 6. <i>Do / play</i> 7. <i>you / kick</i> 8. <i>What / do</i> 9. <i>does / have</i> 10. <i>has</i>	Speaker 3, Jane: 11. <i>practise / with</i> 12. <i>you / hit</i> 13. <i>I / don't / hit</i> 14. <i>Does / use</i> 15. <i>needs</i>					
3. Post - listening 5 min	To identify affirmative, interrogative and negative sentences.	3a. - Do exercise 3a. Ask Ss to underline the affirmative and negative sentences in exercise 2b. - Elicit one affirmative and one negative sentence and write them on the board. - Comment on the order of elements and use of auxiliaries. *Remind Ss to omit the "s" in the verb in the 3 rd person when negating. Answers: Affirmative sentences: 5 / 10 / 11 / Negative sentences: 2 / 13 / 15 3b. - Do exercise 3b. Ask Ss. to circle the questions in exercise 2b. - Elicit one question and write it on the board. - Remind Ss. how to use the elements to structure questions: <i>(Question Word) / Auxiliary / Subject / Verb / Complement / ?</i> * Remind Ss. to omit the "s" in the verb in the 3 rd person when asking questions. Answers: Interrogative sentences: 1 / 3 / 4 / 6 / 7 / 8 / 9 / 12 / 14	Task 2, Board, Markers	-Some Ss might ask for clarification of the order of elements in making sentences. *Explain the order of elements in the sentences by pointing them out on the board. Don't give too much explanation. Just refresh their memories! - Some Ss might need some confirmation about WH – questions and Yes/No questions. *Provide Ss with an example if necessary.			
4. Pre - Speaking 10 min	To write questions, affirmative and negative sentences in Present Simple.	- Read the instructions in exercises 4a and 4b. - Ask Ss. to write their sentences in the spaces provided in exercise 5, BOX A, and BOX B. - Monitor Ss while they are writing their sentences, and check that they include all the elements needed in each sentence. If you find a mistake, point it out and make sure Ss. correct it.	Task 2, Pen, Pencil	-Some Ss might write sentences incorrectly by omitting some elements or by not placing them properly. *Monitor Ss while they are writing, and if you find a mistake, point it out, and make sure Ss correct it. Use the examples on the board to give clarification.			
5. Speaking Game 25 min	To ask and to describe sports using the Present Simple Tense.	- Game: Read the instructions and make sure Ss understand them. - Indicate when to start the activity. - Monitor Ss while they are playing. If you find a language mistake, don't correct it until the end of that round. - If you find a mistake of how to play the game, interrupt the activity,	Task 2, Pen, Pencil	- Some Ss might not do the activity properly. *Make sure Ss understand the instructions. Monitor Ss while they are working, and correct them if it is necessary by interrupting			

		<p>and make sure Ss understand how to play it.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encourage Ss to use more ideas than the ones they have written. - Give feedback by asking who guessed correctly the most sports. 		<p>and explaining how to do the activity.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Some Ss might have pronunciation problems. *Correct them after they have finished one round of the game and before they start another.
<p>6. Post – Speaking 10 min</p>	<p>To exchange information about sports.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Choose some Ss. and ask them for some of the information that helped them guess the sport. - Let Ss. ask you about your favourite sport. - You could choose a team and ask them to play the game in front. 	<p>Task 2, Notebook, Pen, Pencil, Information gathered</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Some Ss. might have difficulty in reporting the information that helped them guess the sport. *Help Ss. to report the information. Don't allow Ss. to use a different tense from the Present Simple. -In case a S makes a mistake when asking, point out the structure by using the examples on the board. -Some Ss. might have pronunciation problems. *Correct immediately.
		<p>Task 2 is finished.</p>		

5.4.3 TASK 3. MY BIRTHDAY PARTY

AIM: By the end of the activity, Ss will be able to describe how they celebrate their birthdays using the Present Simple Tense. They will also use the Present Simple Tense to describe how a classmate celebrates his / her birthday using the verbs conjugated in the 3rd person.

