

## Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

**BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA**  
UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
Chía – Cundinamarca

DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS A TRAVÉS DEL JUEGO DE  
ROLES EN ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE RIESGO

CAROLINA MACIAS TORRES

UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
OCTUBRE DE 2017

DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS A TRAVÉS DEL JUEGO DE  
ROLES EN ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE RIESGO

CAROLINA MACIAS TORRES

ASESOR

JESUS ROBERTO ALVIRA QUIROGA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

OCTUBRE DE 2017

## **Dedicatoria**

Este trabajo está dedicado a toda mi familia especialmente a mi madre, mi padre que ya no se encuentra con nosotros-, mi esposo, mis tres maravillosos hijos; gracias por su confianza, colaboración y apoyo incondicional durante la realización de este ambicioso e importante proyecto.

## **Agradecimientos**

A Dios por haberme dado la oportunidad de iniciar este proyecto y la sabiduría necesaria para terminarlo.

A mi familia por su comprensión y ayuda durante este tiempo para alcanzar mis metas.

A mi asesor, el profesor Jesús Roberto Alvira Quiroga por su tiempo, dedicación, paciencia y orientación para terminar esta investigación.

A mis estudiantes del curso 804 por su apoyo, dedicación y colaboración en el desarrollo del proyecto.

A la Secretaría de Educación por darme la oportunidad de realizar esta Maestría.

A la Universidad de la Sabana y a todos los profesores en general por los aportes hechos durante este tiempo y por permitirme reflexionar y mejorar mis prácticas docentes.

## Resumen

Este proyecto de investigación cualitativa se llevó a cabo con un grupo de 34 estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Distrital Brasilia Bosa, ubicada en la localidad séptima del Distrito Capital de Bogotá. El objetivo principal del estudio fue desarrollar la expresión oral en estudiantes en situación de riesgo, que son aquellos niños o jóvenes que se encuentran más predispuestos a experimentar problemas tanto en el rendimiento escolar como en sus vivencias personales y sociales (Jadue, Galindo y Navarro, 2005), a través de la implementación de la estrategia de juegos de roles.

La metodología empleada en este estudio fue Investigación-acción porque se parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno y se busca mejorar una realidad que puede ser social, educativa, administrativa entre otras (Sampieri, 2010). Inicialmente se aplicaron actividades controladas como ejercicios de repetición en cuatro fases, ejercicios de preguntas y respuestas combinadas, ejercicios en cadena, arañagrama, círculos concéntricos y diálogo con pistas que se emplearon con situaciones cotidianas y se finalizó con juego de roles, hasta terminar con actividades que permitían de mayor forma la expresión oral libre de los estudiantes.

Los datos fueron recolectados a través de cuestionarios que se aplicaron a los estudiantes, diarios de campo y grabaciones de vídeo, y a sus padres durante un período de cuatro meses. Los resultados obtenidos evidenciaron que los estudiantes mejoraron en su pronunciación y vocabulario. Además, el uso del juego de roles en el aula fomentó el trabajo colaborativo, elevó la autoestima, la autoconfianza, la auto - exigencia y las relaciones interpersonales.

Palabras claves: juego de roles, expresión oral, estudiantes en situación de riesgo, actividades controladas.

### **Abstract**

This qualitative research project was carried out with a group of 34 eighth grade students from the District Educational Institution Brasilia Bosa, located in the zone number seven of the Capital District of Bogotá. The main objective of the study was to develop oral expression in students at risk, who are those children or young people who are more predisposed to experience problems in school performance and in their personal and social experiences (Jadue et al., 2005) through the implementation of the strategy of role-plays.

The methodology used in this study was Action-research because it was based on practical problems, linked to an environment, and was aimed at improving a reality that may be social, educational, and administrative among others (Sampieri, 2010). Initially controlled activities were applied as repetition exercises in four phases, combined questions and answers, chain exercises, spider, concentric circles and dialogue with clues that were used with daily situations and ended with role-play.

The data were collected through questionnaires that were applied to students and their parents, field journals and video recordings over a period of four months. The obtained results evidenced that the students improved in their pronunciation and vocabulary. In addition, the use of role-playing in the classroom fostered collaborative work, raised self-esteem, self-confidence, self-commitment, and interpersonal relationships.

Keywords: role play, oral expression, students at risk, controlled activities.



## Contenido

<i>Resumen</i>	<i>vi</i>
<i>Abstract</i>	<i>viii</i>
<i>Capítulo uno: Introducción</i>	<i>1</i>
<i>Preguntas de investigación</i>	<i>4</i>
<i>Pregunta general.</i>	<i>4</i>
<i>Objetivos</i>	<i>5</i>
<i>Objetivo general.</i>	<i>5</i>
<i>Objetivos específicos.</i>	<i>5</i>
<i>Justificación</i>	<i>5</i>
<i>Antecedentes</i>	<i>11</i>
<i>Capítulo dos: Marco teórico</i>	<i>17</i>
<i>Juego de roles</i>	<i>17</i>
<i>Estudiantes en situación de riesgo</i>	<i>24</i>
<i>La habilidad de expresión oral</i>	<i>26</i>
<i>Fluidez</i>	<i>31</i>
<i>Capítulo tres: Diseño de la investigación</i>	<i>35</i>
<i>Enfoque</i>	<i>35</i>

<i>Tipo de estudio</i>	36
<i>Población</i>	36
<i>Instrumentos de recolección de información</i>	37
<i>Encuesta inicial a los estudiantes.</i>	37
<i>Encuesta a padres de familia.</i>	38
<i>Encuesta final a los estudiantes.</i>	38
<i>Diario de campo.</i>	38
<i>Videos.</i>	39
<i>Lista de chequeo.</i>	39
<i>Validez, Confiabilidad y Triangulación</i>	40
<i>Capítulo cuatro: Intervención pedagógica e implementación</i>	42
<i>Metodología</i>	42
<i>Plan de acción</i>	42
<i>Momento I: Diagnóstico.</i>	42
<i>Momento II: Intervención pedagógica e implementación.</i>	47
<i>Momento III: Prueba final.</i>	55
<i>Capítulo cinco: Resultados y análisis de datos</i>	60
<i>Procedimiento para el análisis de datos</i>	60

<i>Encuestas a los estudiantes.</i>	66
<i>Encuesta a padres.</i>	69
<i>Diario de Campo.</i>	69
<i>Videos.</i>	70
<i>Lista de chequeo.</i>	71
<i>Capítulo seis: Discusión</i>	75
<i>Conclusiones y Reflexiones pedagógicas</i>	80
<i>Referencias</i>	87
<i>Anexo A</i>	96
<i>Anexo B</i>	97
<i>Anexo C</i>	98
<i>Anexo D</i>	99
<i>Anexo E</i>	100
<i>Anexo F</i>	108

### Tabla de figuras

<i>Figura 1. Imagen de la primera actividad de diagnóstico</i>	44
<i>Figura 2. Imagen de la organización de la primera actividad de diagnóstico</i>	44
<i>Figura 3. Imagen utilizada en el ejercicio de repetición en cuatro fases</i>	48
<i>Figura 4. Imagen utilizada en los ejercicios de preguntas y respuestas combinadas</i>	49
<i>Figura 5. Imagen utilizada en los ejercicios en cadena</i>	50
<i>Figura 6. Imagen utilizada en el ejercicio del arañagrama</i>	51
<i>Figura 7. Imagen utilizada en el ejercicio de los círculos concéntricos</i>	52
<i>Figura 8. Imagen utilizada en el ejercicio del diálogo con pistas</i>	53
<i>Figura 9. Organización del diálogo en la agencia de viajes</i>	57
<i>Figura 10. Formato para la agencia de viajes</i>	58
<i>Figura 11. Análisis de los códigos</i>	61
<i>Figura 12. Pregunta de investigación y objetivos</i>	62

### Índice de tablas

<i>Tabla 1. Número de palabras en cinco segundos</i>	46
<i>Tabla 2. Intervención pedagógica</i>	55
<i>Tabla 3. Categoría y subcategorías</i>	63
<i>Tabla 4. Percepción de los estudiantes sobre la utilidad del juego de roles</i>	67
<i>Tabla 5. Actividad de preferencia para el desarrollo de la expresión oral</i>	68
<i>Tabla 6. Desempeño de los estudiantes en las habilidades comunicativas</i>	68
<i>Tabla 7. Nivel educativo de los padres de familia</i>	69

<i>Tabla 8. Comparación de resultados de la medición de la fluidez antes y después de la Intervención</i>	<i>71</i>
<i>Tabla 9. Lista de chequeo sobre la prueba diagnóstica</i>	<i>72</i>
<i>Tabla 10. Lista de chequeo sobre último video</i>	<i>73</i>

## Capítulo uno: Introducción

El idioma inglés comenzó a ser considerada la *lingua franca* desde el siglo XVIII, cuando el Reino Unido -por su poderío militar, científico, económico, cultural y político- tenía gran influencia mundial; ha sido difundido por todo el planeta, convirtiéndose en la forma de comunicarse internacionalmente para importantes aspectos de la humanidad como son las ciencias, cultura, historia, sociedad, entre otras.

En la actualidad este idioma sigue ocupando ese lugar privilegiado (Crystal, 2004; Harmer, 2007a; Jenkins, 2000)) y ha llegado a ser la lengua empleada por hablantes de distintos idiomas en muchas partes del mundo, así como el lenguaje de los negocios internacionales, de la comunidad científica y del mundo del espectáculo entre otros. Presionados por la necesidad que tienen los estudiantes de aprender inglés, las instituciones educativas se han empeñado en la enseñanza de esta lengua la cual es vista como un medio *sine qua non* para lograr un futuro con mejores perspectivas laborales, sociales, económicas y de proyección personal. Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la escuela, incluye en su plan de estudios los estándares de competencia en la lengua extranjera –inglés-para tener criterios claros y coherentes sobre lo que deben aprender los niños en las distintas regiones del país (MEN, 1999), e implementar estrategias pedagógicas eficientes que apoyen el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de este idioma.

En el Colegio Brasilia Bosa I.E.D. donde se hizo el trabajo de investigación, los profesores se mostraban muy preocupados por el bajo desempeño de los estudiantes en inglés con respecto a la habilidad de expresión oral. La dificultad se hacía evidente cuando los jóvenes se comunicaban a través de palabras o expresiones aisladas que respondían a preguntas formuladas por el profesor o sencillas conversaciones que ellos habían aprendido. A partir de esta situación, surgió el interés por buscar estrategias comunicativas que

ayudaran a los sujetos de investigación a mejorar en la expresión oral en inglés, y, más específicamente, a mejorar su fluidez. Un factor de gran importancia en este estudio es que todos los estudiantes tienen los predictores de riesgo académico mencionados en la literatura, en particular Ariza (2003) y Sirin (2005). Estos predictores son: bajo nivel educativo de los padres; bajo nivel socioeconómico de la familia; bajo nivel socioeconómico del contexto (vecindario y familia ampliada) en que se desenvuelven los estudiantes en su diario vivir. Estos factores son de máxima importancia pues, según Jadue et al. (2005), los predictores de riesgo generan la predisposición a experiencias negativas, tales como bajo rendimiento, deserción, trastornos conductuales y problemas emocionales.

El juego de roles definido como la oportunidad para que los estudiantes vivencien situaciones diferentes a las propias (Susanti, 2007) les da la posibilidad de desarrollar en el salón de clases la habilidad de expresión oral con actividades lúdicas, divertidas, interesantes y contextualizadas con la vida. Además de los beneficios mencionados anteriormente, el juego de roles les ofrece la oportunidad de reforzar la autoestima, el trabajo en equipo y la autoconfianza para seguir adelante en su proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Para preparar a los estudiantes y poder realizar bien los juegos de roles, o sea actividades en las que tienen libertad para expresar sus sentimientos e ideas, era necesario prepararlos secuencialmente para que fueran adquiriendo los conocimientos y, sobre todo, la seguridad necesaria para llevarlas a cabo. Por ese motivo la intervención desarrollada en este proyecto trabajó con un todo continuo de actividades que van desde las más hasta las menos controladas.

## Planteamiento del problema

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente de los estudiantes del curso 804 en situación de riesgo, requieren actividades de clase que le brinden la oportunidad de desarrollar la expresión oral principalmente en lo que se refiere a fluidez. En el diagnóstico se observó que esta dificultad está ligada a limitaciones en vocabulario y pronunciación; en términos generales, muchas de las dificultades de los estudiantes se vieron ligadas al bajo nivel cultural y socioeconómico de los padres, factores que de muchas formas influyen de manera negativa y obstaculizan el proceso de aprendizaje de los niños (Mayor, 1994).

Los estudiantes poseían una buena disposición para desarrollar las actividades escritas en el libro guía, pero cuando se debía realizar la lectura de los ejercicios o hacer intervenciones orales en la clase, aparecían resistencias por parte de los ellos, a quienes se les veía temerosos, con pena de hablar frente a la clase, demostrando inseguridad y poca confianza en sus capacidades.

La situación presentada por estos estudiantes referida al bajo desempeño en la expresión oral en inglés; así como los pobres resultados en las pruebas internas de la institución y las externas como SABER 11<sup>1</sup>, noveno, séptimo, quinto y tercero; ha impulsado a los docentes a buscar maneras más motivantes y contextualizadas que los involucren en actividades de aprendizaje activas y acordes a sus vivencias, en donde se parta del análisis de sus necesidades en el proceso de estudio de un idioma (Ariza, 2003). Partiendo de esta realidad el maestro con un diagnóstico, que consistió en un ciclo de

---

<sup>1</sup>La prueba SABER 11, es una evaluación aplicada por el MEN con el objetivo de medir las destrezas adquiridas por los estudiantes durante su formación básica y media, y se aplica al final del grado 11. Esta prueba está enfocada en determinar en la habilidad de los estudiantes para la resolución de problemas aplicando lo aprendido en esa etapa escolar.



exposiciones sobre una persona importante en sus vidas y una sencilla conversación recreada en un supermercado consigue las evidencias para identificar en estos jóvenes la necesidad de fortalecer la expresión oral en inglés en cuanto a vocabulario y pronunciación; así como la autoestima y la autoconfianza en ellos porque no se mostraban seguros de poder hacer lo que se les pedía en clase.

La presencia de los predictores de riesgo en los estudiantes fue recurrente en la manera como ellos se manifestaron durante el proceso. Un ejemplo de ello es la falta de apoyo en la casa para el estudio del inglés por falta de conocimientos de este idioma por parte de la familia. Es claro que a estos estudiantes los afectaba estos factores de riesgo en el proceso de adquisición y enseñanza de una segunda lengua; ya que éste es un fenómeno complejo y multidimensional que depende de una serie de variables como el contexto social, las características del aprendiz, las condiciones del aprendizaje, el proceso de aprendizaje y el resultado del aprendizaje (Stern, 1983).

## **Preguntas de investigación**

### **Pregunta general.**

¿Cuál es el impacto del juego de roles en el desarrollo de la fluidez de la expresión oral en inglés en estudiantes del grado 804 del Colegio Brasilia Bosa, y la percepción de ellos sobre la eficacia de la estrategia sobre el desarrollo de la expresión oral?

### **Preguntas específicas.**

¿De qué manera el juego de roles ayuda a desarrollar la fluidez en la comunicación oral en inglés de los estudiantes?

¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre la eficacia del juego de roles como estrategia para desarrollar la expresión oral en la clase de inglés?

## **Objetivos**

### **Objetivo general.**

Determinar el impacto del juego de roles para el desarrollo de la fluidez en la expresión oral en inglés y sobre la percepción de los estudiantes del grado 804 del colegio Brasilia Bosa de la jornada tarde acerca de eficacia de esta estrategia para el desarrollo de la habilidad oral.

### **Objetivos específicos.**

Determinar el impacto del juego de roles en el desarrollo de la fluidez en la expresión oral en inglés en estudiantes del grado 804 del Colegio Brasilia Bosa.

Determinar la percepción de los sujetos de investigación sobre el impacto de los juegos de roles en el desarrollo de la expresión oral en la clase de inglés.

## **Justificación**

Tradicionalmente, al desarrollo de la habilidad oral se le ha considerado como una expresión inequívoca del aprendizaje de un idioma y esto, con frecuencia, está asociada a una necesidad en el mundo laboral. (Baker & Westrup, 2003).

La expresión oral es la habilidad más compleja que los estudiantes de idiomas tienen que enfrentar. A pesar de esto, tradicionalmente esta habilidad, ha pasado a un segundo plano porque los maestros de inglés pasan la mayor parte del tiempo de clase enseñando a los estudiantes gramática por medio de la escritura, la lectura e incluso la comprensión oral en inglés (Bueno, Madrid & McLaren, 2006).

Es importante reconocer el desarrollo de la habilidad de comunicación oral en los estudiantes, porque la expresión oral en inglés les brinda la oportunidad de interactuar con los demás compañeros para trabajar de forma colaborativa en la consecución de una verdadera comunicación en la lengua extranjera; si no se desarrolla, se origina la “esterilidad comunicativa” mencionada por Martínez Agudo (2008), por lo que se requiere del desarrollo de ésta, para que se vuelvan competentes en ese idioma y sean capaces de expresar sus pensamientos y emociones a través de él (Susanti, 2007).

Ahora bien, la Hipótesis de Interacción (en adelante HI) formulada por Long (1981) aporta los argumentos básicos para la interacción conversacional que se genera entre los estudiantes dentro del salón de clases a través del juego de roles y permite el acceso a insumos comprensibles, oportunidades de resultado y corrección en la forma de comunicación entre ellos. En este proceso, los estudiantes realizan ajustes en lo referente al significado de los términos, que es la manera de reconocer la importancia que tiene su forma de comunicación. Esta interacción entre un hablante no nativo y un hablante nativo, o entre hablantes no nativos, crea un ambiente apropiado de adquisición de segundo idioma /extranjero, donde aprenden a través de la negociación del significado. Además, como lo ha demostrado Swain (1995), los insumos por sí solos no son tan eficaces como los aportes interaccionales para ayudar en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (Ellis & Fotos, 1999; Gass & Varonis, 1994). Por lo tanto, la interacción manifestada en la HI desempeña un papel central en el aprendizaje y en la mejora de las habilidades del habla de los aprendices de idiomas por causa de la interacción conversacional (Saeed, Khaksari & Ghani, 2016).

Para la realización de este proyecto se inició con un diagnóstico para determinar el nivel de entrada de los estudiantes en habilidad oral. Para empezar, es importante señalar

que estos fueron considerados como “estudiantes en situación de riesgo” porque poseen los predictores que los ubican en esta categoría. Estos predictores, según Sirin (2005) son: bajo nivel cultural de los padres, bajo estatus socio económico de la familia, y bajo estatus socioeconómico del contexto en el que ellos se desenvuelven. Bajo el concepto de estatus socioeconómico se incluyen los ingresos familiares, la educación de la mamá, más que la del padre –aunque la del padre sea tenida en cuenta- (McLoyd, 1998; Entwisle & Astone, 1994), y la estructura familiar. La información sobre los padres de los estudiantes que participaron en el estudio fue obtenida con un cuestionario que se les aplicó acerca de su nivel máximo de estudios y que arrojó como resultado que el 2% cursaron primero de primaria; el 34% terminaron la básica primaria; el 2% validó el bachillerato; el 42% son bachilleres y, finalmente, el 14% son técnicos (Ver tabla No. 7). Se hace evidente, entonces, el bajo nivel cultural de los padres, con lo que se verifica el cumplimiento de uno de los elementos de riesgo.

Los componentes del contexto en el que el estudiante se desenvuelve, está compuesto por el vecindario y la familia ampliada. La influencia de estos factores se debe a que las relaciones que establece el estudiante con sus vecinos y sus amigos del barrio le proporcionan un capital social que promueve el intercambio de normas y valores de la sociedad, que son necesarias para el éxito en la escuela (Coleman, 1988; Dika & Singh, 2002). Sirin (2005) va más allá al decir que estas relaciones proporcionan mayor información sobre la forma en que influye el nivel socioeconómico en el logro académico de los niños (Sirin, 2005).

Para ver las características del contexto de estos niños, tomamos la información del estudio denominado Encuesta de Convivencia Escolar y Circunstancias que la Afectan, ECECA, -2011, realizado en Bogotá, el cual provee de una valiosa explicitación del

impacto de los factores arriba mencionados en el desempeño escolar. Este estudio encontró que, en los colegios del Distrito Capital (Bogotá), los estudiantes de 5° a 11° están en riesgo por causa de ofensas, golpes, agresiones, porte de armas blancas y de fuego, entre otros factores.

En promedio, el 23,6% de los estudiantes en los barrios bogotanos afirma que se puede conseguir armas de fuego, en Chapinero el porcentaje fue del 24,5%. El mayor porcentaje se presenta en Ciudad Bolívar con 33,1%, seguido de Rafael Uribe con el 29,7%. En promedio, los niños entre 5° y 11° grado en los barrios de Bogotá aseguran que hay atracos todos los días (10,3%), casi todos los días (16,7%) y de vez en cuando (46,8%). En el caso concreto de Bosa, que es la localidad en donde se encuentra ubicado el colegio que nos ocupa en este estudio, el 62,6% de los encuestados reconocieron la existencia de pandillas en sus barrios.

Los anteriores factores se encontraron acompañados de incidentes de tipo sexual, drogas, seguridad, rechazo de los compañeros, amenazas, y daños físicos a los planteles.

En resumen, los estudiantes de Bosa diariamente están expuestos a la violencia social descrita arriba, agravada por el microtráfico dentro y fuera de la institución como un nuevo predictor de riesgo académico entre los estudiantes, lo cual presenta un panorama poco motivante.

La población de este estudio está conformada por treinta y cuatro (34) estudiantes de los cuales tres (23) son niños y once (11) son niñas que integran el grado 804 jornada tarde. La edad promedio de los estudiantes fue de 13.42 años.

En cuanto al tiempo de permanencia de los estudiantes en el colegio, once (11) de ellos están en el colegio desde pre-escolar, nueve (9) estudiantes están en la institución desde

primaria, tres (3) de ellos llegaron a la institución en el año en el que se realizó el estudio, y los estudiantes restantes ingresaron durante el bachillerato.

Los estratos socio-económicos al que pertenecen son uno (1) y dos (2).

En cuanto a la estructura familiar, hay un grupo de veinte (20) niños que tienen como cabeza de familia a su mamá; dos (2) estudiantes que tienen como cabeza de familia a su papá; una (1) estudiante vive con la abuela, el papá, el tío, la hermanita y la novia del papá, los cinco (5) restantes viven con sus padres, y algunos -además- viven con familia extensa como lo son los abuelos y/o los tíos.

Por lo menos siete (7) estudiantes permanecen solos en la casa por la mañana porque sus padres trabajan. Otros estudiantes quedan bajo el cuidado de los hermanos y los abuelos.

En resumen, la sola mención de las características de la población del estudio muestra por sí sola, por qué estos estudiantes fueron considerados en riesgo académico.

En cuanto al nivel de conocimiento en inglés de los niños participantes, el estudio mostró que era muy bajo al comenzar, lo cual está en perfecta consonancia con las características mencionadas de esta población. Los estudiantes al comunicarse sólo lo hacían a través de palabras y expresiones aisladas, debido en buena parte a que su nivel de vocabulario era muy básico.

Para poner más en contexto la situación de los estudiantes participantes en este estudio en lo que se refiere a su nivel de inglés, el gobierno de Colombia, por medio del MEN, elaboró el llamado Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019, que tiene por lema: *Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad*. Este programa tiene como objetivo el mejoramiento de las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera en todos los sectores educativos. En términos de la escala del

Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas (MCR), las metas que se trazó el MEN son las siguientes: el nivel A1 Principiante Grados 1° a 3°, A2 Básico Grados 4° a 7°, B1 Pre intermedio Grados 8° a 11°, nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media, B2 Intermedio Educación Superior, nivel mínimo para docentes de inglés y nivel mínimo para profesionales de otras carreras, C1 Pre avanzado nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas y nivel C2 Avanzado.

