



CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 27 NOV 2017

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Paola Andrea santana A., con C.C. No. 1117527085,

autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o _____

titulado Exploración del juego de roles como didáctica
alternativa para desarrollar habilidades deexpresión oral en Ingléspresentado y aprobado en el año 2017 como requisito para optar al título deMagister en Educación;

autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

• Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

• Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

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, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.



GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

CARTA DE AUTORIZACIÓN



CÓDIGO AP-BIB-FO-06 **VERSIÓN** 1 **VIGENCIA** 2014 **PÁGINA** 2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				  		
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: EXPLORACIÓN DEL JUEGO DE ROLES COMO DIDÁCTICA ALTERNATIVA PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Santana Alvarado	Paola Andrea

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Insuasty	Edgar Alirio

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación

FACULTAD: Ciencias de la Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en educación

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2017

NÚMERO DE PÁGINAS: 91

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas Fotografías Grabaciones en discos Ilustraciones en general Grabados Láminas
 Litografías Mapas Música impresa Planos Retratos Sin ilustraciones Tablas o Cuadros

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Juego de roles	Role play
2. Enseñanza aprendizaje	Teaching learning
3. Habilidad de expresión oral	Oral expression skills

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

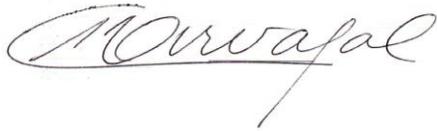
El objetivo de esta investigación fue determinar la incidencia del juego de roles en el mejoramiento de la habilidad de expresión oral en inglés de los estudiantes de básica secundaria en una institución educativa del sector rural. Se hizo un diseño metodológico, en el que se implementaron once intervenciones con juego de roles. En la primera clase se evaluó a los estudiantes mediante una rúbrica que tiene unos criterios, según se desempeñó en el juego de roles. Luego, de implementar esas intervenciones acompañadas de observaciones en un diario de campo, entrevistas para saber la percepción de ellos respecto al trabajo hecho, y grabación de videos en las intervenciones. Finalmente se volvieron a evaluar para saber si la propuesta tuvo impacto o no en los estudiantes. Para así describir y analizar los resultados obtenidos gracias a los instrumentos de recolección de información, mediante dos categorías conceptuales, la primera respondiendo al objetivo uno y tres sobre evaluar a los estudiantes antes y después de la implementación de la propuesta para comparar y determinar el avance de ellos y la segunda respondiendo al objetivo dos sobre cuál fue la percepción y actitud de los estudiantes frente al trabajo desarrollado. Estas dos categorías arrojaron muy buenos resultados, ya que los estudiantes mejoraron en los siete criterios que evaluaba la rúbrica, demostrando así que el juego de roles si es una estrategia pertinente para mejorar la habilidad de expresión oral en estudiantes del sector rural.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The objective of this investigation was to determine the incidence of role play in the improvement of the oral expression ability in English of secondary school students in an educational institution in the rural sector. A methodological design was made, in which eleven interventions were implemented with role-play. In the first class the students were evaluated through a rubric that has some criteria, according to what was done in the role play. Then, to implement these interventions accompanied by observations in a field journal, interviews to know their perception of the work done, and recording videos in the interventions. Finally they were reevaluated to know if the proposal had an impact on the students or not. In order to describe and analyze the results obtained thanks to the information collection tools, by means of two conceptual categories, the first responding to objective one and three on evaluating the students before and after the implementation of the proposal to compare and determine the progress of them and the second responding to objective two on what was the perception and attitude of the students facing the work developed. These two categories yielded very good results, since the students improved on the seven criteria that evaluated the rubric, thus demonstrating that the role play is a relevant strategy to improve the ability of oral expression in students of the rural sector.