Stage	Objective	Procedure	Material	Possible problems and solutions
1. Warm-up Pre-listening 7 min	To set the context: <i>Birthday parties.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Start by asking Ss. if they like celebrating their birthdays. Get all the class involved. - Do exercise 1a. Clarify the meaning of any words if necessary. - Give feedback by eliciting some of the Ss' ideas. <p>Possible answers: a. at home / in the house / in parks / clubs / gardens, etc... b. dancing / family get – togethers / singing karaoke / drinking beer, etc... c. relatives / friends / colleagues / girlfriend, etc.. d. CDs / DVDs / clothes / toys / jewellery, etc...</p>	Task 3	<ul style="list-style-type: none"> - Some Ss might need clarification of the meaning of some words. * Explain the meaning of the word. - Some Ss might need to know how to say something. * Provide Ss with the words they need.
2. Listening 20 min	To identify different ways to celebrate birthdays.	<p>2a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do exercise 2a. Play the full tape and ask Ss to listen in order to identify who always celebrates his / her birthdays. - Give feedback asking Ss to tell you some of the information they heard about each speaker. <p>Answers: Mackie: Yes (She organizes a big party every year) Mike: Yes (Sometimes he doesn't have time) Rose: Yes (Small get-togethers) Hugo: Yes (Small get-togethers)</p> <p>2b:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Read all the sentences displayed. Clarify the meaning of any word if necessary. - Play the full tape. Ss do exercise: 2b. - Elicit some information Ss heard and play the tape again. - Give feedback asking Ss to read the sentences and the answers out loud. Write the answers on the board. <p>Answers: 1. Mackie / 2. Mike / 3. Hugo / 4. Mike / 5. Mike</p>	Task 3, Board, Markers	<ul style="list-style-type: none"> - Some Ss might need clarification of some words in exercise 2b. * Explain the meaning of the word. - Some Ss might not understand instructions. * Make sure Ss understand what to do. Emphasize the use of the numbers for each speaker. - Some Ss might need to listen to the tape more than three times. * Play the tape no more than three times. Try to help Ss find some answers by asking them to say what they understood.

		6. Rose / 7. Mike / 8. Hugo / 9. Hugo / 10. Mackie		
3. Post - listening 5 min	To select true sentences.	<ul style="list-style-type: none"> - Do exercise 2b. Ask Ss to tick the sentences that are true for them. - Give feedback eliciting some ideas and comparing them with all the people in the classroom. 	Task 3, Board, Markers	<ul style="list-style-type: none"> - Some Ss might need clarification of the meaning of some words. *Explain to Ss the meaning of the words they need, or have them look up the words in a dictionary.
4. Pre - Speaking 10 min	To write sentences to describe birthdays.	<ul style="list-style-type: none"> - Read instructions in exercise 4, and ask Ss to write down sentences describing their birthdays. Tell Ss to write down their sentences in the <i>YOU</i> column in exercise 5. - Tell Ss they can write similar sentences to those in exercise 2b. - Explain to the Ss the order of the elements in writing affirmative sentences: Subject – Verb - Complement - Establish a time limit. 	Task 3, Pen, Pencil	<ul style="list-style-type: none"> - Some Ss might structure sentences incorrectly. *Monitor Ss while they are writing, and if you find a mistake, point it out, and make sure Ss correct it.
5. Speaking 20 min	To describe how to celebrate birthdays using the Present Simple Tense.	<ul style="list-style-type: none"> - Read the instructions in exercise 5. Make sure Ss understand them. - Tell Ss not to read the sentences they wrote in the <i>YOU</i> column in exercise 5 out loud. Tell Ss to describe the way they celebrate their birthdays as the people in the audios did, and that the sentences they wrote are just to help them. - Tell Ss to take from 3-5 minutes to talk to a classmate. - Indicate when to start the activity saying <i>Start</i>. - Indicate when Ss must talk to a different person saying <i>Swap</i>. - Monitor how Ss do the activity and correct them if necessary. 	Task 3, Pen, Pencil	<ul style="list-style-type: none"> - Some Ss might just read the sentences they wrote out loud. * Make sure Ss describe the way they celebrate their birthdays trying to give more information. - Some Ss might make some pronunciation mistakes. * Correct them immediately.
6. Post – Speaking 15 min	To write sentences in order to describe similarities and differences when celebrating birthdays.	<p>6a.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Make sure Ss understand the instructions in exercise 6a. - Give Ss some time to write down their ideas, and monitor them to make sure that they conjugate the verbs in 3rd person properly. - Remind Ss to add “s” in the 3rd person. <p>6b.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Give feedback asking several Ss to mention who celebrates his / her birthday in a similar way to him / her. Remember that the purpose is to describe the way a 3rd person celebrates their birthday, so Ss must say the information their classmates gave them using the Present Simple. 	Task 3, Notebook, Pen, Pencil, Information gathered	<ul style="list-style-type: none"> - Ss might forget to add “s” in the 3rd person. * Remind Ss to add “s” in the 3rd person. - Ss might not pronounce the “s” when giving feedback. *Correct immediately by pronouncing the verb properly or asking a different S to do it. - Ss might not know how to say something in English. *Provide the word if necessary.
		Task 3 is finished.		

5.4.4 TASK 4. AWKWARD SITUATIONS

AIM: By the end of the activity, Ss will be able to describe a difficult everyday situation, and to discuss which one is the hardest using the Present Simple Tense.