Los resultados de los estudiantes del grado 11° del Colegio Brasilia Bosa son los siguientes: en el año 2014 *ningún* estudiante del colegio alcanzó la meta de B1 en inglés; en el año 2015, solamente *uno solo* de los 37 estudiantes que presentaron la prueba alcanzaron el nivel B1 en lengua extranjera.

Sin embargo, hay que anotar que la situación de la globalidad de los colegios públicos del país no es muy diferente. En el año 2014, en la prueba Saber 11, solamente el 1% de los estudiantes obtuvo nivel B1 y, en el año 2015, ese porcentaje subió ligeramente al 3%. Pero si comparamos la situación de los colegios públicos con la de los colegios privados, nos encontramos con que los primeros están en una enorme desventaja con respecto a los últimos. Es así como en los colegios privados en el año 2014 el 2.97 % de los estudiantes alcanzó nivel B1 en lengua extranjera, y en el 2015, este porcentaje aumentó en las mismas pruebas.

Precisamente esta situación de desventaja es la que este trabajo de investigación pretende disminuir, incrementando el nivel de inglés de los estudiantes de los colegios públicos, para evitar que ellos terminen su bachillerato por debajo del índice con respecto a los estudiantes de los colegios privados.

## **Antecedentes**

Para abordar este problema de investigación se realizó la búsqueda de estudios que estuviesen relacionados con el tema y se hallaron algunas investigaciones sobre estudiantes en situación de riesgo, pero no se pudo acceder a ningún trabajo investigativo focalizado en la estrategia del juego de roles para el manejo de este tipo de estudiantes, si bien el primero de los estudios encontrados fue el estudio de Rubiano (2013), en el que nos muestra el juego de roles como una posibilidad para que los estudiantes enfrenten sus dificultades comunicativas en el salón de clase, pongan a prueba su creatividad y se exijan en la aplicación del conocimiento adquirido por años. Los estudiantes mostraban un desempeño bajo en la comunicación oral; tenían poco vocabulario, pronunciación deficiente y producción de palabras aisladas que no alcanzaban para lograr una comunicación efectiva. Como resultado de este estudio, la profesora observó que la constante implementación de esta estrategia llevó a sus estudiantes a mejorar su nivel de pronunciación y vocabulario, a la vez que el trabajo colaborativo que se desencadenaba a partir del juego de roles, ayudó a mejorar el desarrollo de las clases, la motivación y el interés de los jóvenes aumentó, e igualmente se observó una mejoría en el aprendizaje autónomo de ellos.

En el caso de la investigación de Quintana (2011), los niños adoptaban un personaje distinto a ellos para actuar en una situación y de esta manera animar a los niños a desarrollar sus habilidades comunicativas en lengua extranjera. Durante la implementación de esta estrategia, los niños se desenvolvían en situaciones reales dentro del salón de clases, donde tenían la oportunidad de expresarse cómodamente con sus compañeros y emplear tanto el vocabulario como las estructuras gramaticales necesarias. Los resultados que se



obtuvieron se vieron reflejados en un mejoramiento de la expresión oral, adquisición de vocabulario, mejoría en la pronunciación y mayor comprensión. Además de sentirse más seguros, los estudiantes perdieron el miedo de hablar en público, pudieron interactuar de mejor manera con los otros niños y el trabajo cooperativo se fortaleció.

El juego de roles no sólo permitió a los estudiantes desarrollar y fortalecer la expresión oral en inglés, sino que además resaltó el valor de la empatía al representar a una persona distinta en un contexto diferente, lo que está en línea con Budden (2006). Finalmente, Quintana (2011) anota que la estrategia del juego de roles se convirtió en una estrategia divertida e interesante para los pequeños.

La investigación de Cárdenas y Robayo (2009) se desarrolló con estudiantes del tercer grado en el colegio de educación distrital San Luis, al sureste de Bogotá, donde las condiciones sociales y económicas no eran las más apropiadas para el aprendizaje de una lengua extranjera, además del hecho de que los niños tenían muy pocas bases del idioma.

Esta experiencia pedagógica posee similitudes en cuanto al contexto socioeconómico de los estudiantes, sujetos de esta investigación, en la educación parental y en la poca disposición de los niños para hacer uso práctico del conocimiento adquirido. En ambas investigaciones el juego de roles sirvió para motivar el aprendizaje de los estudiantes porque las acciones dramáticas resaltan la capacidad de imitar a través de los gestos (Maley & Duff, 1982).

Como resultado de la investigación, Cárdenas y Robayo (2009) lograron, por medio del juego de roles, desarrollar en los niños la habilidad de hablar de forma divertida, e interesante, podían comunicarse en situaciones cotidianas para ellos como saludarse,

hablar sobre el estado del tiempo, la ropa y la familia. De igual manera, la fluidez oral se incrementó junto con la facilidad para presentar las conversaciones con sus compañeros, lográndose de esta manera la interiorización de las expresiones en inglés (Holden, 1985).

El estudio de Suaza (2014) se basó en el desarrollo de la producción oral. Esta investigación se hizo con un grupo de estudiantes de noveno grado de Educación Básica Secundaria en la Institución Educativa El Chaira José María Córdoba del municipio de Cartagena del Chairá, donde la maestra detectó en los jóvenes el poco desarrollo de la producción oral en el aula; algunos de ellos sólo respondían a las preguntas del profesor de forma muy mecánica, usando algunas de las estructuras gramaticales, sin ningún propósito comunicativo.

La profesora-investigadora, empleó el enfoque PPP (Presentación, Práctica controlada y Producción libre) en la implementación de su proyecto con sus estudiantes de estratos 1 y 2. En la fase uno (presentación) el maestro explica la gramática y el vocabulario a emplear. En la segunda fase (práctica controlada) se les muestra a los niños ejemplos de diálogos cortos para repetir y aprender. En la fase de producción libre, los niños, a través de juegos de roles, aplican lo aprendido y logran resultados en términos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase de inglés. Finalmente, los niños graban videos que son mostrados en un grupo focal para discutir y recibir sugerencias en el mejoramiento del proceso.

El enfoque PPP guarda evidentes similitudes con el juego de roles. En su proyecto, Suaza (2014) desarrolló una unidad didáctica, teniendo en cuenta aspectos como vocabulario, pronunciación, estructuras gramaticales, así como el aprendizaje en un ambiente seguro, donde se corrigen los errores cometidos durante los diálogos y demás manifestaciones comunicativas (Spratt, Pulverness & Williams, 2005).

Terminado el estudio, Suaza (2014) recomienda reducir la clase magistral por parte del maestro, para que los estudiantes sean más participativos y puedan comunicarse desde su propio nivel; de hecho, las actividades fueron diseñadas con la intención de ayudar a generar constantes diálogos en los estudiantes en interacción con sus propios compañeros y el profesor. Desde lo metodológico, Suaza (2014) señala que “los resultados de esta investigación permiten consolidar una ruta de trabajo para el comité de área de inglés que sirve para actualizar y consolidar la estructura curricular de la asignatura” (p. 163).

La investigación de Harni (2007) es otra experiencia en Indonesia con estudiantes de grado noveno del Islamic Junior High School Soebono Mantofani Jombang-Ciputat, en donde la profesora-investigadora se percató que sus estudiantes tenían dificultades con la expresión oral en inglés causadas por interferencia de su lengua nativa, por la falta de motivación para practicar la lengua extranjera, y por el temor de participar en conversaciones en este idioma. Su plan de trabajo lo estructuró en los tres momentos típicamente aplicados en el juego de roles: un primer espacio para ambientar a los niños y explicarles los objetivos de la actividad; un segundo tiempo donde los estudiantes representan la situación con sus compañeros, y un momento final donde los estudiantes hacían los aportes propios y reciben la retroalimentación grupal a partir de las deficiencias identificadas.

Como resultados en la investigación de Harni (2007), se observó que ya no se mostraban tan tímidos al hablar, las sesiones de clase se tornaron más divertidas, y hubo interacción con el mundo exterior a través del juego de roles. En consecuencia, el nivel de motivación se incrementó debido a que los niños no se sentían presionados.

Un estudio realizado por Guanoquiza (2013) se llevó a cabo en el colegio Aurora, en Chile, situado en la Comuna de Chiguayante, perteneciente a la región del río Bio Bio, con

estudiantes de enseñanza media. El objetivo de este proyecto era mejorar la habilidad de hablar inglés mediante la aplicación del juego de roles empleando como metodología las observaciones de clases, ejercicios de producción oral en inglés, las sesiones de clase y la puesta en escena de situaciones escogidas para representar.

Lo particular de este proyecto es que los estudiantes debían interpretar a los personajes de los Cuentos de Adams (recopilación de los cuentos de Ernest Hemingway) frente a la clase. Estas representaciones teatrales obligaban a los estudiantes a desarrollar y fortalecer la fluidez verbal en inglés, además de darles seguridad y autoconfianza en su propio desempeño. Concluye Guanoquiza que el juego de roles permite a los estudiantes mostrar su creatividad y motivación frente a situaciones comunicativas en una lengua extranjera o segunda lengua.

Finalmente, este aparte de la investigación se fundamentó en estudios relacionados con el desarrollo de la expresión oral en inglés a través de la estrategia dramática del juego de roles. En el estudio de Rubiano (2013), con sus aprendices de grado noveno, es considerada como una posibilidad para que los estudiantes enfrenten sus dificultades comunicativas en el salón de clase, ponga a prueba su creatividad y se exijan en la aplicación del conocimiento adquirido por años. La investigación de Quintana (2011), también aplicó esta estrategia con niños de preescolar para animarlos a desarrollar sus habilidades comunicativas en lengua extranjera. Los estudiantes se sintieron más seguros al hablar, resaltó la empatía y convirtió el salón de clases en un lugar divertido e interesante. Cárdenas y Robayo (2009) crearon con sus estudiantes del tercer grado, por medio del juego de roles, situaciones cotidianas para ellos como saludarse, hablar sobre el estado del tiempo, la ropa y la familia en inglés, para motivar el aprendizaje a través de acciones

dramáticas que resaltan la capacidad de imitar a través de los gestos. El estudio de Suaza (2014) se hizo con un grupo de estudiantes de noveno grado que tenían poco desarrollo de la producción oral en el aula. A través del enfoque PPP (Presentación, Práctica controlada y Producción libre), se logró que los aprendices mejoraran notablemente en la comunicación oral en inglés; porque se sentían más seguros y confiados en sí mismos. La investigación de Harni (2007), también con estudiantes de grado noveno y con las mismas dificultades con la expresión oral en inglés causadas por interferencia de su lengua nativa, la falta de motivación y el temor de participar en conversaciones en este idioma; aplicó el juego de roles para mejorar la situación de comunicación y observó que se mostraban menos tímidos al hablar, las sesiones de clase se volvieron más divertidas, y el nivel de motivación se incrementó. Por último, el estudio realizado por Guanoquiza (2013), con estudiantes de enseñanza media; empleó el juego de roles en una recopilación de los cuentos de Ernest Hemingway, para desarrollar y fortalecer la fluidez verbal en inglés, darles seguridad y autoconfianza en su propio desempeño.

## **Capítulo dos: Marco teórico**

En este apartado del trabajo se desarrollan los constructos que se tuvieron en cuenta para la implementación del proyecto. En primer lugar, está el juego de roles, como el fundamento de la estrategia en el programa de intervención; seguidamente se considera el constructo de estudiantes en situación de riesgo como el sello personal del trabajo de grado dado que no han sido halladas investigaciones que orienten su trabajo hacia esta tipo de población ni estrategias que los ayuden a mejorar en sus procesos académicos ni personales. Si bien es cierto que hay trabajos con este tipo de población, sin embargo no se aborda directamente la situación de riesgo de estos estudiantes; luego está el constructo de la habilidad de expresión oral, y finalmente el concepto de fluidez.

### **Juego de roles**

La estrategia de juego de roles controlada o improvisada se puede considerar en las clases de idioma extranjero como una herramienta que ayuda a mejorar el desempeño en la producción oral de los estudiantes así como la dimensión social de los mismos en el salón de clases porque tienen la oportunidad de interactuar libre y espontáneamente con sus compañeros y participar en situaciones diferentes a su realidad (Quintana, 2011).

Por este motivo resulta importante y adecuado a los estudiantes en situación de riesgo que es una característica de los sujetos de esta investigación; crearles un ambiente apropiado dentro del salón: ubicando las sillas de manera diferente a la rutinaria, cambiando de lugar, trabajando por grupos o parejas con instrucciones claras sobre lo que van a hacer; permitiendo de esta forma relacionarse con otros compañeros y que el profesor siga manteniendo el control de la actividad (Torrice, 2015).

Según este mismo autor, el juego de roles genera en los aprendices una interacción oral más natural; los estudiantes participan en su propio proceso de aprendizaje; se benefician

del ambiente de confianza creado en el grupo, compartiendo sus talentos, ayudándose mutuamente y colaborando en las actividades.

El desarrollo de la expresión oral en inglés mediante el juego de roles el objeto de numerosas investigaciones pedagógicas precisamente por su comprobada utilidad para este propósito. Harmer (2009) afirma:

Los estudiantes obtienen muchos beneficios del juego de roles, porque tienen la posibilidad de simular un encuentro de la vida real, como si estuvieran en el mundo real; comportándose distinto y pensando o sintiendo de manera diferente a la suya. De igual manera esta estrategia de dramatización, puede ser usada para animar a los estudiantes en la fluidez oral o entrenarlos para situaciones específicas cuando ellos están estudiando inglés como lengua extranjera (p. 27).

Según Fleming (2006), y Maley y Duff (1982) las actividades dramáticas como el juego de roles permiten al estudiante expresar sentimientos, su personalidad, creatividad y ser usadas en la clase de idiomas como un canal cuando se le dificulta socializar con sus compañeros en una situación real de comunicación en el aula. De igual manera permiten mostrar nuevas sensaciones, afectos, dependiendo de la situación comunicativa. Luego entonces esta estrategia se convierte en una oportunidad para que todos los estudiantes se expresen independientemente de sus individualidades, participan de estas situaciones y están desarrollando la expresión oral en inglés (Blatner, 2009).

Ahora bien la relación que surge entre las competencias sociales del niño y la implementación del juego de roles genera un gran beneficio porque les permite desarrollar y fortalecer las relaciones interpersonales con sus compañeros de clases y de esta forma se siente más cómodo en el momento de participar en el juego de roles (Tompkin, 1998). Según Budden (2006) dentro de los sentimientos fortalecidos por esta estrategia se encuentran la empatía, porque el estudiante debe ponerse en el lugar de alguien más con

una situación problemática distinta a su cotidiano vivir con sentimientos y decisiones importantes por tomar.

El juego de roles permite entender que cada persona tiene sus particularidades, con pensamientos e intereses distintos y a la luz de esta estrategia se deben llegar a un acuerdo entre los participantes de la situación comunicativa (Harmer, 2007). De igual forma la tolerancia va a aumentar debido a que cada estudiante ya no sólo piensa en él mismo, sino que va a considerar y entender la situación personal de los demás compañeros, lo que seguramente redundará en una convivencia escolar y personal de mejores características. La autoestima se incrementa de igual manera en el estudiante al saberse capaz de participar desde su propio nivel en los retos que sean planteados en la clases, que gana reconocimiento del resto del grupo, sabe que debe exigirse un poco más para apoyar a sus compañeros (Quintana, 2011).

Un juego de roles para que resulte exitoso en el salón de clases debe ser seleccionado cuidadosamente y teniendo en cuenta una serie de características. Kodotchigova (2001) describe seis pasos a seguir para la implementación del juego de roles en el aula primero el maestro debe seleccionar una situación partiendo de los intereses, necesidades, edad y experiencias previas de los estudiantes, luego deberá considerar el nivel de los estudiantes para que el juego de roles sea diseñado dependiendo de su competencia en la lengua extranjera. El siguiente paso consiste en una preparación lingüística para que los estudiantes cuenten con los insumos necesarios para comunicarse de forma asertiva. Seguidamente reciben la descripción precisa del juego de roles y la información sobre sus nombres, edades, características y en el último paso, se asignan los roles y la situación es llevada a escena. Finalmente, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar su opinión sobre la actuación.



Según Byrne (1986) en la implementación de esta estrategia dramática se puede ir subiendo el nivel de complejidad de manera que los estudiantes vayan exigiéndose cada vez más y alcancen mejores estándares de calidad en sus producciones académicas. Es por eso que el juego de roles está clasificado en: juego de roles controlado e improvisación. En el primero de ellos el maestro le facilita al estudiante los diálogos para que sean aprendidos y representados frente a sus compañeros, siendo esta una manera para iniciar con el desarrollo de la expresión oral en inglés y la improvisación que permite al discente hacer sus aportes partiendo del conocimiento adquirido, dando origen así a una comunicación real adecuado al nivel de cada uno de ellos y que luego será expuesta a la observación y retroalimentación por parte de sus compañeros y maestro, esperando que luego del proceso de corrección los errores presentados sean menores.

Según el mismo Byrne (1986), el iniciar este proceso de manera paulatina, partiendo de juegos de roles propuesto por el maestro, al estudiante se le va preparando para la improvisación donde él debe crear sus propios diálogos. Este proceso gradual le proporciona al estudiante seguridad y autoconfianza necesarios para actuar de manera más autónoma. En otras palabras, las actividades controladas ayudan a incrementar gradualmente el nivel de complejidad de las acciones comunicativas en los estudiantes; además, sirven para formar a los estudiantes en autoconfianza, en el auto concepto y la autoestima, porque les permite plantear situaciones prácticas que reflejan la vida cotidiana de ellos, tales como saludar y presentarse, entre otras (Long, 1991; Long & Robinson, 1998). La práctica controlada permite que haya corrección, explicación directa y retroalimentación, de manera que el alumno sea más consciente de su aprendizaje y pueda apropiarse de estructuras gramaticales más exigentes y complejas (Long, 1991; Long y Robinson, 1998). Además, este tipo de actividades por pareja permite la interacción entre

todos los niños de una manera divertida; incrementa la motivación por aprender y reduce la ansiedad por estar aprendiendo algo nuevo (Seligson, 1997). Por su importancia para este estudio, voy a ahondar en este tema presentando aquí algunas de estas estrategias y la forma gradual en que se deben desarrollar según los autores anteriormente citados, y que fue la forma como se desarrollaron en nuestro estudio. Esta gradualidad va desde actividades con mayor nivel de control por parte del profesor, hasta las actividades con mayor nivel de autonomía para los estudiantes. Como ya hemos dicho, ambos tipos forman parte de un mismo todo continuo.

**Actividades controladas.** Se presenta aquí la clasificación de actividades controladas según las contribuciones de Harmer (1991, 2001, 2004, 2007a, 2007b); Hearn y Garcés (2006); Hedge (2000a, 2000b); Lindstromberg (2004); Seligson (1997), y Thornbury (2005). Dichas actividades son: ejercicios de repetición de cuatro frases, ejercicios de preguntas y respuestas combinadas, ejercicios en cadena, arañagrama, círculos concéntricos, y diálogos con pistas.

Debido a que estas actividades fueron puestas en práctica durante la intervención, aconsejo al lector referirse al capítulo correspondiente para ver cómo se realizaron en clase y entender más detalladamente la naturaleza de estas actividades.

*Ejercicios de repetición en cuatro fases.* El profesor les dará por parejas una imagen o una frase que propicie el inicio de un corto diálogo donde haya pregunta-respuesta-pregunta-respuesta (Harmer, 1991; Thornbury, 2005). Siendo ésta una forma de motivación para los estudiantes que requieren de este primer paso para generar autoconfianza.

*Ejercicios de preguntas y respuestas combinadas.* Se muestra una imagen con algunos datos que suscitará preguntas y respuestas por parte de estudiantes individuales, las cuales

serán guiadas por el docente, quien interviene motivando la realización del diálogo en parejas (Harmer, 2007).

*Ejercicios en cadena.* Los ejercicios en cadena son propicios para grupos grandes, y pueden ser trabajados con todo el grupo o divididos en subgrupos (Harmer, 1991). Aquí el grado de control del profesor es menor que en la anterior estrategia. Se les entrega a los estudiantes una ficha con la imagen de una persona desarrollando alguna acción, se le asigna cualquier nombre a la persona, y el profesor inicia diciendo una oración con el tema requerido; acción seguida, el estudiante correspondiente repite la oración del profesor e inventa otra, el siguiente estudiante repite la oración del profesor, la de su compañero, la suya y continúa el estudiante siguiente.

*Arañagrama.* Este tipo de actividad sugerida por Seligson (1997) consiste en colocar palabras o imágenes alrededor de la imagen de una araña, seguidamente los estudiantes deberán formularse preguntas y dar respuestas de manera que se genere interacción entre ellos mismos. Este tipo de actividad puede ser empleada con estudiantes con niveles básicos en la lengua extranjera; no obstante, se puede diseñar con contenidos de mayor complejidad para estudiantes que tengan un desempeño alto en la clase; por lo que se puede considerar el arañagrama como una estrategia con un umbral bajo en exigencia, de manera que todos pueden participar en ella, y con un umbral de salida tan alto como cada uno desee.

*Círculos concéntricos.* En esta actividad el docente divide al grupo en dos, cada grupo de estudiantes deberá hacer un círculo grande y otro más pequeño que deberá estar ubicado dentro del grande (Seligson, 1997; Thornbury, 2005). El docente colocará palabras o frases que les permita a los estudiantes formular preguntas reales a los compañeros durante un minuto; luego el maestro indicará que los círculos giren de manera opuesta uno del otro

hasta que con el mismo sonido indique volver al ciclo de preguntas con el compañero que se encuentra al frente; es decir interactúan por parejas. Los círculos concéntricos se pueden considerar como una dinámica que saca a los estudiantes de su zona de comodidad para involucrarlos en un juego de conocimiento, de tiempo, de interacción social que le permita sentirse un poco más libre de la rutina de la clase (Allegra & Rodríguez, 2010).

*Diálogos con pistas.* Esta actividad controlada consiste en un diagrama de flujo en zigzag. Cada extremo del diagrama de flujo contiene una función comunicativa, con la cual los alumnos deberán dramatizar un diálogo en parejas (Harmer, 1991; Thornbury, 2005). Para la creación del diálogo los estudiantes deberán emplear el conocimiento que ya han aprendido e incorporar nuevas estructuras y vocabulario; siendo ésta una de las actividades de producción oral más exigentes.

Al seguir paso por paso las actividades controladas, se puede ver que inician con un nivel bajo de exigencia y poco a poco se van complejizando, de manera que los estudiantes empiezan con cortos diálogos entre compañeros y terminan en situaciones de comunicación reales en inglés dentro del salón de clases.

Finalmente, en lo que se refiere a estudios hechos en Colombia sobre el uso del juego de roles con estudiantes de características similares a las de este estudio, se encontraron los tres estudios siguientes: uno, el de Quintana (2011), con los niños de preescolar del gimnasio Antonio María Claret en La Clarita, en Bogotá, en donde los estudiantes representaban situaciones reales en la clase de forma libre y espontánea, logrando de esta manera una mejora en la expresión oral. La segunda es la investigación de Cárdenas y Robayo (2009), con estudiantes del tercer grado del centro educativo distrital San Luis al sur de Bogotá, que mostró cómo, a través de situaciones cotidianas como saludarse, hablar

sobre el clima, la ropa y la familia, etc. los aprendices lograron desarrollar e incrementar su fluidez y facilidad para poner en escena sus conversaciones. El tercer estudio es el de Suaza (2014), realizado en la institución educativa El Chairá, en Cartagena del Chairá, con estudiantes de noveno grado; se les aplicó el enfoque PPP (Presentación, Producción controlada y Producción libre) lo que permitió ir paso a paso en las actividades de expresión oral, de manera que los estudiantes pudieron llegar a la última fase, donde ellos crearon sus propios diálogos, a partir de todo lo aprendido.