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					  	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3

APROBACION DE LA TESIS



Firma:



Firma:

EXPLORACIÓN DEL JUEGO DE ROLES COMO DIDÁCTICA ALTERNATIVA PARA
DESARROLLAR HABILIDADES DE EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS

Paola Andrea Santana Alvarado

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Maestría en Educación

Área de Profundización: Docencia e Investigación Universitaria

Neiva- Huila

2017

EXPLORACIÓN DEL JUEGO DE ROLES COMO DIDÁCTICA ALTERNATIVA PARA
DESARROLLAR HABILIDADES DE EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS

Paola Andrea Santana Alvarado

OPCIÓN DE GRADO

Tesis presentada como requerimiento para obtener el diploma como Magister en Educación

Línea de investigación:

Educación y pedagogías críticas y didácticas alternativas

Director:

Edgar Alirio Insuasty

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Maestría en Educación

Área de Profundización: Docencia e Investigación Universitaria

Neiva- Huila

2017

DEDICATORIA

Este proyecto está dedicado al Señor Jesús que me dio la fe, la fuerza, la salud y la inteligencia. Me guio en momentos de tristeza y felicidad para terminar este largo proceso. Este proyecto también está dedicado a la persona más importante de mi vida, mi mamá Ludivia Alvarado Navarrete que me ha apoyado durante mi proceso de formación. Mi madre ha sido la persona que me ha animado, fortalecido y me ha acompañado todo el tiempo. Gracias mamá, eres el motor que me impulsa a ser cada día mejor; y finalmente, a los que nunca dudaron que lograría este triunfo.

Paola Andrea Santana Alvarado

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la fortaleza para hacer este sueño realidad, iluminando y guiando cada momento y paso que doy, por el coraje para no caer ante las dificultades, y aunque en muchas ocasiones puse mis intereses por encima de él nunca me faltó, gracias a él no perdí la esperanza, reconozco que sin él no sería la persona que hoy soy.

A mi madre, quien ha sido un apoyo moral para que pudiera seguir con mis estudios, por no desesperarse en aquellos momentos donde me encontré tan ocupada y de alguna manera, la agobie con mis responsabilidades.

A mi asesor, el doctor Edgar Alirio Insuasty, quien me acompañó durante todo el proceso de realización del proyecto, siendo un apoyo constante durante cada una de las etapas que se vivieron.

A los estudiantes de la Posprimaria de la I.E. R. Niña del Carmen, sede la Sonora del municipio del Paujil- Caquetá por aceptar y permitir que esta investigación se llevara a cabo, por haber puesto de su parte, esforzándose cada día por dar lo mejor de ellos.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	xvii
1. PROBLEMA.....	1
1.1 Descripción del Problema	1
1.2 Formulación del Problema	6
1.3 Justificación.....	7
1.4 Objetivos de la Investigación	8
1.4.1 General.....	8
1.4.2 Específicos.	9
2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	10
2.1 Marco Teórico	10
2.1.1 Teoría de la acción comunicativa de Habermas.....	10
2.1.2 Epistemología del enfoque comunicativo.....	12
2.1.3 Juego de roles.	13
2.1.4 Expresión oral.	14
2.2 Marco Conceptual.....	15
2.2.1 El juego de roles.	15
2.2.1.1 Definición de juego de roles.	15

2.2.1.2 Tipo de juego de roles.....	17
2.2.1.3 Juego de roles y transacción.....	17
2.2.1.4 Organización del juego de roles.....	18
2.2.2 La habilidad de la expresión oral.....	18
2.2.2.1 La pronunciación.....	19
2.2.2.2 La entonación.....	20
2.2.2.3 La fluidez.....	21
2.2.2.4 La actitud.....	21
2.2.2.5 Los gestos.....	22
2.2.2.6 La gramática.....	22
2.2.2.7 El dominio significativo del libreto.....	22
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	25
3.1 Naturaleza de la Investigación.....	25
3.2 Población y Muestra.....	25
3.3 Instrumentos de Recolección de Datos.....	26
3.3.1 Test.....	26
3.3.2 Observaciones.....	27
3.3.3 Entrevistas.....	27
3.4 Propuesta pedagógica.....	27
3.5 Procesamiento y análisis de la información.....	31
3.5.1 Procesamiento de la Información.....	31
4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	33

