

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

Facultad de Educación



Tesis

**LA EJERCITACIÓN ORAL Y EL DOMINIO FONOLÓGICO DEL INGLÉS
EN LOS EDUCANDOS DEL QUINTO GRADO DE SECUNDARIA DE LA
I. E. MERCEDES INDACOCHEA DEL DISTRITO DE HUACHO EN EL
2015**

Presentado

Por

JESÚS ANTONIO ALOR LÓPEZ

SERGIO RICHARD NUÑEZ DAVILA

Asesor

Mg. MIGUEL VÍCTOR BARBA HERRERA

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE

LICENCIADO EN EDUCACIÓN Nivel SECUNDARIA

Especialidad: LENGUA, COMUNICACIÓN E IDIOMA INGLES

Huacho - Perú

2016

**LA EJERCITACIÓN ORAL Y EL DOMINIO FONOLÓGICO DEL INGLÉS
EN LOS EDUCANDOS DEL QUINTO GRADO DE SECUNDARIA DE LA
I. E. MERCEDES INDACOCHEA DEL DISTRITO DE HUACHO EN EL
2015**

ASESOR : Mg. Miguel Víctor Barba Herrera

MIEMBROS DEL HONORABLE JURADO

PRESIDENTE : Dr. Eustorgio Godoy Benavente Ramírez

SECRETARIO : Dr. Augusto Ramiro Brito Díaz

VOCAL : Mg. Reynaldo Cherrepano Manrique

Dedicatoria

A nuestro padre Yahvé por habernos creado y donado la inteligencia.

A nuestros padres genéticos por ser conductores dignos de nuestro despegue personal.

A los docentes universitarios que supieron inculcarnos por la senda del conocimiento, la verdad y la intelectualidad.

A la comunidad mercedina, por abrirnos las puertas para investigar coherentemente.

Agradecimiento

A los miembros del honorable jurado evaluador de nuestra tesis, por su orientación en el campo de la investigación.

Al Lic. Miguel Víctor Barba Herrera, por su apoyo continuo en el trabajo de asesoramiento.

ÍNDICE

	Pág.
Páginas preliminares	
Portada	02
Título	03
Asesor y miembros del Jurado	04
Dedicatoria	05
Agradecimiento	06
Índice	07
Resumen	09
Introducción	10
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Descripción de la realidad problemática	12
1.2. Formulación del problema	16
1.2.1. Problema general	16
1.2.2. Problemas específicos	16
1.3. Objetivos de la investigación	17
1.3.1. Objetivo general	17
1.3.2. Objetivos específicos	17
1.4. Justificación de la investigación	17
1.4.1. Conveniencia	18
1.4.2. Relevancia Social	18
1.4.3. Implicaciones prácticas	19
1.4.4. Valor teórico.	19
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de la investigación	21
2.2. Bases teóricas	34
2.3. Definiciones conceptuales	62
2.4. Formulación de las hipótesis	63
2.4.1. Hipótesis general	63
2.4.2. Hipótesis específicas	63

CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA	
3.1. Diseño metodológico	64
3.1.1. Tipo	64
3.1.2. Enfoque	64
3.2. Población y muestra	65
3.3. Operacionalización de variables e indicadores	66
3.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos	69
3.4.1. Técnicas a emplear	69
3.4.2. Descripción de los instrumentos	69
3.5. Técnicas para el procesamiento de la información	69
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS	
Presentación de cuadros, Gráficos e Interpretaciones.	73
CAPÍTULO V	
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1. Discusión	104
5.2. Conclusiones	106
5.3. Recomendaciones	108
CAPÍTULO VI	
FUENTES DE INFORMACIÓN	
6.1. Fuentes Bibliográficas	109
6.2. Fuentes Hemerográficas	111
6.3. Fuentes Documentales	111
6.4. Fuentes Electrónicas	112
ANEXOS	114
Evidencias del trabajo desarrollado	115

RESUMEN

El presente borrador de tesis tiene por finalidad demostrar como la ejercitación oral contribuye con el dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea Lozano del distrito de Huacho en el 2015.

El lenguaje oral está presente en la comunicación de las personas desde el mismo momento del nacimiento, por ello la familia y el entorno más cercano serán los pilares que proporcionen las primeras experiencias para que el lenguaje sea vivo y variado. Nuestro interés se centra en que el egresado de secundaria continúe adquiriendo de la forma más adecuada el lenguaje oral en todas sus dimensiones, conscientes de la importancia que su correcta adquisición tiene para el desarrollo personal. Basado en un modelo preventivo, se enriquece la competencia lingüística del educando de esta etapa y facilita la superación de las posibles dificultades del lenguaje que se detecten.

Se hace necesario reconocer que el lenguaje se fundamenta como fuente de comunicación y las palabras como expresión de nuestro pensamiento.

En el devenir de la historia, la enseñanza de idiomas ha estado estrechamente vinculada con el estudio de la lengua escrita, “El lenguaje escrito es el de la literatura y el académico. Es el lenguaje que es admirado, estudiado y rico en excelentes ejemplificaciones.” (Brown, Guillian, 1989). Las reglas para la escritura de oraciones en inglés son bien conocidas y descritas. Además, el lenguaje escrito no sufre grandes variaciones en el transcurrir de los tiempos, ni tampoco varía mucho en dependencia del lenguaje donde sea escrito.

Por otro lado, el dominio fonológico del inglés determina que el educando debe conocer y desarrollar una actitud informada, reflexiva y crítica respecto de los aspectos básicos de la producción y recepción de los sonidos del inglés, y también respecto de las variantes posicionales más importantes. Del mismo modo, deben ser capaces de transcribir al nivel fonémico y fonético o alofónico, así como reconocer las diferencias más importantes entre los sistemas fonológicos del inglés y del español.

Palabras claves: idioma inglés, fonología, gramática, ejercitación oral, didáctica, oralidad, aprendizaje, procesos, dominio, segunda lengua.

INTRODUCCIÓN

El presente borrador de tesis titulada “**La ejercitación oral y el dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015**”, trata acerca de este aspecto tan importante de la realidad educativa peruana, y sobre todo, de la comunidad huachana.

Hay que tener en cuenta que la enseñanza del lenguaje oral tiene una larga historia, pero tiene un real impacto decisivo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Inicialmente la principal atención estuvo dirigida a la enseñanza de la pronunciación. Los estudiantes pasaban horas y horas aprendiendo a pronunciar los sonidos del inglés, de forma aislada al principio, después en pequeñas palabras aisladas y finalmente en pequeñas oraciones aisladas. Posteriormente se incorporan los estudios de los patrones de la acentuación y eventualmente se practicaban los patrones de entonación. Todavía en la actualidad es posible visitar algunos lugares el mundo en donde la enseñanza del lenguaje oral es concebida a través de la enseñanza de la pronunciación de oraciones escritas.

El inglés es un idioma con multitud de variedades y acentos, hasta el punto de que incluso las gramáticas y libros de lingüística inglesa en general hablan de Englishes, en plural.

Generalmente, los nativos no tienen demasiados problemas a la hora de entender a otro nativo, incluso si sus acentos son bastante distintos; al menos no más que un nativo hispanohablante de España a la hora de entender a un nativo hispanohablante de, por ejemplo, Perú.

En tal sentido, nuestra tesis girará en base a capítulos:

En el Primer Capítulo se precisa el planteamiento del problema, descripción de la realidad problemática, formulación del problema, objetivos y justificación del proyecto.

En el Segundo Capítulo se especifica el marco teórico, los antecedentes, las bases teóricas, definiciones conceptuales de términos y la formulación de las hipótesis.

El Tercer Capítulo enfoca la metodología, el diseño metodológico, la población y muestra, la operacionalización de variables e indicadores, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y las técnicas para el procesamiento de la información.

En el Cuarto Capítulo se muestran los resultados a través de presentación de Cuadros, Gráficos e Interpretaciones.

En el Quinto Capítulo se dan a conocer la discusión, conclusión y recomendaciones.

Finaliza con las fuentes de información y los anexos.

Esperamos que esta tesis sea de utilidad para aquellos investigadores que aprecien este problema.

Del mismo modo, agradecemos a los amigos y profesores que nos apoyaron con material bibliográfico.

LOS AUTORES

CAPÍTULO I

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

Para referirnos a nuestro problema en estudio, es necesario realizar un diagnóstico sucinto del porqué no se aprende bien el inglés.

Es difícil aprender la lección cuando todavía está tratando de aprender inglés. Es por eso que la mayoría de los estudiantes del idioma inglés tienen dificultad para mantenerse a la par del resto de los educandos. Sin embargo, cuando el educando no progresa de la manera esperada o tiene problemas para mantenerse al mismo nivel académico que sus compañeros, puede que no esté obteniendo la ayuda que necesita.

¿Qué desafíos enfrentan los educandos de secundaria?

Cuando el estudiante comienza a asistir a una escuela pública en el Perú, tiene una tarea difícil por delante. Tiene que aprender a leer, escribir, hablar y entender el idioma inglés de la manera como se usa en el salón de clases. Además, tiene que tratar de estar al mismo nivel académico que sus compañeros de grado que hablan inglés en matemáticas, ciencias y en otras áreas. Todo esto mientras se va adaptando a una nueva cultura.

Si el educando está teniendo más dificultades que la mayoría, él podría enfrentar un obstáculo aún más grande. Su maestro y la escuela puede que no identifiquen apropiadamente lo que está causando sus dificultades. Ellos podrían pensar que el estudiante no domina el inglés cuando en realidad la causa son las dificultades de aprendizaje y de atención. También podría ocurrir que cometieran el error opuesto: pensar que el educando tiene dificultades de aprendizaje y de atención cuando en realidad lo que pasa es que no domina el idioma inglés.

Debido a esta clase de errores, muchos estudiantes del idioma inglés reciben la ayuda equivocada, la reciben con retraso o no la reciben.

Estas son las razones más comunes por las cuales los educandos de secundaria tienen problemas en la escuela:

Problemas de salud: Si el educando tiene problemas de visión o audición, podrían dificultarle aún más que entienda lo que está pasando en la escuela. Pero también otros factores pueden afectar al aprendizaje, como la falta de sueño, el estrés, las diferencias culturales y una alimentación pobre.

Los logros y tropiezos normales al aprender un nuevo idioma: Aprender un nuevo idioma requiere esfuerzo. Todos los estudiantes van a tener dificultades con ciertos conceptos en algún momento. Si el educando está en un programa bien administrado que lo apoya, por lo general estas dificultades pueden solucionarse con un poco de ayuda adicional de parte de los maestros.

Falta de apoyo en el idioma nativo: Más de la mitad de los en las escuelas públicas del Perú, se les enseña solamente en inglés. Sin embargo, los estudios de investigación muestran que los adolescentes a quienes se les enseñan en inglés y en su idioma nativo por un período prolongado de tiempo, rinden más en la escuela. De hecho, los educandos que son bilingües tienen mejores habilidades de organización, mejor memoria y mayor capacidad de concentración que los educandos que solamente hablan un idioma.

Dificultades de aprendizaje y de atención: Los problemas con el lenguaje, la lectura y la atención pueden ser causados por diferentes condiciones, incluyendo la dislexia, los trastornos del procesamiento auditivo y el TDAH. Otras dificultades de aprendizaje y de atención causan problemas con las matemáticas, con el movimiento y el habla, y con las habilidades sociales.

¿Dónde comienzan los problemas para los estudiantes de inglés?

Para tener éxito en la escuela, el educando del quinto grado de secundaria debe saber suficiente inglés para aprender las lecciones y hacer su tarea. Sin embargo, muchos educandos no obtienen suficiente apoyo para aprender inglés a temprana edad y llegar a ese nivel. Por lo general, la falta de dominio del inglés no se muestra

claramente hasta que están en la universidad y las exigencias académicas son mayores.

El problema puede comenzar tan pronto como el estudiante de secundaria empieza en la escuela pública. Por ley, la escuela debe realizar una prueba de competencia o aptitud para determinar cuán bien el estudiante domina el idioma inglés. La escuela también tiene la obligación de brindarle los resultados de la prueba a los padres o personas encargadas de su potestad.

Basado en el nivel de competencia indicado por el puntaje, los educandos son colocados en una de las siguientes categorías que determinan cuánta ayuda obtendrán en cuanto a la enseñanza del inglés.

Dominio limitado del inglés: Esto significa que la escuela cree que el educando necesita ayuda adicional con el idioma inglés antes que pueda “participar significativamente” en un salón de clases donde solo se habla inglés.

Dominio fluido del inglés (I-FEP, por sus siglas en inglés): Esto significa que la escuela cree que los estudiantes dominan el inglés lo suficiente como para recibir enseñanza solamente en inglés, aunque podrían recibir ayuda adicional si fuera necesario.

Problemas con las pruebas de competencia

Realizar la prueba de competencia es el primer paso para obtener ayuda en la escuela. Sin embargo, hay dos dificultades potenciales con este sistema de clasificación que incluyen:

Inconsistencia: Mientras que las mismas categorías de competencia son usadas en el Perú, no siempre significan la misma cosa. La definición de “competencia” varía de región a región, de distrito a distrito y de escuela a escuela. Por lo tanto, educandos con similar dominio del inglés podrían recibir ayuda en una escuela, pero no en otra.

Pruebas defectuosas: Algunas pruebas de competencia miden cuán bien los estudiantes usan el inglés conversacional, pero lo que realmente importa es su comprensión del inglés académico. Esto se

refiere a las habilidades del lenguaje que necesitan para pensar en forma crítica acerca de lo que leen y experimentan. Los estudiantes que son considerados competentes basándose en su inglés conversacional, por lo general sufren las consecuencias más tarde cuando se muestra su carencia de inglés académico. Pero para ese momento podría ser difícil que se nivelen con sus compañeros.

Si el educando ha sido colocado en una categoría de dominio del inglés equivocado, se discute sus preocupaciones enseguida con el maestro u otros coordinadores de la escuela. Es la única manera de que el educando reciba la instrucción que necesita.

Problemas con la enseñanza del inglés

La manera en que los educandos aprenden inglés en la institución educativa y puede determinar cómo van a progresar. Estos son los tres tipos más comunes de enseñanza del idioma inglés:

La vía rápida: Estos programas impulsan a los estudiantes a usar el idioma inglés lo más rápido posible. Ofrecen muy poco o ningún apoyo en el idioma nativo. Los educandos podrían tener un maestro de inglés como segundo idioma en un aula de clases regular (conocido como “virtual o de innovación”). O también podrían avanzar en inglés con un maestro en el salón de clases utilizando la metodología blended, que consiste en la combinación del trabajo presencial (en aula) y el trabajo en línea (combinando Internet y medios digitales), en donde el estudiante puede controlar algunos factores como el lugar, momento y espacio de trabajo. Asimismo, se entiende como la combinación eficiente de diferentes métodos de impartición y modelos de enseñanza por parte del docente, y consideración de los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Transición bilingüe: En estos programas, la enseñanza comienza en el idioma nativo del estudiante. Luego cambia al inglés, ya sea en los primeros años de secundaria o en la aplicación de una metodología acorde a las necesidades (“JEC”). Se enfoca en desarrollar

habilidades sólidas en inglés, pero el estudiante también adquiere habilidades en su idioma nativo.

Lenguaje dual: Estos programas son también conocidos como bilingües de dos vías (two-way bilingual) o programas de inmersión de dos vías (two-way immersion programs). Ayudan a que los estudiantes sean completamente bilingües en los dos idiomas, el nativo y en inglés. Estos programas son los más exitosos en ayudar a los métodos de trabajo a mantener un nivel académico similar al de sus compañeros.

Por todo lo expuesto, recurrimos a una observación inicial de nuestro centro de estudio: I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho, básicamente el Quinto grado de secundaria en la que tomamos en consideración nuestro sistema de trabajo, por lo que nos planteamos la siguiente:

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

PROBLEMA GENERAL:

¿En qué medida la ejercitación oral incide en el dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015?

PROBLEMAS ESPECÍFICOS:

☞ ¿Qué relación existe entre ejercitación oral y dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015?

☞ ¿Cómo evaluar el dominio fonológico del inglés y su pertinencia en la capacidad elocutiva en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015?

1.3. FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar en qué medida la ejercitación oral incide en el dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Establecer conexiones entre ejercitación oral y dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015.

- ✓ Demostrar cómo evaluar el dominio fonológico del inglés y su pertinencia en la capacidad elocutiva en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015.

1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto de investigación se realiza por la preocupación nuestra en cuanto a medir como la ejercitación oral incide en el dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho. Esta investigación permitirá profundizar el conocimiento teórico con respecto a las dos variables investigadas. Por un lado, conocer más sobre la oralidad que es un sistema simbólico de expresión, es decir un acto de significado dirigido de un ser humano a otro u otros, y es quizás la característica más significativa de la especie. La oralidad fue, entonces, durante largo tiempo, el único sistema de expresión de hombres y mujeres y también de transmisión de conocimientos y tradiciones. Hoy, todavía, hay esferas de la cultura humana que operan oralmente, sobre todo en algunos pueblos, o en algunos sectores de nuestros propios países y quizás de nuestra propia vida.

Pensemos, por ejemplo, en la transmisión de tradiciones orales como la de los cuentos infantiles en Europa, antes de los hermanos Grimm, o en la transmisión de la cultura de los páramos andinos del Perú, o en las culturas amazónicas diversas. Aún para los habitantes de la ciudad, la transmisión de muchas esferas del saber se da por vía oral: los conocimientos culinarios son una de ellas, a pesar de haber innumerables libros dedicados a la enseñanza de la cocina. Prueba de ello es, quizás, la proliferación de los programas televisados sobre este particular.

Por otro lado, el dominio fonológico del inglés se basa en un estudio diacrónico realizado por los investigadores de este trabajo investigativo, sobre las diferentes técnicas y métodos utilizados por los profesores de inglés como lengua extranjera a través del tiempo, en lo concerniente a la corrección fonológica, con el objetivo de elaborar un material científico teórico-práctico que facilite un mejor desempeño del docente en el aula y fuera de ella contribuyendo así, a mejorar los procesos comunicativos de los estudiantes.

1.4.1. Conveniencia

El estudio es conveniente a las autoridades, docentes, estudiantes, administrativos y padres de familia del 5to grado del nivel secundario de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano del distrito de Huacho, en tanto debe posibilitar proponer alternativas de solución a la problemática existente.

1.4.2. Relevancia social

La trascendencia de la investigación aportará de manera coherente con la sociedad huachana, en la medida que el tipo de estrategias de aprendizaje que los estudiantes del quinto grado de secundaria utilizan para promover el desarrollo de la habilidad de producción oral y la capacidad

dominante de la fonología del inglés, procurando constituirse en un efecto social de trascendencia institucional y comunal.

1.4.3. Implicaciones prácticas

Los resultados servirán para describir la problemática que se presenta en la institución educativa para plantear alternativas de solución al problema, ya que con la aplicación de éste estudio se pretende generar en los estudiantes actitud expositivas en cada una de las actividades que realizan dentro de su ámbito escolar, con la finalidad de expresarse con mayor facilidad sin miedos, logrando en el futuro una expresión coherente y con decisiones propias ante cualquier evento que se pueda presentar a lo largo de su vida. La propuesta tendrá las siguientes características: a) Las actividades se harán acordes a su edad, madurez emocional, de tal manera que los alumnos asuman sus tareas y respondan con facilidad y se sientan cómodos en cada actividad desarrollada, logrando así la comprensión para luego emitir una expresión. b) Recibirán la ayuda permanente del docente de inglés, quien será responsable del trabajo y el cumplimiento de las actividades a desarrollar juntamente con las estrategias adecuadas para una mejor eficiencia. Esta nueva experiencia nos permitirá mejorar la expresión oral del inglés en los estudiantes del quinto grado de secundaria.

1.4.4. Valor teórico

Desde el punto de vista científico la presente investigación va a aportar al conocimiento científico llenando un vacío teórico respecto a la relación entre la ejercitación oral y el dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I.E. Mercedes Indacochea Lozano del distrito de Huacho.

En la medida que la investigación aporte al conocimiento científico tendremos que la didáctica de las lenguas extranjeras ha experimentado grandes cambios en los últimos treinta años. Los estudios en lingüística, psicolingüística, pragmalingüística, análisis del discurso, etc. han traído consigo una serie de ideas que han impulsado una renovación didáctica, que se ha visto reflejada en el desarrollo del enfoque comunicativo, el primero en establecer unos objetivos de aprendizaje encaminados a la competencia comunicativa oral y escrita del idioma inglés.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Antecedente 1:

Sigcha Chive, María Carmen (2010): Elaboración y aplicación de un manual de ejercicios para desarrollar el lenguaje oral en los niños y niñas de 5 a 6 años de la escuela de práctica docente “Agustín Albán” del Cantón Pujilí barrio Guápulo en el periodo escolar 2009-2010.

Llega a las siguientes conclusiones:

- Mediante la elaboración del presente manual se ha fundamentado teóricamente el proceso de enseñanza aprendizaje para mejorar el lenguaje oral en los niños y niñas del Primer Año de Educación Básica.
- Se ha determinado las fortalezas y debilidades que existe en la elaboración y aplicación de un manual de ejercicios para fortalecer el lenguaje oral en los niños y niñas de 5 a 6 años, mediante instrumentos de investigación, los cuales se analizaron.
- Se ha elaborado un amplio y explicativo manual de ejercicios para desarrollar el lenguaje oral en los niños y niñas de 5 a 6 años, el cual fue aplicado de un manera satisfactoria para los educandos y la maestra.
- Se mejoró el proceso de enseñanza aprendizaje en el lenguaje oral, mediante los ejercicios aplicados.
- Mediante las actividades lúdicas se corrigió forma en que los niños y niñas pronunciaban sus palabras, mejorando se articulación, si sintáctica y semántica.

Antecedente 2:

María Vivanco, Sara (2012): “Desarrollo de la competencia oral en el aula ELE en la escuela media noruega”, llega a las conclusiones siguientes:

Al comenzar con esta investigación un año atrás me propuse averiguar en qué grado el manual de instrucción Amigos cubre los objetivos de comunicación oral del plan nacional para la educación Kunnskapsløftet (K06). Mi hipótesis era que el manual no cubre satisfactoriamente con dichos objetivos, los cuales son:

- Encontrar información relevante y comprender el contenido principal en textos orales adaptados y auténticos.
- Participar en conversaciones simples y espontáneas.
- Presentar de forma oral diferentes temas.
- Expresar ideas y sentimientos propios.
- Utilizar números en situaciones prácticas.
- Comunicarse de manera comprensible.
- Comprender y utilizar un vocabulario de uso cotidiano.
- Adaptar en algún grado el uso de la lengua a diferentes situaciones comunicativas.
- Utilizar estrategias de comprensión auditivas y de expresión oral que se adapten al objetivo.