Stage	Objective	Procedure	Material	Possible problems and solutions
1. Warm-up Pre-listening 10 min	To set the context: <i>Difficult moments</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Elicit information about the situations in the photos. - Get Ss involved by asking them what they think the reasons are for the expressions on the people's faces in the photos. - Write down some of the reasons on the board. 	Task 4	<ul style="list-style-type: none"> -Some Ss might not know how to say something in English. *Provide them with the word they need. -Some Ss might have trouble saying something in English. *Help them say what they want.
2. Listening Time: 25 min	To complete sentences.	<p>2a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Play the full tape and ask Ss to listen in order to identify the speakers and match them with a photo. - Give feedback by asking Ss to tell you some of the information they heard about each speaker and help them identify the correct photo. <p>Answers: 1. Ben: b / 2. Emel: d / 3. William: a / 4. Edina: e</p> <p>2b:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ask Ss to read the information in exercise 2b. Clarify any word. - Play the tape again. Ask Ss to complete the information in each text. - Give feedback asking Ss to compare the information they have with someone else. - Ss might need to listen to the tape again to finish completing the texts. Play the tape again. - Give feedback asking Ss to read the texts out loud. Write the answers (just the missing information) on the board. 	Task 4, Board, Markers	<ul style="list-style-type: none"> - Some Ss might need clarification of some words in exercise 2b. * Explain the meaning of the words. - Some Ss might need to listen to the tape more than three times. * Play the tape no more than three times. Try to help Ss to get some answers by asking them what they understood.

		<p>Answers:</p> <table border="1"> <tr> <td> <p>Ben:</p> <p>1. live in</p> <p>2. mother gives</p> <p>3. don't like when</p> <p>4. really hate</p> <p>5. do my best</p> </td> <td> <p>Emel:</p> <p>1. work as</p> <p>2. she always makes</p> <p>3. changes her</p> <p>4. she never does</p> <p>5. doesn't want to</p> </td> <td> <p>William:</p> <p>1. coach kids</p> <p>2. give my</p> <p>3. doesn't play</p> <p>4. makes a lot</p> <p>5. dislike</p> </td> <td> <p>Edina:</p> <p>1. parents give</p> <p>2. I stay</p> <p>3. don't like</p> <p>4. worry (a) lot</p> <p>5. hate when</p> </td> </tr> </table>	<p>Ben:</p> <p>1. live in</p> <p>2. mother gives</p> <p>3. don't like when</p> <p>4. really hate</p> <p>5. do my best</p>	<p>Emel:</p> <p>1. work as</p> <p>2. she always makes</p> <p>3. changes her</p> <p>4. she never does</p> <p>5. doesn't want to</p>	<p>William:</p> <p>1. coach kids</p> <p>2. give my</p> <p>3. doesn't play</p> <p>4. makes a lot</p> <p>5. dislike</p>	<p>Edina:</p> <p>1. parents give</p> <p>2. I stay</p> <p>3. don't like</p> <p>4. worry (a) lot</p> <p>5. hate when</p>																		
<p>Ben:</p> <p>1. live in</p> <p>2. mother gives</p> <p>3. don't like when</p> <p>4. really hate</p> <p>5. do my best</p>	<p>Emel:</p> <p>1. work as</p> <p>2. she always makes</p> <p>3. changes her</p> <p>4. she never does</p> <p>5. doesn't want to</p>	<p>William:</p> <p>1. coach kids</p> <p>2. give my</p> <p>3. doesn't play</p> <p>4. makes a lot</p> <p>5. dislike</p>	<p>Edina:</p> <p>1. parents give</p> <p>2. I stay</p> <p>3. don't like</p> <p>4. worry (a) lot</p> <p>5. hate when</p>																					
<p>3. Post - listening 10 min</p>	<p>To scan the texts for specific information.</p>	<p>- Make sure Ss understand the instructions. Comment on the information in the chart about the first text.</p> <p>- Monitor Ss and help them get the information if they need it.</p> <p>- Give feedback drawing the chart on the board. Ask some Ss to come to the board to write down some of the information.</p> <p>- Correct if necessary asking another S to give the correct information.</p> <p>Answers:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Situation</th> <th>People involved</th> <th>Problem</th> <th>How do you think she / he feels?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2</td> <td>Emel / Laura, 8</td> <td>Laura never does her homework. It's difficult for Emel</td> <td>She feels angry / tired</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>William / Kid Rugby team</td> <td>When he tells a kid that he doesn't play well</td> <td>He feels sad / frustrated</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Edina / Her parents</td> <td>Her parents give her a lot of attention.</td> <td>She feels confused / angry</td> </tr> <tr> <td>My awkward situation</td> <td colspan="3">Students' personal answers</td> </tr> </tbody> </table>	Situation	People involved	Problem	How do you think she / he feels?	2	Emel / Laura, 8	Laura never does her homework. It's difficult for Emel	She feels angry / tired	3	William / Kid Rugby team	When he tells a kid that he doesn't play well	He feels sad / frustrated	4	Edina / Her parents	Her parents give her a lot of attention.	She feels confused / angry	My awkward situation	Students' personal answers			<p>Task 4, Board, Mark</p>	<p>-Some Ss might need some help to find the information.</p> <p>*Monitor Ss and help them by pointing out the information in the texts.</p> <p>- Ss might need more time.</p> <p>*Make sure Ss only check the information in one text in order to save time.</p> <p>*Ask Ss to come to the board to write their answers in order to save time.</p>
Situation	People involved	Problem	How do you think she / he feels?																					
2	Emel / Laura, 8	Laura never does her homework. It's difficult for Emel	She feels angry / tired																					
3	William / Kid Rugby team	When he tells a kid that he doesn't play well	He feels sad / frustrated																					
4	Edina / Her parents	Her parents give her a lot of attention.	She feels confused / angry																					
My awkward situation	Students' personal answers																							
<p>4. Pre - Speaking 5 min</p>	<p>To write down some information about an awkward situation.</p>	<p>- Read instructions in exercise 4. Make sure Ss write down their ideas in the space provided in exercise 3.</p> <p>- Monitor Ss and help them if necessary. Encourage Ss to write as many ideas as possible.</p>	<p>Task 4, Pen, Pencil</p>	<p>-Some Ss might need help in writing some ideas in English.</p> <p>*Provide Ss with the words they need.</p>																				
<p>5. Speaking Class survey 20 min</p>	<p>To describe an awkward situation using the Present Simple Tense.</p>	<p>- Make teams of three people.</p> <p>- Read instructions and make sure Ss understand them.</p> <p>- Make sure that Ss take turns to describe their awkward situation.</p> <p>- Emphasize that Ss are to describe their situations just as the people on the tape did. Ss don't have to read the information they wrote or their sentences. Ss must describe.</p>	<p>Task 4, Pen, Pencil</p>	<p>-Some Ss might make some pronunciation mistakes.</p> <p>*Correct after one of them has finished talking but before another one starts.</p> <p>-Some Ss might not do the activity properly.</p> <p>*Monitor SS and make sure</p>																				