4.1 Descripción de los resultados	33
4.1.1 Descripción de los test.	33
4.1.1.1 Test inicial.	34
4.1.1.2 Test Final.	35
4.1.2 Descripción de las entrevistas.	36
4.1.2.1 Entrevista inicial.	37
4.1.2.2 Entrevista final.	39
4.1.3 Descripción de los diarios.	42
4.1.4 Descripción de las grabaciones.	48
4.2 Análisis de los resultados	50
4.2.1 Categoría habilidades de la expresión oral antes y después de la implementación de la propuesta.	50
4.2.1.1 Subcategoría pronunciación.	51
4.2.1.2 Subcategoría entonación.	52
4.2.1.3 Subcategoría fluidez.	53
4.2.1.4 Subcategoría actitud	54
4.2.1.5 Subcategoría gestos	55
4.2.1.6 Subcategoría libreto.	56
4.2.1.7 Subcategoría gramática.	57
4.2.2 Categoría percepción de los estudiantes frente a la estrategia juego de roles.	58
5. CONCLUSIONES	61
6. RECOMENDACIONES	63

7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	64
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	65
ANEXOS	68

LISTA DE GRÁFICAS

	pág.
<i>Gráfica 1.</i> Resultados de Ingles de las pruebas ICFES en Colombia año 2016.....	3
<i>Gráfica 2.</i> Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en inglés	3
<i>Gráfica 3.</i> Resultados ICFES con Colombia comparación urbano y rural año 2016	4
<i>Gráfica 4.</i> Resultados del test diagnostico	6
<i>Gráfica 5.</i> Test inicial	35
<i>Gráfica 6.</i> Test final	36
<i>Gráfica 7.</i> Aspectos - tendencia.....	47
<i>Gráfica 8.</i> Análisis de los test.....	51
<i>Gráfica 9.</i> Pronunciación	52
<i>Gráfica 10.</i> Entonación	53
<i>Gráfica 11.</i> Fluidez	54
<i>Gráfica 12.</i> Actitud	55
<i>Gráfica 13.</i> Gestos	56

<i>Gráfica 14. Libreto</i>	57
<i>Gráfica 15. Gramática</i>	58

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. <i>Niveles de competencia según el Marco Común Europeo</i>	2
Tabla 2. <i>Planeación de clases</i>	29
Tabla 3. <i>Errores de pronunciación</i>	42
Tabla 4. <i>Manejo de gramática</i>	46
Tabla 5. <i>Grabaciones de intervenciones</i>	49

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo 1. Diario pedagógico	68
Anexo 2. Modelo plan de clase.....	70
Anexo 3. Rúbrica para Test inicial y final.....	72
Anexo 4. Consentimiento Informado	73

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se desarrolla a partir de un test diagnóstico que se hace en una escuela rural del departamento del Caquetá, con el fin de analizar cuál es el nivel del inglés de los estudiantes de básica secundaria y en cuál de las cuatro habilidades comunicativas los estudiantes presentan mayor dificultad. La docente encuentra en el test muy bajos niveles de inglés, principalmente en la habilidad del habla, que comparados con los niveles propuestos por el Ministerio de Educación Nacional tomados del Marco Común Europeo demuestran que los estudiantes no tienen ni un A1 que es el nivel que se debe alzar una vez se pase al cuarto de primaria. Debido a esta situación encontrada y analizando el proceso que se ha llevado respecto a la enseñanza- aprendizaje del inglés en la institución, se buscó determinar si al implementar una estrategia como es los juegos de roles se puede mejorar la habilidad de expresión oral en inglés de los estudiantes.

Para poder determinar la incidencia de los juegos de roles en el mejoramiento de la habilidad de la expresión oral en inglés, se hizo un diseño metodológico. En este se propuso hacer e implementar unas intervenciones con los estudiantes, llevando al aula como estrategia pedagógica el juego de roles. Se hicieron 11 intervenciones, de las cuales 10 fueron clases planeadas previamente, con cada uno de los momentos de una clase, inicialmente dándoseles el dialogo, enseñándoles a construirlo y finalmente ellos mismos elaborando sus propios diálogos. En la primera clase se evaluó a los estudiantes mediante una rúbrica que tiene unos criterios como es la pronunciación, entonación y fluidez de las palabras en inglés, según se desempeñó en el juego de roles. Luego, de implementar esas intervenciones acompañadas de observaciones en

un diario de campo, entrevistas para saber la percepción de ellos respecto al trabajo hecho, y grabación de videos en las intervenciones. Finalmente se volvieron a evaluar para saber si la propuesta tuvo impacto o no en los estudiantes.