Luego de haber recopilado diferentes teorías sobre el aprendizaje del idioma extranjero y de cómo se desarrolla la oralidad en los alumnos; haber leído lo que se espera de la enseñanza del idioma extranjero según el Marco Común de Referencia Europeo (Consejo de cooperación cultural europea, 2002), los informes parlamentarios noruegos y el plan nacional Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), haber clasificado los ejercicios que brinda el manual según los objetivos de dicho plan, y haber analizado los resultados obtenidos a la luz de la teoría anteriormente mencionada; he llegado a las siguientes conclusiones:

- Hay mayor cantidad de textos adaptados que auténticos en el manual Amigos3.

- Hay muy pocos ejercicios que cubren el objetivo de Encontrar información relevante y comprender el contenido principal en textos orales adaptados y auténticos, siendo en su gran mayoría ejercicios con textos adaptados y solo uno con un texto auténtico.
- El manual podría bien presentar mayor cantidad de ejercicios de conversación, así como mayor variedad en el tipo de ejercicios propuestos.

Antecedente 3:

Kremers, M.F. (2000), en su artículo científico: El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral. Llega a las siguientes conclusiones:

La idea principal de este artículo era la de explorar nuevas vías para la investigación, enseñanza y práctica de la expresión oral. Cambiar de perspectiva es importante: no considerar la destreza oral desde un punto de vista problemático además de exclusivo de la didáctica de la lengua meta, sino acercarnos también al concepto del habla en general, que está presente tanto en la lengua materna como en la extranjera. Una de las cosas más importantes de la conversación parece ser mantener el desarrollo del contenido y de la dinámica del diálogo. En los fragmentos pudimos ver que los alumnos tienden a recurrir a técnicas muy básicas para, en primer lugar, garantizar la comprensión mutua dentro del diálogo y procurar así una continua dinámica conversacional, al mismo tiempo que seguir elaborando el contenido. Este proceso se veía mucho menos en las tareas más reproductivas hechas por el grupo tradicional, porque allí se enfocaba más bien en la repetición de funciones idiomáticas o gramaticales fuera de un contexto conversacional. En el proyecto piloto vimos que en el grupo tradicional los alumnos se fijaban cada vez más en la ejecución de la tarea en sí. Es decir, que se limitaban a simplemente llevar a cabo la tarea utilizando cada vez menos estrategias. El diálogo consistía cada vez más en un simple ir y venir

de frases sueltas que cumplían con el fin de la tarea sin darle mucha importancia a los rasgos inherentes a la conversación, como mostrar interés o involucración. En el grupo experimental vimos que los alumnos cada vez más dedicaban menos tiempo a la orientación de la tarea con lo cual se creaba más espacio para el uso de las estrategias y diferentes funciones lingüísticas. El hecho de que invirtiesen menos en la preparación posiblemente tenga que ver con que se acostumbraban cada vez más a trabajar con este tipo de ejercicios, aunque todas las tareas fueran diferentes. Curiosamente, en la tarea final del proyecto, que era como un examen para medir la calidad de la conversación, se señaló que los alumnos del grupo tradicional hablaban a nivel de frases o vocablos sueltos un español más correcto. También se veía reflejado en las evaluaciones hechas por los alumnos mismos: mientras que los alumnos del grupo tradicional indicaban estar satisfechos con su nivel de conocimientos gramaticales y de vocabulario, de la pronunciación y de la comprensión, los alumnos experimentales no lo estaban. Esto podría explicarse por el tipo de tarea porque lógicamente exigía más a todos los niveles del grupo experimental. Tenían que dar más de sí y ser más creativos. Así que no sorprende que, analizando las tareas al nivel de interacción, no se viera mucha interacción —o mejor dicho comunicación— en el grupo tradicional al contrario del grupo experimental. Claro está que se trataba de un pequeño proyecto para matizar hipótesis y experimentar con materiales y diseños nuevos. Vimos que el papel de la tarea es muy importante. Puede o no estimular el uso de ciertas estrategias de aprendizaje y dirigir los alumnos a conversaciones más auténticas y más diversas que exigen más de la propia fantasía y habilidades del alumno. Sí hay que añadir que el marco de las estrategias necesita un ajuste para poder analizar más detenidamente las transcripciones. Notamos que también el estilo de aprendizaje juega un papel importante, porque en una tarea con vacío de información el alumno puede marcar más su propio estilo de comunicación. En las transcripciones, por ejemplo

se ve claramente que ciertos alumnos utilizan con más frecuencia afirmaciones y que otros siempre piden repeticiones. Finalmente, el papel del profesor o de la ausencia de él mismo, cómo no, influye en la práctica de esta destreza. Así que sería importante aceptar y estimular que los alumnos sean realmente capaces de desarrollar y autoevaluar independientemente una práctica oral y para eso replantearnos la definición del contenido de la destreza oral.

Antecedente 4:

Cañarte Avila, Jaime Walter y Pibaque Pionce, Maritza (2011). El uso del tic en el desarrollo de la expresión oral en el idioma inglés de la educación superior. Llegan a las siguientes conclusiones:

Si se quiere fomentar el desarrollo de la expresión oral sobre la base de los contenidos que se imparten, es necesario organizar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera tal que las tareas que se planteen requieran del uso de la lengua como instrumento de comunicación con procedimientos cooperativos, organizar el trabajo en grupo o en parejas, entre otros, encaminados a desarrollar habilidades profesionales, donde se tengan en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes empoderándose de las ventajas que proporcionan las TIC, y plantear tareas basadas en discusión de problemas, presentación de experiencias extraídas de artículos periodísticos, resúmenes, participación en debates, presentación de informes y comentario, producción de discursos orales comprensibles en la comunicación, es decir, el conocimiento y uso de la lengua extranjera para hablar sobre un tema relacionado con el ámbito profesional.

Enseñar inglés, teniendo como posibilidad los actuales recursos asociados a las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), disponibles en establecimientos educacionales nacionales, ha de ser motivo de revisión, reflexión, y análisis de la práctica pedagógica.

El diseño de la enseñanza es la principal herramienta del docente para el trabajo de aula, por tanto, es ahí en definitiva donde se plasman las innovaciones; innovaciones que entre otros elementos pueden considerar el uso de las TIC para introducir cambios y mejoras a los actuales diseños de enseñanza del idioma inglés. Hoy fácilmente y a un bajo costo es posible introducir un laboratorio de idioma al aula. Material de apoyo para facilitar el desarrollo de las habilidades de producción y comprensión, dadas como marco curricular por el Ministerio de Educación.

Los docentes reconocen la importancia de integrar la tecnología en el currículo, sin embargo, los esfuerzos son a menudo limitados por barreras tanto externas (adquisición de habilidades técnicas necesarias para hacer funcionar un computador) como internas (incorporación de modelos pedagógicos de uso de tecnología). Por tanto, si se pretende que los docentes sean efectivos en el uso de la tecnología, necesitarán estrategias prácticas que les permitan abordar los diferentes tipos de barreras a las cuales se ven enfrentados.

Antecedente 5:

Trujillo Chong, Oscar (2009): Un sistema de tareas comunicativas para desarrollar la habilidad de expresión oral de la lengua inglesa en primer año Estomatología de la Universidad Médica de Pinar del Río. Llega a la siguiente conclusión:

Los problemas y deficiencias en los materiales de enseñanza y aprendizaje utilizados, en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y en los niveles de preparación alcanzados en el desarrollo de la habilidad de expresión oral, por los estudiantes de primer año de Estomatología de la Universidad Médica de Pinar del Río, constatados a través de la revisión documental y la entrevista; unido a la existencia de fortalezas teóricas como los fundamentos teóricos y materiales de enseñanza y aprendizaje producidos en Cuba y en Pinar del Río para la enseñanza del inglés, desde una

perspectiva filosófica dialéctico-materialista, una didáctica desarrolladora que se enriquece con los aportes linguodidácticos del enfoque comunicativo, con énfasis en la tarea comunicativa y los roles de profesores y estudiantes; así como la teoría psicológica histórico-cultural y otros resultados relevantes de investigaciones en este territorio sobre el tema, hacen necesario y posible la elaboración de las relaciones estructurales y funcionales de un sistema de tareas comunicativas en lengua inglesa en el curso Vision One del primer año de Estomatología de la Universidad Médica de Pinar del Río. La conceptualización del sistema de tareas comunicativas como resultado científico, la explicitación de su objetivo y de los principios metodológicos para su funcionamiento, así como la ejemplificación de las relaciones estructurales y funcionales que debe poseer dicho sistema de tareas comunicativas en lengua inglesa, a través de la unidad dos del curso Vision One, utilizando los métodos teóricos como el histórico-lógico, el análisis-síntesis, el inductivo-deductivo, el enfoque sistémico-estructural, constituyen un valioso y viable resultado científico que en manos del colectivo de profesores de la Universidad Médica de Pinar del Río puede favorecer el desarrollo de la habilidad de expresión oral en lengua inglesa de los estudiantes de primer año de Estomatología de dicha institución.

Antecedente 6:

Andrango Ríos Ana Elizabeth y Changoluisa Peralta Sonia Elena (2010): “Diseño de un manual fonológico básico para mejorar la pronunciación en los estudiantes del segundo ciclo de la especialidad de inglés de la Universidad Técnica de Cotopaxi durante el ciclo académico abril – septiembre del 2009”.

En base a los objetivos planteados y los resultados alcanzados se puede establecer las siguientes conclusiones:

La información bibliográfica basada en Fonética y Fonología existente en la Universidad Técnica de Cotopaxi es escasa, de difícil acceso o requiere de actualización, dando como resultado la falta de motivación en los estudiantes al momento de realizar la investigación, análisis y práctica de los aspectos referentes al Idioma Inglés como segunda lengua. La práctica diaria es la clave del éxito, por tal razón es importante inculcar en el estudiante la necesidad de ejercitar su conocimiento a través de actividades frecuentes, hecho que sin duda ayudará a familiarizarse cada vez más con el idioma, despertando el interés por elevar su competitividad. La pronunciación adquirida durante el Proceso de Enseñanza Aprendizaje es buena, sin embargo, existen considerables agentes que impiden el desarrollo adecuado de la pronunciación, tales como el frágil conocimiento lingüístico de los estudiantes, la falta de práctica de los símbolos fonéticos que de alguna manera influyen en la producción de los sonidos y afecta la pronunciación.

Antecedente 7:

Trujillo Sáez, Fernando; González Vázquez, Antonio; Cobo Martínez, Pablo y Cubillas Casas, Elisabel (2010), en su texto: "Nociones de fonética y fonología para la práctica educativa". Sustentan los siguientes aportes:

Las ondas sonoras: fenómenos ondulatorios Como ya hemos enunciado, para una comprensión global de los sonidos del habla, tenemos que comenzar por entender qué es el sonido. El sonido, en general, constituye uno de tantos fenómenos ondulatorios (ondas) que se producen en nuestro entorno, como lo son también las olas del mar, la luz, la radiación calorífica, un trigal mecido por el viento y aquellos otros que nos permiten recibir las transmisiones de radio o televisión. Todos ellos permiten transmitir energía y poseen características comunes. Pero, centrándonos en el sonido, hay que indicar que éste es uno de estos procesos ondulatorios que tiene

lugar en un medio elástico, es decir que necesita un soporte material para transmitir esa energía. Este tipo de procesos se denominan ondas mecánicas. En oposición a estos, existen otros fenómenos ondulatorios que pueden transmitirse en el vacío, como es el caso de la luz, y que se les conoce como ondas electromagnéticas. Así, y como explicaremos más adelante, los sonidos también pueden producirse en medios diferentes al aire; como en el agua, por la vía de un tren o a través de un muro de hormigón, siempre y cuando exista un sustento material elástico, aunque nuestra realidad como seres terrestres haga centrar nuestra atención en el comportamiento de los gases, el aire, que son el soporte principal de nuestros mensajes. Si estudiáramos la comunicación sonora de los delfines o ballenas tendríamos que referirnos al medio acuático.

Antecedente 8:

Silva Ros, María Teresa (2006): La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico. Llegó a las siguientes conclusiones:

Nuestra propuesta de usar canciones de música popular no sexistas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología Inglesa parte de la base de la importancia de la música en el desarrollo cognitivo. Tal y como se recuerda en el capítulo 2, tanto la capacidad musical como la capacidad lingüística son innatas en los seres humanos. Ahora bien, tanto el lenguaje como la música surgen cuando se practican o ejercitan; prueba de lo contrario son los denominados niños selváticos, en el caso del lenguaje, y las personas que alegan no saber cantar en el segundo caso. Aunque entre ambas capacidades existe una serie de diferencias, también se dan entre ellas similitudes, que precisamente son las que dan valor al uso de canciones en el aprendizaje de una nueva lengua. Conforme a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1993), tanto el lenguaje como la música —junto a otras

inteligencias— son esenciales en la educación de cualquier persona. Por tanto, el uso de canciones influye de forma positiva en su formación. Asimismo, en las canciones están presentes factores como el afecto y la motivación, elementos que están empezando a demostrar su importancia en cualquier proceso de aprendizaje. De hecho, para llevar a cabo mejor el aprendizaje de una nueva lengua es fundamental hacerlo de forma comunicativa, expresando nuestras emociones, y las canciones son uno de los mejores recursos para abrir el mundo emocional. Puesto que nuestro propósito es usar las canciones como recurso didáctico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en el capítulo 3 se reseña la evolución de la didáctica de lenguas a lo largo de la historia, teniendo en cuenta los tres grandes paradigmas lingüísticos del siglo XX (Estructuralismo, Generativismo y Pragmática) y los diversos métodos didácticos. No obstante, se hace especial hincapié en aquellos métodos empleados en la enseñanza de una lengua extranjera a través de la música, concretamente en el método Tomatis y la Sugestopedia, que abogan por conseguir un ambiente relajado para facilitar el aprendizaje; en ambos métodos se recurre a voces femeninas tanto por sus connotaciones más emocionales como por su semejanza con las primeras escuchas del feto en el vientre de la madre. Además, para Lozanov y Tomatis la entonación y el ritmo son esenciales desde un punto de vista pedagógico, ya que logran que los estudiantes retengan y memoricen de forma más fácil. El aprendizaje de una nueva lengua se pone en marcha a través del uso de distintos recursos y la realización de diversas actividades, mediante las que se alcanzan los objetivos planteados al inicio del proceso. Por esta razón se estimó conveniente también la inclusión de un apartado que tratara sobre los diferentes recursos disponibles para la clase de lengua extranjera, así como sobre las características que las actividades didácticas deben tener para que éstas sean realmente efectivas. Son numerosos los estudios que han defendido el uso de canciones en el aprendizaje de una lengua extranjera, como se refleja al principio del capítulo 4, sobresaliendo los llevados a cabo

por Tim Murphey (1990, 1992). Ahora bien, la gran mayoría de ellos se han centrado en la Educación Primaria y Secundaria, de ahí que la Enseñanza Superior haya sido nuestro objeto de estudio. En este nivel educativo se da preferencia al elemento cognitivo sobre el aspecto afectivo, a pesar de ser este último un factor esencial en cualquier ser humano. En nuestra opinión, ambos elementos han de ser complementarios en el proceso de aprendizaje, y el uso de canciones ayudaría a compensar esa carencia del componente afectivo en la enseñanza universitaria.

Antecedente 9:

Carles Navarro, Zahira, Cienfuegos López de Hierro, Carmen Álvarez y Carrillo Gallego, Marisol (2009), en su trabajo de investigación: Dificultades fonológicas en el aprendizaje del francés por estudiantes hispanófonos. Llegan a las siguientes conclusiones: En definitiva, los datos obtenidos en relación al conjunto de dificultades que deben superar los alumnos para la adquisición del sistema fonológico del francés, nos permiten ordenarlas y agruparlas por grado de dificultad. Los fonemas que han planteado poca dificultad de producción a los estudiantes han sido las vocales nasales / E) /, / ñ / y las consonante / R / y / Σ /, mientras que los fonemas que ofrecen mayores dificultades entre los sujetos evaluados han sido la vocal / y / seguida de la vocal nasal / A) / y las consonante / z / y / ζ /, por lo que estos fonemas deberán ser objeto de un intensivo entrenamiento específico que deberá, a su vez, tener en cuenta las dificultades grafo-fonológicas asociadas a los mismos. Entre la dificultad intermedia encontramos el archifonema EU, la consonante / Z / y la tensión final de las consonantes finales. Por un lado, la baja puntuación del grupo no entrenado en la articulación de EU y el abundante número de errores en el grupo B nos indican la dificultad de este fonema y sucede lo mismo con la consonante / Z /, aunque la dificultad en este caso no sea tan acusada. En el caso de

la tensión de las consonantes finales, los resultados del grupo B se distancian mucho del grupo A, lo que viene a apoyar, las ventajas de la formación fonética recibida. Por último, querríamos destacar que de los datos obtenidos parece derivarse un hecho significativo con respecto a las dificultades más propicias a desaparecer tras un entrenamiento. Con la cautela debida, señalaríamos que el conocimiento de las reglas de correspondencia grafía-sonido (las reglas gráficas de carácter general, y las grafías asociadas a la yod) se adquieren con mayor prontitud que los nuevos hábitos de carácter articulatorio. No obstante, los beneficios netos del entrenamiento en la producción fonológica también se observan cuando comparamos la notable ventaja del grupo B en fonemas tales como / A) /, / y /, / z / y EU. También queremos destacar la necesidad de profundizar más en la problemática que plantean las palabras de carácter connativo, como *semaine*, *Julie*, *Europe*. etc., que provocan errores muy difíciles de erradicar.

Antecedente 10:

Gutiérrez, Lucila (2009): Procesos fonológicos utilizados en la formación de hipocorísticos. Llegó a las siguientes conclusiones: Realizar un estudio contrastivo sobre los procesos de hipocorización presentes en México (Colima) y Chile (Concepción), desde la perspectiva de la fonología tradicional, permitió demostrar que en ambos contextos se hacen presentes procesos como la elisión, la inserción, la metátesis, asimilaciones y disimilaciones. También fue posible localizar palatalizaciones en contextos muy similares (fricativas junto a vocales altas), lo cual es un indicador de que la palatalización es un proceso fonológico del español en general y que es posible encontrarla en cualquier país de habla hispana. (Oroz, 1966), se reafirma que existen procesos similares en ambas ciudades como por ejemplo hay indicios del uso de palatalizaciones a pesar de la distancia física que separa a estas dos comunidades. Ambos países son una buena muestra de la distribución geográfica

del español en América Latina. México representa al norte el límite natural del español en el continente (a pesar de la fuerte presencia hispana en los Estados Unidos) y Chile representa el mismo límite al sur. Es posible observar que a pesar de la distancia que separa a México de Chile, siendo ambas fronteras del español al norte y al sur del continente, cuando de hipocorísticos se trata la afinidad es notoria. El fenómeno más utilizado en ambos países para la formación de hipocorísticos fue la elisión: los nombres propios pierden segmentos, ya sea al inicio, en medio o al final al pasar de antropónimos a denominación afectiva. Llama la atención el hecho de que, si bien la palatalización ha sido mencionada en numerosas ocasiones en otros trabajos, en éste sólo nueve coincidieron en ambas muestras. Aun cuando en el análisis de todas las variantes aparecen más casos de palatalización, en la muestra comparada de coincidencias no se presentaron tantas como se esperaba. Sin embargo, creemos que puede deberse a la naturaleza de la muestra, ya que se trabajó únicamente con adultos jóvenes, y la palatalización está más relacionada con el habla infantil. Por otro lado, nuestro análisis desde la perspectiva no lineal ha mostrado que el esquema dominante es CV.CV con acentuación grave y que se llega a éste mediante la elisión (acortamiento) de segmentos del principio, el medio o el final de la palabra; si bien hay otros esquemas, son pocos los diferentes y en su mayoría tienen que ver con el lenguaje adulto, como los monosílabos Fran y Fer, hipocorísticos registrados en la muestra respectivamente para Francisca (o) y Fernanda (o), los cuales de toda maneras se ajustan al esquema bimoraico. El uso de diferentes modelos de análisis da cuenta de que si bien la fonología tradicional explica fenómenos históricos y aclara procesos fonológicos de los que algunas de las teorías nuevas no dan cuenta (palatalizaciones y asimilaciones), al no jerarquizar en distintos planos como la sílaba, el pie y la mora, no nos deja explicar claramente el porqué de esos mismos fenómenos, debido a que algunos se dan en el pie y otros a nivel silábico o moraico.

Los hipocorísticos que acortan a la derecha están más relacionados con el habla adulta y los que acortan a la izquierda se vinculan de manera más estrecha con el habla infantil o la adquisición del lenguaje, pues se toma más en cuenta la rima de la palabra y el pie métrico de la misma.

2.2. BASES TEÓRICAS

LA EJERCITACIÓN ORAL

El lenguaje oral es no sólo instrumento de comunicación sino también de socialización, al posibilitar una comunicación fluida con otros agentes del entorno.

Por todo ello, desde la escuela se debe favorecer la expresión oral, que habrá de ser trabajada en todos sus componentes. Habrá que estimular al niño a narrar y a “participar en conversaciones colectivas o diálogos”. También deberá familiarizarse con la tradición oral, como primera incursión en la cultura verbal.

Estas son las razones por las que se inicia este proyecto dirigido a favorecer las destrezas comunicativas de mi alumnado abarcando especialmente los aprendizajes formales, pero incluyendo también otros de carácter no formal e informal.

El completo desarrollo del lenguaje en su producción oral y escrita es determinante en cualquier otra área del conocimiento humano; en tanto es el instrumento básico y precursor del desarrollo de las habilidades para comprender, procesar y producir nueva información.

Este sector de aprendizaje está formado por dos subsectores, estos son: Lengua española y Comunicación e Idioma Extranjero. En la primera el énfasis se pone tanto en la comprensión como en la producción de mensajes, en tanto la segunda dado su énfasis particular se orienta preferentemente a la comprensión de información y mensajes. Sin embargo, estos son sólo énfasis ya que en ambos subsectores se propone no descuidar ambos inseparables procesos.