### **Estudiantes en situación de riesgo**

El término riesgo es definido desde una perspectiva integral que relaciona la conceptualización del mismo vocablo con el impacto que causa en las personas para determinar las acciones interventivas orientadas a la reducción, mitigación o superación del riesgo de fracaso académico. El reconocimiento del riesgo viene acompañado por planes de prevención que ayudan a trabajar sobre las posibles causas y consecuencias de los riesgos en las poblaciones vulnerables (Correa & Bedoya, 2010).

La designación de estudiante “en riesgo” refleja el reconocimiento de que algunos estudiantes están más predispuestos a experimentar problemas, tanto en el rendimiento en la escuela como en sus vivencias personales y sociales. Que un estudiante esté en riesgo no significa que tenga trastornos en el aprendizaje o que tenga alguna incapacidad, sino más bien se refiere a características de su medio familiar, escolar y social que lo predisponen a experiencias negativas, tales como bajo rendimiento, deserción, trastornos conductuales y problemas emocionales (Jadue et al., 2005).

Los conceptos de riesgo y factor de riesgo aplicados en el contexto educativo se originan en la epidemiología y traspasa sus límites médicos al contexto de la escuela. El riesgo es un factor que no se puede evitar; ya que hace parte del ser humano y se desencadena en la

relación del individuo con su entorno social. Por lo tanto cuando se hace mención al riesgo no se puede centrar únicamente en el individuo, sino también sobre la comunidad y entorno en los cuales está inmerso (Correa & Bedoya, 2010).

Desde el punto de vista educativo, se entiende como un factor de riesgo la circunstancia que predispone a la aparición de un problema educativo y aumenta la probabilidad que ocurra (Scott & Carran, 1987). Estos autores dicen que los factores de riesgo escolar son aquellos variables asociados con las personas, su historia, su contexto social y escolar que forman parte de un conjunto de hechos que elevan la probabilidad de llegar a la situación de fracaso escolar. Aunque no necesariamente se consideran como causa; pero sí un cierto valor predictivo (Fullana, 1996).

Según Fullana (1996), citando a Frymier (1992), afirma que un estudiante se encuentra en riesgo si "fracasa en un curso o abandona la escuela (...)", igualmente si un adolescente usa drogas, ha sido física o sexualmente agredido, ha contemplado o intentado suicidarse. La expresión de factores de riesgo, sólo se puede emplear cuando se les pueden modificar a través de la intervención educativa, teniendo cuidado de que ésta clasificación no genere estigmas; mientras que el término marcadores de riesgo se refiere a características personales o del medio que no son modificables ni controlables mediante la intervención educativa pero que definen personas vulnerables a factores de riesgo.

Esta locución de estudiantes en riesgo puede etiquetarlos y en lugar de protegerlos, hace que la probabilidad que se presente el problema sea mayor; es mejor el término estudiantes en situación de riesgo para no enfocarse en las personas, sino en las variables del contexto social y familiar que define la situación. Este término es válido si estas situaciones se modifican para que las condiciones del estudiante mejoran (Fullana, 1996).

Son muchas las variables que se tienen en cuenta para mejorar el servicio educativo y evitar el fracaso escolar; es necesario el conocimiento claro del entorno educativo, familiar y social del estudiante y de los factores protectores que contrarrestan la vulnerabilidad que generan los riesgos. Según Pianta (1990), los factores protectores se consideran que preceden del mismo individuo, de su relación con las personas y el entorno social.

Según Jadue, Galindo y Navarro (2005) los estudiantes tienen recursos internos que los motivan o no en su buen rendimiento académico. Aquellos niños que poseen un buen auto concepto, expectativas positivas respecto de su rendimiento y una motivación intrínseca para aprender, obtienen mayores logros en la escuela; a diferencia de los que tienen una autoestima pobre, bajas expectativas y una motivación de logros dominada por los refuerzos extrínsecos.

### **La habilidad de expresión oral**

La expresión oral es una de las cuatro habilidades lingüísticas involucradas en el desarrollo de la competencia comunicativa. Ésta generalmente es una de las más complejas debido a que el hablante tiene que pensar en lo que va a decir, cómo decirlo, decirlo de manera clara y sin cometer errores gramaticales o de pronunciación. Adicionalmente, una de las dificultades radica en que se debe no sólo conocer la lengua como código sino también su uso pragmático, dependiendo de la situación comunicativa y de las personas a quienes el hablante se dirige. En términos generales, los problemas más comunes que se presentan en cuanto a la expresión oral son frecuentemente de carácter lingüístico y/o psicológico (González, 2009).

Según Brown (2002) y Richards (2008) las dificultades de orden lingüístico se refieren a hablar a un ritmo lento, hacer muchas pausas, emplear demasiadas muletillas, demorarse en organizar las ideas, expresar oraciones incompletas, no unir ideas de manera organizada

y coherente, cometer errores gramaticales con regularidad, carecer del vocabulario necesario para comunicarse y no pronunciar correctamente las palabras con una entonación adecuada.

Por otra parte, en cuanto a los problemas de orden psicológico (Vásquez, 2000) afirma que uno de los factores que afectan negativamente la producción oral en los estudiantes es el miedo a cometer errores frente a sus compañeros de clase y maestros, lo cual podría deberse a la falta de un ambiente de confianza en el salón o al uso de inadecuadas técnicas de corrección por parte de los profesores. Adicionalmente (Oxford, 2002) señala que los problemas de carácter psicológico más comunes en el aprendizaje de una lengua extranjera son la ansiedad, la inseguridad, el miedo y la vergüenza al enfrentarse a situaciones comunicativas.

Según Richards (2008) estos problemas se presentan por la poca relevancia que se le da a la producción oral en el plan de estudios y la evaluación, las condiciones de la clase no favorecen este tipo de actividades, la cantidad de estudiantes en las aulas dificulta la participación y la práctica de los estudiantes, los profesores enfrentan dificultades para que los estudiantes se interesen en las actividades y usen la lengua extranjera; además de las limitadas oportunidades para practicar fuera de la clase.

Teniendo en cuenta las dificultades que el estudiante enfrenta en el proceso de aprendizaje de la producción oral, es ahora necesario conceptualizar los aspectos más relevantes que la describen. En este sentido, Rivers (1972) señala que el acto discursivo no es solamente seleccionar el mensaje que se desea enviar y su codificación. La comunicación también involucra, entre otros factores, la expresión y la intención que tiene el hablante al enviar su mensaje. Así pues, el aprendizaje de la producción oral implica



manejar tanto reglas gramaticales, morfológicas, y fonológicas, como el contexto cultural de los hablantes nativos de la lengua que se busca aprender.

Generalmente en la evaluación de una producción oral existen dos enfoques. El primero de ellos tiene como indicador de desarrollo la *fluidez* y el segundo la *precisión*. La fluidez se refiere a la capacidad o habilidad del hablante para expresarse y hacerse entender de manera comprensible y razonable sin darle relevancia al uso correcto de la gramática o la pronunciación dado que lo importante es el contenido del mensaje. La precisión por el contrario, se centra en el uso correcto y preciso de dichos aspectos lingüísticos (González, 2009).

El enfoque centrado en la *fluidez* se basa en dos criterios fundamentales (Krashen & Terrel, 1983). El primero percibe la comunicación como el medio clave para desarrollar la producción oral. El segundo declara que el estudiante debe recibir pocas correcciones a menos que su desempeño obstaculice la comunicación. Así, en este enfoque los errores gramaticales son poco importantes especialmente cuando el estudiante se encuentra en los primeros niveles de aprendizaje de la lengua. Ebsworth (1998) asegura que cuando se pone demasiado énfasis en corregir los errores gramaticales, se puede interrumpir la adquisición y desarrollo natural de la producción oral. El enfoque orientado a desarrollar la *precisión* se interesa más por el uso correcto de la gramática, por tanto, la práctica repetitiva de las estructuras resulta inevitable en el aprendizaje de la lengua.

El fin último del desarrollo de la producción oral es lograr que el estudiante sea capaz de expresarse cuando lo necesite y lo desee, que lo haga de manera apropiada y que sea capaz de interactuar oralmente durante una práctica comunicativa. Por tanto, resulta necesario considerar ambos enfoques, no como indicadores aislados, sino como componentes vitales de una exitosa producción oral (González, 2009).

La habilidad de hablar con fluidez presupone no solamente el conocimiento de las características del idioma; sino también la habilidad de procesar la información y el lenguaje en el lugar donde se dé la situación (Harmer, 2007); de ahí se podría suponer que es necesario conocer el contexto para que exista una verdadera comunicación.

Según Harmer (2007), dentro de los elementos necesarios en la habilidad de hablar se encuentran las características del lenguaje y el proceso mental/social. Con respecto al primer elemento que son las características, se tiene el *habla coordinada*, que se refiere a la capacidad de modificar los sonidos; ya sea por asimilación, elisión, adición o contracción al hablar; de ahí que se hace necesario involucrar a los estudiantes en ejercicios que les ayuden a mejorar esta característica. Como segunda característica se consideran los *dispositivos de expresión*, que se refieren a los cambios que hace un hablante nativo en el tono, el acento, volumen y la velocidad al hablar y también formas no verbales para expresar sus emociones frente a frente. Estos dispositivos contribuyen a transmitir significados; ellos permiten la expresión extra de emociones e intensidad. Una tercera característica, *léxico y gramática*; el habla espontánea está marcada por el uso de un número de frases comunes, especialmente en la actuación de algunas funciones del lenguaje. Finalmente la característica de un *lenguaje de negociación*, hace alusión a las expresiones usadas para buscar claridad y mostrar la estructura de lo que se está diciendo. A menudo se requiere alguna aclaración cuando se está hablando con alguien y para los estudiantes esto es de vital importancia; por lo que el profesor puede proveerlo de algunas frases que cumplan la función del lenguaje de negociación. Ellos usan este tipo de lenguaje para mostrar la estructura de sus pensamientos o reformular lo que están diciendo para ser más claros, especialmente cuando pueden ver que no se hacen entender (Harmer, 2007).

El segundo elemento del habla, es el ***proceso mental-social***: éste se refiere al habla como una habilidad productiva del hablante, que le permite comunicarse con los demás e involucra el conocimiento de las características del lenguaje como son: habla coordinada, dispositivos de expresión, léxico y gramática y el lenguaje de negociación. En lo que respecta al proceso social del habla, se relaciona más que todo con la necesidad de comunicación que la habilidad del proceso mismo. Dentro de este elemento se consideran el proceso del lenguaje, la interacción con otras personas y el proceso de información como aspectos relevantes para entender este aparte de la habilidad de hablar.

***El proceso del lenguaje***: Los hablantes efectivos necesitan ser capaces de procesar el lenguaje en sus propias cabezas y ponerlo en un orden coherente de manera que salga de forma que no solamente sea comprensible, sino que transmita los significados pretendidos. El proceso del lenguaje involucra la recuperación de palabras y frases de la memoria y su montaje en secuencias sintácticamente y proporcionalmente apropiadas. Una de las principales razones para incluir actividades de habla en las lecciones de idiomas, es ayudar a los estudiantes a desarrollar hábitos de procesos rápidos en el idioma inglés (Harmer, 2007).

***Interactuar con otras personas***: Esto significa que el habla efectiva involucra acuerdos de escucha, un entendimiento de cómo los otros participantes se están sintiendo, y un conocimiento de cómo lingüísticamente tomar turnos y dejar hablar a los demás. Este aspecto del habla es importante, en la medida que genera empatía entre los estudiantes; además de respeto y aceptación a la persona que piensa distinto, siente diferente y se expresa acorde a esos preceptos (Harmer, 2007).

**Proceso de información:** Aparte de la respuesta a los sentimientos de los otros, también se necesita la capacidad para procesar la información que llega en el momento justo y de la persona con la que se entabla una conversación (Harmer, 2007).

**Actividades de expresión oral en el salón de clases.** De acuerdo con Lindsay y Knight (2006), el profesor escoge las actividades más adecuadas para ser puestas en práctica dentro del aula; las cuales permitan fortalecer la expresión oral en los estudiantes. Las actividades de expresión oral que son controladas se concentran en hacer que los aprendices produzcan sonidos, frases o estructuras gramaticales a partir de ella y se enfocan generalmente en la producción de un lenguaje acertado o preciso; mientras que las actividades libres se enfocan en el desarrollo de la fluidez.

En esta investigación las actividades controladas de expresión oral fueron claves en la aplicación del proyecto; ya que los estudiantes requerían unas directrices muy concretas para saber qué camino seguir en el desarrollo de esta habilidad comunicativa. Aunque también es cierto que la fluidez es un aspecto importante en el fortalecimiento de la expresión oral porque le permite al estudiante expresarse cuando lo necesite y lo desee, que lo haga de manera apropiada y que sea capaz de interactuar oralmente durante una práctica comunicativa (González, 2009).

### **Fluidez**

Este concepto en el presente estudio se observa como la habilidad que es necesaria desarrollar y fortalecer en los estudiantes en situación de riesgo para que logren cierta destreza en la expresión oral en inglés; por lo que se requiere considerar los distintos puntos de vista sobre el tema.

Según Simmensen (2010) el concepto de fluidez se usa con frecuencia para la caracterización de suficiencia de la lengua. Se emplea a menudo acerca de las habilidades en una lengua extranjera o segunda lengua, no en una lengua materna. En su investigación se fundamentó en dos tipos principales de percepciones sobre este concepto; el primero se limitaba a señalar características generales positivas en el rendimiento del lenguaje fluido tales como suave, rápida y sin esfuerzo el uso del idioma (Crystal, 1987), y finalmente el lenguaje hablado con facilidad y sin muchas pausa (Cambridge International Diccionario 1995).

La segunda clase de percepción se refiere a la corrección gramatical como una característica no necesaria de la fluidez oral; de ahí que define la fluidez como la capacidad de producir muy rápido, que fluye natural el lenguaje; pero no necesariamente correcto a nivel gramatical (Simmensen, 2010).

Según este mismo autor varios estudios se han realizado sobre la fluidez oral de la lengua desde un enfoque combinado cualitativo-cuantitativo. El procedimiento normalmente empleado es la clasificación de los participantes en un primer grupo de hablantes nativos, un segundo grupo de hablantes con un alto grado de fluidez en el idioma en cuestión y un tercer grupo con un bajo desempeño.

Un tipo de estudios cuantitativos ha investigado la velocidad del habla, en general entendida como cantidad de habla producido durante un período de tiempo, tal como el número de sílabas emitidas por segundo. Esto condujo a una norma sugerida de seis sílabas (más o menos uno) por segundo (Hieke, 1985). Por supuesto, esto depende del tipo de actividad comunicativa, donde se hace una distinción básica entre un discurso preparado y otro improvisado (Lennon, 1990).

Otros aspectos del habla tales como la frecuencia y los tipos de pausas y vacilaciones, también se han estudiado. Ciertos tipos de pausas son comunes y aceptados en el discurso de los hablantes nativos, así como en el discurso de los hablantes de una lengua extranjera o segunda lengua. En palabras de un autor de varios estudios: "De hecho, hacer una pausa en sí mismo es un ingrediente necesario en la fluidez del habla" (Lennon, 1990). Obviamente esto se aplica primero y principalmente a las pausas para respirar que generalmente se denominan "pausas naturales". A continuación, se aplica a una pausa para pensar y organizar nuevas ideas. Por otra parte se aplica a las pausas para buscar la mejor palabra o expresión para hacer llegar las ideas del orador. La frecuencia de las pausas relacionadas con la elección de la forma lingüística es normalmente más alta entre los usuarios de una extranjera o segunda hablantes de lenguas que no sean nativos.

La fluidez es la habilidad para comunicarse haciendo uso del lenguaje con su significado más que con la precisión del mismo. Este concepto se flexibiliza en lo que se refiere a la validez de los errores en la comunicación oral por cuanto se presta mucha atención a las mejoras en la comunicación que se dan en el proceso de aprendizaje (Castiblanco, 2014). Esta definición de fluidez se vuelve relevante para el tipo de población sujeto de esta investigación, cuando le da mayor trascendencia a los logros que van alcanzando los aprendices en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua extranjera.

La fluidez verbal es un inconveniente que se enfrenta con los estudiantes cuando se requiere fortalecer la expresión oral en ellos ya que se muestran apáticos e inhibidos para las actividades de comunicación oral. Esta situación se presenta por la poca confianza en ellos mismos, de igual manera por las críticas y burlas de sus compañeros de clase (Urrutia & Vega, 2010).

Según estos autores la fluidez verbal es una habilidad que se desarrolla de mejor manera cuando los aprendices de una lengua se encuentran inmersos en un ambiente cómodo y seguro como el aula y pueden interactuar mejor en situaciones cotidianas reales. Esto se logró a través de juegos con dibujos, trucos de magia, juegos de sonidos, de palabras, falso-verdadero, juegos de memoria; que les generaran bienestar, mejores relaciones sociales entre los mismos estudiantes, fueran divertidos e interesantes para los discentes acorde con sus gustos y realidad.

Los juegos son motivantes y una experiencia emocionante para desarrollar en los estudiantes la fluidez oral de una manera divertida y cómoda. Además que estas actividades lúdicas ayudaron a los discentes a creer en ellos mismos y en sus capacidades, así como a sentirse libres para mejorar su habilidad de expresión oral en inglés sin ninguna presión externa.

Según Binder, Haughton & Bateman (2002), el desarrollo de la fluidez también ayuda a los estudiantes a mejorar su proceso de aprendizaje, contribuyendo a tres tipos de resultados: el primero es el aumento de la capacidad de retener el conocimiento después de que un curso ha terminado; el segundo es la capacidad para resistir la distracción por largos períodos de tiempo y, por último, mejora en la capacidad de aplicar lo que se ha aprendido en diferentes situaciones, y con más creatividad (como se cita en Jiménez, 2013). De esta forma la fluidez se convierte en una estrategia pedagógica que no sólo ayuda a mejorar la expresión oral sino que también ayuda a desarrollar otros aspectos del aprendizaje.

### **Capítulo tres: Diseño de la investigación**

En este capítulo se describe el diseño de este estudio de investigación con sus principales características: tipo de estudio, contexto, participantes, instrumentos utilizados para recopilar datos, cuestiones éticas, validez, confiabilidad y triangulación.

Es claro que, en el caso del presente estudio, la investigación parte de la reflexión sobre un problema social que se aborda desde el aula para transformar las prácticas pedagógicas y para ofrecer a los adolescentes del curso 804, (que tienen los predictores de riesgo en sus condiciones sociales, económicas y culturales), una posibilidad de equidad mediante el florecimiento de la resiliencia en su personalidad a través del desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés.

#### **Enfoque**

El enfoque de esta investigación es, entonces, cualitativo, dado que busca comprender un fenómeno, en este caso en el ámbito educativo, acerca de cómo el juego de roles ayuda a desarrollar y fortalecer la fluidez en la expresión oral en inglés en estudiantes del grado 804 de la jornada tarde.

Según Sampieri (2010) el enfoque cualitativo se concibe como “un grupo de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p.10). Esas prácticas permiten mostrar la realidad de los estudiantes en el aula, a través de estrategias pedagógicas que mejoran la práctica educativa y cualifican el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Hancock (1998) la investigación cualitativa se encarga de responder los interrogantes: por qué, cómo, de qué manera y es por eso que el desarrollo de un proyecto de investigación-acción requiere un proceso reflexivo enfocado en la resolución de



problemas dirigidos por individuos, y esto fue -precisamente- lo que se llevó a cabo en el presente estudio.

Otro aspecto que enfocó cualitativamente esta investigación es su carácter naturalista; porque estudió los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad, una característica que, según Colby (1996), se podría relacionar con el concepto de *patrón cultural* que se refiere a que cada cultura tiene un modo único para entender situaciones y eventos. Partiendo de esta premisa, la profesora-investigadora conoció la realidad del aula, de la vida de los estudiantes y sus familias, para decidir cómo abordar la problemática.

### **Tipo de estudio**

Esta investigación corresponde al tipo de Investigación –acción en la cual, según Sandín (2003), se pretende esencialmente “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (p. 509).

En esta investigación se exploró el impacto del juego de roles en el desarrollo de la fluidez en la expresión oral en los estudiantes, así como las percepciones de los estudiantes sobre el fortalecimiento de la habilidad comunicativa en la clase de inglés.

### **Población**

La población está conformada por treinta y cuatro (34) estudiantes de los cuales veintitrés (23) son niños y once (11) son niñas; este grupo de niñas y niños pertenecen al grado 804 jornada tarde. La edad promedio de los estudiantes fue de 13.42 años. De este grupo once (11) de ellos están en el colegio desde pre-escolar, nueve (9) estudiantes están en la institución desde primaria, tres (3) de ellos llegaron este año a la institución y el resto fue llegando en algún grado de bachillerato.

El colegio al que pertenecen es el I.E.D Brasilia Bosa, ubicado en la localidad séptima de Bosa al sur oriente de la ciudad de Bogotá en el barrio bosa Brasil; este colegio cuenta con estudiantes desde el grado cero hasta el grado once y tiene las dos jornadas (mañana y tarde)

La población sujeto de esta investigación posee las características que la ubican dentro de la categoría de estudiantes en situación de riesgo, que tiene aquellas variables referidas a las personas, su historia y a su contexto familiar, social y escolar que forman un conjunto de factores que se asocian a la tendencia al fracaso (Fullana, 1996). De igual manera el nivel socioeconómico es uno de los factores más influyentes en los estudiantes en situación de riesgo y está asociado al bajo nivel educativo de los padres, al contexto del barrio y los ingresos familiares (Sirin, 2005).

### **Instrumentos de recolección de información**

Los instrumentos de recolección de información que se utilizaron para esta investigación fueron:

#### **Encuesta inicial a los estudiantes.**

Teniendo en cuenta que la encuesta aplicada a los estudiantes puede proveer información sobre actitudes, valores, experiencias porque se considera un excelente método para obtener información cuantitativa y cualitativa (Bell 1999), se les aplicó la encuesta inicial a los estudiantes (Anexo B) del grado 804 del colegio Brasilia Bosa, para conocer la percepción que tenían sobre el desarrollo de la expresión oral en la clase; además, se le formularon preguntas sobre el tipo de actividades de comunicación oral que más les gustaban y finalmente se les cuestionó sobre el concepto que cada uno tenía sobre su

propio desempeño en cada una de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión escrita, comprensión oral, comunicación oral y comunicación escrita.

### **Encuesta a padres de familia.**

El objetivo de esta encuesta (Anexo C) es conocer la percepción que tienen los padres de familia sobre la utilidad de clase de inglés; así como su nivel educativo, el trabajo en que se desempeña y la capacidad y disposición para ayudar a su hijo (a) en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma extranjero. La encuesta es un elemento de recolección de información eficaz que permite al investigador acceder a información y así explicar la relación causa-efecto entre las diferentes variables, por ejemplo el nivel educativo de los padres y el rendimiento académico de sus hijos (Beiske, 2007).