				<p>they do the activity properly. Interrupt if necessary.</p> <p>-Some Ss might have difficulty in expressing themselves.</p> <p>*Give some help to Ss by partially completing their ideas.</p>
<p>6. Post – Speaking 15 min</p>	<p>To discuss what situation is the most awkward.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Read instructions in exercise 6, and make sure Ss understand them. Ask Ss to use the notes they took to give reasons. - Give feedback asking teams to give their conclusions and some of their reasons. - Ask a member of each team to describe one of his / her classmates' awkward situation. 	<p>Task 4, Pen, Pencil, Information gathered</p>	<p>-Some Ss might take longer than others to finish their discussion.</p> <p>*Allow more time if necessary.</p> <p>-Ss might not know how to say something in English.</p> <p>*Help Ss to look up the word in a dictionary or provide it if necessary.</p>
		<p><i>Task 4 is finished.</i></p>		

5.5 CLAVE DE RESPUESTAS

5.5.1 TASK 1. THE BEST DAY OF THE WEEK

1. Pre-listening	Students' personal answers				
2. Listening	2a: 1. Diana: Tuesday 2. Adrian: Friday 3. Jane: Wednesday				
	2b:				
	1. Diana	4. Jane	7. Adrian	10. Diana	13. Adrian
	2. Jane	5. Diana	8. Diana	11. Diana	14. Jane
	3. Adrian	6. Adrian	9. Adrian	12. Adrian	15. Jane
3. Post - listening	1. at 5.30	4. /	7. never	10. often	13. from Monday to Friday
	2. usually	5. often	8. usually	11. sometimes	14. /
	3. on Mondays	6. Sometimes	9. next day	12. always	15. sometimes
4. Pre - Speaking	Students' personal answers				
5. Speaking	Students' personal answers				
6. Post – Speaking	Students' personal answers				

5.5.2 TASK 2. MY FAVOURITE SPORT

1. Pre-listening	Students' personal answers		
2. Listening	2a: 1. Emma: Swimming 2. Louise: Rugby 3. Alex: Baseball		
	2b:		
	Speaker 1, Emma: 1. Do 2. don't need 3. Do / play 4. Does / person 5. the person needs	Speaker 2, Louise: 6. Do / play 7. you / ball 8. What / do 9. does / have 10. has	Speaker 3, Jane: 11. practise / with 12. you / hit 13. I / don't / hit 14. Does / use 15. doesn't / use
3. Post - listening	3a: Affirmative sentences: 5 / 10 / 11 / Negative sentences: 2 / 13 / 15		
	3b: Interrogative sentences: 1 / 3 / 4 / 6 / 7 / 8 / 9 / 12 / 14		
4. Pre - Speaking	Students' personal answers		
5. Speaking	Students' personal answers		
6. Post – Speaking	Students' personal answers		