Oralidad y cotidianidad

La vida en sociedad ha requerido de un sistema eficiente de comunicación y ha sido precisamente el lenguaje lo que ha promovido la socialización. A la vez, es el lenguaje lo que distingue al hombre de los animales. Dentro de las formas de lenguaje, es la oralidad la forma más remota y a la vez la que se adquiere, individualmente, primero. La aparición de oralidad, como sistema de expresión, es muy antigua y se corresponde con otras características de la especie humana, tales como el andar erguido y el uso de instrumentos, todo lo cual data de alrededor de un millón de años (Halliday, 1989).

El lenguaje ha sido definido como un hecho social por ser exterior con relación a las conciencias individuales, en el sentido de que lo adquirimos como algo que ya existe cuando nacemos y porque ejerce una acción coercitiva sobre esas mismas conciencias, de modo que el adquirir una lengua y no otra modela de alguna manera nuestra forma de pensar (cf. Dürkheim, 1974,1993). Esto implica, para nuestra concepción de la oralidad, que ella solamente puede darse cuando existe un oyente individual o colectivo, real o virtual. También implica que la lengua es dinámica y cambiante; Sin embargo, este cambio se da en el colectivo y no por la acción de un solo individuo.

La oralidad es un sistema simbólico de expresión, es decir un acto de significado dirigido de un ser humano a otro u otros, y es quizás la característica más significativa de la especie. La oralidad fue, entonces, durante largo tiempo, el único sistema de expresión de hombres y mujeres y también de transmisión de conocimientos y tradiciones. Hoy, todavía, hay esferas de la cultura humana que operan oralmente, sobre todo en algunos pueblos, o en algunos sectores de nuestros propios países y quizás de nuestra propia vida. Pensemos, por ejemplo, en la transmisión de tradiciones orales como la de los cuentos infantiles en Europa, antes de los hermanos Grimm, o en la transmisión de la cultura de los páramos andinos en

Venezuela, o en las culturas indígenas del país. Aún para los habitantes de la ciudad, la transmisión de muchas esferas del saber se da por vía oral: los conocimientos culinarios son una de ellas, a pesar de haber innumerables libros dedicados a la enseñanza de la cocina. Prueba de ello es, quizás, la proliferación de los programas televisados sobre este particular.

Para Casalmiglia y Tusón (1999), la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales, pues la mayoría de las actividades cotidianas se llevan a cabo a través de la oralidad; tanto que las relaciones se interrumpen cuando se deja de hablar a alguien (Casalmiglia y Tusón (1999:29)). Sin embargo, y a pesar de lo anteriormente dicho, la escritura es el sistema de expresión que mayor prestigio tiene, sin tomar en cuenta que los conceptos de oralidad y escritura hacen referencia solamente a dos modos distintos de producción del lenguaje, cada uno con sus características y sobre todo con sus normas propias de funcionamiento. Ong (1987) señala el hecho de que se considera prehistoria a todo aquello que sucede antes de la aparición de la escritura. Por ello, al proponernos el estudio de la oralidad llevamos con nosotros el prejuicio que implica el proceder de culturas escritas, o de culturas no sólo orales.

El hecho de haber nacido en un medio en que la escritura es parte de nuestra cotidianidad nos confiere una determinada estructura cognitiva de la que no podemos deshacernos para comprender cabalmente la oralidad. En otras palabras, a pesar de nuestros esfuerzos científicos por abarcar la oralidad, no estamos limpios del vicio de la escritura. Ello tiene muchas desventajas, pero tiene también una ventaja desde una visión etnográfica y es que el proceder de la otra cultura, de la cultura escrita, nos permite cierta distancia para estudiar la cultura oral. A los lingüistas nos persigue particularmente el estigma de las definiciones de la oralidad como lo secundario, como lo imperfecto.

Algunos de estos prejuicios se relacionan con el proceso mismo del estudio de la lengua. Para estudiar el lenguaje distinguimos, desde Saussure, entre lengua y habla: la primera social en su esencia e independiente del individuo y la segunda, individual. La primera, un producto que el individuo interioriza pasivamente y la segunda, un acto de voluntad y de inteligencia, de creación. El conocimiento de la lengua no puede llevarse a cabo sin un proceso de abstracción; para el conocimiento del habla, del uso tanto oral como escrito, tenemos datos concretos. Es por esta razón, pienso, que cuando hablamos de escritura tendemos a confundir o bien a relacionar la escritura con la lengua, por el prestigio que tiene esta última, olvidándonos que tanto oralidad como escritura son facetas del habla, no de la lengua, porque son instancias del uso del lenguaje.

La abstracción de la competencia lingüística nos lleva a postular la perfección del lenguaje, simplemente porque el análisis lleva a la simplificación y la generalización que realizan tanto los lingüistas como los niños, es decir la búsqueda del sistema subyacente de las reglas del lenguaje. Chomsky, por ejemplo, define el uso de la lengua como inacabado con respecto a su conocimiento, debido al cúmulo de hesitaciones y errores que cometemos. Distingue así entre la competencia, el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua y la performance, el verdadero uso del lenguaje en situaciones concretas. Solamente en casos ideales, sería la performance reflejo ideal de la competencia (Chomsky, 1965:4).

Por alguna inexplicable confusión, la escritura toma el lugar del sistema en la mente de algunos investigadores y no se sitúa en el lugar que le corresponde, es decir, como una de las facetas del habla. De modo que, la escritura, por estar despojada de una serie de características que provienen del sonido, como son por ejemplo la entonación, el ritmo, las pausas y otros que forman parte del sistema de la lengua, se interpreta como lo perfecto, y la oralidad en lo imperfecto, problemático y difícil de estudiar.

Un ejemplo de esto es la idea de juntura en fonética. Se define juntura como una pausa brevísima, imperceptible, que une dos "palabras" de la lengua. Se diferencia que eso me gusta de queso me gusta, porque evidentemente hay dos estructuras subyacentes distintas. Sin embargo, no hay que olvidar que lo que percibimos es un alargamiento vocálico y acentos distintos, quizás, pero la "juntura" en sí, la unión de dos palabras, se da porque la escritura nos dice que hay elementos separados que en el sonido están juntos; porque tomamos lo abstracto como el material primario. En otras palabras, el que junta o une es el analista, no el hablante. Para él los elementos no se unen, están ya unidos.

Como señala Blanche-Benveniste (1998) la descripción del lenguaje oral no es posible sin lo escrito, ya que mal podemos recordar grandes fragmentos de oralidad sin recurrir al otro sistema. Además, porque el procedimiento de descripción tiñe de escritura la gramática que elaboramos de la lengua oral. Las categorías que atribuimos a la oralidad están transferidas de la escritura, sin que se adecuen a menudo para describirla. Halliday, por su parte, afirma que "estamos tan rodeados de la lengua escrita que apenas podemos concebir la vida sin ella" (Halliday 1989:40, mi traducción).

Con relación a la supuesta imperfección de la oralidad y lo acabado de la escritura, Blanche-Benveniste propone que los inacabamientos, titubeos, repeticiones, etc. que pudieran aparecer a primera vista como apuros de la producción pueden ser más bien reveladores de funcionamientos esenciales de la lengua (Blanche-Benveniste, 1998: 28).

EL DOMINIO FONOLÓGICO DEL INGLÉS

Independientemente de los gustos personales de cada uno, cualquier persona que aspire a dominar el inglés debe esforzarse por entender todos y cada uno de los acentos. Por supuesto, a la hora de hablar, una persona producirá un solo acento; pero esa

persona, que habla con un solo acento, debe ser capaz de entender todos cuando le hablan en cualquier acento diferente.

Más de uno, con cierta soberbia, considera que su acento es el único válido y que los demás han de adaptarse a ese acento que él considera el mejor. Lo cierto es que hay muchas personas con muy diversos acentos.

La cuestión principal es que uno nunca sabe con quién va a tener que mantener una conversación. Imaginemos un profesor universitario de la carrera de Filología Inglesa, que ha pasado muchos años en Cambridge y por tanto tiene un exquisito acento R. P. Por supuesto, entiende a la perfección a otros hablantes de este acento, así como a los de otros como el americano, el escocés o el irlandés.

Este profesor está impartiendo una clase y sus alumnos aún tienen un acento con gran influencia del español; su pronunciación no es mala, pero su acento aún está demasiado marcado. Este profesor no entiende a muchos de sus alumnos cuando le hablan en inglés. No solo no los entiende, sino que no hace el esfuerzo por entenderlos. Este es un mal profesor de Filología Inglesa y un mal hablante de inglés (aun cuando él hable perfectamente).

Imaginemos ahora a un típico hablante del español, Pepe, con su típico nivel medio (o medio-alto) de inglés. Ha estudiado en una típica academia con sus típicos profesores británicos y sus típicos libros de la editorial Cambridge University Press. Es posible que haya aprobado “el First” o incluso “el Advanced”.

Pepe se va de Erasmus a Polonia, o a trabajar a Francia, o de viaje a Tailandia, y tiene que interactuar con los nativos polacos, franceses y tailandeses (además de muchas otras personas de otros países que han ido a estudiar a Polonia, a trabajar a Francia o a visitar Tailandia).

¡Sorpresa! Ninguno de ellos tiene ese cuidado acento R. P. que Pepe ha estado escuchando y pronunciando durante todos los años que ha estudiado inglés. Los demás entienden a Pepe, pero Pepe no

entiende a los demás. ¿La culpa es de todos los demás, o de Pepe por no haber aprendido a entender otros acentos? En cualquier caso, el claro perjudicado es Pepe.

La moraleja es la siguiente... no importa qué acento sea tu favorito, qué acento creas que es mejor o más prestigioso, ni qué acento hables tú mismo: tienes que esforzarte y aprender a reconocerlos todos.

Aspectos trascendentales de la fonología del inglés

Reglas para saber si se pronuncia [s] o [z]

Las siguientes reglas no funcionan siempre, sino que tienen algunas excepciones, pero merece la pena aprenderlas porque funcionan la mayoría de las veces:

⟨s⟩ en posición inicial se pronuncia [s]

Esta regla solo tiene unas pocas excepciones contadas. Toda ⟨s⟩ en posición inicial de palabra se pronuncia como [s], como en:

Set

Son

Suit

Esta regla incluye también los grupos ⟨s⟩ + consonante, independientemente de que la consonante siguiente sea sorda o sonora, como en:

Small

Sneeze

Still

Excepciones en las que ⟨s⟩ inicial se pronuncia [z]:

Sean [ʃɔ:n]

sugar [ˈʃʊgə]

sure [ʃʊə(r)] [ʃɔ:(r)] [ʃʊr]

⟨z⟩ o ⟨zz⟩ se pronuncia [z]

Esta regla se aplica a cualquier posición donde aparece ⟨z⟩ o ⟨zz⟩, como en:

Buzz

Zit

Tiene alguna excepción, normalmente palabras extranjeras de escaso uso, como en:

azure 'cerúleo' ['æʒə]

«ss» se pronuncia [s]

Esta regla se aplica a posición media o final de palabra (ya que una palabra nunca va a empezar por «ss»), como en:

Assist

Lesson

Pass

Esta regla tiene algunas excepciones que merece la pena memorizar por su alta frecuencia, en las que «ss» se pronuncia [z], no como la esperada [s]:

dessert [dɪ'zɜ:t]

dissolve [dɪ'zɒlv]

Missouri [mɪ'zʊəri]

possess [pə'zes]

possessive [pə'zesɪv]

scissors ['sɪzəz]

Otras excepciones, en las que «ss» se pronuncia como [ʃ]:

sufijo «-ssion», como en transmission [træns'mɪʃn]

sufijo «-ssure», como en pressure ['preʃə]

no confundas estos sufijos con «-sion» y «-sure» con una sola «s»

«ce» o «ci» se pronuncia como [s]

Por un proceso similar al que sufrió el español, las grafías «ce» y «ci» se pronuncian con [s], como en:

Cinema

Nice

Peace

Pero si a «ce» o «ci» le sigue inmediatamente una vocal, se pronuncian [ʃ], como en:

delicious [dɪ'liʃəs]

ocean ['oʊʃn]

Otras excepciones son

cello ['tʃelou]

violoncello [ˌvaɪələn'tʃelou]

⟨s⟩ intervocálica se pronuncia [z]

Una ⟨s⟩ entre dos vocales escritas (independientemente de que se pronuncien o no), es decir, en la secuencia ⟨VsV⟩, se pronuncia [z], como en:

busy

easy

noise

nose

Esta regla tiene algunas excepciones que merece la pena memorizar por su alta frecuencia, en las que ⟨VsV⟩ se pronuncia [VsV], no como la esperada [VzV]:

case /keɪs/

decrease /dɪ'kri:s/ e increase /ɪn'kri:s/

house /haʊs/ (pero houses /'haʊzɪz/)

mouse /maʊs/

promise /'prɒmɪs/

release /rɪ'li:s/

Además, están las excepciones en las que se pronuncia como [ʒ].

⟨-sC(-)⟩ como [s] o [z]

La ⟨s⟩ en el grupo ⟨-sC(-)⟩, es decir, ⟨s⟩ seguida de consonante en posición no inicial, se pronuncia según la sonoridad de la siguiente consonante:

Como [s] si la siguiente consonante es sorda, como en taste [teɪst]

Como [z] si la siguiente consonante es sonora, como en husband ['hʌzbənd]

⟨-Cs (-)⟩ como [s] o [z]

La ⟨s⟩ en el grupo ⟨-Cs (-)⟩, es decir, ⟨s⟩ precedida de consonante en posición no inicial, se pronuncia según cuál sea esa consonante que preceda:

Cualquier sorda o [l, n, r], ⟨s⟩ se pronuncia [s], como en defense, Gipsy, else, cursor, etc.

Cualquier sonora excepto [l, n, r], <s> se pronuncia [z], como en clumsy.

Pronunciación del grupo consonántico <ng>

El grupo consonántico <ng> tiene tres pronunciaciones en inglés, predecibles según las reglas que vamos a establecer a continuación. La mayoría de las veces representa un fonema nasal velar /ŋ/.

<ng> se pronuncia [ŋ]

En posición final absoluta de palabra, como, por ejemplo:

king [kɪŋ]

among [əˈmʌŋ]

long [lɒŋ]

strong [strɒŋ]

young [jʌŋ]

sing [sɪŋ]

Nótese que la <g> escrita final no se pronuncia.

Por supuesto, cualquier forma flexionada de estas palabras (plurales y genitivos, 3ª persona singular del presente, gerunds y present participles, superlativos y comparativos) sigue la misma regla:

kings | king's | kings' [kɪŋz]

sings [sɪŋz]

singing [sɪŋɪŋ] (nótese especialmente: no *[sɪŋɪŋɪŋ])

Excepto los superlativos y comparativos de long, strong y young.

<ng> se pronuncia [ŋg]

En posición media de palabra, como por ejemplo:

anger [ˈæŋgə]

finger [ˈfɪŋgə]

singular [ˈsɪŋgjələ]

Los superlativos y comparativos de long, strong y young (que eran las excepciones del apartado anterior):

longer [ˈlɒŋgə]

longest [ˈlɒŋgɪst]

stronger [ˈstrɒŋgə]

strongest ['strɒŋgɪst]

younger ['jʌŋgə]

youngest ['jʌŋgɪst]

⟨ng⟩ se pronuncia [ndʒ]

Principalmente en palabras de origen francés con la secuencia escrita ⟨nge(r)⟩ a final de palabra, como, por ejemplo:

change /tʃeɪndʒ/

(en)danger /('ɪn)'deɪndʒə/

strange /streɪndʒ/

stranger /'streɪndʒə/

Etiquetada con: cluster ⟨ng⟩, comparativo, fonema /ŋ/, gerund, letra ⟨g⟩, letras mudas, present participle, superlativo

«Pronunciación del morfema ⟨-ed⟩ de pasado y participio. La regla de las sibilantes»

Pronunciación del morfema ⟨-ed⟩ de pasado y participio

Los verbos regulares forman el simple past y el past participle añadiendo, resumidamente, el morfema ⟨-ed⟩. Este morfema, que es siempre igual en la escritura, tiene distintas pronunciaciones, dependiendo del sonido que esté inmediatamente delante.

El sufijo ⟨-ed⟩ se pronuncia [ɪd] cuando va inmediatamente precedido de [t], como en wanted ['wɒntɪd]

de [d], como en needed ['ni: dɪd]

Fíjate bien en que la pronunciación es [ɪd], no *[ed].

El sufijo ⟨-ed⟩ se pronuncia [d] cuando va inmediatamente precedido de cualquier sonido sonoro (consonantes o vocales) distinto de [d], como en played [pleɪd] o moved [mu:vd]

El sufijo ⟨-ed⟩ se pronuncia [t] cuando va inmediatamente precedido de cualquier sonido sordo distinto de [t], como en flapped [flæpt] o liked [laɪkt]

En los dos últimos casos, hay que tener cuidado de no introducir ninguna vocal entre el sonido anterior y la [t] o la [d].

A veces resultan combinaciones difíciles de pronunciar para un hispanohablante, pero es necesario acostumbrarse.

Pronunciación de <-ed> en adjetivos

Las reglas antes mencionadas sirven cuando la palabra en cuestión es un simple past o un past participle. Sin embargo, hay adjetivos que también acaban en <-ed>, pero que, al ser adjetivos, no siguen la regla, sino que acaban siempre en [ɪd]:

beloved [bɪ'lʌvɪd]

crooked ['krʊkɪd]

dogged ['dɒɡɪd]

jagged ['dʒæɡɪd]

learned ['lɜːnɪd]

naked ['neɪkɪd]

ragged ['ræɡɪd]

wicked ['wɪkɪd]

wretched ['retʃɪd]

Hay algunas palabras que son tanto un adjetivo como un past participle. En esos casos, según la categoría a la que pertenezcan, se pronunciarán de una u otra forma:

1. This boy has learned a lot lately. (past participle: [lɜːnd])
2. This is a learned boy. (adjetivo: ['lɜːnɪd])

«Lista de las 'come words' Pronunciación del grupo consonántico <ng>»

Lista de las 'come words'

Llamaremos come words (más conocidas como worry words) a las palabras que, como come, se escriben con una <o> —grafía que suele pronunciarse como /ɒ/ (p. ej. dog /dɒɡ/) o /oʊ/ (p. ej. old /oʊld/)— pero, en cambio, se pronuncian como [ʌ]. Evitaremos el nombre de worry words porque precisamente worry no sigue la regla en inglés americano.

Esto suele deberse a una irregularidad histórica en la escritura o en la pronunciación que, sin embargo, acabó siendo la norma. Principalmente (pero no exclusivamente) se da cuando la <o> va seguida de una consonante nasal [m, n, ŋ] o de [v]; mención especial a blood y flood.

Algunas palabras se pronuncian con [ʌ] en inglés británico, pero [ɜ:] en inglés americano; en este caso, que suele ser cuando sigue [r], se proporciona también la transcripción americana.

come words imprescindibles

blood [blʌd]

brother ['brʌðə]

colo(u)r ['kʌlə]

come [kʌm] (presente y participio)

country ['kʌntri]

couple ['kʌpl]

cousin ['kʌzɪn]

does [dʌz]

done [dʌn]

double ['dʌbl]

enough [ɪ'nʌf]

front [frʌnt]

love [lʌv]

Monday ['mʌndeɪ]

money ['mʌni]

month [mʌnθ]

mother ['mʌðə]

none [nʌn]

nothing ['nʌθɪŋ]

one [wʌn]

other ['ʌðə]

some [sʌm]

son [sʌn]

touch [tʌtʃ]

young [jʌŋ]
trouble ['trʌbl]
worry ['wʌri] (americano ['wɜ:ri])
come words útiles
above [ə' bʌv]
(ac)company [(ə)'kʌmpəni]
comfort(able) ['kʌmf(ə)t(əbl)]
courage ['kʌrɪdʒ] (americano ['kɜ:riɪdʒ])
cover ['kʌvə]
dozen ['dʌzn]
glove [glʌv]
govern, government, governor ['gʌvən, 'gʌvənmənt, 'gʌvənə-]
honey ['hʌni]
London ['lʌndən]
monk ['mʌŋk]
monkey ['mʌŋki] (pero no donkey ['dʌŋki])
onion ['ʌnjən]
oven ['ʌvn]
stomach ['stʌmək]
ton [tʌn]
tongue [tʌŋ]
won [wʌn]
wonder(ful) ['wʌndə-(f)]
come words prescindibles
among [ə'mʌŋ]
borough ['bʌrə] (americano ['bɜ:rou])
compass ['kʌmpəs]
flood [flʌd]
flourish ['flʌrɪʃ] (americano ['flɜ:riʃ])
nourish ['nʌrɪʃ] (americano ['nɜ:riʃ])
rough [rʌf]
shove(l) [ʃʌv(l)]
slovenly ['slʌvnli]

smother ['smʌðə]
southern ['sʌðən] (pero south [saʊθ])
sponge [spʌndʒ]
thorough ['θʌrə] (americano ['θɜ:rou])
tough [tʌf]

En estas listas vemos los siguientes homófonos (palabras que se escriben diferente, pero suenan igual) destacables: none/nun [nʌn]; son/sun [sʌn].

El fonema aproximante labiovelar sordo /w/ en inglés

Algunos hablantes de diversas variedades del inglés tienen un fonema aproximante labiovelar sordo representado como /w/ o como /hw/ que se corresponde a la grafía <wh>, como en what.

Como se ve en la representación alternativa, /w/ es similar a una /w/ con aspiración (de ahí /hw/). Aunque se discute la mayor o menor corrección de equiparar /w/ con /hw/, vale para una primera aproximación y aquí los usaremos como iguales, según nos convenga para ilustrar el contenido.

Historia del fonema /w/

El fonema /w/ es la realización originaria de la grafía <wh>, anteriormente escrita <hw> como en el inglés antiguo †<hwæt> > moderno <what>. El cambio a la grafía <wh> ocurrió en el inglés medio, aunque la pronunciación siguió siendo [w].

inglés antiguo: escrito <hw>, pronunciado [w]

inglés medio: escrito <wh>, pronunciado [w]

inglés moderno: escrito <wh>, pronunciado [w]

La secuencia [hw] deriva, a su vez, del fonema indoeuropeo */kw/. Según la Ley de Grimm, */k/ se debilita en /h/ en las lenguas germánicas, como en horn [hɔ:n] ↔ latín cornu ['kɔrnɪ]. Compárese también, pues, what [(h)wɒt] con el latín quod [kwɔd]. Por tanto, podemos hablar de la simplificación del fonema /hw/ en /w/ en la mayoría de variedades del inglés.

Algunas pocas palabras, sin embargo, realizaron la simplificación inversa, es decir, simplificaron /hw/ en /h/, como en who [hu:], whom [hu:m], whose [hu:z].