### **Encuesta final a los estudiantes.**

Se les aplicó la encuesta final a los estudiantes -la misma inicial- del grado 804 del colegio Brasilia Bosa, para conocer cuáles fueron los resultados obtenidos después de la implementación de las actividades de expresión oral y juego de roles en el área de inglés y que beneficio hubo para el grupo de estudiantes.

### **Diario de campo.**

Dentro de esta observación está incluida la participación del investigador con el grupo. A través de ella se obtiene información que se registra en el diario de campo, donde inicialmente está el trabajo de motivación, luego el juego de roles revisando la pronunciación, el uso de vocabulario nuevo, expresiones ya aprendidas y nuevas. Este diario de campo fue utilizado para el programa de intervención que se realizó a partir de las categorías de expresión oral y estudiantes en riesgo; además de ser el instrumento de

observación para ver las reacciones de rechazo, temor, entre otras, de los estudiantes al momento de participar en el juego de roles y de los cambios que se presentaron a medida que se avanzaba en el proyecto (Anexo E).

### **Videos.**

Son una herramienta importante para recolectar información de manera concreta, sobre el desempeño de los estudiantes en las clases porque permite captar de ellos actuaciones, y reacciones ante las situaciones que se le plantearon en el juego de roles, y ofrece mayor flexibilidad que las observaciones que se hacen de forma escrita, dice Smith (citado por Rubiano, 2013). Esto es importante, ya que el investigador puede retomar la situación, analizar los aspectos que considere relevantes y hacer un verdadero proceso investigativo al tener la oportunidad de revisar cómo va el desempeño de los estudiantes a partir de la implementación del proyecto.

Es decir, que por medio de los videos el maestro pudo identificar las dificultades de sus estudiantes, los avances que tuvieron y la manera como emplearon las diferentes estructuras gramaticales y el nuevo vocabulario. El mejoramiento en la pronunciación y la apropiación de expresiones, se pudo observar claramente cuando los estudiantes intentaban expresar sus ideas en inglés; algunos niños tuvieron dificultades debido a factores como: su baja autoestima, poca confianza en sí mismos y por su timidez; pero estas dificultades fueron superadas. A través de este mismo instrumento se pudo apreciar cómo la resiliencia se fortaleció a partir de la implementación de la estrategia dramática en los estudiantes.

### **Lista de chequeo.**

La lista de chequeo es el instrumento utilizado para medir el cumplimiento de estándares de desempeño y su objetivo es constatar el cumplimiento de dichos estándares; también

busca identificar los principales factores que dificultan el cumplimiento de los mismos, así como sistematizar las buenas prácticas (Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social del Perú MIDIS, 2011). Desde esta perspectiva la lista de chequeo va a optimizar el tiempo en la investigación por cuanto canaliza la toma de información de los vídeos acorde con las categorías y subcategorías. Este instrumento de recolección de información de los videos fue seleccionado porque permite ver y analizar la información relevante con base en unos estándares objetivos de medición del desempeño de los estudiantes durante el proceso de la intervención para determinar el logro de los objetivos de investigación por parte de los estudiantes (Anexo F). En esta lista de chequeo hay una serie de estándares tomados de los estándares de idioma extranjero, usados por la investigadora para analizar y relacionarlos con los resultados obtenidos en la investigación.

### **Validez, Confiabilidad y Triangulación**

Estos términos fueron empleados en esta investigación asociando y analizando los datos recopilados para llegar a las conclusiones. El proceso de validez, confiabilidad y triangulación comenzó con la formulación de las preguntas y objetivos del proyecto de investigación-acción, el diseño y selección de los instrumentos a aplicar, la conducción del proyecto, la aplicación de los instrumentos y el análisis de los resultados. Para desarrollar la validez y la triangulación fue necesario tener en cuenta los constructos del marco teórico.

La validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir, lo que significa que los instrumentos serán válidos y confiables si miden lo que se pretende y si logran el propósito para el cual fueron diseñados y la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales (Sampieri, 2010).

Según Denzin (1970) la triangulación es la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular. Existen distintos tipos, la que se trabajó en el proyecto es la Triangulación de datos que se refiere a la confrontación de diferentes fuentes de datos en los estudios y se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes (Arias, 2000).

De acuerdo con lo anterior, la validez de este estudio se garantizó por los siguientes instrumentos de recolección de información: la encuesta inicial y final aplicada a los sujetos de la investigación; encuestas a los padres de familia; diario de campo sobre el proceso de intervención, vídeos tomados sobre los juegos de roles en la clase de inglés y listas de chequeo sobre los videos. Estos instrumentos fueron estandarizados mediante el concepto de expertos, siguiendo a Espinosa (2008), para quien el diseño de los instrumentos se puede realizar con la ayuda de expertos o de jueces que, en nuestro caso, fueron profesores de la misma institución en donde se realizó la intervención, quienes tienen sólida experiencia en el diseño de este tipo de instrumentos.

## **Capítulo cuatro: Intervención pedagógica e implementación**

En este capítulo se describe la intervención pedagógica que ya se implementó en el contexto docente de esta investigación, mediante actividades pedagógicas dirigidas a mejorar la capacidad de los estudiantes de hablar inglés en el juego de roles.

### **Metodología**

El proceso de la intervención pedagógica de esta investigación se llevó a cabo entre los meses de febrero a mayo de 2016. La implementación se llevó a cabo en 26 horas distribuidas en 13 momentos de dos horas cada uno. En estos encuentros se aplicaron inicialmente actividades controladas que fueron el inicio de sencillas conversaciones en inglés y permitieron a los estudiantes hacerse partícipes de momentos comunicativos a pesar de su temor al hablar en público, la poca confianza en sí mismos y un conocimiento no empleado por ellos; la intervención concluyó con la aplicación de actividades que permitían más libertad en los alumnos para expresar sus sentimientos e ideas. Ambos tipos de actividades forman parte de un todo continuo.

### **Plan de acción**

Este plan se estructuró en tres momentos:

#### **Momento I: Diagnóstico.**

El diagnóstico es un proceso de análisis y síntesis de una realidad social, de un problema o necesidad detectada. Debe de realizar una descripción de los distintos componentes de esa realidad social, además de determinar el nexo de unión entre los distintos elementos del problema (Castillo, 2010).

Para realizar el diagnóstico en el grado 804 del colegio Brasília Bosa, y evidenciar el nivel de fluidez que ellos tenían, así como conocer su percepción sobre el desarrollo de expresión oral en la clase de inglés, se les presentó como primera actividad un diálogo el

cual aparecía en el tablero, sin orden en su estructura (Figura 1), el cual ellos debían organizar en forma coherente. Para facilitar la lectura del contenido del tablero que aparece en la figura 1, transcribo aquí su contenido:

A la izquierda del tablero:

**Sandra:** The same for me please.

**Waiter:** Good evening. Would you like any drinks?

**Sandra:** Here are the menus.

A la derecha del tablero:

**Mrs. Kent:** A whiskey sour for me.

**Mr. Kent:** Yes, we would. A Manhattan for me. What do you want, Kathy?

**Mr. Kent:** Girl, here's the menu for you. Here's a menu for Danny. Would you give it to him? Kathy, here's a menu for us.

El propósito de esta actividad fue el de generar buen ambiente hacia la clase y la investigación, a la vez que permitir a la profesora-investigadora captar actitudes y percepciones de los estudiantes sobre la clase de inglés, así como hacer una primera medición de fluidez.





*Figura 1.* Imagen de la primera actividad de diagnóstico.

En el diario de campo (febrero 1 y 8) se registró que durante esta actividad, los estudiantes se mostraron entusiasmados por completar la conversación, y realizaron búsqueda de palabras en sus diccionarios y en sus apuntes; además, formularon preguntas sobre la manera de decir en inglés alguna palabra o estructura; la mayoría trabajó con entusiasmo con los compañeros que les fueron asignados. Esta actividad les sirvió para activar conocimientos de inglés adquiridos en el año anterior.



*Figura 2.* Imagen de la organización de la primera actividad de diagnóstico.

Luego de haber organizado el diálogo, debían presentarlo frente a la clase. Este diálogo sería grabado por parte de la profesora-investigadora. En este primer video se pudo observar que al inicio de la conversación mostraban cierto grado de pena al pronunciar o hablar en inglés; se angustiaban y necesitaban leer de sus apuntes; algunos estudiantes se notaban desatentos; hubo que grabar muchas veces las escenas porque se les olvidaba lo que iban a decir; por otro lado, algunos no pudieron desprenderse del papelito donde tenían sus apuntes para la conversación; observé que el papel les daba seguridad en su intervención.

La lista de chequeo del diagnóstico evidenció que pronunciaban las palabras como las veían escritas, cuando olvidaban el parlamento miraban en unos papelitos que portaban en sus manos, el tono de voz era muy bajo y debían repetir varias veces, la mayoría de los estudiantes se notaba angustiados con ganas de terminar prontamente la actividad, unos aburridos y otros demostraron confusión.

La medición de la fluidez al comienzo de la intervención, se realizó, en primer lugar, por medio del diario de campo en el que la profesora-investigadora registraba sus impresiones sobre la fluidez de los estudiantes. Posteriormente, esta información se trianguló con los datos de los videos los cuales permitieron hacer un análisis más detallado de la fluidez con lo que se pudo precisar lo registrado en el diario de clase: se determinó el número de palabras que los estudiantes podían pronunciar en cinco segundos.

Tabla 1  
*Número de palabras en cinco segundos*

Porcentaje de estudiantes	Número de palabras pronunciadas por cada 5 segundos
42% (14 estudiantes)	4
15% (6 estudiantes)	5
9% (3 estudiantes)	8
9% (3 estudiantes)	7
9% (3 estudiantes)	6
6% (2 estudiantes)	3
6% (2 estudiantes)	10
3% (1 estudiante)	2

En resumen, la información que se obtuvo con respecto a las percepciones de los estudiantes en el momento inicial, fue obtenida a través de las encuestas, el diario de campo, los videos y la lista de chequeo. En las encuestas se evidenció la timidez y el temor al hablar, el bajo nivel de fluidez de la expresión oral, la poca participación de los estudiantes en la clase por considerarla muy difícil; con respecto al diario de campo se observó que la pronunciación no era importante para ellos porque pronunciaban las palabras como estaban escritas, su nivel de fluidez era bajo porque decían una palabra y la repetían muchísimas veces, la participación era muy poca y se preocupaban más por su intervención que la de sus compañeros en el diálogo; en los videos se apreció dificultad en la pronunciación y en la fluidez, se veían miedosos y angustiados y olvidaban con frecuencia su parlamento. La triangulación de información fue abundante lo cual dio

certeza sobre las percepciones finales de los estudiantes, dado que, en su gran mayoría, la información arrojada por todos los instrumentos utilizados es coincidente.

### **Momento II: Intervención pedagógica e implementación.**

En este aparte se describe la intervención pedagógica que se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Brasilia Bosa al grado 804, con las actividades comunicativas y la estrategia dramática del juego de roles. Estas actividades son de dos tipos: actividades controladas que son: ejercicios de repetición en cuatro fases, ejercicios de preguntas y respuestas combinadas, ejercicios en cadena, arañagrama, círculos concéntricos y diálogos con pistas. Después de las actividades controladas se realizaron dos actividades de juego de roles que ya no tienen el mismo nivel de control por parte del profesor. Estas últimas actividades tienen el máximo grado de exigencia comunicativa para los estudiantes, por no tener las ayudas que los aprendices tuvieron en las actividades controladas. Se hicieron al final porque para ese momento los estudiantes ya estaban preparados para realizarlas correctamente, como de hecho ocurrió. Como se dijo antes, ambos tipos de actividades forman parte de un todo continuo.

*Actividades controladas.* Las actividades controladas permitieron a los estudiantes desenvolverse en situaciones cotidianas para ellos como el saludo, despedirse de alguien, el presentarse con una persona que acaba de conocer, entre otras. Esta clase de actividades posibilita la retroalimentación de la profesora-investigadora en las intervenciones de los jóvenes; y esto hace que el proceso de aprendizaje sea mucho más efectivo y perdurable (Long & Robinson, 1998).

Dentro de estas actividades se tuvieron en cuenta:

*Los ejercicios de repetición en cuatro fases.* Estos ejercicios se realizaron en la semana tres. Los ejercicios de repetición en cuatro fases se desarrollaron, porque les daba la opción a los estudiantes de iniciar con una actividad simple y motivante, debido a la sencillez de la misma y generar un sentimiento de autoconfianza (Harmer, 1991 y Thornbury, 2005).



*Figura 3.* Imagen utilizada en el ejercicio de repetición en cuatro fases.

Ejemplo de esta actividad realizada por los estudiantes 1 y 2.

A: *Ketchup?*

B: *Ketchup is delicious.*

A: *Chips?*

B: *They're crunchy.*

*Ejercicios de preguntas y respuestas combinadas.* Estos ejercicios se realizaron en las semanas 4 y 5. Los ejercicios de preguntas y respuestas combinadas por ser una estrategia más exigente que la anterior, porque los niños pasan al frente de la clase, debiendo superar el miedo que les genera exponerse a los demás y a sus comentarios.



Figura 4. Imagen utilizada en los ejercicios de preguntas y respuestas combinadas.

Ejemplo de ejercicio de este tipo realizado por los estudiantes 3 y 4.

A: *Are you ready to order?*

B: *Yes, I'll have shrimp cocktail as a starter. For a main course, I'll have salmon.*

A: *And to drink?*

B: *Mineral water.*

A: *you like a dessert?[sic]*

B: *No, thanks.*

*Ejercicios en cadena.* Estos ejercicios se realizaron en la semana 6. Estos ejercicios sirven para que los estudiantes desarrollen un buen nivel de atención y para facilitarles la recordación de estructuras gramaticales y vocabulario aprendido, y así poder participar de la actividad con más fluidez. En el diario de campo quedó registrado que los estudiantes no se limitaron a emplear sólo los adjetivos que se habían planteado en el ejercicio, sino que, además, buscaban por su propia cuenta diferentes sustantivos y adjetivos para crear su propias oraciones.

c16 4 Match the adjectives to the photos. Then listen and check.

A grilled	D crunchy	G bitter	J boiled
B hot	E sour	H stir-fried	K raw
C tender	F sweet	I roast	

*Apple is crunchy*

Figura 5. Imagen utilizada en los ejercicios en cadena.

Ejemplo de ejercicio de este tipo realizado por los estudiantes 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

**Teacher:** *I like the green apple because it is crunchy.*

**Student one:** *I like the green apples [sic] because it is crunchy and I like the grilled fish.*

**Student two:** *I like green [sic] apple because is [sic] crunchy , I like the grilled fish and the pepper is hot.*

**Student three:** *I like the green apple because is [sic] crunchy; I like the grilled fish, the red pepper is hot and I like ice cream because it is sweet.*

*El arañagrama.* Estos ejercicios se realizaron en las semanas 7 y 8. Esta actividad consiste en colocar palabras o imágenes alrededor de la imagen de una araña; seguidamente los estudiantes deberán formularse preguntas y dar respuestas de manera que se genere interacción entre ellos mismos. El arañagrama ayuda a que todos, sin excepción participen de la situación comunicativa porque su acción es activa y brinda resultados positivos a la misma. En el diario de campo se pudo evidenciar que cuando los niños observaron la imagen de la araña, algunos empezaron a mencionar el nombre en inglés de la figura

principal; curiosamente unos pocos no lo recordaban y otros tantos lo asociaron con el hombre araña –spiderman- y desde ese referente todo fluyó de una manera más fácil para ellos.



Figura 6. Imagen utilizada en el ejercicio del arañagrama.

Ejemplo de ejercicio de este tipo realizado por los estudiantes 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18.

A: *Hello.*

B: *Hi.*

A: *What you like? [sic]*

B: *I'll have chips, steak and mineral water.*

A: *O.K.*

B: *Here you are.*

A: *Thanks.*

Se trata de hacer que los estudiantes busquen las palabras que no conocían o no recordaban, seguidamente deben organizar la situación donde uno era el mesero y el otro estudiante el cliente del restaurante Las palabras utilizadas fueron: *chips, steak, mineral water.*



*Círculos concéntricos.* Estos ejercicios se realizaron en la semana 9. Los círculos concéntricos se pueden considerar como una dinámica que saca a los estudiantes de su zona de comodidad y los involucra en un juego de conocimiento, de coordinación temporal, de interacción social que le permita sentirse un poco más libre de la rutina de la clase (Allegra & Rodríguez, 2010).

En esta actividad el docente divide al grupo en dos, un círculo grande y otro más pequeño metido dentro; deberán girar de manera opuesta hasta que el maestro de la orden de detenerse y formular preguntas en inglés a los compañeros. Durante la dinámica los estudiantes se percibían apenados por agarrarse de las manos y algunos la asociaron con rondas infantiles.



*Figura 7.* Imágen utilizada en el ejercicio de los círculos concéntricos.

Ejemplo de ejercicio de este tipo realizado por todos los estudiantes.

***Teacher:*** Name.

**Student one:** *My name is ...*

**Student two:** *Your name is? [sic].*

**Teacher:** *Brother.*

**Student three:** *you have a brother? [sic].*

**Student four:** *My brother is policeman [sic].*

*Diálogos con pistas.* Esta fueron las últimas actividades de ejercicios controlados y se realizaron en las semanas 10 y 11. En esta actividad, los estudiantes dramatizaron un diálogo por parejas a partir de un diagrama de flujo en zigzag. Para la creación del diálogo, los estudiantes deberán emplear el conocimiento que ya han aprendido e incorporar nuevas estructuras y vocabulario. Esta una de las actividades de producción oral más exigentes.

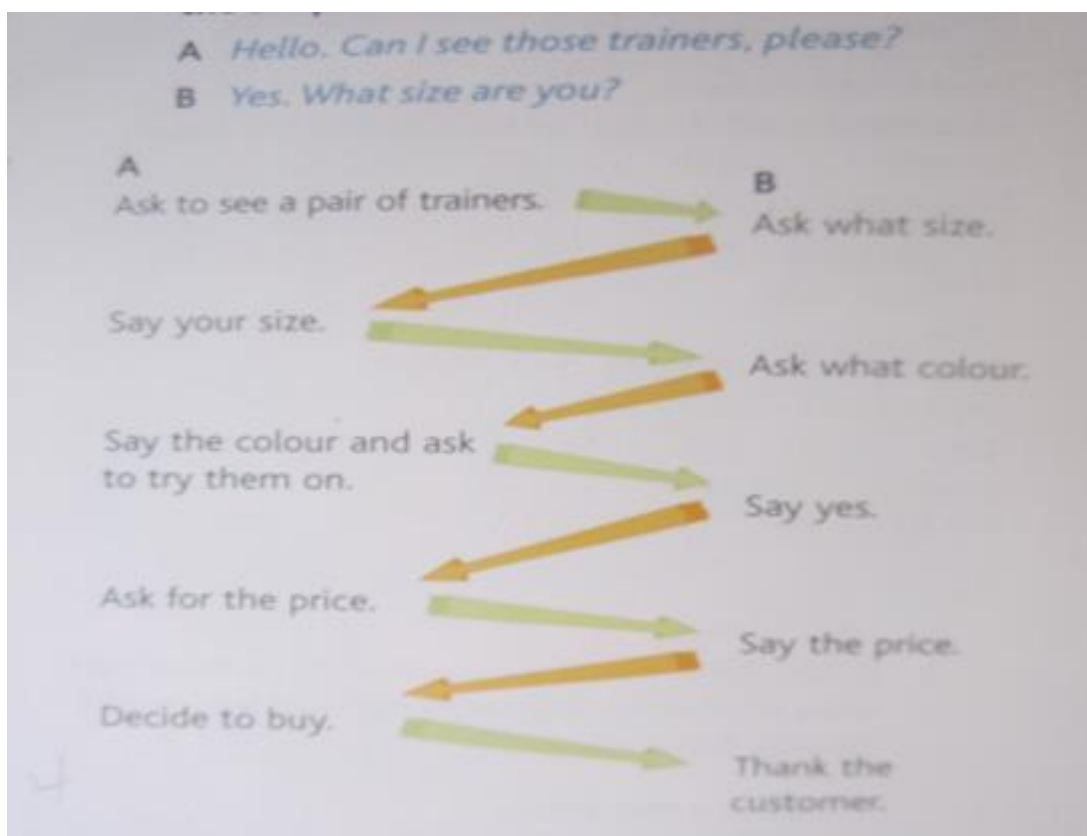


Figura 8. Imagen utilizada en el ejercicio del diálogo con pistas.

Ejemplo de ejercicio de este tipo realizado por los estudiantes 19 y 20.

A: *Hello. Can I see these trainers, please? [sic]*

B: *Yes. What size are you?*

A: *36.*

B: *What color you like? [sic]*

A: *Black. Can I try them then?*

B: *Yes, of course.*

A: *How much are they?*

B: *They're 89 dollars.*

A: *O.K! I'll take them!*

B: *Thanks.*

*Diálogos con pistas.* Estos ejercicios se realizaron en las semanas 10 y 11. El juego de roles en la escuela, representando situaciones imaginadas en diversos sitios, es una estrategia amena debido a que los aprendices pueden personificar diversos roles y permite la integración de un mayor número de alumnos mientras el docente sigue conservando el control de la situación de aprendizaje (Allegra & Rodríguez, 2010). En el diario de campo y en los videos, especialmente, se evidenció que al convertirse en una rutina en las clases de inglés, brinda a los estudiantes la posibilidad de desarrollar la expresión oral en este idioma.

Tabla 2  
Intervención pedagógica

TIPO DE ACTIVIDAD	OBJETIVO	TEMA	TIEMPO Y FECHA
Diagnóstico: Diálogo para organizar.	Generar buen ambiente hacia la clase y la investigación, captar actitudes y percepciones de los estudiantes	Conversación en el salón de clases.	4 horas. Febrero 1 y 8 de 2016.
Ejercicio de repetición en cuatro fases.	Motivar a los estudiantes para iniciar cortos diálogos.	Alimentos y adjetivos.	2 horas. Febrero 15 de 2016
Ejercicios de preguntas y respuestas combinadas.	Elevar el nivel de exigencia de los diálogos.	Pedir alimentos del menú en un restaurante.	4 horas. Febrero 22 y 29 de 2016
Ejercicios en cadena.	Mejorar los procesos de atención en las clases.	Alimentos de un menú y adjetivos.	2 horas. Marzo 7 de 2016
Arañagrama.	Formular y responder preguntas basados en las imágenes sugeridas.	El precio de alimentos, ropa y accesorios personales.	4 horas. Marzo 14 y 29 de 2016
Círculos concéntricos.	Involucrar a los estudiantes en actividades conocimiento, coordinación temporal e interacción social.	Parentescos familiares, preguntas personales y verbos en presente.	2 horas. Abril 4 de 2016
Diálogos con pistas.	Dramatizar un diálogo por parejas.	Prendas de vestir, precios y frases de cortesía.	4 horas. Abril 11 y 18 de 2016
Juego de roles.	Mejorar el desempeño de los estudiantes en la expresión oral.	En un supermercado.  En un club vacacional.	4 horas. Abril 25 y Mayo 2 de 2016  4 horas. Mayo 16 y 23 de 2016.

### Momento III: Prueba final.

La evaluación busca cuantificar el impacto efectivo, positivo o negativo, de la implementación; además, sirve para verificar la coincidencia de las labores ejecutadas con

lo programado. Su objeto consiste en explicar -al identificar los aspectos del proyecto que fallaron o no-, sí estuvieron a la altura de las expectativas. Analiza las causas que crearon esta situación, indaga sobre los aspectos exitosos, con el fin de poder reproducirlos en proyectos futuros, ya sean de reposición o de complementos (Thompson, 2006). En el caso concreto de esta investigación, la evaluación final nos servirá para determinar el progreso de los estudiantes en materia de fluidez y de su propia percepción acerca de la utilidad de los juegos de roles para la mejora de la habilidad de comunicación oral en inglés.