5.5.3 TASK 3. MY BIRTHDAY PARTY

1. Pre-listening	Possible answers: a. at home / in the house / in parks / clubs / gardens, etc... b. dancing / family get-togethers / singing karaoke / drinking beer, etc... c. relatives / friends / colleagues / girlfriend, etc.. d. CDs / DVDs / clothes / toys / jewellery, etc...
2. Listening	2a: Mackie: Yes (She organizes a big party every year) Mike: Yes (sometimes he doesn't have time) Rose: Yes (Small get-togethers) Hugo: Yes (Small get-togethers) 2b: 1. Mackie / 2. Mike / 3. Hugo / 4. Mike / 5. Mike / 6. Rose / 7. Mike / 8. Hugo / 9. Hugo / 10. Mackie
3. Post - listening	Students' personal answers
4. Pre - Speaking	Students' personal answers
5. Speaking	Students' personal answers
6. Post – Speaking	Students' personal answers

5.5.4 TASK 4. AWKWARD SITUATIONS

1. Pre-listening	Students' personal answers							
2. Listening	2a: 1. Ben: b 2. Emel: d 3. Bronwell: a 4. Edina: e. 2b: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;">Ben: 1. live in 2. mother gives 3. don't like when 4. really hate 5. do my best</td> <td style="width: 25%;">Emel: 1. work as 2. she always makes 3. changes her 4. she never does 5. doesn't want to</td> <td style="width: 25%;">William: 1. coach kids 2. motivate my 3. doesn't play 4. makes 5. dislike</td> <td style="width: 25%;">Edina: 1. parents give 2. I stay 3. don't like 4. worry / much 5. hate when</td> </tr> </table>				Ben: 1. live in 2. mother gives 3. don't like when 4. really hate 5. do my best	Emel: 1. work as 2. she always makes 3. changes her 4. she never does 5. doesn't want to	William: 1. coach kids 2. motivate my 3. doesn't play 4. makes 5. dislike	Edina: 1. parents give 2. I stay 3. don't like 4. worry / much 5. hate when
Ben: 1. live in 2. mother gives 3. don't like when 4. really hate 5. do my best	Emel: 1. work as 2. she always makes 3. changes her 4. she never does 5. doesn't want to	William: 1. coach kids 2. motivate my 3. doesn't play 4. makes 5. dislike	Edina: 1. parents give 2. I stay 3. don't like 4. worry / much 5. hate when					
3. Post - listening	Situation	People involved	Problem	How do you think she / he feels?				
	2	Emel / Laura, 8	Laura never does her homework. It's difficult for Emel.	She feels angry / tired				
	3	William/ Kids' rugby team	When he tells a kid that he doesn't play well.	He feels sad / frustrated				
	4	Edina / Her parents	Her parents worry about her too much.	She feels confused / angry				
	My awkward situation	Students' personal answers						
4. Pre - Speaking	Students' personal answers							
5. Speaking	Students' personal answers							
6. Post – Speaking	Students' personal answers							

5.6 TRANSCRIPCIÓN DE AUDIOS (AUDIO SCRIPTS)

5.6.1 TASK 1. MY FAVOURTE DAY OF THE WEEK

Diana

Well... The best day of the week for me, let me see... On Monday, Wednesday and Friday, I always wake up at 5.30 in the morning because I take an English class at 7.00. After my lesson, I go to work, but I usually arrive late because of the traffic at that time. On Tuesday and Thursday, I often feel more relaxed. I sometimes have a yoga class in the morning and I start the working day with more energy. So, I think the best day of the week is Tuesday or Thursday. Oooh, but on Thursdays I often do some cleaning at home, and sometimes I don't want to do it because I usually feel very tired, so I believe that Tuesday is the best day of the week for me.

Adrian

My favourite day of the week, well... I always go to university from Monday to Friday. Sometimes I have lunch with my friends. It's a lot of fun, but then I always study in the library for 2 hours every day. My brother usually picks me up at university, but on Mondays, he never does, and I take the underground home. I hate it!!! On Wednesday, I always do community work. I really enjoy it, but sometimes it is very tiring. Friday is probably the best day of the week because the next day I don't go to school and I never do any revision for exams. I always go to the pub with my friends on Friday night.

Jane

If I have to pick a day, I would pick Wednesday. I have a son, Harry. He's 8 years old and on Wednesday he has football training at the National Football Academy. It makes me feel very happy because in the Academy he always does a lot of exercise, and he usually socializes with all the kids. I usually wait for him, but I don't like it; so, I often end up talking to other mothers, and we forget about the problems at home or at work. That's why Wednesday is the day of the week I prefer.