Esto causó que algunas palabras que no tenían /hw/ histórica, sino una simple /h/, se escribieran con <wh> por hipercorrección, como whole (inglés antiguo þhal) o whore (inglés antiguo þhore).

En cualquier caso, el fonema /w/ (/hw/) se perdió definitivamente en la mayoría de las variedades del inglés hacia finales del siglo XVIII. Esto se conoce como wine-whine merger, es decir, la fusión de /hw/ histórico (procedente de */kw/) con /w/ histórico, de modo que parejas como whine [wain] (antiguamente [hwain]) y wine [wain] se pronuncian exactamente igual. El hecho de que /w/ se perdiera tan tarde en favor de /w/ permitió que /w/ llegara a América, aunque en baja proporción.

Distribución de /w/

eeuu-hw Como hemos dicho, /w/ desapareció en la mayoría de variedades a finales del siglo XVIII, bastante tarde, lo que permitió que su uso llegara al sudeste de Estados Unidos, donde bastantes hablantes distinguen /w/ histórico de /w/ histórico, aunque no de forma coherente: algunas palabras con <wh> se pronuncian con /w/ y otras con /w/. Personalmente, he notado que white es una de las palabras pronunciadas más frecuentemente con /w/.

Otras zonas donde sobrevive /w/ son, principalmente y de forma muy clara, en Escocia; también en algunas zonas de Irlanda. De forma más minoritaria, se puede encontrar /w/ en Sudáfrica y Nueva Zelanda.

Distintas pronunciaciones del fonema /l/ inglés

En inglés, igual que en español, el fonema /l/ viene representado por la letra <l>, aunque ocasionalmente tenemos que esta <l> es muda.

Mientras que en español el fonema /l/ tiene por lo general una sola realización, en inglés tiene diversas realizaciones según el contexto en el que aparezca dentro de la palabra. El tratamiento, además, varía entre las variedades británica y la americana.

Tratamiento de /l/ en inglés británico

En inglés británico, el fonema /l/ tiene dos variantes principales, conocidas comúnmente como l clara (light l) y l oscura (dark l):

l clara: aproximante lateral alveolar sonora [l]

l oscura: aproximante lateral alveolar velarizada sonora [ɫ]

La l clara es como la [l] que pronuncian la mayoría de los hispanohablantes. En cambio, la l oscura, como su nombre completo indica, es velarizada, es decir, la raíz de la lengua se aproxima al velo; es la l típica que pronuncian los catalanes.

Empleo de [l] en inglés británico

El sonido [l] “normal” aparece en inglés británico a principios de sílaba (por tanto, inmediatamente antes de vocal o /j/): leap /li:p/, let /let/, alive /ə'laɪv/, value /'vælju:/, etc.

También se incluyen los grupos consonánticos a principios de sílaba: play /pleɪ/, acclaim /ə'kleɪm/, etc.

Empleo de [ɫ] en inglés británico

El alófono velarizado [ɫ] aparece a final de sílaba, incluyendo cuando a la /l/ le sigue inmediatamente otra consonante: bell [beɫ], doll [dɒɫ], belt [beɫ], help [heɫp], alpine ['æɫpaɪn], etc.

Por supuesto, la /l/ silábica, como aparece siempre en este contexto, también es velarizada: hospital ['hɒspɪɫ], invisible [ɪn'vɪzəbɫ], google ['gu:gɫ], etc.

Tratamiento de /l/ en inglés americano

En inglés americano la cosa es más sencilla, ya que siempre es velar: leap [ti:p], let [ɫet], alive [ə'laɪv], value ['vælju]; play [pɫeɪ],

acclaim [ə'kleɪm]; bell [beɪ], doll [dɔɪ], belt [beɪt], help [heɪp], alpine [ˈæɪpaɪn]; hospital [ˈhɒspɪtəl], invisible [ɪnˈvɪzəbəl], google [ˈgu:ɡl], etc.
Di/triptongación de /i:, eɪ, aɪ, ɔɪ/ ante [t]

Cuando los fonemas /i:, eɪ, aɪ, ɔɪ/ van inmediatamente antes de [t], desarrollan una pequeña schwa, que es lo que les confiere ese sonido característico: field [fi:ətɪd], oil [ɔɪətɪ], pale [peɪətɪ], file [faɪətɪ].

El fonema fricativo palatoalveolar sonoro /ʒ/ en inglés

El inglés tiene un fonema inexistente en la mayoría de dialectos del español, la fricativa palatoalveolar (o postalveolar) sonora, cuyo símbolo es /ʒ/. Sí que existe este sonido en el español rioplatense, por ejemplo, en «yo» [ʒo], que puede alternar con [jo].

Su variante sorda es, efectivamente, el fonema /ʃ/, que, aunque tampoco es un fonema en español, sí es más fácil de encontrar en variedades como la andaluza o la mexicana como pronunciación alternativa de la grafía <ch> [tʃ] → [ʃ] («muchacho» [muˈtʃatʃo] → [muˈʃaʃo]), o en lenguas como el catalán y el gallego (como por ejemplo en caixa).

Cómo pronunciar el fonema /ʒ/

Al no existir el fonema /ʒ/ en español ni ocurrir como alófono de algún otro fonema, los hispanohablantes suelen tener dificultad para pronunciar este sonido.

Sin embargo, como hemos explicado, el fonema /ʒ/ es la pareja sonora de /ʃ/, sonido con el que estamos más familiarizados. Por tanto, para pronunciar /ʒ/, pronuncia /ʃ/ y, mientras lo pronuncias, añade la vibración de las cuerdas vocales (igual que con /f, v/ o /s, z/).

Es fácil caer en la tentación de pronunciar el fonema /ʒ/ (visual [ˈvɪʒuəl]) como [ʃ] (*[ˈvɪʃuəl]) o como [dʒ] (*[ˈvɪdʒuəl]), pero, al ser estos tres fonemas distintos en inglés, hay que practicar bien la diferencia.

Aparición del fonema /ʒ/ en inglés

El fonema /ʒ/ está bastante restringido en inglés, y solo suele aparecer en posición interior de palabra, normalmente con determinados sufijos de origen latino. En posición inicial y final solo suele aparecer en préstamos del francés, donde este fonema es más frecuente.

El fonema /ʒ/ en posición interior de palabra

El fonema /ʒ/ aparece siempre en tres sufijos de origen latino, que son <-sion>, <-sual> y <-sure> (siempre con una sola <s>), solo cuando van inmediatamente precedidos de cualquier vocal (que representamos como <V> mayúscula):

<-Vsion>: vision, confusion, decision, etc.

<-Vsual>: visual, casual, etc.

<-Vsure>: treasure, measure, etc.

El fonema /ʒ/ en posición inicial o final de palabra

Solo suele aparecer en posición inicial o final de palabra en préstamos recientes del francés que hay que saber de memoria:

/ʒ-/ (inicial): genre, etc.

-/ʒ/ (final): beige, mirage, etc.

En estas dos posiciones es frecuente que algunos nativos ingleses realicen una pronunciación como [dʒ] o [ʒ]: beige [beɪʒ] → [beɪdʒ] o [beɪʒ].

Pronunciación de <t, d> en inglés americano

Por lo general, las letras <t, d> representan los fonemas alveolares /t, d/. En inglés americano, sin embargo, pueden tener diversas realizaciones dependiendo del contexto.

<t, d> entre vocales: t-voicing

Un rasgo muy característico del inglés americano es el llamado t-voicing, que, según la teoría, consiste en que /t/ se sonoriza cuando ocurre entre vocales, resultando en [t̚], que vendría a ser similar a [d]. Esto solo ocurre cuando la sílaba con /t/ no es acentuada:

water ['wɔtə] → ['wɔt̚ə]

attack [ə'tæk] (no hay t-voicing porque la sílaba con /t/ es acentuada)

En nuestra opinión, el nombre es engañoso, al menos para un hispanohablante. Lo cierto es que el sonido no es similar a [d], sino a [r], la ⟨r⟩ en el español “pero”. De hecho, el fenómeno no solo ocurre con /t/, sino también con /d/. Por tanto, ambos fonemas, /t, d/, se realizan como [r] cuando aparecen entre vocales. Por ejemplo, clouted y clouded sonarían igual: ['klaʊtɪd] o ['klaʊɪd].

El t-voicing también ocurre cuando ⟨t⟩ va precedido inmediatamente de ⟨n⟩. En este caso, puede ocurrir que ⟨nt⟩ pierda totalmente la ⟨t⟩:

winter ['wɪntə] → ['wɪnt̚ə] o ['wɪnə]

El t-voicing es común en palabras y expresiones de uso frecuente. Por el contrario, no suele ocurrir con palabras y expresiones más raras, incluso si se dan todos los requisitos que hemos visto:

Apatosaurus [ə,pætə'sɔ:rəs]

⟨t⟩ entre ⟨r⟩ y una vocal: vibrante simple retrofleja [ɾ]

Cuando una ⟨t⟩ ocurre entre una ⟨r⟩ y una vocal (como en party), se suele pronunciar como una vibrante simple retrofleja [ɾ], que es similar a una vibrante simple alveolar [r] (⟨r⟩ en español “pero”), pero con la punta de la lengua en forma de gancho hacia arriba:

party ['pɑ:ti] → ['pɑ:ɾi]

forty ['fɔ:ti] → ['fɔ:ɾi]

⟨t⟩ seguida de [ən] o [ŋ]: oclusiva glotal [ʔ]

Cuando la letra ⟨t⟩ va inmediatamente seguida de [ən] o [ŋ] (n silábica), puede no pronunciarse [t], sino una oclusiva glotal [ʔ]:

cotton ['kɒtŋ] → ['kɒʔŋ]

Britain ['brɪtŋ] → ['brɪʔŋ]

Notas sobre los fonemas /t, d/ en inglés

En las lenguas germánicas, incluidas las principales variedades del inglés, las letras ⟨t, d⟩ suelen representar los fonemas /t, d/, que son alveolares. Lo mismo ocurre en la mayoría de lenguas romances

(incluido el español), con la diferencia de que la pronunciación suele ser [t̪, d̪], dentalveolares o, para algunos, simplemente dentales. Esto quiere decir que /t, d/ en inglés, por lo general, se pronuncian colocando la punta de la lengua en los alveolos, no contra los dientes como se suele hacer en español. Por lo demás, la articulación —salvo algunos contextos en algunas variedades como la americana— suele ser similar a la del español.

Palabras inglesas en las que no se pronuncia la <t>

En inglés, la letra <t> suele representar el fonema /t/.

Sin embargo, hay algunas palabras frecuentes en las que la letra <t> no se pronuncia, es decir, las palabras se pronuncian como si no existiera esa <t>. Las más frecuentes son:

castle

listen

often (la pronunciación de la <t> es opcional)

soften

whistle

También hay muchas palabras de origen francés acabadas en <-et> en las que la <t> es muda y la secuencia se pronuncia como /eɪ/.

Algunas son:

ballet

bouquet

buffet

Palabras inglesas en las que no se pronuncia la <s>

En inglés, la letra <s> suele representar el fonema /s/ o el fonema /z/.

Sin embargo, hay algunas palabras frecuentes en las que la letra <s> no se pronuncia, es decir, las palabras se pronuncian como si no existiera esa <s>:

aisle

Illinois

island

isle

Palabras inglesas en las que no se pronuncia la <p>

En inglés, la letra <p> suele representar el fonema /p/.

Sin embargo, hay algunas palabras frecuentes en las que la letra <p> no se pronuncia, es decir, las palabras se pronuncian como si no existiera esa <p>:

cupboard

pneumonia

psychology

receipt

Palabras inglesas en las que no se pronuncia la <n>

En inglés, la letra <n> suele representar el fonema /n/.

Sin embargo, hay una secuencia gráfica frecuente en la que la letra <n> no se pronuncia, es decir, la palabra se pronuncia como si no existiera esa <n>.

Esta secuencia es <-mn> en posición final de palabra, que se da en algunas palabras:

autumn

column

damn

Palabras inglesas en las que no se pronuncia la <d>

En inglés, la letra <d> suele representar el fonema /d/.

Sin embargo, hay algunas palabras en las que la letra <d> no se pronuncia, es decir, la palabra se pronuncia como si no existiera esa <d>.

Estas palabras son:

handkerchief

handsome

Wednesday

**Palabras inglesas en las que no se pronuncia la **

En inglés, la letra suele representar el fonema /b/.

Sin embargo, hay algunas palabras en las que la letra <l> no se pronuncia, es decir, la palabra se pronuncia como si no existiera esa <l>.

Estas palabras son:

chalk

folk

half

salmon

talk

walk

También los siguientes verbos auxiliares:

could

should

would

Palabras inglesas en las que no se pronuncia la <k>

En inglés, la letra <k> suele representar el fonema /k/.

Sin embargo, hay una secuencia gráfica frecuente en la que la letra <k> no se pronuncia, es decir, la palabra se pronuncia como si no existiera esa <k>.

Esta secuencia es <kn-> en posición inicial de palabra, que se da en un buen puñado de palabras, de las que las más frecuentes son las siguientes:

knave 'sota (de la baraja)', 'bribón, sirviente (arcaísmo)'

knee

kneel

knickers

knife

knight

knit

knob

knock

knot

know

knowledge ['nɑ:lɪdʒ]

knuckle

Hay que tener en cuenta que la secuencia <kn> puede aparecer en otras posiciones, como en acknowledge [ək'nɑ:lɪdʒ]; pero, al no aparecer en posición inicial de palabra, la regla no se aplica, por lo que se pronuncia.

Palabras inglesas en las que no se pronuncia la <g>

En inglés, la letra <g> suele representar el fonema /g/, igual que en español, así como el fonema /dʒ/ en palabras como geography.

Sin embargo, hay algunas secuencias gráficas en las que la letra <g> no se pronuncia, es decir, la palabra se pronuncia como si no existiera esa <g>.

<g> no se pronuncia en la secuencia <-gm> o <gn> en las siguientes palabras:

align

assign(ment)

design

gnaw

paradigm

reign

sign

<g> no se pronuncia en la secuencia <gh> en las siguientes palabras (normalmente <ght>):

brought

caught

eight

height

knight

light

might

night

ought to
sight
taught
thought
weigh
weight

**Palabras inglesas en las que no se pronuncia la **

Por lo general, en inglés, la letra representa el fonema /b/ (oclusiva oral bilabial sonora), que, al contrario que en español, sí es distinto del fonema /v/, representado por <v>.

Sin embargo, hay algunas secuencias gráficas en las que la letra no se pronuncia, es decir, la palabra se pronuncia como si no existiera esa .

Hay que aclarar que no siempre que aparezca alguna de estas secuencias la es muda: hay algunas palabras en las que sí lo es, y otras en las que no, sin que haya una regla para determinar cada caso, que ha de ser aprendido de memoria. Son dos los casos principales:

 no se pronuncia en la secuencia <-mb> en las siguientes palabras:

bomb(ing)

bomber

climb(ing)

comb(ing)

dumb

lamb

tomb

 no se pronuncia en la secuencia <-bt> en las siguientes palabras:

debt

doubt

subtle

Palabras inglesas en las que <x> se pronuncia como [gz]

Igual que en español, en inglés tenemos la letra <x>, que, como todos sabemos, representa, realmente, el grupo consonántico [ks]. De la misma forma que en español la <x> tiene realmente, al menos, un par de realizaciones (la <x> de “xilófono” suele pronunciarse como una simple [s]), en inglés tenemos algo parecido.

Aunque la pronunciación inglesa de <x> suele ser [ks], existe un buen puñado de palabras de uso muy común en las que la pronunciación es [gz], es decir, la variante sonora de cada uno de los sonidos.

Hemos de considerar que la pronunciación por defecto de <x> es [ks], por lo que hay que dar reglas para identificar las “excepciones” en las que se pronuncia [gz].

¿Cuándo se pronuncia la letra <x> como [gz]?

En este enlace hay una regla sencillísima. Se tienen que dar conjuntamente los dos requisitos siguientes:

la sílaba acentuada comienza justo después de la letra <x>;

la <x> va seguida de un sonido vocálico.

Palabras en las que <x> se pronuncia [gz]

Aparte de las siguientes palabras, que son muy frecuentes y que merece la pena incluso “memorizar de oído”, por lo general los compuestos y derivados de estas palabras también se pronunciarán como /gz/.

anxiety

auxiliary

exact

exam

example

executive

exhaust

exhausted

exile (pero también es frecuente la pronunciación con /ks/)

existence

existential

exit (pero también es frecuente la pronunciación con /ks/)

exotic

Palabras que no siguen la regla

Las siguientes palabras se pronuncian como [ks], a pesar de que cumplen los dos criterios de la regla para que ⟨x⟩ se pronunciara como [gz]:

taxation

taxonomy

vexation

Otras consideraciones sobre ⟨x⟩

Cuando ⟨x⟩ está justo al final de la palabra, suena siempre como [ks], como en box, fox, etc.

Cuando ⟨x⟩ está justo al principio de la palabra, suena como una simple [z], como en xenophobic, Xerox, Xerxes, xylophone, etc.

¿Conoces más ejemplos de palabras en las que ⟨x⟩ se pronuncia como [gz], o excepciones a la regla? ¡Dínoslos en los comentarios y los añadiremos!

Palabras inglesas en las que no se pronuncia la ⟨h⟩

No es un secreto que el inglés, igual que otras lenguas germánicas como el alemán, tiene un sonido [h], representado por ⟨h⟩, que consiste en una aspiración similar a la de muchas variedades hispanoamericanas y españolas como algunas zonas de Andalucía, etc. Algunos ejemplos son he, head, behind, behave.

Sin embargo, hay una serie de palabras en inglés que, aunque se escriben con ⟨h⟩, no tienen la aspiración, es decir, la ⟨h⟩ es muda, como si no estuviera escrita.

Por supuesto, la ⟨h⟩ solo se pronuncia delante de vocal, por lo que no trataremos cuando va en final de palabra, principalmente en nombres propios como Hannah, Rebekah o Jeremiah.

Palabras con ⟨h⟩ muda siempre

Las siguientes palabras tienen una ⟨h⟩ ortográfica que no se pronuncia nunca, independientemente de la variación lingüística:

annihilate

vehement

heir (pero sí se pronuncia en heritage)

honest

honor

hour

-ham en nombres propios como Graham, Durham, Buckingham, etc.

Palabras con <h> muda para la mayoría de hablantes

La mayoría de hablantes nativos no pronuncian la <h> en la siguiente lista de palabras. No parece que haya ninguna recomendación sobre la mayor o menor corrección:

vehicle (puede pronunciarse en inglés americano)

herb (puede no pronunciarse en inglés americano)

Palabras con <h> muda para una minoría de hablantes

Algunos hablantes nativos no pronuncian la <h> en las siguientes palabras, aunque esto se considera “anticuado” («Some speakers do not pronounce the ‘h’ at the beginning of *** and use ‘an’ instead of ‘a’ before it. This now sounds old-fashioned. », en palabras del Oxford Advanced Learner’s Dictionary). Lo normal es, pues, pronunciarla.

habitual

hallucination

historic

historical

horrendous

horrific

hotel

hysterical

2.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES DE TÉRMINOS

- ❖ **Análisis:** Separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios y elementos.

- ❖ **Anticiparse:** formular preguntas para comenzar a pensar en el tema.
- ❖ **Aprendizaje:** Proceso por el cual alguien, a través de su propia actividad, llega a modificar relativamente su conducta.
- ❖ **Ejercicio:** Práctica que sirve para adquirir unos conocimientos o desarrolla una habilidad.
- ❖ **Oralidad:** La oralidad es una forma comunicativa que va desde el grito de un recién nacido hasta el diálogo generado entre amigos.
- ❖ **Dominio:** Acción de dominar o dominarse. Poder, autoridad, fuerza, etc., que tiene una persona sobre alguien o algo.
- ❖ **Idioma inglés:** (English ['ɪŋɡlɪ] o English language) es una lengua germánica occidental que surgió en los reinos anglosajones de Inglaterra y se extendió hasta el norte, en lo que se convertiría en el sudeste de Escocia, bajo la influencia del Reino de Northumbria.
- ❖ **Fonética:** Aspecto de la lingüística que estudia los sonidos. Se entiende, casi exclusivamente, como el estudio de las realizaciones concretas de los sonidos del lenguaje, independientemente de su función lingüística.
- ❖ **Fonología:** Subcampo de la lingüística. Mientras que la fonética estudia la naturaleza acústica y fisiológica de los sonidos o alófonos, la fonología describe el modo en que los sonidos funcionan, en una lengua en particular o en las lenguas en general, en un nivel abstracto o mental. Viene a ser la síntesis comparativa en el comportamiento de los fonemas. Así que la fonología atiende al uso vehicular de la lengua.
- ❖ **Método:** Es una programación orientada para facilitar un determinado fin, suelen ser llamados métodos de aprendizaje.
- ❖ **Proceso:** Es un conjunto de actividades que se van a realizar para lograr un fin específico o determinado.
- ❖ **Texto:** Unidad total de comunicación oral o escrita, cualesquiera que sean sus dimensiones.

2.4. FORMULACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

2.4.1. Hipótesis general

La ejercitación oral incide poderosamente en el dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015.

2.4.2. Hipótesis específica

- a) Si se practica eficientemente la ejercitación oral entonces obtendremos un dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015.

- b) Si se evalúa objetivamente el dominio fonológico del inglés, entonces comprobaremos la capacidad expresiva en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1.1. Tipo

El presente borrador de tesis corresponde al tipo de Diseño de Investigación descriptiva - explicativa, es decir, tendrá resultados concluyentes.

Descriptiva: Comprendió la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente. La investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho, y su característica fundamental es la de presentación correcta.

Explicativa: porque está referida a la explicación de los problemas específicos cuando se quiere dar una solución práctica aplicando teorías o conocimientos científicos.

3.1.2. Enfoque

Cualitativo

Cualitativo, porque se utilizó primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones” (*Hernández et al, 2003; p.5*)

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.2.1. POBLACIÓN

La población estuvo conformada por la totalidad de alumnos matriculados en el quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015, que suman 108.

3.2.2. MUESTRA

Considerando la cantidad del universo, se tomó a 30 educandos; en la que se tuvo una muestra al azar aleatoriamente, puesto que la muestra es probabilística, ya que conocemos el tamaño de la población. La misma representa al 28% de la población total.

DONDE:

$n = ?$ La muestra a encontrar.

$Z =$ Depende del grado de confianza deseado (se sugiere 95%).