Para realizar la evaluación en el grado 804 del colegio Brasília Bosa, se realizó un juego de roles según el cual los estudiantes estaban en una agencia de viajes; se debía realizar una conversación entre dos personas: una era el asesor comercial de la empresa y la otra era alguien que llegaba a solicitar información sobre planes de viajes.

Antes de presentar el diálogo, se les entregó una hoja donde podían organizar las estructuras que iban a emplear y así hacer los ajustes requeridos; como se hizo con el diagnóstico. Durante la puesta en escena del juego de roles, los estudiantes que hacían el papel de empleados de la agencia de viajes, tenían en sus manos un formato para tomar datos de quien deseaba viajar.

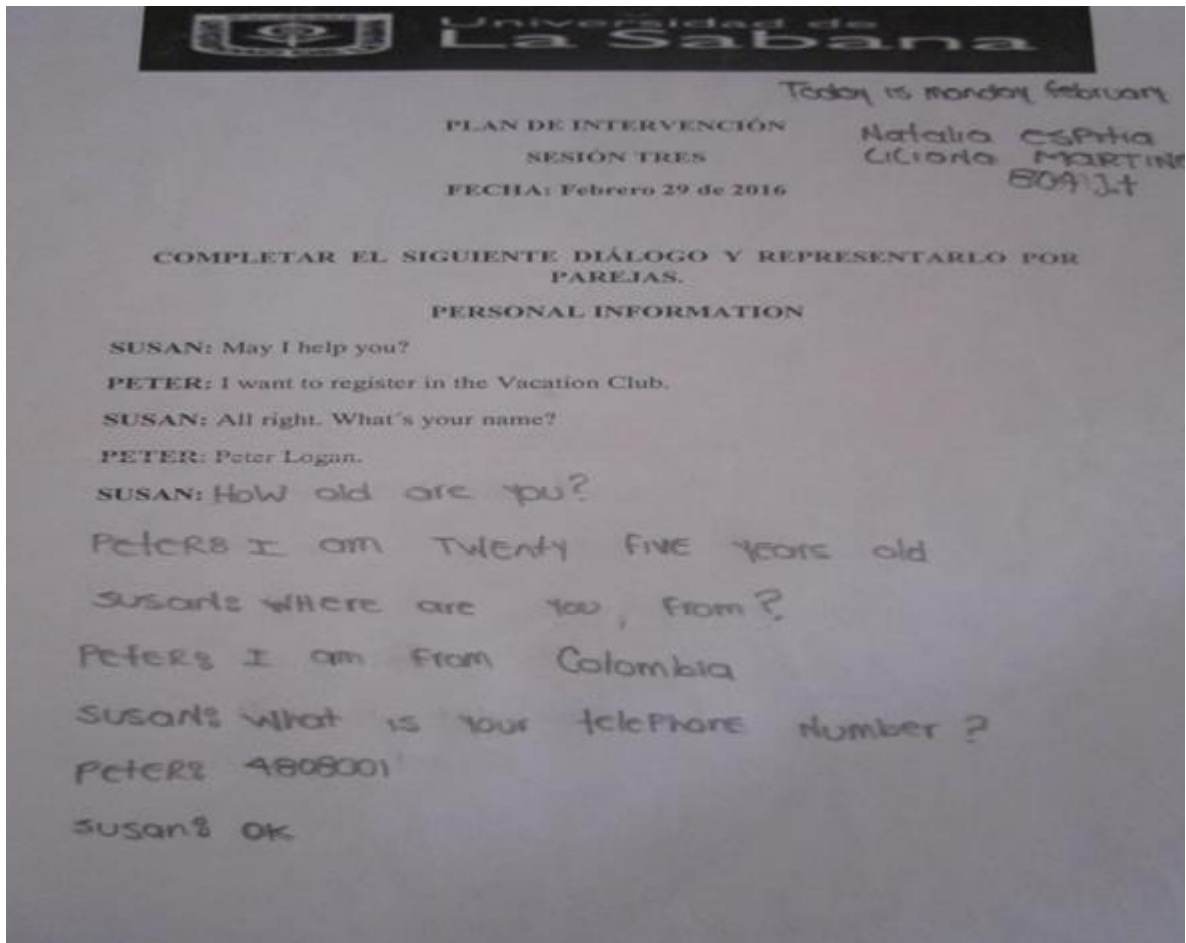



Figura 9. Organización del diálogo en la agencia de viajes.

Luego de haber organizado el diálogo, debían presentarlo frente a la clase el cual sería grabado por parte de la profesora-investigadora. En este último video se observó que muchas expresiones eran pronunciadas con mayor seguridad que al comienzo de la intervención; se mostraban menos nerviosos en sus intervenciones que en representaciones anteriores, y se notaba mayor fluidez en la expresión oral; igualmente se les veía convencidos de su personaje y en algunos casos la grabación del video se dividió en dos momentos para facilitar la presentación y así darles mayor confianza y seguridad.

VACATION CLUBS  
REGISTRATION FORM



NAME: Peter Logan  
 AGE: Twenty seven  
 NATIONALITY: Panama  
 NUMBERS OF PEOPLE: 3  
 PLACE TO TRAVEL: San Andres  
 YOU PAY WITH:  
 Cash Money  Credit Card

WELCOME TO OUR CLUBS!

Vanessa Zuniga  
 Karen Patijo

Figura 10. Formato para la agencia de viajes.

Se aplicaron dos listas de chequeo en la evaluación: una para la medición de la fluidez de los estudiantes durante su intervención, y otra para evaluar la información del video final -más detallada- con la cual se triangularía la información sobre fluidez suministrada por la otra lista de chequeo (Anexo F).

Con respecto a la fluidez, se evidenció que los estudiantes no se detenían en sus actuaciones, incluso en el caso de que se daban cuenta de que habían cometido errores; acudían a expresiones como *excuse me* o, en el caso de no haber entendido a un compañero: *repeat again please*, con lo que se evitaba detener la presentación. El número de palabras

pronunciadas en cinco segundos, aumentó con respecto a la prueba de diagnóstico: de un 15% se pasó a un 27% el porcentaje de estudiantes que decían 5 palabras en 5 segundos, y de un 7% subió a un 28% el porcentaje de estudiantes que pronunciaban 9 palabras en cinco segundos.

La información que se obtuvo con respecto a las percepciones de los estudiantes en el momento de la prueba final, fue obtenida a través de las encuestas, el diario de campo, los videos y la lista de chequeo. En las encuestas se evidenció que aumentó la participación de los estudiantes en la clase por considerarla más dinámica, variada y productiva; con respecto a la información suministrada por el diario de campo, se observó allí que los estudiantes preocupaban más por la pronunciación y por tener más fluidez al hablar. Cuando participaban, preguntaban más para no equivocarse tanto y se ayudaban más entre los compañeros; en los videos se apreció mayor interés por aprender y participar; Se les veía más seguros y cómodos en sus intervenciones; por último, las listas de chequeo, evidenciaron mejor desempeño en la fluidez de la expresión oral, se elevó su autoestima y confianza en sí mismos y el reconocimiento de la importancia de participar en las actividades de expresión oral. La triangulación de información fue abundante lo cual dio certeza sobre las percepciones finales de los estudiantes, dado que, en su gran mayoría, la información arrojada por todos los instrumentos utilizados es coincidente.



## Capítulo cinco: Resultados y análisis de datos

Esta parte del trabajo se enfoca en el análisis y la interpretación de la información de orden cualitativo que se generó a partir de las encuestas, juegos de roles y los diferentes videos grabados sobre la participación de los estudiantes en este proyecto. De igual manera se presentan las categorías a priori y las categorías emergentes relacionadas con la pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto del juego de roles en el desarrollo de la fluidez de la expresión oral en inglés en estudiantes del grado 804 del Colegio Brasilia Bosa?

### Procedimiento para el análisis de datos

El proceso de intervención se llevó a cabo durante cuatro meses, en los cuales se recolectó la información necesaria para analizar e interpretar los datos. Este proceso se fundamentó en la *Grounded Theory* (GT) o la Teoría fundamentada en datos, elaborada por los sociólogos Strauss y Corbin y publicado en 1967 en su libro: *The discovery of the grounded theory*. El principal cometido de la GT es el desarrollo de teorías específicas del contexto, a partir de los datos que ofrece el propio contexto, es decir, a partir de la información que *emerge de los datos* recopilados por el investigador. La información se obtuvo de los estudiantes del curso 804 de la jornada tarde a través de los diferentes instrumentos empleados en esta investigación.

El proceso de análisis de datos empezó con la lectura de las respuestas de los estudiantes plasmadas en las encuestas sobre su percepción de la clase de inglés, así como las actividades de expresión oral que más les agradaban y la autoevaluación de desempeño en las cuatro habilidades de comunicación oral.

La opinión de los estudiantes con respecto a la clase de idioma extranjero, que se recogió en las encuestas que fueron aplicadas al inicio y al final de la intervención; evidenció el agrado que les genera esta clase.

Este procedimiento se simplificó empleando la codificación abierta que es el proceso interpretativo mediante el cual los datos se desglosan analíticamente y de esta manera se le dan al analista nuevas ideas al romper formas estándar de pensar o interpretar fenómenos reflejados en los datos. En la codificación abierta las interacciones y los eventos se comparan con otros para hallar similitudes y diferencias, se hacen etiquetas conceptuales y de esta manera se agrupan para formar categorías y subcategorías (Strauss & Corbin, 1990).

Con el fin de analizar las respuestas de los alumnos sobre el impacto del juego de roles en el desarrollo de la fluidez, fue necesario asignar un color específico a cada código de unidad encontrado. Los códigos de unidad utilizados para identificar cada categoría fueron rojo (juego de roles), morado (expresión oral y fluidez) y el color azul (rasgos de personalidad propios de estudiantes con los predictores de riesgo académico).

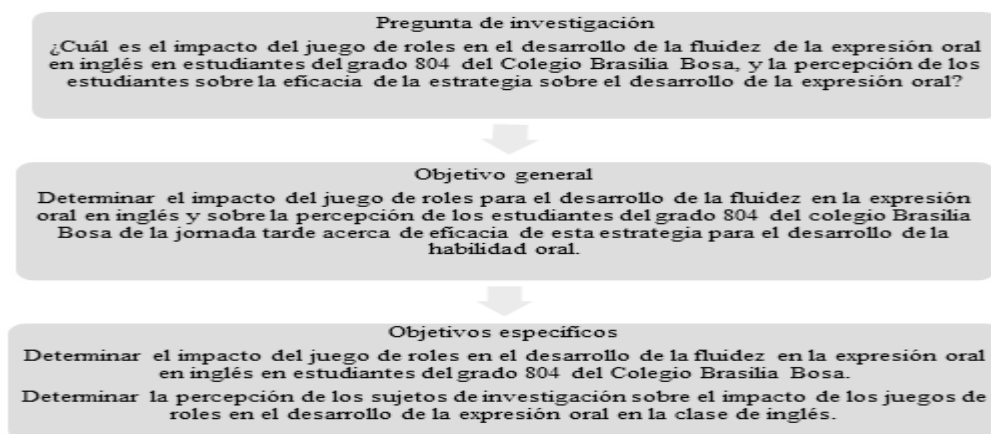


*Figura 11.* Análisis de los códigos.

Posteriormente, estos códigos de unidad fueron analizados para descubrir la relación entre ellos y con otras impresiones que surgieron: por ejemplo, el juego de roles y su relación con mejores relaciones interpersonales.

Finalmente, la codificación selectiva es el proceso por el cual todas las categorías están unificadas alrededor de una categoría básica. En este proyecto de investigación los códigos que surgieron de los instrumentos fueron organizados con el fin de apoyar los resultados proporcionados a partir de los datos para verificar su validez. En este caso, la profesora-investigadora leyó cuidadosamente las respuestas que los estudiantes dieron en las encuestas para encontrar las posibles relaciones entre las categorías (Strauss & Corbin, 1990).

El proceso de investigación se desarrolló en el estudio partiendo de la pregunta de investigación, seguidamente el objetivo general y los objetivos específicos para tener una visión clara sobre la manera como todos ellos estaban interrelacionados durante todo la investigación, como lo muestra la figura 12.



*Figura 12.* Pregunta de investigación y objetivos.

Como resultado de este proceso, una categoría básica fue encontrada (Tabla 2) integrando los constructos principales que fueron identificados durante la triangulación de

los datos: expresión oral, juego de roles, estudiantes en situación de riesgo y fluidez. En el siguiente cuadro se muestra la categoría básica y las subcategorías que surgieron del proceso de análisis.

Tabla 3  
*Categoría y subcategorías*

Pregunta de investigación	Categoría básica	Subcategorías
¿Cuál es el impacto del juego de roles en el desarrollo de la fluidez de la expresión oral en inglés en estudiantes del grado 804 del Colegio Brasilia Bosa, y su percepción sobre la eficacia de la estrategia sobre el desarrollo de la expresión oral?	Los estudiantes desarrollan la fluidez a partir del uso del juego de roles en los distintos espacios del colegio.	<p>El continuo uso del juego de roles incrementa la fluidez de la expresión oral de los estudiantes.</p> <p>El juego de roles fortalece el autoestima y la confianza en estudiantes en situación de riesgo.</p> <p>El juego de roles mejora las relaciones interpersonales de los estudiantes en situación de riesgo.</p>

En la tabla se puede apreciar cómo se relacionan la pregunta de investigación, con la categoría principal y las subcategorías.

La primera subcategoría relacionada con el continuo uso del juego de roles incrementa la fluidez de la expresión oral de los estudiantes, hace referencia a que el uso de esta estrategia se puede considerar en las clases de idioma extranjero como una herramienta que ayuda a mejorar el desempeño en la producción oral de los estudiantes así como la dimensión social de los mismos en el salón de clases porque tienen la oportunidad de

interactuar libre y espontáneamente con sus compañeros y participar en situaciones diferentes a su realidad (Quintana, 2011).

El juego de roles genera en los aprendices una interacción oral más natural; los estudiantes participan en su propio proceso de aprendizaje; se benefician del ambiente de confianza creado en el grupo, compartiendo sus talentos, ayudándose mutuamente y colaborando en las actividades.(Torrigo, 2015).

El desarrollo de la expresión oral en inglés mediante el juego de roles el objeto de numerosas investigaciones pedagógicas precisamente por su comprobada utilidad para este propósito. Harmer (2009) afirma:

Los estudiantes obtienen muchos beneficios del juego de roles, porque tienen la posibilidad de simular un encuentro de la vida real, como si estuvieran en el mundo real; comportándose distinto y pensando o sintiendo de manera diferente a la suya. De igual manera esta estrategia de dramatización, puede ser usada para animar a los estudiantes en la fluidez oral o entrenarlos para situaciones específicas cuando ellos están estudiando inglés como lengua extranjera (p. 27)

En la segunda subcategoría: El juego de roles fortalece el autoestima y la confianza en estudiantes en situación de riesgo, se hace alusión a que estos estudiantes poseen estas características, por lo que es necesario crearles un ambiente apropiado dentro del salón: ubicando las sillas de manera diferente a la rutinaria, cambiando de lugar, trabajando por grupos o parejas con instrucciones claras sobre lo que van a hacer; permitiendo de esta forma relacionarse con otros compañeros y que el profesor siga manteniendo el control de la actividad (Torrigo, 2015).

Según Fleming (2006), y Maley y Duff (1982) las actividades dramáticas como el juego de roles permiten al estudiante expresar sentimientos, su personalidad, creatividad y ser usadas en la clase de idiomas como un canal cuando se le dificulta socializar con sus

compañeros en una situación real de comunicación en el aula. De igual manera permiten mostrar nuevas sensaciones, afectos, dependiendo de la situación comunicativa. Luego entonces esta estrategia se convierte en una oportunidad para que todos los estudiantes se expresen independientemente de sus individualidades, participan de estas situaciones y están desarrollando la expresión oral en inglés (Blatner, 2009).

Ahora bien, la relación que surge entre las competencias sociales del niño y la implementación del juego de roles genera un gran beneficio porque les permite desarrollar y fortalecer las relaciones interpersonales con sus compañeros de clases y de esta forma se siente más cómodo en el momento de participar en el juego de roles (Tompkin, 1998), que fue lo que se evidenció en esta implementación. Según Budden (2006) dentro de los sentimientos fortalecidos por esta estrategia se encuentran la empatía, porque el estudiante debe ponerse en el lugar de alguien más con una situación problemática distinta a su cotidiano vivir con sentimientos y decisiones importantes por tomar.

Según el mismo Byrne (1986), el iniciar este proceso de manera paulatina, partiendo de juegos de roles propuesto por el maestro, al estudiante se le va preparando para la improvisación donde él debe crear sus propios diálogos. Este proceso gradual le proporciona al estudiante seguridad y autoconfianza necesarios para actuar de manera más autónoma; precisamente esto se evidencia en esta investigación en la que se procedió desde actividades más controladas hasta actividades más libres en las que los estudiantes podían expresar sus sentimientos más libremente. En efecto, las actividades controladas ayudan a incrementar gradualmente el nivel de complejidad de las acciones comunicativas en los estudiantes; además, sirven para formar a los estudiantes en autoconfianza, en el auto concepto y la autoestima, porque les permite plantear situaciones prácticas que reflejan la

vida cotidiana de ellos, tales como saludar y presentarse, entre otras (Long, 1991; Long & Robinson, 1998).

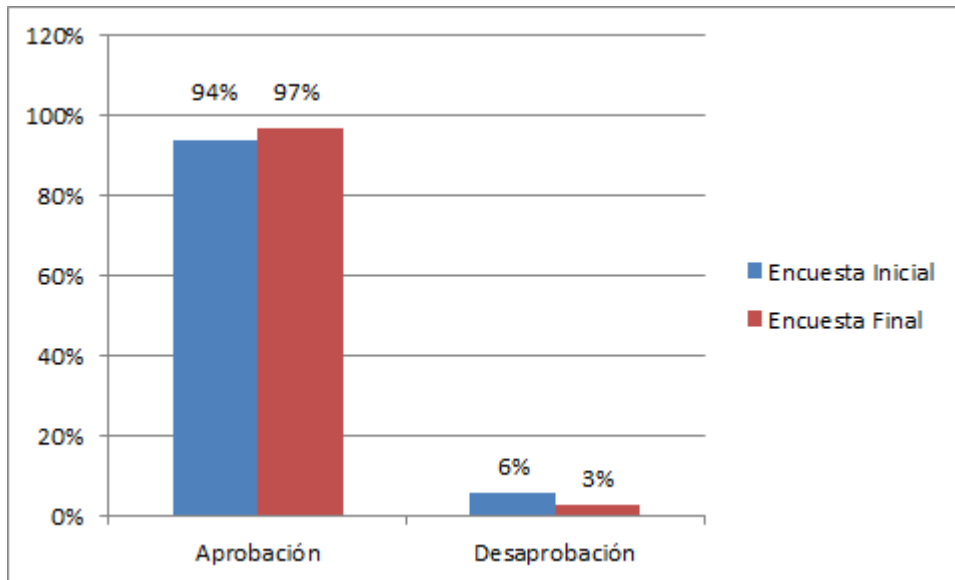
La tercera subcategoría referida al juego de roles mejora las relaciones interpersonales de los estudiantes en situación de riesgo, aspecto que ya ha sido mencionado dada la importancia de la empatía en este proceso de investigación; este sentimiento genera en los estudiantes que piensen en la otra persona y entiendan un poco su situación de vida y esto hace que las relaciones entre los estudiantes, así como la convivencia escolar mejore notablemente. Esto es de particular importancia en nuestro estudio porque, como lo vimos antes, precisamente unas características de los estudiantes en situación de riesgo son la falta de autoconfianza y de autoestima, aspectos que fueron neutralizados gracias a la generación de empatía entre los estudiantes, lo cual, a su vez, facilitó la interacción entre ellos con creciente seguridad personal.

### **Encuestas a los estudiantes.**

Las encuestas a los estudiantes sirvieron para conocer la percepción de ellos sobre el impacto del juego de roles en el desarrollo de la expresión oral en la clase de inglés, el tipo de actividades que más les agradaban para desarrollar la fluidez en inglés y, finalmente, sobre su percepción frente a su propio desempeño en las habilidades de hablar, escribir, leer y escuchar. Este instrumento se considera como un medio fácil y confiable para acceder a la información que se requería de los estudiantes sujetos de la investigación en el aula, y fue aplicado antes y después de la intervención.

Tabla 4

*Percepción de los estudiantes sobre la utilidad del juego de roles*

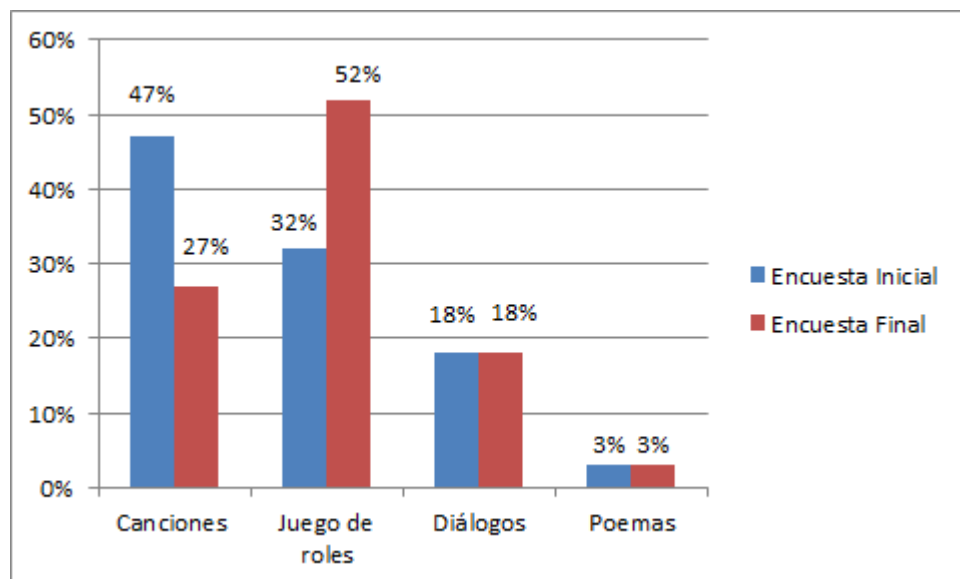


Inicialmente, dentro del 94% que respondieron positivamente se detalló la información de los estudiantes que dieron esta respuesta quedando de la siguiente forma: el 62% opina que le gusta porque aprende mejor un nuevo idioma; el 15% dice que sirve para el futuro; al 13% le parece divertido, y el 4% da otras respuestas; mientras que, pasado el plan de intervención, el porcentaje de aprobación se incrementó en un 97% y aparecieron dos nuevas razones que ayudan a desarrollar la expresión oral en inglés: se aprende nuevo vocabulario y nuevas estructuras.

Con respecto a las actividades de su preferencia para desarrollar la expresión oral en inglés, los estudiantes respondieron:



Tabla 5  
*Actividad de preferencia para el desarrollo de la expresión oral*



Como puede verse en la tabla 5, luego de haber sido implementado el juego de roles para el desarrollo de la habilidad comunicativa, el porcentaje de preferencia de los estudiantes hacia esta estrategia dramática aumenta considerablemente: de un 32% pasó a un 52%.