5.6.2 TASK 2. MY FAVOURITE SPORT

Emma

Emma: OK... I'm ready...

Speaker 1: Do you need a ball?

Emma: No, I don't need a ball.

Speaker 2: What do you do in this sport?

Emma: I move from one place to another.

Speaker 1: Do you play in a team?

Emma: No, I don't play in a team.

Speaker 2: Do you kick anything?

Emma: No, I don't kick anything.

Speaker 1: Do you run?

Emma: No, I don't.

Speaker 2: Does the person need water for this sport?

Emma: Yes, the person needs a lot of water.

Speaker 1: Is it swimming?

Emma: Yes, it is swimming!!!

Louise

Louise: Ready...

Speaker 1: Do you play in a team?

Louise: Yes, I play in a team.

Speaker 2: Do you need a ball?

Louise: Yes, I need a ball.

Speaker 1: Do you kick the ball?

Louise: ...mmm...Yes, sometimes I kick the ball.

Speaker 2: Do you throw the ball?

Louise: Yes, I throw the ball most of the time.

Speaker 1: Do you run?

Louise: Yes, I run a lot!!!

Speaker 2: What do you do in this sport?

Louise: I throw the ball to different players.

Speaker 1: Is it American football?

Louise: No, it isn't American football.

Speaker 2: How many players does each team have?

Louise: Each team has fifteen players.

Speaker 1: Is it rugby?

Louise: Yes, it is rugby!!!

Alex

Alex: All right... ready...

Speaker 1: Do you need a team for this sport?

Alex: Yes, I need a team, but sometimes, I practise with one or two friends.

Speaker 2: Does the player use a ball?

Alex: Yes, the player uses a ball.

Speaker 1: Do you kick it?

Alex: No, I don't kick the ball.

Speaker 2: Do you hit it?

Alex: Yes, I hit it.

Speaker 1: Do you hit the ball with your hands?

Alex: No, I don't hit it with my hands.

Speaker 2: What does the player do in this sport?

Alex: The player hits the ball, then he or she runs to a place and waits there.

Speaker 1: Does the player use a racket for this sport?

Alex: No, the player doesn't use a racket for this sport, but you use something similar.

Speaker 2: Is it tennis?

Alex: No, it isn't tennis. The person doesn't use a racket for this sport!!!

Speaker 1: Do you play with a bat?

Alex: Yes, I do!!!

Speaker 2: Is it baseball?

Alex: Yes, it is baseball!!!

5.6.3 TASK 3. MY BIRTHDAY PARTY

Mackie

I love my birthday; I wait for it with enthusiasm because every year I organize a big party with plenty of food and various types of music. I always invite my relatives and my friends, but my house is very small. My brother lives in Manchester, but he always comes to my party. I get presents from everyone, especially from friends. I get typical presents, such as birthday cards, clothes and CDs. My family and friends stay in my house until the next morning, and they have drinks, snacks and they dance all night long. It's a real mess the next day, but it's worth it. I always look forward to my next birthday party.

Mike

I don't celebrate my birthday every year. Sometimes I don't have time, but when I celebrate it, I invite my parents, siblings and close friends for dinner at my house. My wife cooks my favourite food. We talk about work, our kids, holidays and we play dominoes. My wife is a nurse and she works every day very early in the morning. She doesn't go to bed too late, so although the party finishes around 7 or 8 in the evening, I have a great time.

Rose

I never celebrate my birthday. Well... I hate big parties. I feel embarrassed when people sing happy birthday. I enjoy small get-togethers with my best friends and my family. You know, we have some fast food and we buy a small cake. I love it! But I don't enjoy presents and I feel shy if I get any.

Hugo

For my birthday, I go out with my friends and my girlfriend. We usually go to the cinema, a restaurant or to a night club. I never organize parties. They are expensive and I dislike cleaning up the next day. I have a great time with my friends and my girlfriend. For me it's the best. My mom always invites me to her house. She cooks something and I spend some time with my family. I don't do much for my birthday, I think it's not a big deal!

5.6.4 TASK 4. AWKWARD SITUATIONS

Ben

I live in a big house with my parents, my four brothers and one sister. Every Sunday, my mother gives us a special house chore and it's our responsibility to do it. I don't like when my mother tells me many times to do my house chore; I really hate when that happens. I know cleaning the house is too much work, and I always do my best to help. It's just that I hate house chores.

Emel

I work as an au pair. I take care of Laura. She's eight years old and she is a very nice girl. She always makes her bed, she cleans her bedroom, she changes her uniform, but she never does her homework. She says that she knows everything. It's very difficult for me to help her do her homework because she doesn't want to do it and it's the same problem every day!!!