Finalmente, se describieron y analizar los resultados obtenidos gracias a los instrumentos de recolección de información, mediante dos categorías conceptuales, la primera respondiendo al objetivo uno y tres sobre evaluar a los estudiantes antes y después de la implementación de la propuesta para comparar y determinar el avance de ellos y la segunda respondiendo al objetivo dos sobre cuál fue la percepción y actitud de los estudiantes frente al trabajo desarrollado. Estas dos categorías arrojaron muy buenos resultados, ya que los estudiantes mejoraron en los siete criterios que evaluaba la rúbrica, demostrando así que el juego de roles si es una estrategia pertinente para mejorar la habilidad de expresión oral en estudiantes del sector rural.

Palabras claves: juego de roles, enseñanza aprendizaje, habilidad de expresión oral.

ABSTRACT

The present research work is developed from a diagnostic test that is done in a rural school in the Department of Caquetá, in order to analyze what is the level of English of secondary school students and in which of the four communication skills the students present greater difficulty. The teacher finds in the test very low levels of English, mainly in the ability of speaking, which compared with the levels proposed by the Ministry of National Education taken from the Common European Framework show that students do not have an A1 that is the level that it must be raised once it is passed to the primary room. Due to this situation and analyzing the process that has taken place regarding the teaching-learning of English in the institution, we sought to determine if by implementing a strategy such as role-plays, the ability of oral expression in English of the students.

In order to determine the incidence of role plays in improving the ability of oral expression in English, a methodological design was made. In this it was proposed to make and implement some interventions with the students, taking to the classroom as a pedagogical strategy the role play. There were 11 interventions, of which 10 were previously planned classes, with each of the moments of a class, initially giving them the dialogue, teaching them to build it and finally themselves developing their own dialogues. In the first class the students were evaluated through a rubric that has some criteria such as the pronunciation, intonation and fluency of the words in English, as it was played in the role play. Then, to implement these interventions accompanied by observations in a field journal, interviews to know their perception

of the work done, and recording videos in the interventions. Finally they were reevaluated to know if the proposal had an impact on the students or not.

Finally, the results obtained were described and analyzed thanks to the information collection instruments, through two conceptual categories, the first responding to objective one and three on evaluating the students before and after the implementation of the proposal to compare and determine the advance of them and the second responding to objective two on what was the perception and attitude of the students in front of the work developed. These two categories yielded very good results, since the students improved on the seven criteria that evaluated the rubric, thus demonstrating that the role play is a relevant strategy to improve the ability of oral expression in students of the rural sector.

Keywords: role play, teaching learning, oral expression skills.

INTRODUCCIÓN

La habilidad de la expresión oral en inglés es una de las mayores dificultades que se encuentra en las aulas, ya que hablar en inglés requiere unas sub-habilidades tales como la pronunciación, entonación, fluidez, entre otras que se adquiere con la práctica continua, esta tesis determino la incidencia del juego de roles en el mejoramiento de la habilidad de expresión oral en inglés de los estudiantes de la básica secundaria en una institución educativa del sector rural. Hay que tener en cuenta que las escuelas rurales trabajan con el modelo educativo denominado Post-primaria, estrategia que el gobierno ha implementado debido a que la población es muy escasa y se trabaja en una aula multigrado (todos los grados con un solo docente que orienta en la mayoría de los casos todas las áreas y asignaturas).