Sobre el desarrollo y fortalecimiento de las cuatro habilidades comunicativas antes y después del plan de intervención, se pudo evidenciar lo siguiente:

Tabla 6  
*Percepción frente al desempeño de los estudiantes en las habilidades comunicativas*

Habilidades comunicativas	Encuesta inicial	Encuesta final
Hablar es fácil	9%	18%
Leer es fácil	12%	29%
Escuchar es fácil	29%	35%
Escribir es fácil	38%	38%

### **Encuestas a los padres de familia.**

Las encuestas aplicadas a los padres de familia mostraron su bajo nivel de escolaridad, como puede verse en la tabla 7.

Tabla 7  
*Nivel educativo de los padres de familia*

Padres de familia	Nivel educativo
12 (35%)	Primaria
17 (50%)	Bachillerato
5 (15%)	Técnico
Ningún padre de familia	Universitario

En lo que se refiere al aspecto laboral, los oficios que desempeñan los cabeza de hogar incluye amas de casa, trabajos informales (vendedores ambulantes, recicladores, trabajo doméstico) y trabajos en alguna empresa en cargos como servicios generales, cocinera, vigilantes y conductor de transmilenio.

### **Diario de Campo.**

Durante su participación en las distintas actividades de expresión oral realizadas durante la intervención (actividades controladas, juego de roles) los estudiantes de grado 804 del colegio Brasilia Bosa al inicio se mostraban reacios a participar de esas acciones comunicativas porque decían que eran muy complejas, que no tenían conocimiento ni la habilidad para realizarlas, no estaban motivados ni interesados.

El diario de campo permitió hacer observaciones pertinentes sobre las actitudes, reacciones, gestos, interacciones, posturas de los estudiantes durante la aplicación de las diferentes estrategias comunicativas. Al principio se observaron reacciones de rechazo

hacia las actividades comunicativas por considerarlas muy difíciles; más adelante con la práctica se fueron dando cuenta que no era tan difícil como ellos pensaban, para finalmente sentirse muy cómodos y más seguros en sus intervenciones. Este instrumento permitió constatar el progreso paulatino de los estudiantes con respecto a la fluidez en la expresión oral y en el desarrollo de la resiliencia en el proceso de esta investigación (Ver anexo E).

### **Videos.**

En los videos realizados a los estudiantes del grado 804 del colegio Brasilia Bosa se pudo observar inicialmente cuáles eran las dificultades que presentaban para comunicarse oralmente en inglés. Se observó que un factor que los afectaba era la falta de vocabulario, y también que no usaban correctamente buena parte del vocabulario y de las estructuras gramaticales que ya conocían. Por otra parte, mostraban inseguridad al enfrentar el reto de hablar frente a otra persona en un idioma que están aprendiendo; tenían dificultades para pasar la frontera del miedo al exponerse a los comentarios de sus compañeros con respecto al trabajo presentado.

Con este mismo instrumento se pudo constatar al final de la investigación que este grupo de estudiantes había mejorado notoriamente en lo que respecta al desarrollo de la fluidez, ya que se evidenció un sustancial aumento en este aspecto tal como lo muestra la Tabla 8 y su percepción mostraba un mayor interés por el proceso de aprendizaje del idioma inglés, un aprovechamiento de las actividades propuestas y participación activa de ellas.

Tabla 8

*Comparación de resultados de la medición de la fluidez antes y después de la intervención. (Porcentaje de estudiantes que tuvieron cada nivel de fluidez antes y después de la intervención)*

Número de palabras cada 5 segundos	Diagnóstico	Final
10	6,0%	6,0%
9	0,0%	28,0%
8	9,0%	3,0%
	<b>15,0%</b>	<b>37,0%</b>
7	9,0%	6,0%
6	10,0%	9,0%
5	15,0%	27%
	<b>34,0%</b>	<b>42,0%</b>
4	42,0%	9,0%
3	6,0%	6,0%
2	3,0%	6,0%
	<b>51,0%</b>	<b>21,0%</b>

### **Lista de chequeo.**

La información que se obtuvo por medio de este instrumento evidencia una variación en el desarrollo de la fluidez de los sujetos de investigación, desde un desempeño muy limitado al principio de la intervención, hasta un notorio mejoramiento de la habilidad oral al final del proceso, de acuerdo con su nivel de lengua.

En las listas de chequeo se observó cómo los estudiantes dejaron atrás su actitud inicial de timidez y nerviosismo al realizar las actividades propuestas, para mostrar -al final de la intervención- una participación en los diálogos con gran seguridad y convicción.

Tabla 9

*Lista de chequeo sobre la prueba diagnóstica*

Habilidad de hablar	Primer Video "En un salón de clases"	Estándar
<b>Pronunciación</b>	<p>Pronunciaban las palabras como las veían escritas.</p> <p>Las expresiones conocidas eran bien pronunciadas y con mayor fluidez.</p> <p>Cuando olvidaban algo miraban en los papelitos.</p> <p>El tono de voz en muchos estudiantes era demasiado bajo que no se alcanzaba a escuchar gran cosa y había que repetir una y otra vez.</p> <p>Algunos intentaban no mirar sus apuntes y lo lograron; pero la gran mayoría no pudo hacerlo.</p> <p>Los niños tímidos se veían positivamente influenciados por sus compañeros y esto les ayudaba a iniciar la participación.</p> <p>Los niños que nunca participaban en la clase se vieron enfrentados a una situación comunicativa; aunque fuese leyendo el parlamento.</p>	<p>Me arriesgo a participar en una conversación con mis compañeros y mi profesor.</p> <p>Me apoyo en mis conocimientos generales del mundo para participar en una conversación.</p> <p>Interactúo con mis compañeros y profesor para tomar decisiones sobre temas específicos que conozco.</p> <p>Participó en una conversación cuando mi interlocutor me da el tiempo para pensar mis respuestas.</p>
<b>Vocabulario</b>	<p>En el diálogo aparecían estructuras y palabras conocidas para los niños como eran el saludo, preguntar la hora, despedirse, expresiones de agrado por la comer algo.</p> <p>La mayoría se veían angustiados y con ganas de terminar prontamente la actividad, otros se notaban aburridos y demostraban confusión.</p> <p>Estaban presentes expresiones nuevas para ellos que pronunciaban con cierto temor a equivocarse.</p>	<p>Uso lenguaje formal o informal en juegos de rol improvisados, según el contexto. según el contexto</p>

Los estándares tomados de Estándares Básicos de Competencias en Lengua Extranjera: inglés del MEN (2006) están registrados en las tablas 9 y 10 las cuales recogen información obtenida a partir del primer y último video, en los cuales se comparan los resultados del diagnóstico y la prueba final.

Los estudiantes del curso octavo presentan situaciones psicológicas relacionadas con la ansiedad, la inseguridad, el temor y la vergüenza a enfrentar eventos comunicativos como el juego de roles frente a sus compañeros. Siguiendo a Vásquez (2000), uno de los factores que afectan negativamente la producción oral en los estudiantes es el miedo a cometer errores frente a sus compañeros de clase y maestros, lo cual podría deberse a la falta de un

ambiente de confianza en el salón o al uso de inadecuadas técnicas de corrección por parte de los profesores.

Tabla 10

*Lista de chequeo sobre la prueba final.*

Habilidad de hablar	Último Video “ En una agencia de viajes”	Estándar
<b>Pronunciación</b>	<p>Muchas expresiones ya eran pronunciadas con mayor convencimiento.</p> <p>Se les veía menos nerviosos en sus intervenciones.</p> <p>Hacían esfuerzo para recordar su parlamento en el juego de roles.</p> <p>Se notaba mayor fluidez en la expresión oral.</p> <p>Algunos niños se veían muy convencidos de su personaje.</p> <p>Otros estudiantes aún continuaban muy tímidos, hablaban muy bajito.</p> <p>En algunos casos la toma del video se dividió en dos momentos para darles un respiro y recargar baterías que se les apagaban a mitad del juego de roles.</p> <p>Algunos niños se reían porque estaban nerviosos y esto interfiere con la actividad.</p>	<p>Me arriesgo a participar en una conversación con mis compañeros y mi profesor.</p> <p>Me apoyo en mis conocimientos generales del mundo para participar en una conversación.</p> <p>Interactúo con mis compañeros y profesor para tomar decisiones sobre temas específicos que conozco.</p> <p>Participó en una conversación cuando mi interlocutor me da el tiempo para pensar mis respuestas.</p>
<b>Vocabulario</b>	<p>A pesar del tiempo ya transcurrido y los juegos de roles realizados, la estructura para preguntar la edad les sigue generando problemas.</p> <p>Cuando se equivocaban en las estructuras igual seguían adelante y eso es bueno porque lo asumían y no paraban lo que estaban haciendo.</p> <p>Emplearon expresiones para aclarar una duda, para continuar con la conversación.</p> <p>Hicieron uso de estructuras que nunca habían trabajado y lo hicieron muy bien</p>	<p>Uso lenguaje formal o informal en juegos de rol improvisados, según el contexto. según el contexto</p>

Esta lista de chequeo muestra el desempeño de los estudiantes en la clase a través de la implementación de juego de roles; esta es una de las ventajas que ofrece este método de recolección ya que permite hacer seguimiento a las recomendaciones y socializar las buenas práctica (Pérez, 2013).

En el último video que se originó en la oficina de una agencia de viajes muchos estudiantes se veían más seguros al hablar; aunque se cometían errores continuaban en su trabajo, se veían más convencidos de su personaje e intentando actuar con naturalidad (Rubiano, 2010).

Además al comparar los dos videos se observa una mejoría importante en la fluidez verbal de los niños, así como sus gestos intentaron estar acorde con el momento de la conversación y la relación personal con sus compañeros se veía mucho más sólida porque debían en equipo presentar la conversación y todos querían que las cosas salieran bien. Para medir la fluidez verbal en el idioma extranjero en los estudiantes del grado 804 del I.E.D. Brasilia Bosa se tomó como unidad de medida el número de palabras pronunciadas por cada estudiante cada cinco segundos, en los cuales se midió la cantidad de palabras que podían pronunciar en ese tiempo determinado. Esta acción dio como resultado la siguiente información:

Como vimos en la tabla 8, los estudiantes que dijeron entre 8 y 10 palabras, pasaron del 15% al 37%, los que pronunciaron entre 5 y 7 palabras, pasaron del 34% al 42% y los aprendices de dijeron entre 2 y 4 palabras, pasaron del 51% al 21%, lo que indica que pronuncian más palabras que antes de la intervención; este resultado debido a la implementación del juego de roles con los estudiantes.

Al comparar las dos listas de chequeo se puede observar que en el último video, 19 de los 34 estudiantes mostraron tener un mayor nivel de confianza en su desempeño y lo demostraron desde su misma postura frente al diálogo sostenido con su compañero; en 6 de los discentes se pudo observar un desempeño regular; 7 de ellos no evidenciaron autoconfianza en lo que podían hacer frente al juego de roles y dos de los participantes del proyecto fueron retirados de la institución educativa por distintas razones: uno de ellos por amenazas de personas externa; situación que podía atentar contra su integridad física y el otro participante, por decisión de los padres debido al bajo desempeño académico del estudiante durante el trimestre.

## Capítulo seis: Discusión

En este capítulo las discusiones y las reflexiones pedagógicas se relacionan con la pregunta de investigación ¿Cuál es el impacto del juego de roles en el desarrollo de la fluidez de la expresión oral en inglés en estudiantes del grado 804 del Colegio Brasilia Bosa, y la percepción de los estudiantes sobre la eficacia de la estrategia en el desarrollo de la expresión oral?

Para realizar los juegos de roles se inició el recorrido con las actividades controladas (Allegra & Rodríguez, 2010) con las que de forma gradual los aprendices fueron adquiriendo experiencia, conocimiento y a nivel personal ganaron autoconfianza, autoestima y el reconocimiento de sus compañeros por los logros alcanzados. Posteriormente, se les llevó a la realización de actividades de expresión oral con mayor grado de libertad.

Se puede anotar que la implementación de juegos de roles, en los cuales incluimos desde actividades controladas hasta las no-controladas, en la clase de idioma extranjero (inglés) en el grado 804 del colegio Brasilia Bosa, permitió a todos los estudiantes -con sus diferencias individuales-, mejorar su desempeño académico en inglés, particularmente en la fluidez, la cual se vio favorablemente impactada, además de las actividades de juego de roles, por mejora de la pronunciación y del vocabulario que se observó en los estudiantes. Así lo evidencian los datos arrojados por los diversos instrumentos empleados en el presente estudio. Hemos visto cómo tanto la fluidez de los estudiantes en el idioma inglés, así como sus percepciones sobre la implementación del juego de roles para el desarrollo de la expresión oral experimentaron un incremento notorio; igualmente, se observó cómo los estudiantes, en su gran mayoría, reconocieron que los juegos de roles fueron importantes



para el desarrollo de la fluidez en la expresión oral en inglés. Estos resultados están en línea con los de Cárdenas y Robayo (2009), quienes encontraron que por medio de esta estrategia los niños podían desarrollar la habilidad de hablar de forma divertida, e interesante, comunicarse en situaciones cotidianas para ellos como saludarse, hablar sobre el estado del tiempo, la ropa y la familia. Por otra parte, de acuerdo con Holden (1985), se observó que los juegos de roles son una estrategia efectiva para que los estudiantes realicen conversaciones con sus compañeros en lengua extranjera, lo que trae consigo la interiorización de las expresiones en inglés. En efecto, los resultados nos muestran una mejora notoria en la fluidez de los sujetos de la investigación, como se observa en la tabla 8 en la cual se comparan los resultados de la medición de la fluidez de los estudiantes antes y después de la intervención. Vemos en esta tabla cómo los estudiantes con rendimiento superior en fluidez (de 8 a 10 palabras por cada 5 segundos) pasaron del 15% al 37%, los estudiantes en nivel intermedio (de 5 a 7 palabras por cada 5 segundos) pasaron del 34% al 42%, ambos incrementos se realizaron en detrimento de la cifra de estudiantes con bajo nivel de fluidez (de 2 a 4 palabras cada 5 segundos), los cuales tuvieron una reducción del 51% al 21%. Se trata de una mejora sustancial la cual está en línea con la de investigación de Guanoquiza (2013). El objetivo del estudio de este era mejorar la habilidad de hablar inglés mediante la aplicación del juego de roles donde los estudiantes debían interpretar a los personajes de los Cuentos de Adams frente a la clase. Esta estrategia obliga a los estudiantes a desarrollar y fortalecer la fluidez verbal en inglés, además de darles seguridad y autoconfianza en su propio desempeño.

Parejo con el progreso objetivo de los estudiantes en fluidez, está la percepción de ellos mismos en el mismo sentido. Esta mejora en las percepciones no es despreciable porque las

percepciones están relacionadas con el gusto de los estudiantes por el idioma inglés y sobre el incremento en autoconfianza y autoestima. Ciertamente es importante que los estudiantes sean conscientes de su propio progreso.

En lo que tiene que ver con las percepciones de los estudiantes, estas son importantes debido a que están ligadas al gusto de los estudiantes por la clase y lo que se hace en ella. En esta investigación se observó coincidencia entre buenas percepciones y mejora de la opinión hacia la utilidad de estrategia de juego de roles para mejorar la fluidez. Esta misma situación se encontró en la investigación de Rubiano (2013), en la que la profesora observó mejora del nivel de pronunciación y vocabulario de los aprendices, la cual estaba acompañada de motivación hacia la clase y de mejora en la autonomía de los estudiantes. Cuando se trata de estudiantes con los predictores en riesgo, como en nuestro caso, estos aspectos son de especial importancia porque contribuyen a neutralizar los aspectos negativos de personalidad derivados del riesgo.

Igualmente se observó una mejora en el vocabulario de los estudiantes, como se pudo constatar en los videos y en el diario de campo; esta mejora también estuvo presente en la investigación de Quintana (2011), quien observó un mejoramiento de la expresión oral, adquisición de vocabulario, mejoría en la pronunciación y mayor comprensión. Asimismo Quintana reporta mejora en la empatía entre los estudiantes, quizá por lo que anota Budden (2006), quien afirma que esto se debe a que los estudiantes deben representar a una persona distinta en un contexto diferente.

Intrínsecamente relacionado con el progreso de los estudiantes en fluidez oral fue el progreso que tuvo en aspectos de personalidad como son la seguridad y la autoconfianza, el cual se observó *in crescendo* a lo largo de los meses que duró la intervención. Se confirman

de esta manera los hallazgos de Park y Lee (2005), quienes encontraron una fuerte correlación entre la mejora en habilidad oral, autoconfianza y autoestima. Es significativo que el 100% de los estudiantes que participaron en la investigación tienen los predictores de riesgo académico mencionados por Sirin (2005), esto es bajo nivel académico de los padres, bajo nivel socioeconómico de los padres, y bajo nivel cultural y socioeconómico del contexto (familia ampliada y vecindario). Igualmente, este bajo nivel socioeconómico y cultural están en la base de falta de seguridad y de autoconfianza que son propias de los estudiantes en riesgo (Allegra & Rodríguez, 2010).

Una implicación directa del bajo nivel cultural de los padres es que carecen de la capacidad de apoyar académicamente a sus hijos en la casa debido a su falta de conocimientos en inglés, otro factor que se suma a las dificultades para el rendimiento académico de los sujetos de esta investigación, y una nueva implicación de su carácter de estudiantes en riesgo.

Este hallazgo nos pone frente a un hecho que -pienso- merece ser analizado por los agentes involucrados en el programa nacional de bilingüismo y -en general- por quienes tienen a cargo la educación pública en Colombia. En efecto, la abrumadora mayoría de los estudiantes de colegios públicos en nuestro país están en situación similar a la de los sujetos de esta investigación, pero no encontramos estudios que tengan como fundamento el constructo de *estudiantes en riesgo*, al menos en lo que se refiere al inglés como lengua extranjera, lo cual deja ver una gran vació en la forma como se concibe la educación en Colombia. Mucho se ha dicho sobre la importancia de abordar las necesidades de los estudiantes (MEN, 2006), en nuestro concepto, a partir de las conclusiones registradas en este estudio y en los estudios consultados, vemos cómo con la mayor frecuencia la idea de

abordar las necesidades de los estudiantes se reduce a conductas y a aspectos observados dentro del aula de clase, cuando las causas de muchas deficiencias académicas de los estudiantes se encuentran enraizadas en la situación que viven en sus hogares y en sus vecindarios; precisamente el contexto del Colegio Brasilia Bosa presenta todas las características de un ambiente en el que se existen condiciones que no facilitan el éxito académico de los estudiantes; se ha registrado la existencia de pandillas, microtráfico, y muchos otros factores que obstaculizan no solamente el desempeño académico de los estudiantes en todas las áreas sino también el desarrollo en general de su personalidad y, en particular, la autoconfianza y la autoestima. De manera que el desarrollo de estrategias pedagógicas que ayuden a afrontar estas limitaciones de los estudiantes, constituyen una importante contribución a su inclusión académica al fortalecer aspectos personales que influyen en la deserción académica (Jadue, 2002) y, consecuentemente, a la prolongación del círculo de pobreza en el que se hallan inmersos.

Constatamos que las actividades controladas y el juego de roles despertaron en los estudiantes la resiliencia en su personalidad y la aplicaron en su proceso académico y social; de hecho, sin excepción, aunque en diferentes proporciones, todos los estudiantes lograron sobreponerse a sus dificultades relacionadas con la expresión oral en inglés, según lo evidencian los resultados mostrados en los distintos instrumentos.

Los estudiantes consideraron que la estrategia del juego de roles es una manera más fácil, más divertida, más real de participar en las actividades de expresión oral y desarrollar la fluidez.

## **Conclusiones y Reflexiones pedagógicas**

Después de un proceso de diagnóstico e implementación del juego de roles para el desarrollo de la expresión oral en inglés a los niños de 804 del colegio Brasilia Bosa, se destacan las siguientes conclusiones:

Aunque parezca obvio, una primera conclusión es que este estudio ha mostrado que es importante analizar y atender las necesidades de los estudiantes para -con esa base- diseñar las estrategias pedagógicas. Después de buscar y de no haber encontrado antecedentes de investigación que versen sobre estrategias pedagógicas que hayan sido diseñadas específicamente para atender las características de estudiantes que tienen los predictores de riesgo académico, a pesar de que muchas de las investigaciones encontradas cuentan con sujetos de investigación con características similares a las de los sujetos del presente estudio, no es tan obvio decir que las estrategias deben ser diseñadas para atender las características específicas de cada población. La amplia aceptación, por parte de los estudiantes, de las estrategias empleadas en este estudio, se debe, sobre todo, a que estas fueron diseñadas y organizadas acorde con sus necesidades.

Las diferentes limitaciones de los estudiantes con predictores de riesgo académico fueron eficientemente atendidas con las estrategias estudiadas en esta investigación. La falta de motivación para atender la clase y participar de las actividades de expresión oral en inglés, se vieron neutralizadas por una estrategia comunicativa que los exhortaba a participar de la clase de una manera fácil y amena; de igual manera, la falta de confianza en sí mismos y la inseguridad en sus propias capacidades, se vieron también neutralizadas por un procedimiento pedagógico que les enseñó el gran potencial humano de cada uno de ellos, además los importantes logros que podrían alcanzar.

Con respecto a la expresión oral se hace evidente que los procesos de vocabulario se deben reforzar con estrategias lúdicas, que despierten el interés de los estudiantes por aprender correctamente más vocablos, incrementar el nivel de pronunciación y aumentar la fluidez de manera importante que se vea reflejada en procesos comunicativos de mejor calidad.

Ahora bien, sobre la autoevaluación de desempeño en las cuatro habilidades de comunicación de los estudiantes, las gráficas evidencian que se mantienen en su porcentaje; pero tomadas en conjunto se presentó una importante mejora. Estos fueron los resultados: el 62% tiene un desempeño regular al hablar el idioma inglés porque en algunos casos son tímidos, sienten temor a la burla de los compañeros, temor a equivocarse, mientras que un 18% le parece fácil, otro 18% le parece difícil y el 2% considera esta habilidad muy fácil.

Como quedó dicho en el apartado de discusión, en nuestro estudio, la mejora en las percepciones de los estudiantes estuvo paralela a la mejora objetiva en sus habilidades de comunicación oral y también a la mejora de vocabulario. Esto es importante porque nos muestra que los estudiantes no solamente refirieron su progreso (percepciones), sino que tuvieron mejora en la habilidad oral.

Sobre el caso específico de las percepciones de los estudiantes sobre el impacto de los juegos de roles en el desarrollo de la expresión oral en la clase de inglés, esta puede ser analizada desde dos perspectivas: una vista en lo que se refiere al grado de dificultad en la comunicación oral en inglés, porque ellos expresan que les cuesta mucho trabajo debido a la exigencia de las actividades, no entendían, a veces, la dinámica de la clase, les parecía agotadora por las correcciones; y una segunda apreciación que se refiere a la percepción sobre el agrado por las actividades que se desarrollaron, porque se podía apreciar el

progreso en los estudiantes, y la dinámica y practicidad de la clase de idioma extranjero. En este sentido, observamos que se logró determinar el impacto de los juegos de roles sobre las percepciones de los estudiantes acerca de la utilidad de esta estrategia, usada para mejorar la fluidez oral, tal como quedó establecido en los objetivos de la investigación. Se logró desglosar el contenido y las causas de las percepciones de los estudiantes, lo cual tiene importante valor pedagógico. En efecto, se pudo ver cómo, a partir de una estrategia amigablemente introducida por el docente, se logra una buena aceptación por parte de los estudiantes; de esta manera se genera un clima de confianza y positivismo en el aula de clase.