William

I love sports, and I coach kids in rugby three days per week. I think I'm good at coaching and I motivate my players a lot. But, there is one thing that I don't like to do, and it is when I have to tell a little boy that he doesn't play well and he makes too many mistakes. It's very difficult to do this, but well... I have to do it, even if I dislike it.

Edina

I'm an only child. I'm twenty-eight and I live with my parents. I think my parents give me a lot of attention and I appreciate it. But at weekends, I go out and I stay overnight at my friend's house, but my parents don't like it, and they call me two or three times. They worry a lot about me, and I feel a bit uncomfortable. I hate when they do this to me. I think I need more time for myself now.

CONCLUSIONES

Una vez finalizado este trabajo de investigación, se concluye que se ha cumplido el objetivo de realizar las cuatro actividades de trabajo que promueven el uso del idioma inglés oralmente para establecer la comunicación hablada a través de los usos y practicando algunas de las formas del tiempo verbal Presente Simple en el idioma inglés.

Como se describió en el primer capítulo de este trabajo de investigación, debido principalmente a la globalización hoy en día, el uso e importancia que tiene el manejar el idioma inglés de forma hablada es vital para todos los ciudadanos del mundo mayormente por las demandas profesionales, académicas y para una mejor inserción en el campo laboral. Debido a esto, las actividades de trabajo fueron diseñadas pensando en practicar la lengua inglesa de forma oral por medio de lo cual poder consolidar y mejorar su dominio para fomentar que el hablante lo utilice exitosamente en el momento que lo requiera en situaciones reales.

Por otro lado, en esta investigación se propuso investigar las características principales del aprendizaje de los adultos por considerarse la población con más necesidad e interés por dominar este idioma por encontrarse en una etapa de su vida en la cual la mayoría de ellos se encuentran o están próximos a ser individuos activamente trabajando. Así, se encontró que los adultos debido a aspectos neurológicos tienen una capacidad, a diferencia de individuos más jóvenes, que dificulta en cierta forma el aprender un idioma; sin embargo, esto no significa que un adulto no logre exitosamente dominarlo. A pesar de esta diferencia, los adultos tienen razones y objetivos más claros para aprender una segunda lengua de tal forma que esto fomenta que el aprendizaje sea rápido y sencillo, y para el profesor de clase menos difícil de

enseñar. Por esta razón, las actividades realizadas se basan en la Teoría de Aprendizaje del Cognitivismo y el Método Comunicativo que fueron establecidos al inicio de esta investigación y descritos en el capítulo dos, proponiéndolos como la forma más segura y correcta de lograr el objetivo principal. Tomando en cuenta las características que describen esta teoría de aprendizaje y este método de enseñanza se realizaron actividades para promover oralmente el tiempo Presente Simple en inglés creando la necesidad de comunicar o transmitir información a través del mismo idioma y practicando sus formas gramaticales, con lo cual se desarrolla la práctica oral logrando así que el idioma inglés sea utilizado más fluidamente y manejando sus formas adecuadamente en un contexto apropiado con lo cual se mejora la confianza para utilizarlo oralmente en situaciones reales. Esto conlleva que por medio de procesos mentales, el alumno consolide las formas y automatice el manejo hablado del tiempo verbal Presente Simple en inglés con más éxito.

En el tercer capítulo se investigó sobre la comunicación oral a través del idioma inglés y la necesidad de utilizarlo oralmente dentro del salón de estudio; al igual que la manera de promover las habilidades productivas, principalmente la oral, y la importancia que esto tiene en el campo del aprendizaje de idiomas, lo cual resultó ser muy importante debido a que es en el salón de clases donde los estudiantes pueden practicar el idioma de una forma casi real a las situaciones que enfrentan en la vida diaria y que con ayuda del profesor y una constante práctica sobre el tema, el alumno utiliza el idioma permitiéndole corregir y cerciorarse sobre su uso y formas gramaticales con lo cual podrá sentir una confianza más profunda para darse a entender a través del idioma correctamente en una situación real de comunicación hablada.

De la misma forma, en el cuarto capítulo se describieron los usos en contexto y las formas gramaticales del tiempo Presente Simple en inglés con el propósito de que una vez descrito los momentos en que se aplica este tiempo verbal y sus formas gramaticales, basándose en esta información poder crear situaciones las cuales permitieran lograr dos objetivos: la práctica de las formas lingüísticas y al mismo tiempo el manejo de un contexto situacional del Presente Simple con las cuales propiciar el uso del idioma para fomentar y promover la habilidad oral de este tiempo verbal estableciendo la comunicación hablada.

De esta forma, en el quinto capítulo se presentaron las actividades de trabajo realizadas que son dirigidas a profesores de inglés como lengua extranjera para promover la habilidad oral de sus alumnos con las cuales desarrollar la comunicación oral por medio de los contextos y practicando las formas del tiempo Presente Simple.