$p =$ Probabilidad a favor

$q =$ Probabilidad en contra

$N =$ Población conocida

$e =$ Error probable de estimación

Se tiene como muestra representativa

Nº de alumnos : (30)

5to Grado "A" : (05)

5to Grado "B" : (05)

5to Grado "C" : (04)

5to Grado "D" : (04)

5to Grado "E" : (04)

5to Grado "F" : (04)

5to Grado "G" : (04)

3.3 . OPERACIONALIZACION DE VARIABLES: “LA EJERCITACIÓN ORAL Y EL DOMINIO FONOLÓGICO DEL INGLÉS EN LOS EDUCANDOS DEL QUINTO GRADO DE SECUNDARIA DE LA I. E. MERCEDES INDACOCHEA DEL DISTRITO DE HUACHO EN EL 2015”.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS Y VARIABLES	DIMENSIONES, INDICADORES E INDICES DE VARIABLES																																										
<p>PROBLEMA GENERAL: ¿En qué medida la ejercitación oral incide en el dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS:</p> <p>☞ ¿Qué relación existe entre ejercitación oral y dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015?</p> <p>☞ ¿Cómo evaluar el dominio fonológico del inglés y su pertinencia en la capacidad elocutiva en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL: Determinar en qué medida la ejercitación oral incide en el dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <p>✓ Establecer conexiones entre ejercitación oral y dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015.</p> <p>✓ Demostrar cómo evaluar el dominio fonológico del inglés y su pertinencia en la capacidad elocutiva en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL: La ejercitación oral incide poderosamente en el dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS:</p> <p>✓ Si se practica eficientemente la ejercitación oral entonces obtendremos un dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015.</p> <p>✓ Si se evalúa objetivamente el dominio fonológico del inglés, entonces comprobaremos la capacidad expresiva en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015.</p> <p>VARIABLE INDEPENDIENTE: X. La ejercitación oral.</p> <p>VARIABLE DEPENDIENTE: Y. El dominio fonológico del inglés.</p>	<p>VARIABLES: Independiente: (X): La ejercitación oral.</p> <table border="1" data-bbox="1341 421 2058 772"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Indicadores</th> <th>Ítems</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="4">I. Ejercitación oral.</td> <td>1.1. El lenguaje oral.</td> <td>- Alcanzables.</td> </tr> <tr> <td>1.2. Oralidad y cotidianidad.</td> <td>- Realista.</td> </tr> <tr> <td>1.3. El lenguaje como hecho social.</td> <td>- Facilita.</td> </tr> <tr> <td>1.4. La abstracción de la competencia lingüística.</td> <td>- No facilita la ejercitación oral.</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>- Inaplicable.</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>- Poco aplicable.</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>- Aplicable.</td> </tr> </tbody> </table> <p>Dependiente: (Y): El dominio fonológico del inglés.</p> <table border="1" data-bbox="1341 863 2058 1241"> <thead> <tr> <th>Dimensiones</th> <th>Indicadores</th> <th>Ítems</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="4">II. Dominio fonológico del inglés.</td> <td>2.1. Aspectos trascendentales de la fonología del inglés.</td> <td>- Alcanzables.</td> </tr> <tr> <td>2.2. Pronunciación del grupo consonántico <ng>.</td> <td>- Realista.</td> </tr> <tr> <td>2.3. Pronunciación del morfema <-ed> de pasado y participio.</td> <td>- Facilita.</td> </tr> <tr> <td>2.4. Pronunciación de <-ed> en adjetivos.</td> <td>- No facilita el dominio fonológico del inglés.</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>- Inaplicable.</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>- Poco aplicable.</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>- Aplicable.</td> </tr> </tbody> </table>	Dimensiones	Indicadores	Ítems	I. Ejercitación oral.	1.1. El lenguaje oral.	- Alcanzables.	1.2. Oralidad y cotidianidad.	- Realista.	1.3. El lenguaje como hecho social.	- Facilita.	1.4. La abstracción de la competencia lingüística.	- No facilita la ejercitación oral.			- Inaplicable.			- Poco aplicable.			- Aplicable.	Dimensiones	Indicadores	Ítems	II. Dominio fonológico del inglés.	2.1. Aspectos trascendentales de la fonología del inglés.	- Alcanzables.	2.2. Pronunciación del grupo consonántico <ng>.	- Realista.	2.3. Pronunciación del morfema <-ed> de pasado y participio.	- Facilita.	2.4. Pronunciación de <-ed> en adjetivos.	- No facilita el dominio fonológico del inglés.			- Inaplicable.			- Poco aplicable.			- Aplicable.
Dimensiones	Indicadores	Ítems																																											
I. Ejercitación oral.	1.1. El lenguaje oral.	- Alcanzables.																																											
	1.2. Oralidad y cotidianidad.	- Realista.																																											
	1.3. El lenguaje como hecho social.	- Facilita.																																											
	1.4. La abstracción de la competencia lingüística.	- No facilita la ejercitación oral.																																											
		- Inaplicable.																																											
		- Poco aplicable.																																											
		- Aplicable.																																											
Dimensiones	Indicadores	Ítems																																											
II. Dominio fonológico del inglés.	2.1. Aspectos trascendentales de la fonología del inglés.	- Alcanzables.																																											
	2.2. Pronunciación del grupo consonántico <ng>.	- Realista.																																											
	2.3. Pronunciación del morfema <-ed> de pasado y participio.	- Facilita.																																											
	2.4. Pronunciación de <-ed> en adjetivos.	- No facilita el dominio fonológico del inglés.																																											
		- Inaplicable.																																											
		- Poco aplicable.																																											
		- Aplicable.																																											

METODO Y DISEÑO	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	TRATAMIENTO ESTADÍSTICO
<p>METODO: Consideramos que nuestra investigación es de tipo EX POST FACTO. El término <i>ex post facto</i> indica que los cambios de la variable independiente ya se han originado. El científico enfrenta el problema de averiguar los antecedentes de la consecuencia observada.</p> <p>DISEÑO: Consideramos que sigue un Diseño Correlacional; por cuanto este tipo de estudio “implica la recolección de dos o más conjuntos de datos de un grupo de sujetos con la intención de determinar la subsecuente relación entre estos conjuntos de datos” (Tuckman, 1978, Pág. 147, citado por CASTRO, 1999).</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>O₁ O₂</p> </div> <p>Donde “O₁” correspondería al conjunto de datos con respecto a la ejercitación oral.</p>	<p>POBLACIÓN: La población estará conformada por la totalidad de alumnos matriculados en el quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015, que suman 108.</p> <p>MUESTRA:</p> <p>Clase muestra : Aleatoria estratificada.</p> <p>Universo : I. E. Mercedes Indacochea Lozano del distrito de Huacho.</p> <p>Población Total : 108 alumnos.</p> <p>Tamaño de la muestra : 30 encuestas</p>	<p>Datos recogidos con la aplicación de la entrevista a los alumnos matriculados en el quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015, que suman 108.</p>	<p>Se debe precisar el procedimiento de muestreo que se realiza (muestreo aleatorio, estratificado, por grupos, sistemáticos, etc.) y el tamaño de la muestra seleccionada. Cuando se emplean las muestras, los resultados obtenidos se generalizan hacia la población según el nivel de confianza y precisión. En las investigaciones educativas y en los aspectos socioeconómicos se aplica la muestra en los siguientes casos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando la población es grande- 2. Cuando el cuestionario que va a ser aplicado contiene entre 20 y 40 preguntas preferentemente cerradas. 3. Cuando la encuesta contiene preguntas de las con respuesta excluyentes (SÍ, NO; BUENO, MALO; ADECUADO, INADECUADO). 4. Cuando se aplica un nuevo método o un nuevo experimento. La muestra para estos casos se determina mediante la siguiente fórmula:

y "O₂", el dominio fonológico del inglés.

$$n = \frac{Z^2 p \cdot q}{E^2}$$

Dónde:

n : Muestra inicial.

Z : Nivel de confianza (Se obtiene de las tablas de áreas bajo la curva normal, entre 95 % y 99 % de confianza).

E : Nivel de precisión o error (del 5 % al 1 %)

El valor 95 % de confianza se divide entre 2, ($\frac{95\%}{2}$) porque

la curva normal está dividida en dos partes iguales.

El resultado es de 47,50 %

siendo su equivalente ($\frac{47,50}{100}$),

o también (0,4750) se localiza en la tabla de área bajo la curva normal, siendo su valor de 1,96 cabe señalar que cuanto más grande sea el nivel de confianza, mayor será el tamaño de la muestra.

3.4 . TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1. Técnicas empleadas

La observación

La encuesta

La entrevista

3.4.2. Descripción de los instrumentos

Se utilizó la lista de cotejo, la encuesta y la entrevista por ser los más adecuados para extraer datos precisos y donde las preguntas fueron abiertas, para de este modo revisar los datos correctamente, lo cual, ayudó a reforzar el marco teórico. Se plantearon 30 preguntas que reforzaron la contrastación de las hipótesis.

3.5 . TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

3.1.1. La tabulación de datos

3.1.2. El análisis estadístico

3.6 . DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO

3.6.1. La tabulación de datos

El proceso de tabulación consistió en el recuento de los datos que están contenidas en las encuestas y las entrevistas.

- ✓ En este proceso incluimos todas aquellas operaciones encaminadas a la obtención de resultados numéricos relativos a los temas de estudio que se tratan en las encuestas y entrevistas.
- ✓ Se requiere una previa codificación de las respuestas obtenidas en las encuestas y entrevistas.
- ✓ Realizamos tabulación, codificación y diseño de gráficos con datos biográficos, de consumo o de opinión.
- ✓ Los resultados serán presentados en tablas y/o mapas gráficos que expliquen las relaciones existentes entre las dos variables analizadas.

- ✓ Esta presentación se adecuará a la petición de nuestro diseño mediante análisis estadísticos de datos, grabados por nosotros o por terceros, análisis bivariantes, análisis multivariantes, tests de contraste de hipótesis, "Chi²", "T-Student".

3.6.2. El análisis estadístico

Para el análisis estadístico, se tuvo en cuenta el procesamiento de datos, en la que se incluyó un resumen de cómo han sido procesados y manejados los datos y describir las técnicas estadísticas que se usaron en el análisis. Implica la elaboración de datos y su transformación de estos datos en términos estadísticos.

Después de haber reunido la información es necesario describir los hallazgos o resultados obtenidos. Estos se muestran generalmente en tablas o gráficas, tomando como base el plan de tabulación ya elaborado.

Finalmente, para el análisis e interpretación de los datos, se explicará la información procesada utilizando técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales y el análisis teórico. El análisis estadístico abarca el análisis simple descriptivo y la estadística inferencial.

3.6.3. MATERIALES / EQUIPOS. - Estuvo constituido por:

A) MATERIALES INTELECTUALES

- Textos presentes en la bibliografía.
- Informes científicos y/o aportes vía internet.
- Folletos.
- Cuadros y gráficos estadísticos.

B) MATERIALES ELECTRÓNICOS

- Computadora completa.
- Máquina fotográfica.
- Impresoras.

3.7 . ESTRATEGIAS PARA LA PRUEBA DE HIPÓTESIS

La investigación desarrollada ha tenido como objetivo, determinar en qué medida la ejercitación oral incide en el dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015.

En tal sentido se ha evaluado cómo debe tratarse a la ejercitación oral a partir del dominio fonológico del inglés que favorecen notablemente en el aprendizaje del idioma inglés en los educandos del cuarto quinto de secundaria de esta institución educativa.

3.7.1. Trabajo de campo y proceso de contraste de la hipótesis

✓ PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En el presente trabajo de investigación con el fin de contrastar la hipótesis y para darle sentido a la propuesta de la investigación: La ejercitación oral incide en el dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015.

Cada objetivo específico nos conduce al cumplimiento del objetivo general de la investigación, y consecuentemente nos permitirá contrastar la Hipótesis del Trabajo, para aceptarla o rechazarla con un alto grado de significación:

- Establecer conexiones entre ejercitación oral y dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015.
- Demostrar cómo evaluar el dominio fonológico del inglés y su pertinencia en la capacidad elocutiva en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015

✓ **PROCESO DE PRUEBA DE HIPÓTESIS**

El trabajo investigado se ha basado en la ejercitación oral y su incidencia en el dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015. Entonces podemos afirmar que la ejercitación oral influirá en el dominio fonológico del inglés por el docente, los que incidirán poderosamente en el aprendizaje de esta lengua en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano, Huacho, para lo cual se tomarán en consideración las conclusiones y recomendaciones.

✓ **ADOPCIÓN DE LAS DECISIONES**

Los resultados obtenidos por la Entrevista y Encuesta como instrumentos de recolección de datos, hacen que nos sintamos satisfechos, por lo que sugerimos que se implementen talleres de trabajo respecto al uso adecuado de las aulas taller para la ejercitación oral del inglés, lo que beneficiará en su futuro aprendizaje del idioma inglés, de modo que los padres puedan tener la orientación del trabajo en casa, en este caso, para el aprendizaje de esta lengua extranjera en los educandos del quinto grado de secundaria de la I.E. Mercedes Indacochea Lozano del distrito de Huacho.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. PRESENTACIÓN DE CUADROS, GRÁFICOS E INTERPRETACIONES

Cuadros con interpretación

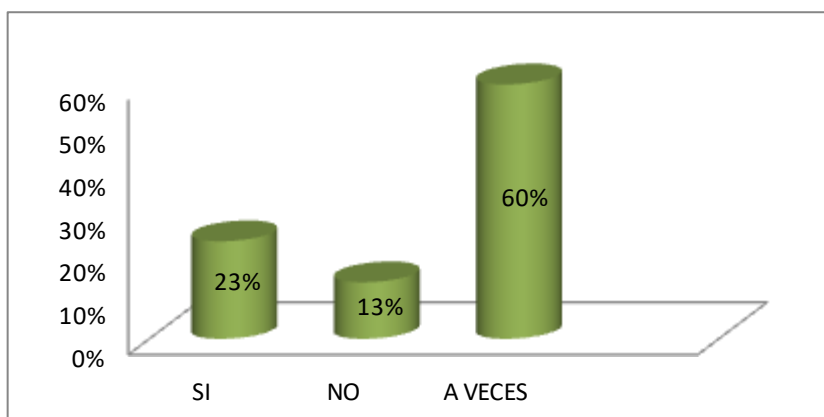
ENCUESTA

LA EJERCITACIÓN ORAL

CUADRO N° 1

1. Cuando habla, ¿tiene una expresión correcta?

Alternativas	Cantidad	Porcentaje
Sí	8	27%
No	4	13.33%
A Veces	18	60%
Total	30	100%



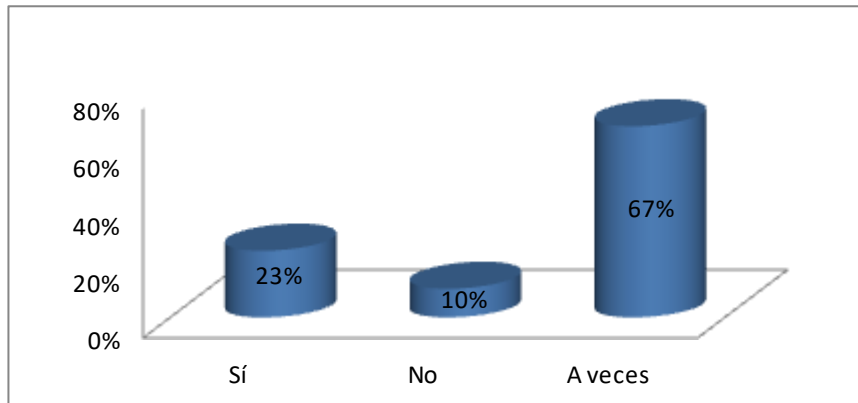
INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 27% expresó que Sí, cuando habla, tiene una expresión correcta. El 13% dijo que no y un 60% manifestó que a veces.

Deducimos que mayoritariamente, el 87% de educandos, reconocen que cuando hablan, tienen una expresión correcta, lo que refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 2

2. ¿Concatenas bien tus ideas al expresar tus preguntas?

Alternativas	Cantidad	Porcentaje
Sí	7	23%
No	3	10%
A veces	20	67%
Total	30	100%



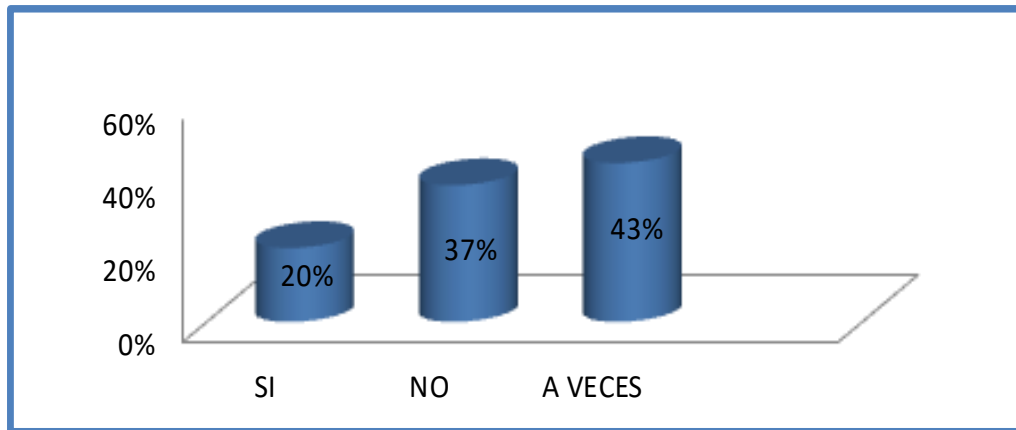
INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 23% expresó que Sí, concatenan bien sus ideas al expresar sus preguntas. El 10% dijo que no y un 67% manifestó que a veces.

Deducimos que mayoritariamente, el 90% de educandos, reconocen que concatenan bien sus ideas al expresar sus preguntas, lo que refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 3

3. ¿Sientes seguridad al hablar en público?

Alternativas	Cantidad	Porcentaje
Sí	6	20%
No	11	37%
A Veces	13	43%
Total	30	100%



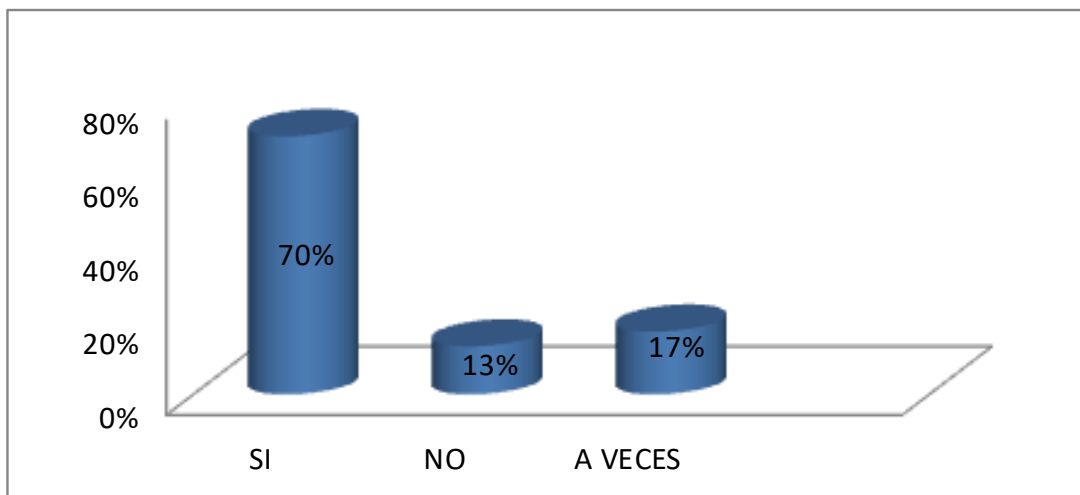
INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 37% expresó que Sí, sienten seguridad al hablar en público. Un 3% dijo que no y el 43% expresó que a veces.

Deducimos que mayoritariamente, el 63% de educandos, reconocen que sienten seguridad al hablar en público, lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 4

4. ¿Crees que debe tenerse dominio léxico al hablar?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	21	70%
No	4	13%
A Veces	5	17%
Total	30	100%



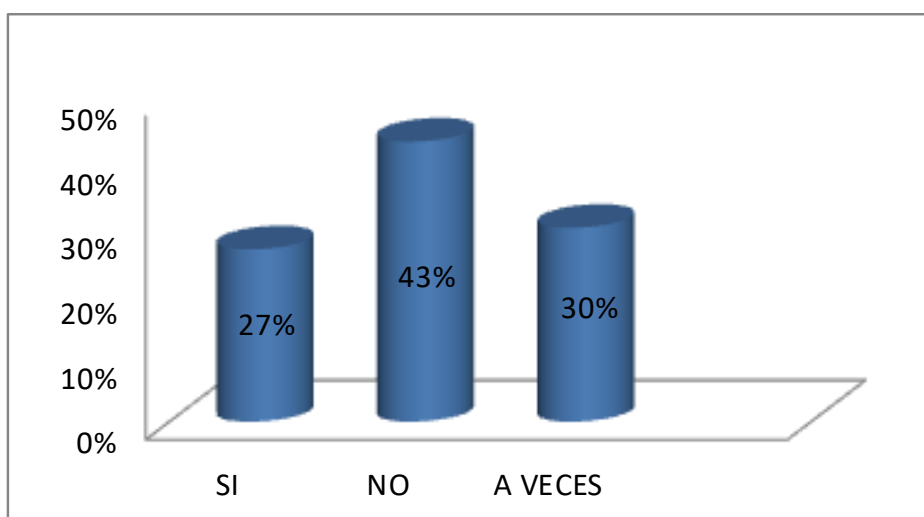
INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 70% manifestó que sí, cree que debe tenerse dominio léxico al hablar; mientras que el 13% manifestó que no y otro 17% expresó que a veces.