Una probable causa del bajo desempeño en la habilidad de escuchar, es que los estudiantes de grado 804 no tienen los espacios necesarios para fortalecer esta habilidad en su contexto familiar, por tanto, es importante seguir motivándolos para que en el colegio les dé una mayor oportunidad para trabajar la habilidad de expresión oral (*listening*) desde la emisora escolar, grupos de trabajo, actividades del área, y presentaciones, entre otras. Esta serie de actividades institucionales ayudan al mejoramiento de las habilidades de expresión oral en todos los estudiantes del colegio, de una forma práctica, divertida y perdurable. Las reflexiones de este párrafo tienen más que ver con otros hallazgos, ya que la esencia de este trabajo es el del uso de juego de roles para desarrollar la habilidad oral.

El juego de roles requiere de tiempo y preparación por parte del maestro y también de los estudiantes para que su implementación dé mejores resultados en el proceso de desarrollo de la expresión oral. Es necesario aplicar una serie de actividades iniciales que dispongan la atención y el interés de los niños hacia la aplicación de la estrategia comunicativa que se desea implementar y así elevar el nivel de fluidez en la clase de inglés.

Según los resultados finales de la encuesta se observa que la preferencia por los juegos de roles pasó del 32% al 52%, lo cual muestra el impacto positivo de la estrategia sobre los estudiantes. El 52% de los estudiantes. No cabe duda que hubiéramos querido que la preferencia por los juegos de roles hubiera sido aún mayor en la encuesta final, pero considerando las características de inseguridad y falta de autoestima de los niños, a la vez que su falta de manejo del idioma, consideramos que un incremento de estas proporciones es satisfactorio, mucho más si lo vemos desde el punto de vista de que los juegos de roles pasaron de ser los segundos en preferencia a ser los primeros, desbancando a una actividad tan interesante para los jóvenes como lo son las canciones.

En lo que tiene que ver con el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes, importante buscar la empatía con los compañeros. En ese sentido, y de acuerdo con los hallazgos del presente estudio, los juegos de roles contribuyen a que haya relación apropiada entre todos los elementos de la situación comunicativa, lo cual motiva y facilita el aprendizaje de la nueva lengua.

Existe un limitante con respecto al tiempo que se tiene destinado para las clases de inglés en el colegio Brasilia Bosa, tres horas semanales de las cuales una de ellas es para trabajar el plan lector y restan dos horas únicamente para desarrollar el programa de octavo grado según los estándares. Este factor debería ser más tenido en cuenta, porque el tiempo es un elemento relevante que beneficia o perjudica los procesos académicos de los estudiantes y más cuando se requieren resultados positivos en el desarrollo de la fluidez de la expresión oral en inglés.

En la implementación del proyecto se debió disponer de las horas libres de la maestra y solicitar el permiso de algunos maestros para que cediera el tiempo de sus clases y poder



trabajar con los niños los juegos de roles. Esta estrategia afecta el desempeño de los jóvenes en las otras clases, pero los maestros muy amablemente colaboraron permitiendo que en el espacio de su labor pedagógica se pudiera aplicar esta propuesta. Pienso que con el número de horas pertinentes para una asignatura tan importante como lo es la lengua extranjera, no se hubiera tenido que hacer esta clase de ajustes en la dinámica institucional, que solamente afectan a los estudiantes en este proceso.

La estrategia del juego de roles puede ser considerada por los docentes de otras áreas como una herramienta pedagógica que les permite un acercamiento a sus estudiantes más provechoso, para conocerlos en su faceta personal, identificar sus debilidades y fortalezas. De esta manera, los profesores pueden acceder a esa información personal de los aprendices y usarla para generar estrategias en el aula que ayuden a los niños a desarrollar procesos académicos acorde con sus necesidades.

Los resultados positivos que nos muestra el impacto de los juegos de roles en esta investigación, nos muestran una dimensión de este tipo de estrategias hasta entonces poco o nada mencionada en los trabajos previos de investigación que fueron consultados cuando se estaba elaborando la revisión de la literatura. Es cierto que son numerosos los estudios sobre los juegos de roles, pero cuando los relacionamos como formas de enfrentar las limitaciones de los estudiantes, producto de su condición socioeconómica (predictores de estudiantes en riesgo), nos encontramos con una dimensión profunda de la forma como se enseña una lengua extranjera. Con esta manera de ver los juegos de roles, el tema de atender las necesidades de los estudiantes se aleja de ser una postura teórica para convertirse en una forma muy concreta y eficaz de dar -a lo que en otras circunstancias no pasaría de ser una manera entretenida y eficaz de enseñar inglés- una dimensión

profundamente educativa. En este sentido, el desarrollo de la resiliencia se convirtió en la concreción de este propósito educativo, lo cual se encuentra perfectamente en línea con lo que dice Rutter (1993) cuando sostiene que la resiliencia se logra cuando un estudiante, a pesar de las condiciones adversas en las que vive, sale adelante salvando todos los obstáculos que se interponen entre él y el triunfo.

Considero importante desarrollar la interdisciplinariedad y transversalidad de las áreas que se trabajan en el colegio, a partir del bilingüismo empleando algunas de las categorías expuestas en el trabajo de investigación. Esta es una acción que se puede empezar con sencillas actividades institucionales, que demanden la participación de todos los estudiantes y maestros, de manera que el inglés sea el eje central del evento.

El resumen de las características de los estudiantes que tienen la triste etiqueta de “estudiantes en riesgo”, según la descripción de Jadue et al. (2005), nos muestra como una radiografía de los sujetos de este estudio: su medio familiar se caracteriza por el maltrato físico y verbal, falta de acompañamiento; ámbito escolar (desinterés por el estudio) y social (pandillismo, drogadicción, microtráfico) que resultan en experiencias negativas, tales como bajo rendimiento, deserción, trastornos conductuales y problemas emocionales. Por estos motivos, como educadora, me produce alegría contribuir a encontrar formas de ayudar a salir adelante en la vida a jóvenes que se encuentran en situación de riesgo, como los del presente estudio; cualquier estrategia que ayude a los niños a caer en los peligros descritos debe ser bienvenida en el ámbito educativo.

Lo anteriormente descrito es mi modesta contribución a la disciplina de la lingüística aplicada según la forma como se puede llevar a cabo en los difíciles contextos como en el que se desarrolló la investigación. Concluyo diciendo que creo que no solamente con el

juego de roles se puede contribuir a la formación integral humana de los estudiantes; pueden ser muchas las estrategias que pueden servir para este propósito. Creo que lo importante es que los educadores tengamos en cuenta estos aspectos humanos a la hora de diseñar actividades para nuestros estudiantes.

Esta investigación puede contribuir al campo de la enseñanza, mostrando a los profesores de idiomas como el juego de roles (una actividad dramática sencilla), se puede convertir en una estrategia agradable, efectiva y contextualizada para el desarrollo de la fluidez en los estudiantes de cualquier grado de escolaridad, mucho más si estos estudiantes presentan los predictores de riesgo académico causantes de baja autoestima y baja autoconfianza.

Quisiera exhortar a los maestros de lengua extranjera, a tener en cuenta el juego de roles como un canal apropiado que ayuda a los estudiantes a aprender inglés, de igual manera a fortalecer la autoestima, la autoconfianza en sus habilidades, algo que es importante para cualquier aprendiz, pero muy especialmente cuando se trata con estudiantes con dificultades de personalidad derivadas de ser estudiantes con los predictores de riesgo académico. Esta estrategia de comunicación tuvo un impacto positivo porque los aprendices evidenciaron mejoría en su pronunciación, fluidez, en las relaciones interpersonales en el salón de clases y su hogar.

Finalmente, se puede mencionar que, a través de este proyecto, la profesora-investigadora obtuvo conocimiento sobre los beneficios del juego de roles en una población de estudiantes en situación de riesgo por el contexto socio-económico, la educación parental y el contexto del barrio.

## Referencias

- Allegra, M. & Rodríguez, M. (2010). Actividades controladas para el aprendizaje significativo de la destreza de producción oral en inglés como LE [Controlled activities to develop meaningful oral English skills]. *Revista ciencias de la educación*, 20(35), 133-152.
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación en Educación y Enfermería*, vol. XVIII, núm. 1, marzo, 2000. Universidad de Antioquia.
- Ariza, A. (2003). From strengths to weaknesses: Guiding students in their development of oral skills. *Profile. Promoting Oral Interaction in Large Groups Task-Based Learning* 74.
- Baker, J., & Westrup, H. (2003). *Essential Speaking Skills: A Handbook for English Language Teachers*. London: Continuum
- Bartle, P. (2010). Role Playing and Simulation Games. A Training Technique. Retrieved from <http://cec.vcn.bc.ca/cmp/modules/tm-rply.htm>
- Beiske, B. (2007). Research methods: Uses and limitations of questionnaires, interviews, and case studies. Available from <http://www.grin.com/en/e-book/15458/research-methodsuses-and-limitations-of-questionnaires-interviews-and#>
- Binder, C., Houghton, E., & Bateman, B. (2002). Fluency: Achieving true mastery in the learning process. *Professional Papers in Special Education*, 2-20.
- Blatner, M. (2009). Role play in education. Descargado de <http://www.blatner.com/adam/pdntbk/rlplayedu.htm>
- Brown, D. (2002). *Principles of Language Learning and Teaching*. (4<sup>th</sup>.ed.) London, UK: Longman.
- Budden, J. (2006). *Role Play*. UK, London: BBC.

- Byrne, D. (1984). *Language learning in the classroom: Teaching oral English*. Hong Kong: Longman.
- Cabrejos, J. (2005). La promoción de la resiliencia y el diseño de políticas sociales. *Revista Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 10 (28), 2005: 47-70.
- Cárdenas, R., Robayo, D. & Ruiz, M. (2009). [Improving speaking through role plays and dramatization](#). *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, Vol. 2, núm. 1
- Castiblanco, K. (2014). *Enhancing Oral Fluency through Task-Fluency Discussions in Second Life*. Universidad de la Sabana.
- Castillo, M. (2010). Tu proyecto en 5 pasos. [http://www.tuproyectoen5pasos.com/descargas/Regalo\\_Tu\\_Proyecto\\_En\\_5\\_Pasos.pdf](http://www.tuproyectoen5pasos.com/descargas/Regalo_Tu_Proyecto_En_5_Pasos.pdf)
- Clément, R & Kruidenier, G. (1985). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Journal of Language and social psychology*, 4, 21-37.
- Correa, J. & Bedoya, M. (2010). Análisis del Proceso de Intervención en el Manejo Social del Riesgo en Infancia y Adolescencia en la Ciudad de Medellín Periodo 2000-2008. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. No. 29, (febrero – mayo de 2010, Colombia), acceso: [http://revistavirtual.ucn.edu.co/], ISSN 0124-5821 - Indexada Publindex-Colciencias, Latindex.
- Crystal, D. (2004). The past, present, and future of world English. En A.Gardt & B. Hüppauf (Eds.), *Globalization and the future of German* (pp. 27-46). Berlin: Mouton de Gruyter.

Escobar, Y. & Sonza, P. (2016). The Implementation of role-playing to improve grammar accuracy for sentence structure in oral utterances. Department of Foreign Languages and Cultures, Universidad de La Sabana Chía, Colombia.

Espinosa, J. (2008). Equipo Interdisciplinario de la Universidad Nacional de Colombia. Descargado de:  
<http://extension.upbbga.edu.co/web2/pagina2/archivos/VYEInstrumentos.pdf>

Fullana J. (1996). La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el fracaso escolar. *Revista Bordón* 48(2), 1996 Sociedad Española de Pedagogía, Madrid. Recuperado el 27 de abril de 2009, de  
[http://antiguo.itson.mx/tutoria/fullana\\_modelo\\_fracaso\\_escolar.doc](http://antiguo.itson.mx/tutoria/fullana_modelo_fracaso_escolar.doc)

González, D. (2009). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de comunicación y lenguaje licenciatura en lenguas modernas Bogotá, D.C.

Grotberg (1995). A guide to promoting resilience in children. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.

Gvanoquiza, C. (2013). Aplicación del Role Play, como estrategia de enseñanza-aprendizaje, para desarrollar la habilidad de hablar en inglés, en estudiantes de enseñanza media. Recuperado de <http://carlosgvanoquiza.blogspot.com.co/2013/05/aplicacion-del-role-play-como.html>

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Londres: Longman.

Harni, A. (2007). Using role play in teaching speaking. A Pre-Experimental Study at Islamic Junior High School Soebono Mantofani Jombang-Ciputat. State Islamic University.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Mc. Graw Hill. México.

Hieke, A. E. (1985). A componential approach to oral fluency evaluation. *The Modern Language Journal*, 69(2), 135-142.

Higgins, O. (1994). *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*. San Francisco: Jossey-Bass.

Holden, S. (1985). *Second Selection from Modern English Teacher*. London: Longman.

Jadue, G.; Galindo, A.; Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXI, núm. 2, 2005, pp. 43-55 Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.

Jadue, G. (2002). Factores Psicológicos que predisponen al bajo rendimiento , al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 193-204.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100012>

Jaramillo, J. (2010). *Instrumento de medición de resiliencia adolescente*. Universidad de Cuenca, Ecuador.

Jiménez, S. (2013). *Enhancing Fluency in Speaking Through the Use of Collaborative and Self-Directed Speaking Tasks*. Retrieved from DSpace Universidad de la Sabana.

Kodotchigova, A. (2001). *Role play in teaching culture: Six quick steps for classroom implementation*. Retrieved on 5/8/2010 from <http://iteslj.org/Techniques/Kodotchigova-RolePlay.html>

Kotliarenco, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de la salud.

- Krashen, Stephen and Terrell, Tracy D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Lemos, C. (2012). "On Air": Participation in an Online Radio Show to Foster Speaking Confidence. A Cooperative Learning-Based Strategies Study. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, Volumen 14(1), pp. 91-112. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387-417.
- Lindstromberg, S. (2004). *Language activities for teenagers*. London : Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2013). *Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching*. (Hong Kong Baptist University).
- Livingstone, C. (1983) *Role Play in Language learning*. London Longman.
- Long, H. (1981). «Input, Interaction and Second Language Acquisition», *Native Language and Foreign Language Acquisition* (Ed. WINITZ, H.), Annals of the New York Academy of Science.
- López, M. (2009) "Communicative usage strategies and methodological approaches in foreign languages: theoretical-practical application of the pragmatic paradigm". Universidad de Extremadura.
- Lynn, C. (2007). *At-risk students and academic achievement: the relationship between certain selected factors and academic success*.



Makita, Y. (2010). The effectiveness of Dramatic/ role-playing activities in the Japanese language classroom. Retrieved on 7/8/2010 from

<http://journals2.iranscience.net:800/meel.pacificu.edu/meel.pacificu.edu/papers/scholars/makita/makita.htm>

Maley, A. and Duff, A. (1982). *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua.

MEN, (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales. Bogotá, Colombia: Revolución Educativa.

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social del Perú (2013). Listas de chequeo para el seguimiento del desempeño de los programas sociales del MIDIS. Lima-Perú: GMC Digital S.A.C.

National center for education statistics. Statistical Analysis Report August 1992 National Education Longitudinal Study of 1988 Characteristics of At-Risk Students in NELS: 88 Contractor Report Phillip Kaufman Denise Bradbury MPR Associates, Inc. 1995 University Ave. Berkeley, CA 94704

Nielsen, B. (2010). Actividades didácticas de motivación en el aula para la enseñanza del inglés como lengua extranjera de los estudiantes de grado undécimo del Colegio Champagnat de Bogotá [Classroom motivational activities for teaching EFL to eleventh graders at Colegio Champagnat in Bogotá] (Unpublished undergraduate monograph). Universidad de La Salle, Colombia.

- Ospina, D. (2007). La medición de la resiliencia. *Investigación Educación Enfermería*; (25)1: 58-65. vol.25 no.1 Medellín Jan.June 2007. Universidad de Antioquia. Correo electrónico: [doris@tone.udea.edu.co](mailto:doris@tone.udea.edu.co)
- Oxford, R. (2002). Anxiety and the language learner. In J.Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Park, H. & Lee, A. (2005). *L2 Learners' anxiety, Self-confidence and oral performance*. Kunsan Nationality University, Concordia University.
- Porter, G. (1989). *Role Play. Resource Books for Teachers*. Alan Maley (ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Quintana, P. (2011). *El impacto del juego de roles en la habilidad comunicativa de los niños*. Universidad de San Buenaventura, Bogotá.
- Richards, C. (2008). *Teaching Listening and speaking, from theory to practice*. Cambridge.
- Rivers, W. (1972). *Teaching foreign-language skills*, Chicago and London. The University of Chicago press.
- Robinson, G. (1981). 'Role-playing and class participation.' *ELT Journal* 35/4: 384-6.
- Rubiano, A. (2013). "Role Play: a way to improve speaking performance among students of English as a foreign language".Universidad de la Sabana, Bogotá.
- Rutter, M. (1993). Resilience; some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health* 14 (8) 626-631.
- Schelling, K. (2006). *Simulation, Role Play, and Drama in a Communicative Classroom*. *Yamawaki Studies of Arts and Science*, 44.
- Segura, R. (2012). *The importance of teaching listening and speaking skills*.
- Seligson, P. (1997). *Helping students to speak*. London: Richmond.

- Simensen, M. (2010). Fluency: an aim in teaching and a criterion in assessment. *Acta Didáctica Norge*, 4(1), Art-2. Retrieved from <http://www.adno.no/index.php/adno/article/viewArticle/118>
- Sirin, S. (2005) "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research Selcuk R. Sirin *New York University*
- Smith, L. (1986). *Is Role Playing an Effective EFL Teaching Technique?* WATESOL Working Papers, No. 3. Washington DC: WATESOL.
- Sparks, Ganschow, Javorsky, Pohlman & Patton, (1992). Test comparisons among students identified as high- risk, low risk and learning disabled in high school foreign language courses. *The Modern Language Journal* 76.
- Stern, H. (1983, 7." ed. 1991), *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *The basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. London: *Siege publications*.
- Suaza, M. (2014). Propuesta de enseñanza basada en el modelo speaking: desarrollo de la producción oral. *Amazonia investiga* Florencia, Colombia, 3 (4): 145-167 /Enero-junio 2014/ 2015
- Susanti, A. (2007). Using Role play in teaching speaking. Available from <http://luluvikar.files.wordpress.com/2011/10/skripsi-using-role-play-in-teachingspeaking.pdf>
- Thompson, J. (2006). Evaluación de Proyectos: Conceptos. Promonegocios.net <https://www.promonegocios.net/proyecto/evaluacion-proyectos.html>
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. London: Longman.

- To Lai Ming, H. (2013). Linguistics Self Confidence and Oral Task Performance of English as Second Language Learners in Hong Kong. University of Hong Kong.
- Tompkins, P. (1998). Role playing/simulation. *The Internet TESL Journal*, 4(8). Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Tompkins-RolePlaying.html>
- Torrice, F. (2015). Drama techniques to enhance speaking skills and motivation in the EFL secondary classroom. Universidad Complutense.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 11, núm. 1, p. 7-23 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España.
- Urrutia, W., y Vega Cely, E. (2010). Encouraging teenagers to improve speaking skills through games in a Colombian public school. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 11-31.
- Vásquez, G. (2000). La destreza Oral (programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado)

## Anexo A

Bogotá, \_\_\_\_ febrero de 2016

### FORMATO DE AUTORIZACIÓN

Respetados, padres, madres, y estudiantes:

La docente Carolina Macías Torres, actualmente cursa una Maestría en Pedagogía en la Universidad de La Sabana con énfasis en investigación educativa y desarrolla su proyecto de tesis denominado *“Desarrollo de la expresión oral a través de juegos de roles en estudiantes en situación de riesgo”*.

La participación de su hijo(a) o representado, es de vital importancia en este proyecto y es de carácter voluntario, si usted así lo decide se le garantiza:

Que la participación o no este proyecto no tendrá incidencia alguna en sus evaluaciones y/o calificaciones.

El uso pedagógico de las fotografías y filmaciones de su hijo (a).

Agradecemos de antemano su autorización para contar como participante en este proyecto

Cordialmente  
Carolina Macías Torres  
C.c. No. 32821282 del Atlántico

Autorizo (  ) No autorizo (  )

Nombre del Acudiente

Nombre alumno

CC

NIUP

Firma

Firma

**Anexo B**  
**Encuesta inicial y final**

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL BRASILIA BOSA**

NOMBRE \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

Por favor responda las siguientes preguntas:

1. ¿Le gusta la clase de inglés? SI \_\_ NO\_\_ ¿POR QUÉ?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. De las actividades mencionadas abajo, asígnale un número a las actividades que más te gustaría hacer en la clase de inglés para practicar hablar en esa lengua. (1 para la que más te gustaría, 2 para la que te gusta más después de la anterior, y así sucesivamente)

_____ Canciones	_____ Otra (mencione) _____
_____ Poemas	_____ Otra (mencione) _____
_____ Juegos de roles	_____ Otra (mencione) _____
_____ Diálogos	

<p>3. De las habilidades mencionadas abajo, señala con una X el grado de dificultad de cada una:</p> <p>1. Hablar en inglés</p> <p style="margin-left: 40px;">a. Muy fácil _____</p> <p style="margin-left: 40px;">b. Fácil _____</p> <p style="margin-left: 40px;">c. Regular _____</p> <p style="margin-left: 40px;">d. Difícil _____</p> <p style="margin-left: 40px;">e. Muy difícil _____</p> <p>2. Escribir en inglés</p> <p style="margin-left: 40px;">f. Muy fácil _____</p> <p style="margin-left: 40px;">g. Fácil _____</p> <p style="margin-left: 40px;">h. Regular _____</p> <p style="margin-left: 40px;">i. Difícil _____</p> <p style="margin-left: 40px;">j. Muy difícil _____</p>	<p>3. Leer en inglés</p> <p style="margin-left: 40px;">a. Muy fácil _____</p> <p style="margin-left: 40px;">b. Fácil _____</p> <p style="margin-left: 40px;">c. Regular _____</p> <p style="margin-left: 40px;">d. Difícil _____</p> <p style="margin-left: 40px;">e. Muy difícil _____</p> <p>4. Escuchar en inglés</p> <p style="margin-left: 40px;">a. Muy fácil _____</p> <p style="margin-left: 40px;">f. Fácil _____</p> <p style="margin-left: 40px;">g. Regular _____</p> <p style="margin-left: 40px;">h. Difícil _____</p> <p style="margin-left: 40px;">i. Muy difícil _____</p>
--	---

Gracias por su colaboración y por su tiempo 😊

**Anexo C**

**Encuesta a los padres de familia  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL BRASILIA BOSA**

NOMBRE \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

Por favor responda las siguientes preguntas:

1. ¿Considera usted que el idioma inglés es importante para la formación académica de su hijo(a)? Sí \_\_\_\_\_  
No \_\_\_\_\_. ¿Por qué?

---



---



---

2. ¿Cuál es su nivel de inglés?

---



---

3. ¿Cuál es su nivel educativo?

---



---

4. ¿Qué clase de trabajo desempeña?

---



---

5. ¿Quién le ayuda a su hij@ a desarrollar las tareas de inglés?

---



---

6. ¿Cómo considera usted las tareas de inglés que su hij@ debe realizar?

---



---



---

7. ¿Estaría dispuest@ a ayudar para que su hij@ mejore en la expresión oral? Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_.  
¿Cómo?

---



---



---

Gracias por su colaboración y su tiempo 😊

## Anexo D

### Carta de consentimiento de la rectora

Bogotá, D.C., Marzo 10 de 2016

Señora  
Nancy Fernández  
Rectora  
I.E.D. Brasilia Bosa  
Bogotá

Apreciada Rectora:

Actualmente estoy realizando una investigación titulada “Desarrollo de la expresión oral en inglés a través de juego de roles en estudiantes en situación de riesgo” dirigida a estudiantes del grado 804 de esta institución, la cual busca contribuir y mejorar los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera y al mismo tiempo reorientar las prácticas docentes en la implementación de estrategias metodológicas en el aula.