Son muchos los estudios encontrados hasta el momento sobre la implementación de estrategias para mejorar la habilidad de expresión oral en inglés en los estudiantes, estrategias muy lúdicas como el juego de roles. De manera generalizada los docentes reflexionamos sobre la pertinencia de los procesos de enseñanza; estas reflexiones se convierten en preguntas que nosotros mismos tratamos de respondernos sobre precisiones de la clase (buena/mala) sobre la estrategia más adecuada, los materiales más pertinentes y de la efectividad de lo que se hace en las aulas. La propuesta de Cárdenas y Robayo (2011) sobre mejorar el habla a través del juego de roles y los dramatizados nos permite enfocar lo que se desea hacer, ya que ellos presentan una serie de beneficios que encontraron a la hora de implementar estas estrategias como la interacción del grupo y el aprendizaje cooperativo.

Ninguno de los estudios tomados de referencia centran su investigación en la implementación de juego de roles en una zona rural. El juego de roles permite que los estudiantes creen contextos reales, donde sienten que eso que están actuando es algo real, ya sea por la ambientación del contexto o de ellos mismos, o porque están trabajando con algo de la cotidianidad, siendo esta estrategia perfecta para estos estudiantes que debido a la lejanía de su ubicación no cuentan con herramientas adecuadas para fortalecer el aprendizaje de una nueva lengua como el inglés. Cabe resaltar que la motivación del docente hacia los estudiantes debe estar presente en cada una de las diez intervenciones, para que los jóvenes no pierdan el interés o se desmotiven al sentir que no son capaces de hacer el trabajo.

Esta propuesta de intervención pretende contribuir a cerrar un poco la brecha que existe entre el aprendizaje del inglés en el área rural y urbana, desde esta propuesta se apuesta por el mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje debido al modelo educativo que en la realidad algunos docentes no cuentan con las competencias disciplinares del inglés; para disminuir la carga y el compromiso esta metodología se vincula como materiales unas guías proporcionadas por el MEN bastantes descontextualizadas de la realidad escolar.

1. PROBLEMA

1.1 Descripción del Problema

El Marco Común Europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

El Ministerio de Educación Nacional (2007) toma del Marco Común Europeo los Estándares Básicos de competencia en inglés que proponen unos niveles y subniveles que los estudiantes de las instituciones deben alcanzar en el transcurso de su vida escolar. Encontramos que de preescolar a tercero los estudiantes deben alcanzar un subnivel A1, de tercero a quinto un subnivel A2.1, y de sexto a séptimo un subnivel A2.2, de séptimo a noveno un subnivel B1, y al terminar su bachiller académico deben salir de las instituciones con un subnivel de B2.

Tabla 1. Niveles de competencia según el Marco Común Europeo

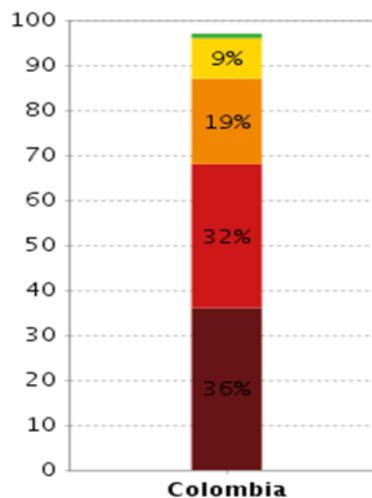
NIVELES SEGÚN EL MARCO COMÚN EUROPEO	NOMBRE COMÚN DEL NIVEL EN COLOMBIA	NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE SE ESPERA DESARROLLAR CADA NIVEL DE LENGUA	METAS PARA EL SECTOR EDUCATIVO A 2019
A1	Principiante	Grados 1 a 3	
A2	Básico	Grados 4 a 7	
B1	Pre intermedio	Grados 8 a 11	▪ Nivel mínimo para el 100% de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	▪ Nivel mínimo para docentes de inglés. ▪ Nivel mínimo para profesionales de otras carreras.
C1	Pre avanzado		▪ Nivel mínimo para los nuevos egresados de licenciaturas en idiomas.
C2	Avanzado		

Fuente: (Ministerio de Educación Nacional, 2007)

A nivel nacional podemos observar que las Pruebas Saber para 3, 5 y 9 no evalúan la competencia del inglés, siendo las Pruebas Saber 11 la única herramienta de análisis para observar los resultados del aprendizaje de esta lengua en los estudiantes.