Deducimos que mayoritariamente, el 87% de educandos, creen que debe tenerse dominio léxico al hablar, lo que refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 5

5. ¿Te gusta compartir ideas con tus compañeros de manera oral?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	8	27%
No	13	43%
A Veces	9	30%
Total	30	100%



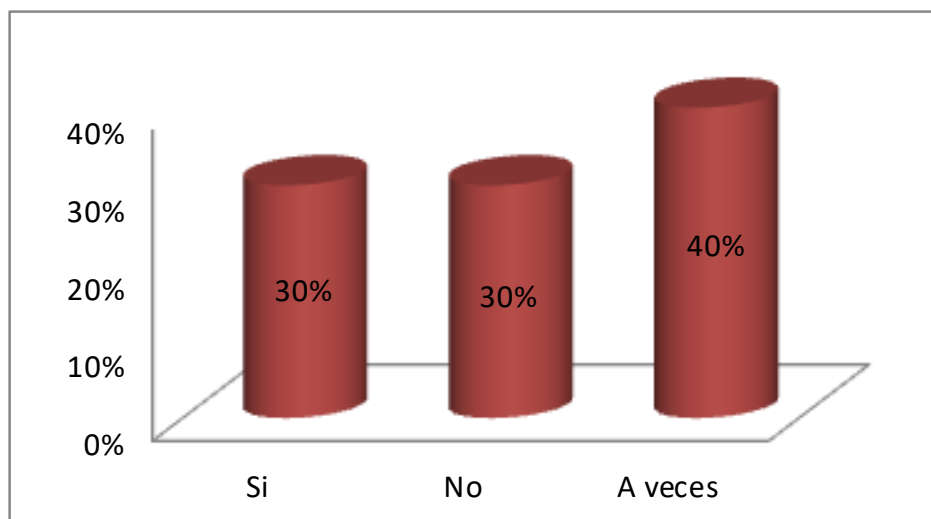
INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 27% dijo que Sí, le gusta compartir ideas con sus compañeros de manera oral, el 43% manifestó que no y un 30% dijo que a veces, demostrándose que mayoritariamente les gusta compartir ideas con sus compañeros de manera oral.

Deducimos que mayoritariamente, el 57% de educandos, les gusta compartir ideas con sus compañeros de manera oral, lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 6

6. ¿Seleccionas tus ideas con propiedad al iniciar un diálogo?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	9	30%
No	9	30%
A Veces	12	40%
Total	30	100%

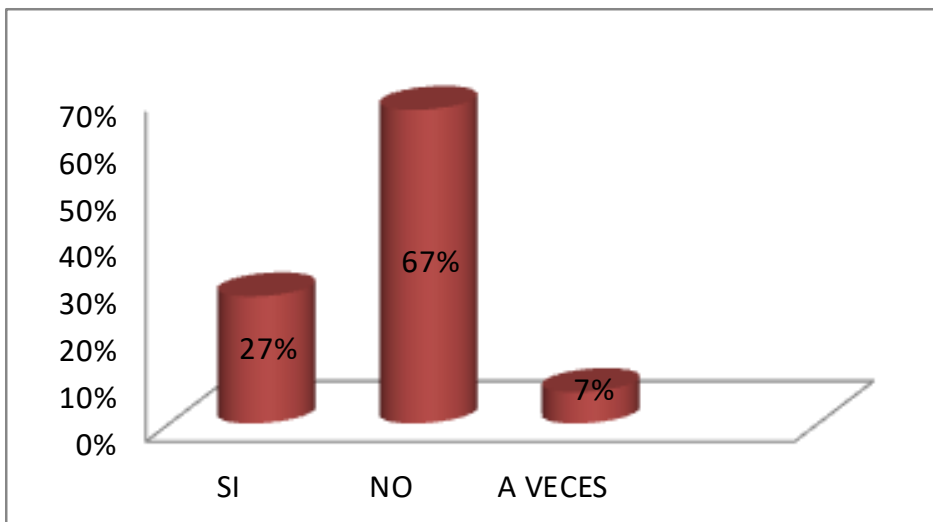


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 30% dijo que sí, selecciona sus ideas con propiedad al iniciar un diálogo. Otro 30% manifestó que no y un 40% expresó que a veces. Deducimos que mayoritariamente, el 70% de educandos, selecciona sus ideas con propiedad al iniciar un diálogo, lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 7

7. ¿Te preparas de manera didáctica para hablar perfectamente?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	8	27%
No	20	67%
A Veces	2	7%
Total	30	100%



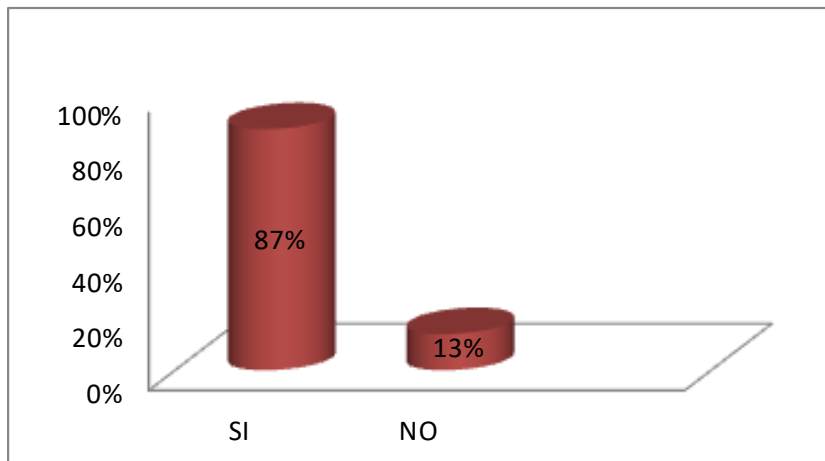
INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 27% dijo que sí, se prepara de manera didáctica para hablar perfectamente; mientras el 67% expresó que no y un 7% manifestó que a veces aprende.

Esto es preocupante, por lo que el maestro del área de inglés debe procurar mejorar su ejercitación oral y superar las expectativas del estudiantado. Esto refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 8

8. ¿Empleas técnicas para recoger y organizar información?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	26	87%
No	4	13%
A Veces	-	-
Total	30	100%

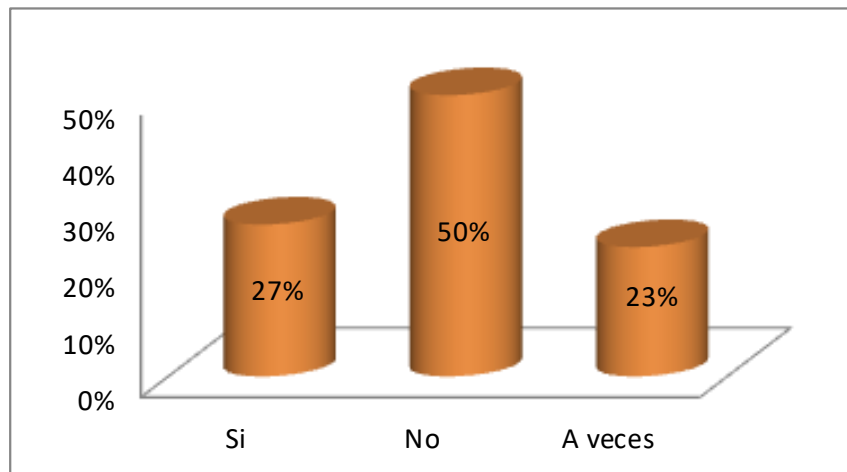


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 87% dijo que sí y el 13% manifestó que no emplea técnicas para recoger y organizar información. Lo cual refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 9

9. ¿Usas soportes para preparar tu intervención oral?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	8	27%
No	15	50%
A Veces	7	23%
Total	30	100%

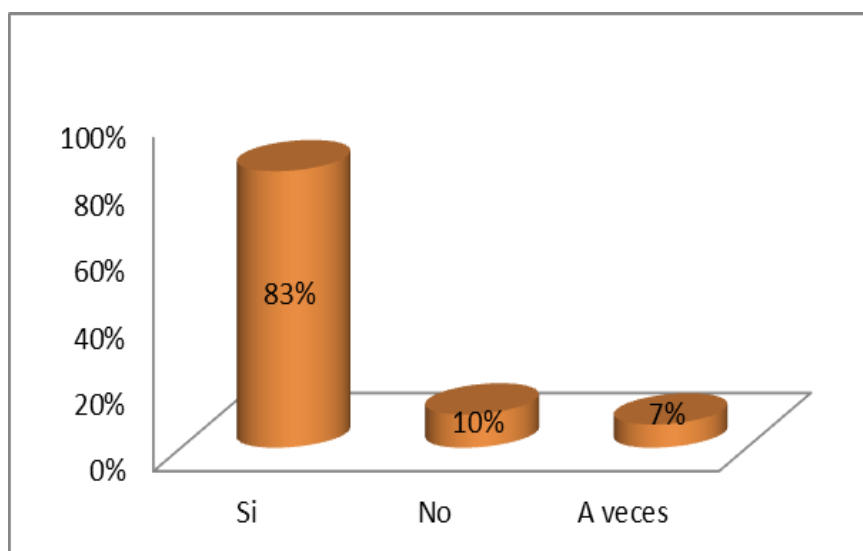


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 27% expresó que sí, el 50% manifestó que no, y un 23% manifestó que a veces, usa soportes para preparar su intervención oral. Lo cual nos preocupa y refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 10

10. ¿Preparas estrategias de interacción al hablar?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	25	83%
No	3	10%
A Veces	2	7%
Total	30	100%

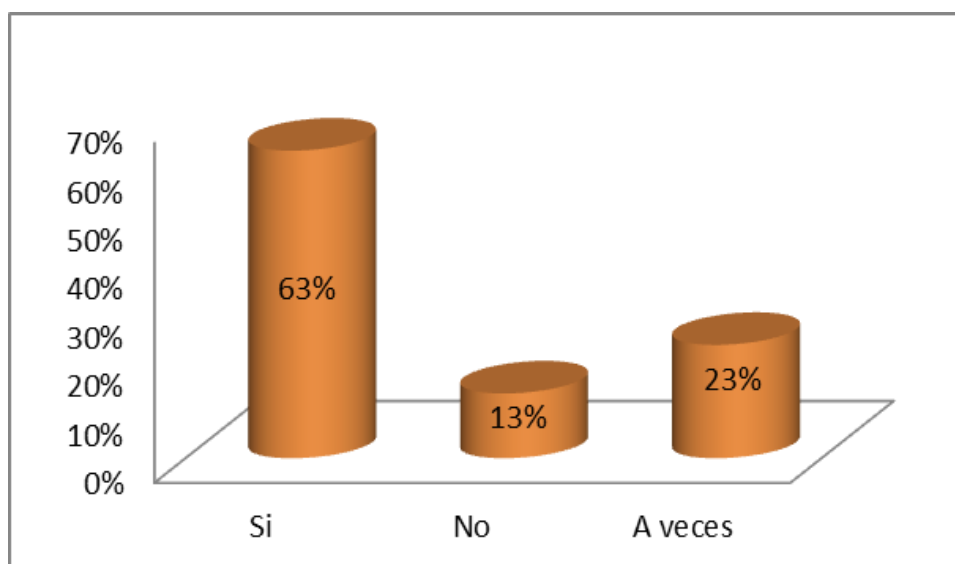


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 83% manifestó que sí, el 10% dijo que no y un 7% expresó que a veces, prepara estrategias de interacción al hablar. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 11

11. ¿Crees que el discurso debe ser ordenado?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	19	63%
No	4	13%
A Veces	7	23%
Total	30	100%

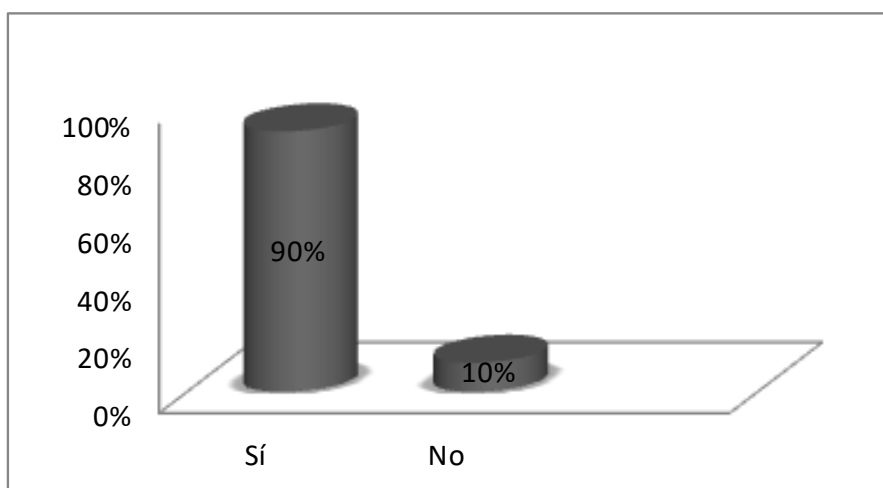


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 63% manifestó que sí, el 13% dijo que no y un 23% expresó que a veces, cree que el discurso debe ser ordenado. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 12

12. ¿Crees que el discurso debe ser ordenado?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	27	90%
No	3	10%
A Veces	-	
Total	30	100%

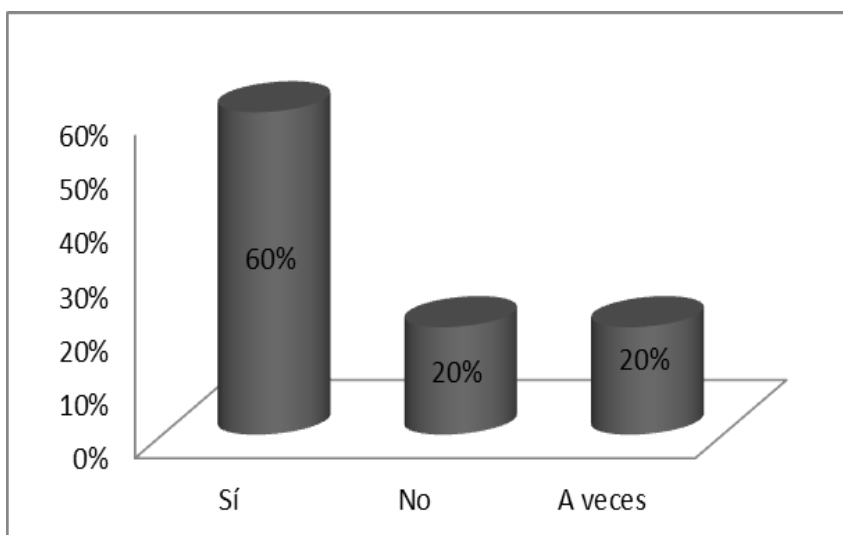


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 90% expresó que sí y un 10% manifestaron que no, cree que el discurso debe ser ordenado. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 13

13. ¿Empleas gesto y movimientos al hablar?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	18	60%
No	6	20%
A Veces	6	20%
Total	30	100%

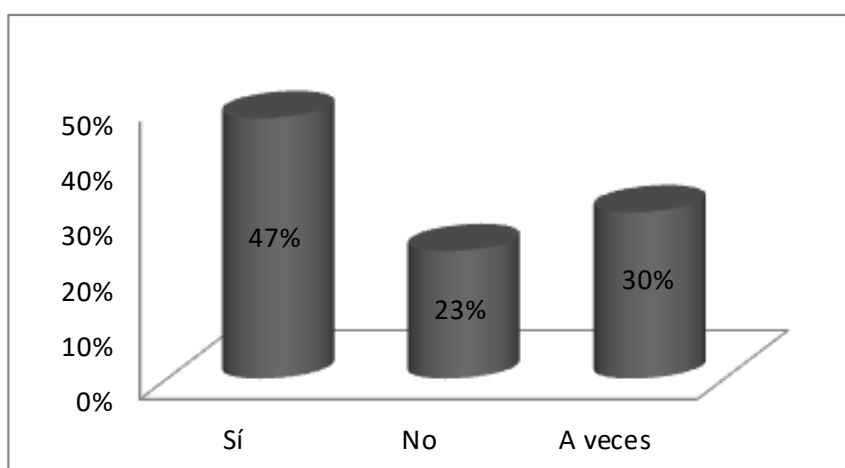


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivale al 100%, el 60% manifestó que sí. El 20% dijo que no y otro 20% expresó que a veces emplea gesto y movimiento al hablar. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

CUADRO N° 14

14. ¿Es imprescindible argumentar una ponencia académica?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	14	47%
No	7	23%
A Veces	9	30%
Total	30	100%

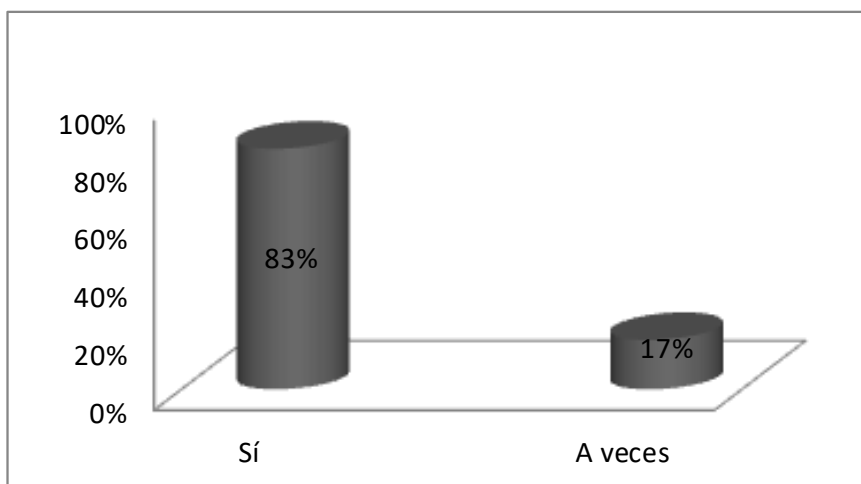


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 47% dijo que sí, el 23% manifestó que no y el 30% expresó que a veces, es imprescindible argumentar una ponencia académica. Lo cual refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 15

15. ¿Crees que tu discurso debe ser original?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	25	83%
No	-	
A Veces	5	17%
Total	30	100%



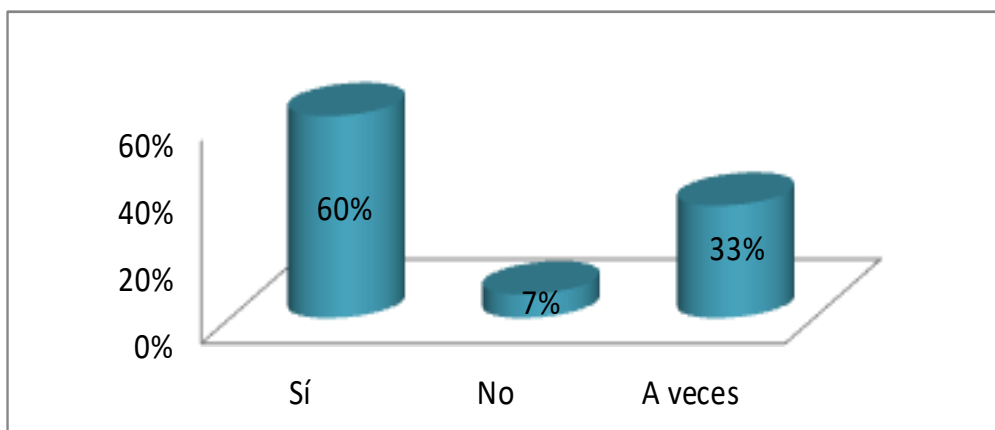
INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 83% dijo que a veces y el 17% manifestó que a veces cree que su discurso debe ser original. Lo cual refuerza nuestra hipótesis.

EL DOMINIO FONOLÓGICO DEL INGLÉS

CUADRO N° 16

16. ¿Eres frecuente en la práctica del inglés?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	18	60%
No	2	7%
A Veces	10	33%
Total	30	100%

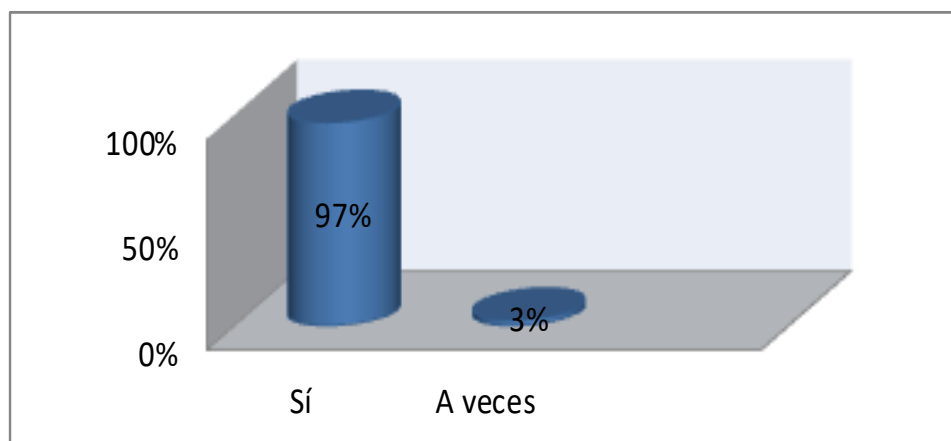


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 60% dijo que sí, el 7% expresó que no y un 33% manifestó que a veces, Es frecuente en la práctica del inglés. Lo cual refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 17

17. ¿Crees que es de importancia conocer la fonemática del inglés?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	29	97%
No	-	
A Veces	1	3%
Total	30	100%

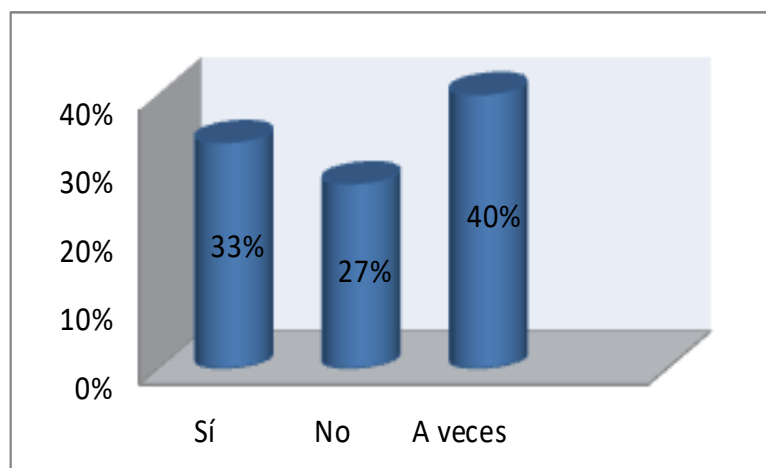


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 97% expresó que sí y un 3% manifestó que a veces cree que es de importancia conocer la fonemática del inglés. Lo cual refuerza nuestras hipótesis.