El objetivo de esta investigación es ofrecer una estrategia pedagógica a los estudiantes para mejorar su comunicación oral en la lengua extranjera incrementando su vocabulario, a través del uso de Juego de roles en el aula. Cabe agregar que dicho estudio hace parte de mi trabajo de grado de la Maestría en Pedagogía de la Universidad de la Sabana.

Por lo anterior solicito su consentimiento y colaboración para realizar mi propuesta de investigación, que se llevará a cabo durante el primer semestre académico del presente año. Esto implica la recolección de muestras, el análisis de resultados, por lo cual debo tener acceso a textos escritos de los discentes y filmar algunas clases con el fin de conocer y analizar el mejoramiento de las habilidades orales.

La implementación del proyecto no tendrá incidencia alguna en las evaluaciones y notas parciales y/o finales de la asignatura.

Agradezco de antemano su valioso aporte para llevar a buen término mi investigación.

Atentamente,

---

Carolina Macías Torres

C.c. 32821282 del Atlántico

Docente de Inglés Jornada Tarde I.E.D. Brasilia Bosa



## Anexo E

### Diario de campo

Unidad	Categoría	Descripción de la actividad	Observación	Interpretación
Expresión oral	Vocabulario	<p><b>DIAGNÓSTICO</b></p> <p><b>Diálogo para organizar</b></p>	<p>Se mostraron entusiasmados para completar la conversación, buscaron en sus diccionarios y en sus apuntes.</p> <p>Formularon preguntas sobre la manera de decir en inglés.</p> <p>La mayoría trabajó de forma apropiada, con los compañeros que les fueron asignados.</p> <p>Recordaban estructuras que habían estudiado el año pasado.</p> <p>Muchas estructuras empleadas son bien sencillas; pero las identifican muy bien.</p>	<p>Fue un reto interesante; ya que podían hacer sus aportes; aunque no estuviesen bien formulados.</p> <p>Esta es una actividad que promueve una mejor convivencia; desde la tolerancia y la aceptación del otro ser humano.</p> <p>El juego de roles, permite reciclar conocimientos que ya habían sido adquiridos.</p> <p>El juego de roles hace que los estudiantes se sientan importantes y muy activos en la clase.</p>
	Pronunciación	<p><b>Juego de roles en el salón de clases</b></p>	<p>El inicio de la conversación se hacía de forma fácil; pero en la medida que se adentraban en la situación, se angustiaban y debían leer de sus apuntes.</p> <p>Algunos estudiantes que se notaban desatentos en clases; hicieron unas intervenciones muy buenas y con mucha propiedad.</p> <p>Algunos estudiantes persisten con errores de pronunciación; que se suponían ya habían sido superados.</p> <p>Cuando alguno de los actores, olvidaba su parlamento; el compañero le ayudaba, bien fuera con una mirada o le decía una palabra que le ayudará a recordar.</p>	<p>Tienen poca confianza en sus habilidades comunicativas.</p> <p>Se hace necesario plantearles más retos comunicativos para que vayan ganando confianza en sí mismos.</p> <p>Se debe hacer constantemente retroalimentación, sobre lo que se supone ya se sabe para cualificarlo e interiorizarlo verdaderamente.</p> <p>Esta clase de actividades comunicativas son un buen comienzo para mostrarles a los estudiantes, que no es difícil aprender un idioma y además confirmarles que absolutamente todos pueden hacerlo; desde sus individualidades y contextos adversos.</p>
Estudiantes en riesgo	Resiliencia	<p><b>Juego de roles.</b></p>	<p>Inicialmente mostraban poca confianza en que podían desarrollar la actividad; pero luego se fueron adentrando en la situación comunicativa y se fueron sintiendo más seguros en el juego de roles.</p> <p>Cuando sentían que no lo habían hecho bien, pedían que repitiéramos la toma de la muestra; hasta que ellos mismos se sintieran complacidos con el resultado.</p> <p>Desafortunadamente algunos no pudieron desprenderse del papelito donde tenían sus apuntes para la conversación; concluí que esto no era un problema; ya que observé que les daba seguridad en su intervención.</p> <p>Algunos no leían sus apuntes; sólo los tenían por si olvidaban algo y otros sí leían cuando no estaban seguros.</p>	<p>Los estudiantes con una apropiada motivación y autoconfianza pueden alcanzar logros importantes.</p> <p>El juego de roles permite a los estudiantes hacerse partícipe de las situaciones planteadas y sentirse importantes con sus participación.</p> <p>Cada estudiante con sus individualidades apoya el trabajo en equipo, que representa una actividad de esta envergadura.</p> <p>El juego de roles le muestra al estudiante que sí ha aprendido algo en su proceso académico; ya que él debe reciclar lo adquirido en momentos anteriores y esto le genera autoconfianza en su desempeño estudiantil.</p>

Unidad	Categoría	Descripción de la actividad	Observación	Interpretación
Expresión oral	Vocabulario	<p><b>Juego de roles en un supermercado</b></p> <p>Se organizaron 10 grupos de 3 estudiantes cada uno; en donde uno de los niños rompe – sin intención- una botella de vino muy costosa, otro niño es el papá o la mamá y un tercer estudiante que va a ser el vigilante del establecimiento</p>	<p>Emplearon estructuras y vocabulario aprendidos el año anterior.</p> <p>Algunos buscaban por internet palabras o frases que les ayudaran a participar en la situación planteada. Esta acción daba buenos resultados a algunos niños; a otros no porque los confundían y terminaban diciendo muchas incoherencias. Lo que se buscaba era que ellos emplearan las estructuras conocidas y así las conversaciones serían más reales y sencillas para ellos.</p> <p>Algunos estudiantes, a pesar de participar poco en acciones comunicativas, mostraban buena pronunciación y entonación en sus diálogos.</p> <p>Otros tantos, todavía siguen pronunciando como si nunca hubiesen escuchado material alguno en inglés</p>	<p>Empiezan a ser más propositivos y creativos en sus intervenciones.</p> <p>El juego de roles ayuda a seguir en su proceso de cualificación a los estudiantes que son un poco más habilidosos en esta clase de actividades y les ofrece mejores oportunidades a los niños que son tímidos y tienen poca autoestima.</p> <p>El juego de roles ayuda a desarrollar mejores procesos de pensamiento en los estudiantes; que no sólo les apoya en la clase de inglés, por el contrario les dan mayor seguridad y confianza en todas sus acciones personales y sociales.</p> <p>El juego de roles, al convertirse en una rutina en las clases de inglés; brinda a los estudiantes la posibilidad de desarrollar la expresión oral en inglés</p>
	Pronunciación	<p>Emplear estructuras para disculparse y aceptar el error cometido.</p>	<p>La gran mayoría muestra cierto grado de pena al pronunciar o hablar en inglés.</p> <p>Persisten aún errores en la pronunciación; pero se nota un grado más de confianza en ellos sobre esta habilidad comunicativa.</p> <p>Otros estudiantes siguen en un proceso de cualificación en el desarrollo del juego de roles.</p>	<p>La pronunciación mejora mucho, en la medida que se está haciendo retroalimentación sobre las intervenciones que se hacen.</p> <p>Cada conversación que se presenta, es de mejor calidad que la anterior.</p> <p>Las correcciones que se hacen, generan mayor compromiso en los estudiantes; porque ellos intentan interiorizar la corrección y no equivocarse en el mismo punto</p>
Estudiantes en riesgo	Resiliencia	<p>Juego de roles.</p>	<p>Lo novedoso de la situación; que era romper una botella de vidrio, les generó cierta ansiedad y susto; pero a la vez emoción por hacerlo.</p> <p>De los 10 grupos sólo 2 se animaron a romper realmente la botella.</p> <p>Algunos niños se veían contentos en esta situación; el niño que rompía la botella se veía contento y preocupado.</p> <p>Algunos que personificaban a los padres que debían pagar la botella se mostraban realmente preocupados y molestos.</p> <p>Cuando terminaron sus intervenciones, preguntaban cómo había quedado la muestra o si había que repetirla para que quedara muy bien.</p>	<p>Las acciones diferentes a la rutina, despiertan el interés en los estudiantes.</p> <p>Deben aprender a ser más arriesgados y no temer al cambio. Enfrentar sus temores y convertirlos en una fortaleza.</p> <p>Los estudiantes en riesgo, necesitan atención y la aprobación sobre su desempeño. El visto bueno del maestro sobre su participación, se convierte en un factor trascendente que lo motiva o desmotiva en las clases.</p> <p>Han interiorizado con gran facilidad, la estructura que se emplea para preguntar cuál es el valor o precio de los productos.</p>

Unidades	Categorías	Descripción de la actividad	Observación	Interpretación
<b>Expresión oral</b>	<b>Vocabulario</b>	<b>INTERVENCIÓN</b>  Ejercicios de repetición en cuatro fases.	Los estudiantes no se limitaron a emplear sólo los alimentos que se habían planteado en el ejercicio; sino por el contrario buscaban otros vocablos -sustantivos y adjetivos- para hacer su intervención.	Los ejercicios de repetición en cuatro fases son ideales cuando se quiere iniciar con una actividad de expresión oral sencilla para todos los estudiantes.
	<b>Pronunciación</b>	Adjetivos que describan los alimentos y sus características.	Algunos se concentraban más en la oración que debían hacer por ellos mismo; más que en la que decían los demás y ellos debían repetir.  Otros niños escuchaban las oraciones, las escribían a escondidas, para decirlas cuando fuera el turno de su intervención.	Aquí fue importante decirles, que no se preocuparan tanto, que lo más importante era su participación en la actividad.  Esta clase de ejercicios ayudan a que los estudiantes se sientan cómodos en la clase y participen más.
<b>Estudiantes en riesgo</b>	<b>Resiliencia</b>	Ejercicios de repetición en cuatro fases.	Se veían muy emocionados, esperando el turno para su intervención. Algunos niños no prestaban atención a la participación de sus compañeros, porque estaban repasando su parlamento.	En el momento de participar, algunos estudiantes decían que era difícil y no conocían la pronunciación de las palabras.  Otros aceptaron el reto del ejercicio y ensayaban incansablemente hasta que les tocara el turno en la actividad.

Unidades	Categorías	Descripción de la actividad	Observación	Interpretación
Expresión  oral	Vocabulario	<b>INTERVENCIÓN</b>  Ejercicios de preguntas y respuestas combinadas.	Los estudiantes buscaron en su libro guía, algunas expresiones y vocabulario que les fuera útil en esta clase de diálogos.	Los ejercicios de preguntas y respuestas combinadas, son apropiados cuando se quiere incrementar un poco más el nivel de complejidad de los ejercicios de expresión oral.
	Pronunciación	Vocabulario sobre un menú con sus entradas, platos principales, bebidas y postre.	Algunos niños se concentraban más en la pronunciación de su parlamento, olvidando que era una conversación entre dos personas.  Pronunciaban las palabras de cualquier manera, sin tener en cuenta las correcciones que se le hacían a los demás.	Aquí fue importante decirles, que no olvidaran a sus compañeros en la conversación, porque luego no sabrían qué responder a sus preguntas para continuar el diálogo.
Estudiantes en riesgo	Resiliencia	Ejercicios de preguntas y respuestas combinadas.	Se veían un poco preocupados, esperando el turno para su intervención.  Algunos niños no prestaban atención a la participación de sus compañeros, porque estaban repasando su parlamento.	En el momento de participar, algunos estudiantes decían que era difícil y no iban a poder hacer el ejercicio.  Otros aceptaron el reto del ejercicio y ensayaban sin cesar hasta que les tocara el turno en la actividad.

Unidades	Categorías	Descripción de la actividad	Observación	Interpretación
Expresión oral	Vocabulario	<p><b>INTERVENCIÓN</b></p> <p><b>Ejercicios en cadena.</b></p> <p>El profesor empezará con una oración a partir de una imagen, y los estudiantes uno a uno crearán otra oración distinta; pero sin olvidar repetir la del compañero anterior y así sucesivamente.</p>	<p>Los estudiantes no se limitaron a emplear sólo los adjetivos que se habían planteado en el ejercicio; sino por el contrario buscaban diferentes palabras -sustantivos y adjetivos- para dar su propia oración.</p>	<p>Los ejercicios en cadena son ideales cuando se quiere tener a todo el curso atento, disciplinado, buscando allá en su almacenamiento del conocimiento; aquella información que puede serle útil.</p>
	Pronunciación	<p>Adjetivos que describan características de los alimentos</p>	<p>Algunos se concentraban más en la oración que debían hacer por ellos mismo; más que en la que decían los demás y ellos debían repetir.</p> <p>Otros niños escuchaban las oraciones, las escribían a escondidas, para decirlas cuando les tocara su turno de intervenir.</p>	<p>Aquí fue importante decirles, que lo más interesante era hacer el mayor esfuerzo para lograr el objetivo del ejercicio y no hacer trampa.</p> <p>Esta clase de ejercicios ayudan a que los estudiantes, mejoren en la pronunciación y adquieran mayor fluidez</p>
Estudiantes en riesgo	Resiliencia	<p>Ejercicios en cadena</p>	<p>Se veían muy emocionados, cuando lograban repetir todas las oraciones del ejercicio.</p> <p>Algunos niños no podían aguardar su turno para participar y en algún momento –no el indicado- decían inconscientemente las oraciones que a sus compañeros se les olvidaba y esto se tornaba un poco incómodo en la actividad.</p>	<p>En el momento de participar; algunos estudiantes argumentaban que no eran capaces de repetir porque eran muchas las oraciones y muy seguramente se les olvidaría y no querían quedar como los tontos del curso, frente a sus compañeros.</p> <p>Contrariamente otros niños, los motivaban diciéndoles que sí podían y por lo menos que lo intentarían.</p>

Unidades	Categorías	Descripción de la actividad	Observación	Interpretación
Expresión oral	Vocabulario	<p><b>INTERVENCIÓN</b></p> <p><b>INTERVENCIÓN</b></p> <p><b>Araña grama.</b></p> <p>Las imágenes se distribuyeron alrededor de la arañita; los estudiantes debían formular y responder preguntas, empleando estos dibujos y luego organizar una conversación en un restaurante</p>	<p>Cuando observaron la imagen de la araña, empezaron algunos por el nombre en inglés de la figura principal; curiosamente unos pocos no lo recordaban y otros tantos lo asociaron con el hombre araña –spiderman- y desde ese referente todo fluyó de una manera más fácil para ellos.</p>	<p>Inicialmente les impactó más la imagen del animalito, que los llamativos alimentos que se encontraban alrededor de la arañita. Podría ser por la relación poco amigable que se tiene con esta clase de insectos.</p> <p>El vocabulario de alimentos, les resulta muy interesante con respecto a otros temas.</p>
	Pronunciación	<p>Forma del futuro con will, para solicitar los alimentos en un restaurante</p>	<p>Por el colorido de las imágenes, los primeros comentarios fueron sobre lo delicioso de los alimentos allí presentados. Seguidamente empezaron por mencionar el nombre de los alimentos que más les gustaban; pasada esta primera impresión, se dedicaron a buscar en sus diccionarios los vocablos que eran desconocidos o no recordaban en el momento</p>	<p>Se emplearon las formas del futuro, en forma afirmativa y negativa; sin que hubiese la necesidad de explicar que se empleaban sólo para las predicciones en futuro. Se pudieron dar cuenta que esta estructura se puede emplear sin ningún problema para solicitar en un menú el alimento que se quiere consumir en un restaurante.</p> <p>Simultáneamente usaron el condicional would en las estructuras de la conversación; sin tener que hacer las respectivas explicaciones ni interpretaciones en español de estas palabras</p>
Estudiantes en riesgo	Resiliencia	Araña grama	<p>Se mostraron interesados en el ejercicio por lo llamativo de las imágenes.</p> <p>El vocabulario relacionado con alimentos les gustó mucho.</p> <p>Empezaron a hacer chistes sobre algunos alimentos que ellos casi no consumen y esto se tornaba un poco incómodo en la actividad.</p>	<p>En el momento de participar, algunos estudiantes argumentaban que no eran tan fácil la actividad como la docente quería hacerla ver.</p> <p>Otros niños se preocupaban por hacer lo mejor posible del ejercicio.</p>

Unidades	Categorías	Descripción de la actividad	Observación	Interpretación
Expresión oral	Vocabulario	<p><b>INTERVENCIÓN</b></p> <p><b>Círculos concéntricos</b></p>	<p>Iniciar la actividad siguiendo las indicaciones de la profesora-investigadora, fue un poco difícil porque no entendían la mecánica del mismo.</p> <p>Estaban más pendientes hacia dónde debían girar, más que escuchar las palabras para formular una pregunta o decir una oración.</p> <p>Con algunos estudiantes, esta distribución espacial afectó su concentración.</p>	<p>Las actividades de clase con una dinámica diferente a lo rutinario, desconcierta a la mayoría de los estudiantes.</p> <p>Actividades con una dinámica distinta, requieren cierto entrenamiento para obtener los resultados esperados.</p>
	Pronunciación	<p>Emplearon vocabulario relacionado con la familia y preguntas sobre datos personales</p>	<p>La pronunciación de las oraciones y preguntas se vio afectada por el ruido que producían las personas que hablaban en el momento no apropiado.</p> <p>Las preguntas más empleadas fueron las relacionadas con datos personales y preguntar sobre lo que le gusta.</p>	<p>En este tipo de ejercicios requieren mayor concentración de todos los participantes.</p> <p>Se requiere aprender a escuchar a los demás; ya que es importante lo que cada uno dice.</p>
Estudiantes en riesgo	Resiliencia	<b>Círculos concéntricos</b>	<p>Se veían un poco apenados por la ubicación dentro del círculo concéntrico.</p> <p>Estar en un círculo y agarrarse de las manos, les recordaba las rondas infantiles.</p> <p>muy emocionados, cuando lograban repetir todas las oraciones del ejercicio.</p> <p>Algunos niños no podían aguardar su turno para participar y en algún momento –no el indicado- decían inconscientemente las oraciones que a sus compañeros se les olvidaba y esto se tornaba un poco incómodo en la actividad.</p>	<p>En el momento de participar, algunos estudiantes argumentaban que no se acordaban de nada por la forma en que el ejercicio se desarrollaba</p> <p>Que el agarrarse de las manos, les remontaban a las rondas infantiles de su niñez.</p> <p>Fue un poco incómodo para los niños agarrarse de las manos con otro niño, por lo que hubo que organizar los círculos concéntricos que quedaran un niño y una niña; pero a algunos niños les daba pena agarrarse de las manos con una niña. .</p> <p>Contrariamente otros niños, los motivaban diciéndoles que sí podían y por lo menos que lo intentarían.</p>

Unidades	Categorías	Descripción de la actividad	Observación	Interpretación
Expresión oral	Vocabulario	<p><b>INTERVENCIÓN</b></p> <p><b>Diálogos con pistas.</b></p> <p>Se organizaron por parejas y se les</p> <p>mostró una figura donde estaban planteadas las diferentes funciones</p> <p>comunicativas que debían emplear en la conversación.</p> <p>.</p>	<p>Al inicio veían la figura y no entendían lo que debían hacer y cómo desarrollarlo.</p> <p>Luego pensaban que se decían las oraciones como estaban planteadas allí; por lo que hubo que explicarles que sólo se les indicaban la manera cómo se desarrollaría la situación</p> <p>comunicativa y que ellos debían hacer los cambios pertinentes de estructuras para que esa instrucción se convirtiera en una oración para expresar lo que</p> <p>se necesitaba en la situación.</p>	<p>Son más productivos los diálogos con pistas; que los diálogos ya hechos para que los niños los aprendan y los reciten. Claro que estas conversaciones requieren un mayor nivel de exigencia por parte de los mismos estudiantes y por parte del profesor; porque se necesita que el docente tenga una claridad total en el momento de explicar a sus pupilos.</p> <p>No es sencillo pasar de conversaciones ya estructuradas, a diálogos que requieran que los estudiantes hagan los ajustes necesarios a nivel de estructuras; que en muchos casos han pasado desapercibidas por los niños en momentos anteriores</p>
	Pronunciación	<p>Emplearon vocabulario relacionado con el tema de ropa; colores, precios y frases de cortesía.</p>	<p>Iniciar la conversación a partir de las indicaciones que se piden en el diálogo con pistas; resulta un poco complejo porque ellos no recuerdan cómo se hacen o emplean las estructuras gramaticales. Su atención se centra más en cómo lo van a escribir y dejan en un segundo plano la pronunciación.</p> <p>Luego de estructurada y corregida la conversación; se concentran en la pronunciación</p>	<p>En este tipo de diálogos ellos necesitan estar cien por ciento seguros de lo que escribieron; para luego dedicarse hasta pulir su pronunciación.</p> <p>Cuando ellos han interiorizado la situación; hasta la misma pronunciación es más fluida y se animan a incluir expresiones que no han sido trabajadas en las clases; pero que ellos buscan para nutrir o ponerle su sello personal a la conversación.</p>
Estudiantes en riesgo	Resiliencia	<p><b>Diálogos con pistas</b></p>	<p>Se les veía preocupado y hasta un poco incómodo por la complejidad del ejercicio.</p> <p>Algunos niños se acercaban a preguntar por la manera de cambiar las indicaciones en expresiones de la conversación.</p>	<p>En el momento de participar, algunos estudiantes argumentaban que eran mucho más difíciles que los otros ejercicios desarrollados en la clase.</p> <p>Se pudo evidenciar un poco de desánimo en algunos niños.</p> <p>Otros por el contrario, empezaron a revisar e intentar convertir la instrucción en las preguntas y respuestas solicitadas por la actividad de expresión oral.</p>



## Anexo F

### Lista de chequeo

<b>Habilidad de hablar</b>	<b>Primer Video “ En un salón de clases”</b>	<b>Estándar</b>
<b>Pronunciación</b>	<p>Pronunciaban las palabras como las veían escritas.</p> <p>Las expresiones conocidas eran bien pronunciadas y con mayor fluidez.</p> <p>Cuando olvidaban algo miraban en los papelitos.</p> <p>El tono de voz en muchos estudiantes era demasiado bajo que no se alcanzaba a escuchar gran cosa y había que repetir una y otra vez.</p> <p>Algunos intentaban no mirar sus apuntes y lo lograron; pero la gran mayoría no pudo hacerlo.</p> <p>Los niños tímidos se veían positivamente influenciados por sus compañeros y esto les ayudaba a iniciar la participación.</p> <p>Los niños que nunca participaban en la clase se vieron enfrentados a una situación comunicativa; aunque fuese leyendo el parlamento.</p>	<p>Me arriesgo a participar en una conversación con mis compañeros y mi profesor.</p> <p>Me apoyo en mis conocimientos generales del mundo para participar en una conversación.</p> <p>Interactúo con mis compañeros y profesor para tomar decisiones sobre temas específicos que conozco.</p> <p>Participó en una conversación cuando mi interlocutor me da el tiempo para pensar mis respuestas.</p>
<b>Vocabulario</b>	<p>En el diálogo aparecían estructuras y palabras conocidas para los niños como eran el saludo, preguntar la hora, despedirse, expresiones de agrado por la comer algo.</p> <p>La mayoría se veían angustiados y con ganas de terminar prontamente la actividad, otros se notaban aburridos y demostraban confusión.</p> <p>Estaban presentes expresiones nuevas para ellos que pronunciaban con cierto temor a equivocarse.</p>	<p>Uso lenguaje formal o informal en juegos de rol improvisados, según el contexto. según el contexto</p>