Por último, cabe sugerir que sería apropiado poder hacer una investigación en la cual poner en práctica cada una de las actividades realizadas para conocer su alcance y utilidad, y descubrir algún otro aspecto que fuera necesario para mejorarlas y lograr hacerlas más eficaces.

BIBLIOGRAFÍA

- Baum, Susan, Viens, Julie y Slatin, Barbara. (2005). *Multiple Intelligences in the Elementary Classroom. A teacher's Toolkit*. Nueva York (USA): Teachers College, Columbia University.
- Craig, Grace J. (2001). *Desarrollo Psicológico*. (8a ed.), Nueva Jersey (USA): Pearson Educación.
- Cunningham, Sarah y Moor Peter. (2005). *New Cutting Edge. Student's book. Elementary*. Harlow (UK): Longman.
- Cunningham, Sarah y Moor Peter. (2005a). *New Cutting Edge. Teacher's Resource Book. Elementary*. Harlow (UK): Longman.
- Curzan, Anne y Adams, Michael. (2006). *How English Works, a Linguistic Introduction*. (1a ed.), Nueva York (USA): Pearson Education.
- Da Silva Gomes, Helena María. (2000). *Temas Sobre la Adquisición de una Segunda Lengua*. México: UNAM/CELE.
- Dörnyei, Zoltán. (2003). *Attitudes, Orientation, and Motivation in Language Learning*. Oxford (UK): The best of Language Learning Series.
- Ellis, Nick y Robinson, C. (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Nueva York (USA): Taylor & Francis.
- Greenfell, Michael. (2000). *Learning and Teaching Strategies*. En Simon Green. *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Language*. (pp.1-23). Clevedon (UK): Multilingual Matters Ltd.
- Harmer, Jeremy. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Cambridge (UK): Longman.
- Harmer, Jeremy. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Cambridge (UK): Longman.
- Kees de Bot, Wander Lowie y Marjolijn Verspoor. (2005). *Second Language Acquisition. An Advanced Resource book*. Nueva York (USA): Routledge.
- Krashen, Stephen. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford (UK): Pergamon Press Inc.

- Krashen, Stephen. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford (UK): Pergamon Press Ltd.
- Larsen-Freeman, Diane. (2002). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (5a ed.), Cambridge (UK): Oxford University Press.
- Lenneberg, Erick H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nueva York. (1985). *Fundamentos Biológicos del Lenguaje*. Madrid (Es): Alianza Universidad.
- Lightbown, Patsy M. y Spada, Nina. (2008). *How languages are learned*. (3a ed.). Cambridge (UK): Oxford University Press.
- Martínez, Agudo, Juan de Dios. (2006). *Uso Comunicativo de las Lenguas Extranjeras*. Grupo Editorial Universitario.
- O'maggio Hadley, Alice (2001). *Teaching Language in Context*. (3a ed.). Boston (UK): Heinle & Heinle.
- Prodromou, Luke. (1998). *First Certificate Star. Student's book*. Oxford (UK): Macmillan, Heinemann.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (2a ed.), Nueva York (USA): Cambridge University Press.
- Reyes Cruz, María del Rosario. (2002). *El Error en el Aprendizaje de Lenguas*. México: Impresiones Selectas.
- Schramper A. B. y Hagen, S. A. (2006) *Basic English Grammar*. (3ª ed.), Nueva York (USA): Pearson Longman.
- Singleton, David y Lisa Ryan. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. (2a ed.), Clevedon (UK): The Cromwell Press Ltd.
- Soars, John y Soars Liz. (2006). *Headway. Student's book. Elementary*, (3a ed.), Oxford (UK): Oxford University Press.
- Thomson, A.J. & Martinet, A.V. (1986). *A practical English Grammar*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- Viney, Brigit. (2011). *The History of the English Language*. Oxford (UK): Oxford University Press.
- Williams, Marion y L. Burden, Robert. (1997). *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Red internacional (INTERNET)

Arnaiz Castro, P. y Peñante Cabrera, M. (2004). *El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones*. Recuperado el 29 de octubre de 2009, de: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero1/arnaiz.pdf

Imagen 4. Recuperada el 20 de diciembre de 2011, de: <http://consejosdeartemisa.wordpress.com/category/ciencia/>

Imagen 5. Recuperada el 20 de diciembre de 2011, de: <http://depsicologia.com/tipos-inteligencia/>

Lieb, Stephen. (1991). *Principles of adult learning*. Recuperado el 29 de septiembre de 2009, de: <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-2.htm>

Siguan, Miguel. (2001). *La Lengua y la Globalización*. Recuperado el 16 de octubre de 2011, de: www.euskara.euskadi.net
http://www.euskara.euskadi.net/r59peduki/es/contenidos/informacion/artik26_1_siguan_08_07/es_siguan/adjuntos/Miquel-Siguan-cas.pdf