CUADRO N° 18

18. ¿Está de acuerdo con el uso de tecnologías para aprender inglés?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	10	33%
No	8	27%
A Veces	12	40%
Total	30	100%

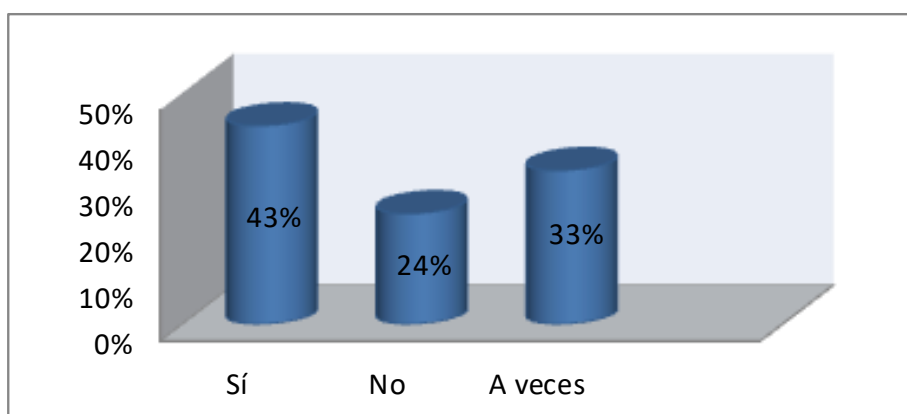


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 33% dijo que sí. Otro 27% expresó que no y un 40% manifestó que a veces está de acuerdo con el uso de tecnologías para aprender inglés, por lo que vemos que la mayoría es asequible a las nuevas tecnologías para aprender esta lengua. De este modo se cumplen las hipótesis.

CUADRO N° 19

19. ¿Crees que es importante el uso de tecnologías para el aprendizaje del inglés?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	13	43%
No	7	24%
A veces	10	33%
Total	30	100%

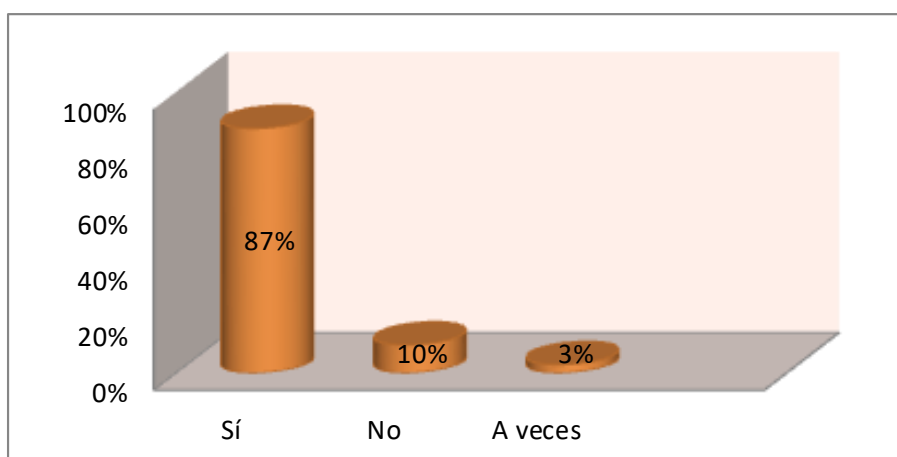


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%, el 43% dijo que sí. Un 23% manifestó que no y el 33% expresó que a veces, cree que es importante el uso de tecnologías para el aprendizaje del inglés, demostrando la necesidad del uso de las tecnologías modernas para aprender fácilmente el inglés, por tanto: se cumplen las hipótesis.

CUADRO N° 20

20. ¿Está de acuerdo con desarrollar un software relacionado con el inglés con juegos didácticos y diferentes actividades virtuales para que los puedas profundizar tu conocimiento del inglés?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	26	87%
No	3	10%
A Veces	1	3%
Total	30	100%

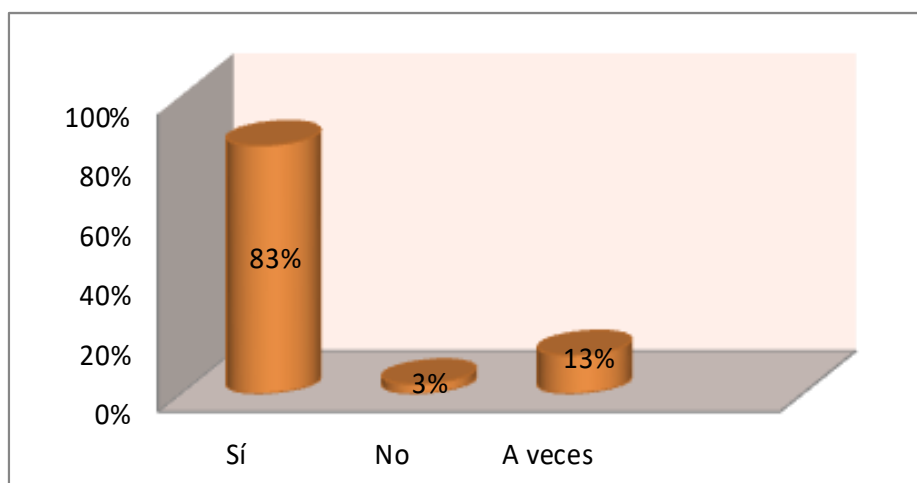


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivale al 100%, el 87% dijo que sí; otro 10% manifestó que no; mientras que el 3% expresó que a veces, está de acuerdo con desarrollar un software relacionado con el inglés con juegos didácticos y diferentes actividades virtuales para que los puedan profundizar sus conocimientos del inglés, por tanto: se cumplen las hipótesis.

CUADRO N° 21

21. En tu manejo instrumental del inglés, ¿crees que el diccionario es una buena herramienta para dominar el idioma?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	25	83%
No	1	3%
A Veces	4	13%
Total	30	100%

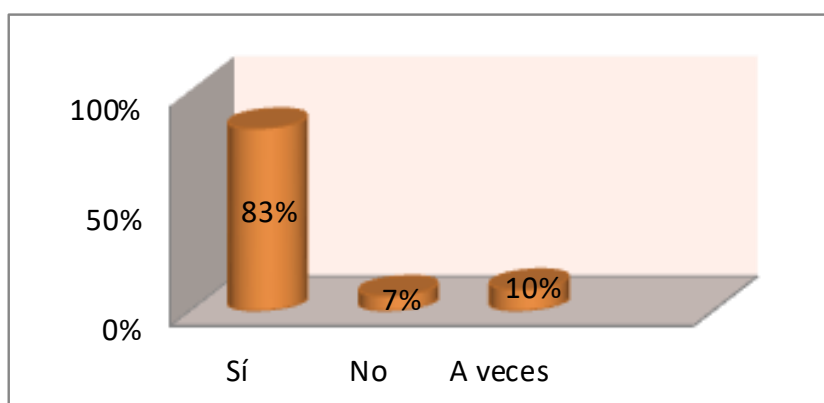


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos entrevistados que equivale al 100%, el 83% dijo que sí. Un 3% expresó que no. Otro 13% manifestó que a veces, en su manejo instrumental del inglés cree que el diccionario es una buena herramienta para dominar el idioma, por tanto: se cumplen las hipótesis.

CUADRO N° 22

22. ¿Crees que el inglés hará posible tu desarrollo personal y profesional?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	25	83%
No	2	7%
A Veces	3	10%
Total	30	100%

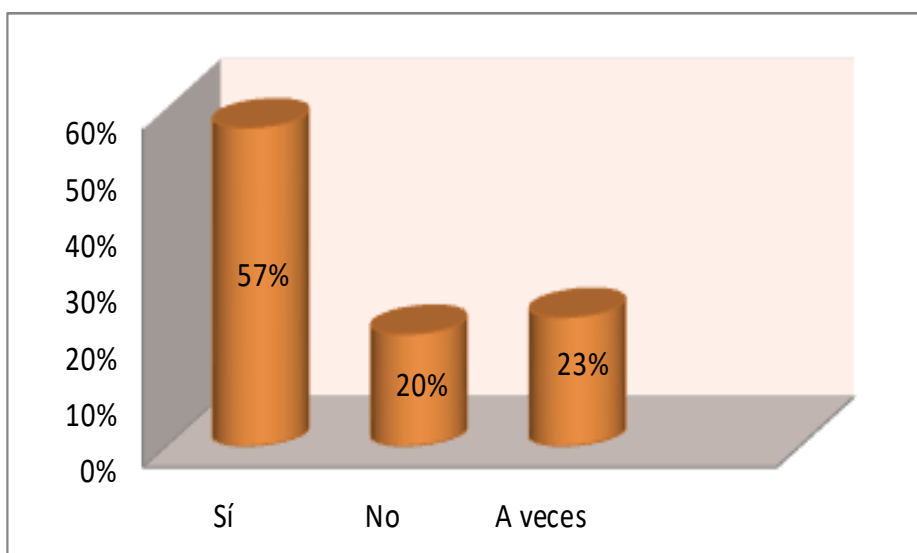


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%, el 83% expresó que sí. Un 7% dijo que no y otro 10% manifestó que a veces, cree que el inglés hará posible su desarrollo personal y profesional, por tanto: se cumplen las hipótesis.

CUADRO N° 23

23. ¿Estás seguro que el dominio sintáctico del inglés te viabiliza el dominio comunicativo?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	17	57%
No	6	20%
A Veces	7	23%
Total	30	100%

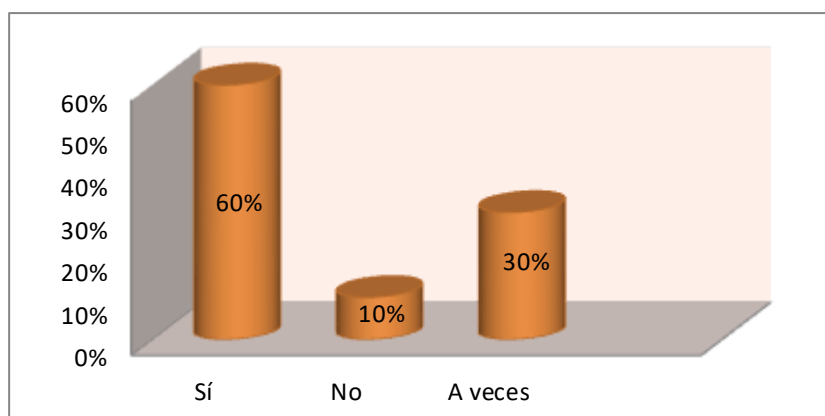


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%, el 57% respondió que sí. Un 20% dijo que no. Otro 23% expresó que a veces está seguro que el dominio sintáctico del inglés les viabiliza el dominio comunicativo. Por tanto: se cumplen las hipótesis.

CUADRO N° 24

24. En tus textos escritos en inglés, ¿crees tener una perfección morfosintáctica?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	18	60%
No	3	10%
A Veces	9	30%
Total	30	100%

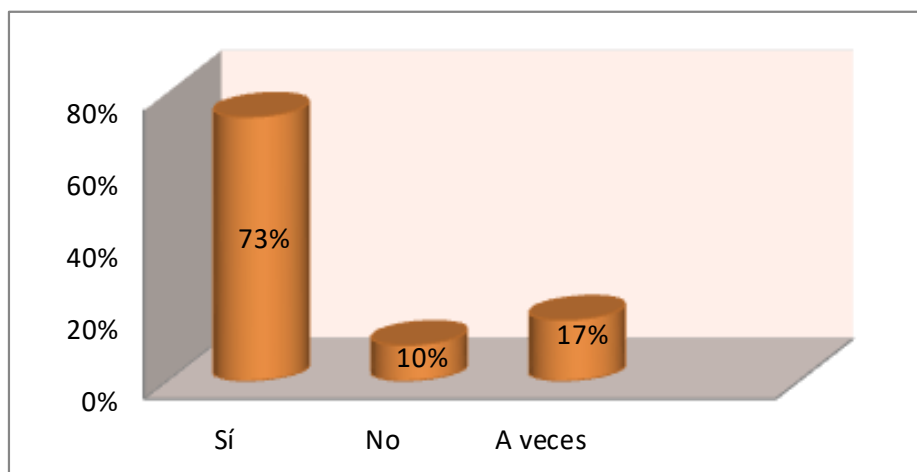


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos encuestados que equivalen al 100%. El 60% dijo que sí. Otro 10% manifestó que no y un 30% expresó que a veces, en sus textos escritos en inglés cree tener una perfección morfosintáctica, por tanto: se cumplen las hipótesis.

CUADRO N° 25

25. ¿Sueles intercambiar oraciones con tus compañeros de estudio?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	22	73%
No	3	10%
A Veces	5	17%
Total	30	100%

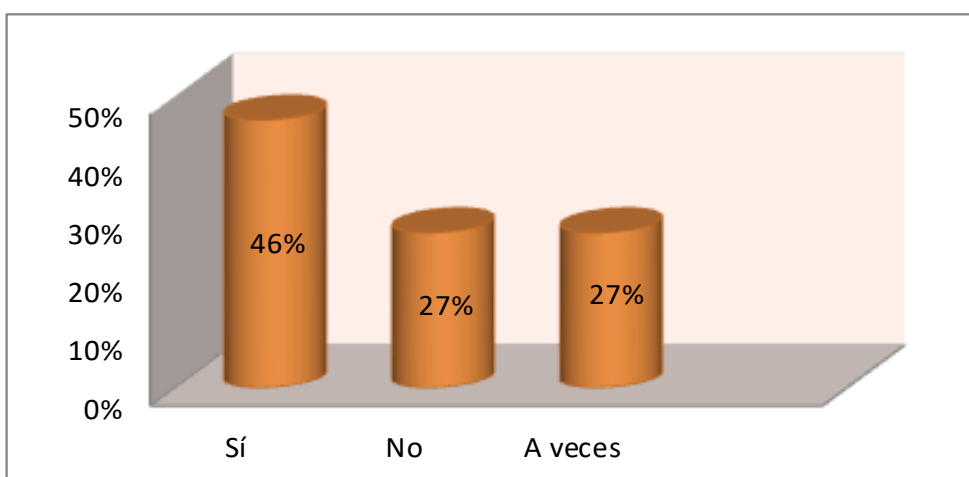


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%. El 73% expresó que sí. Un 10% dijo que no; mientras que el 17% expresó que a veces suelen intercambiar oraciones con sus compañeros de estudio, por tanto: se cumplen la hipótesis.

CUADRO N° 26

26. Cuando escribes en la escuela, ¿reflejas tus conocimientos adquiridos en clase?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	14	46%
No	8	27%
A Veces	8	27%
Total	30	100%

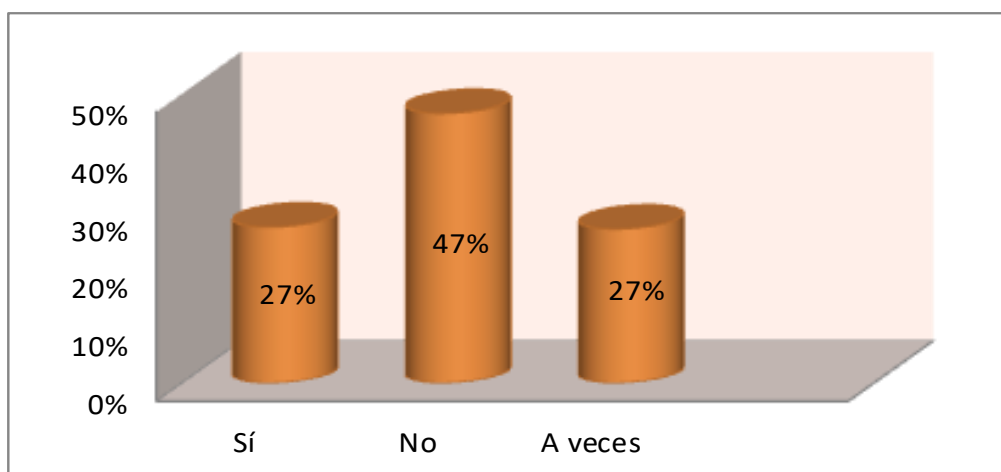


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%. El 46% expresó que sí; otro 27% dijo que no; mientras que un 27% manifestó que a veces, cuando escriben en la escuela reflejan sus conocimientos adquiridos en clase, por tanto: se cumplen las hipótesis.

CUADRO N° 27

27. Cuando tu maestro(a) te pide escribir un texto en inglés, ¿lo haces con gusto?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	8	27%
No	14	47%
A Veces	8	27%
Total	30	100%

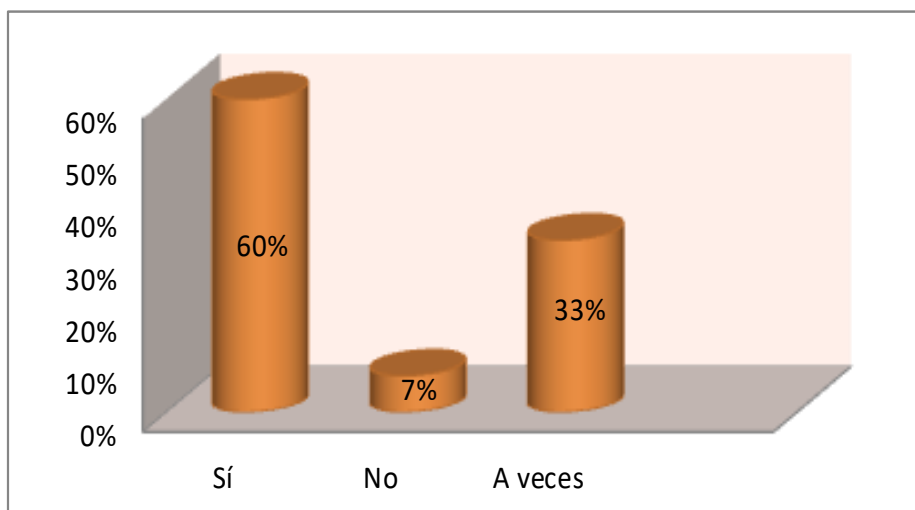


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%. El 27% expresó que sí. Un 47% dijo que no y otro 27% manifestó que a veces, cuando su maestro(a) le pide escribir un texto en inglés, lo hacen con gusto, por tanto: se cumplen las hipótesis.

CUADRO N° 28

28. ¿Tu maestro te ha enseñado que para escribir en inglés es necesario tener un dominio fonológico idóneo?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	18	60%
No	2	7%
A Veces	10	33%
Total	30	100%

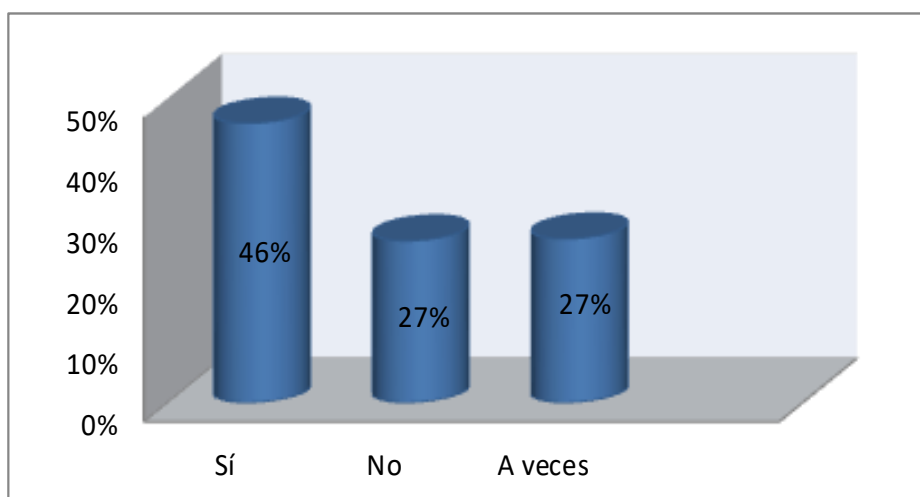


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%. El 60% dijo que sí. Un 7% expresó que no y otro 33% manifestó que a veces, su maestro (a) le ha enseñado que para escribir en inglés es necesario tener un dominio fonológico idóneo, por tanto: se cumplen las hipótesis.

CUADRO N° 29

29. ¿Crees que hablar correctamente en inglés te hace competente?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	14	46%
No	8	27%
A Veces	8	27%
Total	30	100%

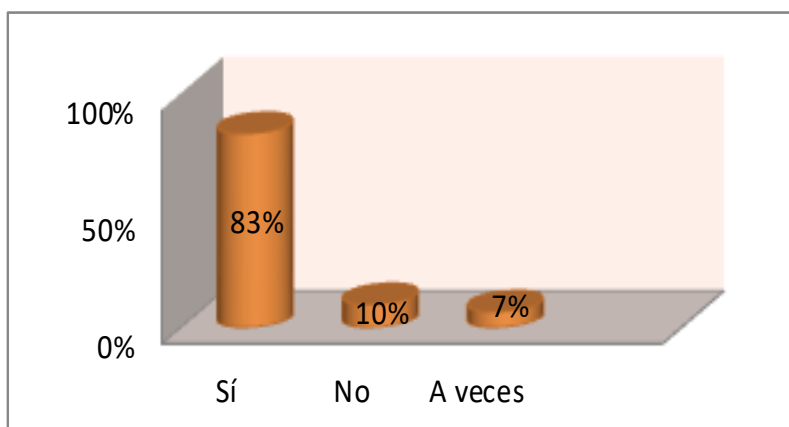


INTERPRETACIÓN: De 30 educandos entrevistados que equivalen al 100%. El 46% manifestó que sí. Un 27% dijo que no y otro 27% expresó que a veces cree que hablar correctamente en inglés los hace competente, por tanto: se cumplen las hipótesis.

CUADRO N° 30

30. Crees que si destacas en el dominio del inglés, ¿estarías dispuesto (a) de participar en concursos sobre este tema?

Alternativa	Cantidad	Porcentaje
Sí	25	83%
No	3	10%
A Veces	2	7%
Total	30	100%



INTERPRETACIÓN: De 30 educandos entrevistados que equivale al 100%. El 83% expresó que sí. Un 10% dijo que no; mientras que el 7% manifestó que a veces cree que si destaca en el dominio del inglés estaría dispuesto (a) en participar en concursos sobre este tema, por tanto: se cumplen las hipótesis.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. DISCUSIÓN

Al realizar observaciones de los resultados obtenidos por las encuestas y entrevistas catalogadas como instrumentos de recolección de datos, como investigadores estamos muy contentos con los resultados obtenidos por parte de la población muestral.

Para hacernos una idea de lo que se puede entender por ejercitación oral, es necesario ingresar al terreno del dominio de la lengua madre como base para la lengua inglesa. Una segunda lengua a partir de la elaboración de un marco teórico de la competencia comunicativa con el fin de analizar pruebas orales, posibilita un sustento determinante para el manejo fonológico de la misma. La competencia comunicativa considera tres componentes que se constituyen en destrezas parciales: la competencia gramatical, sociolingüística y estratégica. Por competencia gramatical se entienden los conocimientos de formas y contenidos, por competencia sociolingüística los conocimientos de las reglas socioculturales y de la comunicación y por competencia estratégica

las estrategias verbales y no verbales a las que recurre el interlocutor a la hora de hacer uso de su creatividad para solucionar posibles problemas de discurso.

En cuanto al dominio fonológico del inglés, es menester reconocer que en los momentos actuales se ha iniciado con profundas transformaciones sociales en el mundo, por lo que se han trazado nuevas políticas encaminadas a lograr una formación más abarcadora en las nuevas generaciones, las que determinarán un cambio significativo en el dominio de esta lengua extranjera.

Es loable por ello, el uso de las Tics en la escuela, las mismas que posibilitan un aporte significativo al logro de aprendizajes esperados, en este caso, al dominio fonológico del inglés.

5.2. CONCLUSIONES

Hemos culminado la investigación de esta tesis con una profunda satisfacción, demostrando que la ejercitación oral incide poderosamente en el dominio fonológico del inglés en los educandos del quinto grado de secundaria de la I. E. Mercedes Indacochea del distrito de Huacho en el 2015, por lo que detallamos las conclusiones pertinentes a las que hemos arribado:

1. De acuerdo a las gráficas, que son expresión objetiva de las encuestas podemos demostrar que uno de los factores más importantes para la ejercitación y el dominio fonológico de la lengua inglesa es la conversación, la misma que debe mantener el desarrollo del contenido y de la dinámica del diálogo.
2. Los educandos tienden a recurrir a técnicas muy básicas para, en primer lugar, garantizar la comprensión mutua dentro del diálogo y procurar así una continua dinámica conversacional.
3. El grupo tradicional los educandos se fija cada vez más en la ejecución de la tarea en sí, es decir, que se limitan a simplemente llevar a cabo la tarea utilizando cada vez menos estrategias.
4. El diálogo se convierte cada vez más en un simple ir y venir de frases sueltas que cumplen con el fin de la tarea sin darle mucha importancia a los rasgos inherentes a la conversación, como mostrar interés o involucración.
5. Nos dimos cuenta de acuerdo a los instrumentos que los educandos cada vez más dedicaban menos tiempo a la orientación de la tarea con lo cual se creaba más espacio para el uso de las estrategias y diferentes funciones lingüísticas del inglés.
6. Para una corrección fonológica hay que buscar la posibilidad de disminuir o eliminar los errores ínterlinguales e íntralinguales, en la medida del uso de los métodos y técnicas usados por el maestro.

7. Un mejor desempeño del docente en el trabajo correctivo de la ejercitación oral y el dominio fonológico del inglés contribuyen al mejoramiento del proceso comunicativo dentro y fuera del aula en esta lengua extranjera.
8. El inventario fonológico, debe ser el punto de partida para el desarrollo de este tipo de actividad, por parte del docente y puede ser adaptado de acuerdo con el tipo de educando que aprende un segundo idioma y la competencia comunicativa que este posea.
9. La utilización de los métodos y técnicas correctivas, sin dudas, conllevan a una mejor preparación para enfrentar el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa.
10. Los aportes mínimos del maestro y el deseo de superación de los educandos demuestran que hay ventajas alentadoras para dominar con prestancia el idioma inglés.

5.3. RECOMENDACIONES

Al culminar esta tesis, no podemos dejar de lado ciertas recomendaciones que son importantes para tener en cuenta tanto en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión como en la Institución Educativa Mercedes Indacochea Lozano del distrito de Huacho, y es lo siguiente:

- Una manera de trabajar que enfoca nuestra investigación recomienda que otro tipo de conversación, posiblemente menos rígido o correcto en cuanto al aspecto gramatical, determinará mayor profundidad y autenticidad comunicativas.
- Hay que enseñar cómo mantener el acto de hablar y de actuar en situaciones comunicativas críticas. Para ello es importante tratar la destreza como destreza comunicativa y productiva y ajustar los ejercicios dentro de la escuela y a la situación fuera del aula.
- No se puede copiar exactamente la vida real y practicarlo tal como se presenta en el aula, pero sí se puede introducir en mayor o menor grado, teniendo en cuenta los objetivos de la enseñanza y las habilidades que ya tienen los educandos.
- En cuanto al sistema fonológico, para llevar adelante la corrección debe tenerse en cuenta el contexto general del desarrollo de la lección. Esta orienta las bases auditivas y articulatorias de sistema de sonidos de la lengua extranjera.
- Los procedimientos de corrección deben ser sencillos y dinámicos de manera que no rompan el ritmo de asimilación del material lingüístico.
- El sistema fonológico de la lengua extranjera, así como el desarrollo de habilidades tales como el dominio de estructuras complejas, la escritura y la lectura, estarán dirigidos a los aspectos de la pronunciación en los que los educandos que hayan tenido mayores dificultades.

FUENTES DE INFORMACIÓN

BIBLIOGRÁFICAS

1. Almeyda, O. (2007). Estrategias metodológicas en la pedagogía contemporánea. Editorial Nuevo Milenio.
2. Alvaro., D. (1989). Aproximacion al Texto Escrito. Medellin: Uniantioquia.
3. Brown, Gillian (1977), Geolingüística: modelos de interpretación geográfica para lingüistas. Universidad de Murcia, España.
4. Blanche-Benveniste, C. (1998): Algunas características de la oralidad. En Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura (pp. 29-64). Barcelona: Gedisa.
5. Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo. (1999): Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1999, 386 p.
6. Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó.
7. Cassany, D., 1989a, Describir el escribir, Barcelona, Paidós.
8. Cassany, D., 1989b, La correería del treball escrit, Vic-Barcelona, EUMO.
9. Diik, T.A. Van, 1983, La ciencia del texto, Barcelona, Paidós.
10. Freire, Paulo (2002). "La educación como práctica de la libertad": primera edición, 1960, tierra nueva, Montevideo quincuagésima edición, siglo XXI.
11. Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1989): Lenguaje hablado y escrito. Oxford University Press.
12. Lerner, Delia (2004) "leer y escribir en la escuela"; en lo real, lo posible y lo necesario. Argentina 18, centro, México, D.F.
13. Martínez De Sousa, José (2004): Diccionario de ortografía técnica. OOTEA, segunda edición, 2008, OOTEA 2; tercera edición, 2014 OOTEA 3.

14. Ong, Walter J., (1997). "Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra"; México, D.F, Editorial encuadernadora progreso, S, A.
15. Ortega Olivares, G., 1990, "Gramática, pragmática y enseñanza de la lengua" Fente, R., J.A. de Molina y A. Martínez (eds.).
16. Real Academia Española, Orthographía española. Madrid, Imprenta de la Real Academia Española, 1741.
17. Real Academia Española (2002). Ortografía de la Lengua Española. Vigésima segunda edición. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A.
18. Rogelio, T. F. (2004). Estrategias Comunicativas en la Educacion. Medellin: Uniantioquia.
19. Serafini, Ma. Teresa, (1991) "Cómo se estudia", primera edición México, editorial Paidós, S. A.
20. Van Dijk, Teun (2000). "El discurso como estructura y proceso". Lingüística/ análisis del discurso; serie CLA.DE.MA. Barcelona, editorial Gedisa.

✂ **HEMEROGRÁFICAS:**

1. Applebee, A., J. Langer, I. Mullis, A. y C. Lathmam Gentile (1994) NAEP 1992: tarjeta de calificaciones de escritura. Washington, DC: Oficina de Investigación y Mejoramiento Educativo, Departamento de Educación de Estados Unidos. [Links]
2. Aula de Innovación Educativa (1996): El lenguaje oral y escrito en la educación infantil / Formación y proyectos de formación en centros. Revista, Nº 046.
3. Díaz, C. (1996). Ideas infantiles de la ortografía del español. Revista Mexicana de Investigación Educativa, pp. 70-87.
4. Thorne, C. y Merx, A. (1986). Organización y programación de los textos de lectura inicial usados en Lima. Revista de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. 4 (2), 175-203.
5. Parra, José (2004): Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. Revista de investigaciones de la Universidad del Quindío.
6. Ugarriza, N. (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo.

✂ **DOCUMENTALES:**

1. Álvarez, T. (2004). Leer y escribir desde la educación infantil y primaria. Santander: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander.
2. Backhoff, E., Andrade, E., Sánchez, A., Peon, M. y Bouzas, A. (2006b). El aprendizaje del español y las Matemáticas en la educación básica de México. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
3. Barrios, A. (1990). Lectura y Adolescentes. Lima: Concytec.
4. Cerrillo, P. y García Padrino, J. (Coords.) (1996). Hábitos y animación a la lectura.

5. Chomsky, (1965): La dicotomía chomskiana frente a la teoría contextual del significado. ISSN: 1139-8736. Depósito Legal: B-39120-2002
Copyright: © Chantal Pérez
6. Díaz, C. (2001). Constancia y variación gráfica en la evaluación conceptual de la escritura: una aproximación a la comprensión del conocimiento ortográfico. Tesis de Doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. México.
7. Fente, R., J.A. De Molina y A. Martínez, 1990, Actas del I Congreso Nacional de Ásele, Granada, Universidad.
8. Ferreiro, E. (1994). Alfabetización de niños y fracaso escolar. Problemas teóricos y exigencias sociales. Documento DIE 37, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, pp. 1-11.
9. Matteoda, A.M. (1998). Cambio conceptual en el dominio lingüístico. Lenguaje escrito, ortografía y adquisición del sistema ortográfico. Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
10. Rocamora. Carmen. (1998): Ismos y Vanguardias del Siglo XX. Arbor 159.625 (Jan 1): 61.

ELECTRÓNICAS:

1. Burbules, N. "El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas" Entrevista publicada por el diario Clarín, 24 de Mayo de 2009. Disponible en: <http://www.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm>
2. Bardi, V., Perazzo, M., Ruiz, M., Sosisky, G. Cómo evaluar sitios y recursos educativos de Internet, portal educativo Educ.ar S.E. (www.educ.ar), 25 de julio de 2007. Disponible en: <http://www.educ.ar/educar/site/educar/net.html?uri=urn:kbee:fb1ac640-3ac0-11dc-8483->

00163e000024&page-uri=urn:kbee:ff9221c0-13a9-11dc-b8c4-0013d43e5fae

3. Barriga, R. (coord.), con la colaboración de Flores, A. y Rodríguez, M. (2008). Lingmex: Bibliografía lingüística de México desde 1970. 7a. ed., El Colegio de México. Recuperado el 11 de agosto de 2008 en: <http://lingmex.colmex.mx/>
4. Bolet, F.J. (1999). Errores de tildación en la redacción de textos narrativos y expositivos, Revista Paradigma. Recuperado el 15 de agosto de 2007 en <http://dialnet.unirioja.es>
5. Dürkheim, (1974,1993): Historia y tradición oral. Herramientas y experiencias sobre oralidad, su revitalización, recolección, gestión y difusión. <http://www.tradicionoral.blogspot.com/>
6. Gómez, L. (2001). La ortografía del español y su didáctica. Español actual. Recuperado el 20 de agosto de 2007 en: <http://dialnet.unirioja.es/>
7. Real Academia Española (1999). Diccionario de la Lengua Española. Edición revisada. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A. También consultado en su versión electrónica del 25 de febrero al 23 de marzo de 2007 en: <http://rae.es>
8. Una ortografía algo ligera de tildes [vídeo]. Informe Semanal, TVE, 18 de diciembre de 2010. See more at: <http://www.rae.es/obras-academicas/ortografia/ortografia-2010#sthash.7DP0HTs9.dpuf>

ANEXOS



EVIDENCIAS DEL TRABAJO DESARROLLADO
INSTRUMENTO PARA LA TOMA DE DATOS
ENCUESTA PARA LOS EDUCANDOS DEL QUINTO GRADO DE
SECUNDARIA DE LA I. E. MERCEDES INDACOCHEA LOZANO DEL
DISTRITO DE HUACHO

INDICACIONES: Estimado joven estudiante, a continuación, se te formula una serie de preguntas, las mismas que se te pide las respuestas con propiedad y coherencia. Se te agradece tu colaboración.

La ejercitación oral

1. Cuando habla, ¿tiene una expresión correcta?
Sí
No
A veces
2. ¿Concatenas bien tus ideas al expresar tus preguntas?
Sí
No
A veces
3. ¿Sientes seguridad al hablar en público?
Sí
No
A veces
4. ¿Crees que debe tenerse dominio léxico al hablar?
Sí
No
A veces
5. ¿Te gusta compartir ideas con tus compañeros de manera oral?
Sí
No
A veces
6. ¿Seleccionas tus ideas con propiedad al iniciar un diálogo?
Sí
No
A veces

7. ¿Te preparas de manera didáctica para hablar perfectamente?

Sí

No

A veces

8. ¿Empleas técnicas para recoger y organizar información?

Sí

No

A veces

9. ¿Usas soportes para preparar tu intervención oral?

Sí

No

A veces

10. ¿Preparas estrategias de interacción al hablar?

Sí

No

A veces

11. ¿Crees que el discurso debe ser ordenado?

Sí

No

A veces

12. ¿Es necesario controlar la voz para pronunciar correctamente?

Sí

No

A veces

13. ¿Empleas gesto y movimientos al hablar?

Sí

No

A veces

14. ¿Es imprescindible argumentar una ponencia académica?

Sí

No

A veces

15. ¿Crees que tu discurso debe ser original?

Sí

No

A veces

El dominio fonológico del inglés

1. ¿Eres frecuente en la práctica del inglés?

Sí

No

A veces

2. ¿Crees que es de importancia conocer la fonemática del inglés?

Sí

No

A veces

3. ¿Está de acuerdo con el uso de tecnologías para aprender inglés?

Sí

No

A veces

4. ¿Crees que es importante el uso de tecnologías para el aprendizaje del inglés?

Sí

No

A veces

5. ¿Está de acuerdo con desarrollar un software relacionado con el inglés con juegos didácticos y diferentes actividades virtuales para que los puedas profundizar tu conocimiento del inglés?

Sí

No

A veces

6. En tu manejo instrumental del inglés, ¿crees que el diccionario es una buena herramienta para dominar el idioma?

Sí

No

A veces

22. ¿Crees que el inglés hará posible tu desarrollo personal y profesional?
- Sí
- No
- A veces
23. ¿Estás seguro que el dominio sintáctico del inglés te viabiliza el dominio comunicativo?
- Sí
- No
- A veces
24. En tus textos escritos en inglés, ¿crees tener una perfección morfosintáctica?
- Sí
- No
- A veces
25. ¿Sueles intercambiar oraciones con tus compañeros de estudio?
- Sí
- No
- A veces
26. Cuando escribes en la escuela, ¿reflejas tus conocimientos adquiridos en clase?
- Sí
- No
- A veces
27. Cuando tu maestro(a) te pide escribir un texto creativo en inglés, ¿lo haces con gusto?
- Sí
- No
- A veces
28. ¿Tu maestro te ha enseñado que para escribir en inglés es necesario tener un dominio fonológico idóneo?
- Sí
- No
- A veces

29. ¿Crees que hablar correctamente en inglés te hace competente?

Sí

No

A veces

30. Crees que, si destacas en el dominio del inglés, ¿estarías dispuesto (a) de participar en concursos sobre este tema?

Sí

No

A veces

BIOGRAFÍA DE MERCEDES INDACOCHEA LOZANO



Nació en Huacho, el 24 de octubre de 1889, dando pruebas desde muy niña de su notable inteligencia y de su vocación por la pedagogía. A la edad de 15 años inició su carrera docente en una escuela de Lima como “Preceptora Auxiliar de segundo grado”.

Trabajó en todos los niveles de enseñanza: Fue directora, presidió la comisión Reorganizadora de la Escuela normal de Huancayo, desempeñó además algunas comisiones en el extranjero. Al ser creada la Gran Unidad Escolar “Teresa González de Fanning”. Asumió su Dirección demostrando una vez más su capacidad de organización y su dedicación al magisterio.

Como directora del colegio Nacional de Tacna, llamado posteriormente “Francisco Antonio de Zela”, cargo que ocupó hasta el año 1953, año en que se alejó definitivamente de Tacna.

Comprensiva como pocos de la condición humana, de sus flaquezas y debilidades dio la mano al caído, ayudándolo en toda forma a levantarse y proseguir la marcha por el sendero de la vida con optimismo y fe en el Futuro.

La obra realizada por Mercedes Indacochea a favor de la Juventud Tacneña es invaluable, si se cuenta el empeño con que gestionó ante los poderes públicos hasta conseguir la fundación de la Escuela Normal de mujeres en 1945, y el Instituto comercial en 1947.

En el año 1953 la Señorita Mercedes Indacochea fue trasladada a la capital de la República, como directora del entonces Colegio Nacional Elvira García y García , cargo que desempeñó por tres años para luego tomar bajo su responsabilidad la dirección de la Gran unidad Escolar “Teresa González de Fanning”

Fue aquel infausto 24 de Febrero de 1959 en que sus ojos y su infatigable cerebro pasaron al descanso eterno. Aquel día se perdió un faro luminoso de la educación peruana. Su obra fue regada en Huaraz, Lima, Huancayo y Tacna. No solo se reconoció su trabajo en vida al otorgárseles las palmas magisteriales, sino que también se hizo justicia al dar su nombre a la escuela de Huaraz, Lima y Huacho.

RESEÑA HISTORICA DE LA I. E. MERCEDES INDACOCHEA LOZANO



El 30 de diciembre de 1964, el Congreso de la República aprueba la creación de la Gran Unidad Escolar de mujeres “Mercedes Indacochea Lozano” de Huacho, la que es promulgada mediante ley N° 15442, el jueves 04 de marzo de 1965. Por Resolución Ministerial N° 9, el

15 de abril de 1966, fue nombrada su primera directora Amelia Moreno quintana.

Celebramos nuestro aniversario, el 24 de octubre de cada año en homenaje a la fecha de nacimiento de la Maestra Huachana Mercedes Indacochea Lozano.

PERSONAL DE LA I. E. MERCEDES INDACOCHEA LOZANO

DIRECTOR: Lic. Julio Alberto Ávila Fructuoso

SUBDIRECTOR: Lic. Isela Albino Guerrero Pacheco

SUBDIRECTOR ADM.: Lic. Imner Pablo Sedano Santillán.

SUBDIRECTORA DEL NIV. PRIMARIA: Limber Lorenzo Cadillo Ramírez.

ASESOR DE MATEMÁTICA: Lic. Elmer Orlando Castillo Trujillo.

ASESOR DE CC.SS: Lic. Pedro Nolasco Vargas Prudencio.

ASESOR DE CTA: Lic. Felipe Gualberto Bello Zúñiga

COORDINADOR TOE: Lic. Gladys del Rosario Aquino Vílchez

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES
	DIRECTIVOS
01	DIRECTOR: Lic. Julio Alberto Ávila Fructuoso
02	SUBDIRECTORA: Lic. Isela Guerrero Pacheco
03	SUBDIRECTOR ADM.: Lic. Imner Pablo Sedano Santillán.
04	SUBDIRECTOR DEL NIV. PRIMARIA: Limber Lorenzo Cadillo Ramírez.

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES
05	ASESOR DE MATEMÁTICA: Lic. Elmer Orlando Castillo Trujillo.
06	ASESOR DE CC.SS: Lic. Pedro Nolasco Vargas Prudencio.
07	ASESOR DE CTA: Lic. Felipe Gualberto Bello Zúñiga
08	COORDINADOR TOE: Lic. Gladys del Rosario Aquino Vílchez
DOCENTES	
1	Lic. Dolores Huamán, Goya Cleopatra
2	Lic. Paredes Hernández, Laura
3	Lic. Pajuelo Encarnación, Juan
4	Lic. Távara Loza, Lidia Enedina
5	Lic. Arellano Carhuapoma, Bonicio
6	Lic. Bello Zúñiga, Felipe
7	Lic. Castillo Trujillo, Elmer
8	Lic. Prudencio Vargas, Pedro Nolasco
9	Lic. Romero Panana, Niria Carmen
10	Lic. Moreno Jara, Jorge
11	Lic. Sánchez Alejo, Valerio
12	Lic. Espinoza Medalla, Magna
13	Lic. García Muñoz, Lily Soledad
14	Lic. Zarzosa Sumoso, Miguela
15	Lic. Leyva Huamanchumo, María
16	Lic. Solano Armas, Justina
17	Mg. Morán y Rosales, Manuel Anselmo
18	Lic. La Rosa Pichilingue, Ana María

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES
19	Lic. Zarsosa Paúcar, Martha Hercilia
20	Lic. Minaya Gutiérrez, Pompeyo
21	Lic. Cueva Pizarro, Raúl Everardo
22	Lic. Arias Zúñiga, Gricelle
23	Lic. Changana García, Manuel Alcides
24	Lic. Híjar Benancio, Carmen
25	Lic. Prada Torres, Ruth Elizabeth
26	Lic. Rivera Gutiérrez, Julián
27	Mg. Rivera Yánac, Etelvina
28	Lic. Romero Ramírez, Víctor Hugo
29	Lic. Ramos Meléndez, Miguel Ángel
30	Lic. Meza Santillán, Jaime Juan
31	Prof. Figueroa Meléndez, Pilar
32	Mg. Gavedia García, Gladys
33	Lic. Morales Pacora, Walter
34	Dr. Brito Díaz, Augusto Ramiro
35	Lic. Virú Hermenegildo, Hilda
36	Lic. Dolores Villanueva, Josefina
37	Prof. Ardiles Peña, Inés
38	Lic. Aquino Vílchez, Gladys del Rosario

INSIGNIA I. E. MERCEDES INDACOCHEA LOZANO



En la vista, la portada principal de la
I. E. Mercedes Indacochea Lozano



Acá, se observa un mural pintado en honor a la memoria de Mercedes
Indacochea Lozano.

VISTAS FOTOGRÁFICAS



Jesús Antonio Alor López en un viaje turístico.



Sergio Richard Nuñez Davila en una celebración.

ASESOR : Mg. Miguel Víctor Barba Herrera

MIEMBROS DEL HONORABLE JURADO

PRESIDENTE : Dr. Eustorgio Godoy Benavente Ramírez

SECRETARIO : Dr. Augusto Ramiro Brito Díaz

VOCAL : Mg. Reynaldo Cherrepano Manrique