A nivel nacional con las Pruebas Saber 11 podemos analizar que son muy pocos los departamentos que sobresalen en esta competencia. Como se puede observar en la gráfica 1 de un 100% de estudiantes, un 36% tienen en Inglés A-, un 32% tienen un nivel A1, siendo estos dos porcentajes los más bajos en la escala propuesta por el Marco común Europeo y la suma de los dos porcentajes sobrepasan el 50%. Tan solo un 4% de los estudiantes tienen B2.

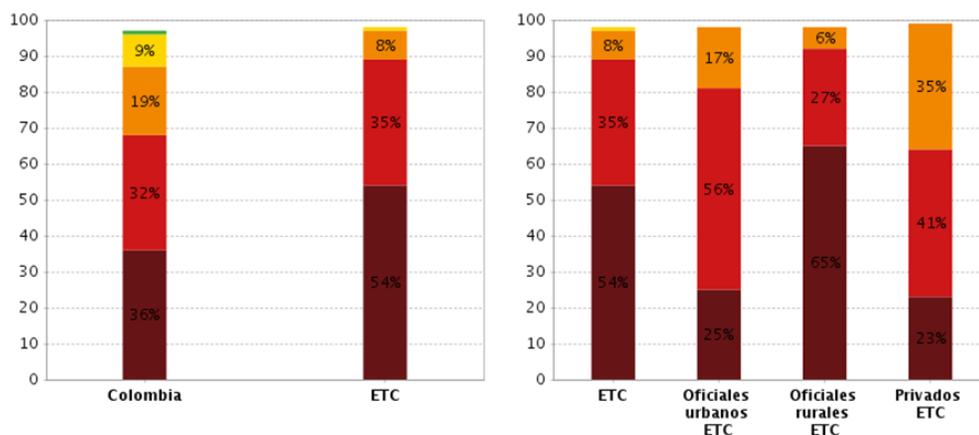
Gráfica 1. Resultados de Inglés de las pruebas ICFES en Colombia año 2016



Fuente: (ICFES Interactivo, 2016)

A nivel departamental, en la gráfica 2 podemos observar que en el Caquetá esta competencia en el año 2016 los dos niveles más bajos suman 89% y a nivel de Colombia los dos niveles más bajos suman 68%, siendo la diferencia de 21 puntos, además, el departamento del Caquetá no tiene resultados obtenidos en B1 ni B2.

Gráfica 2. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en inglés

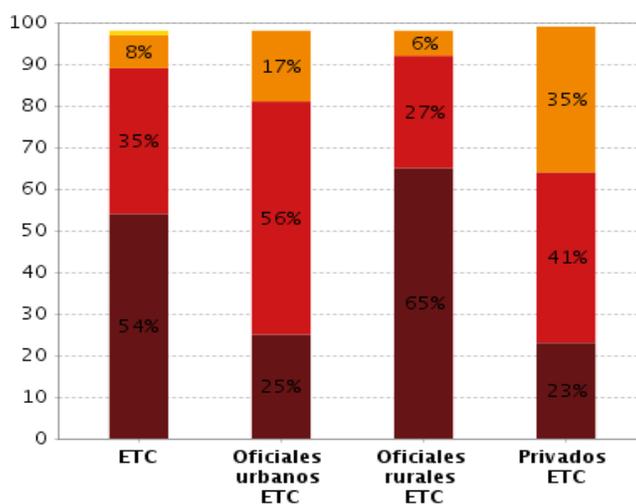


Fuente: (ICFES Interactivo, 2016)

En el municipio de El Paujil en el año 2014 los estudiantes obtuvieron en las Pruebas Saber 11 un porcentaje de 46 en las pruebas de inglés, para el año 2015 obtuvo un porcentaje de 47. Demostrando que si se ha mejorado pero a un ritmo muy lento. Para el año 2016 no se encuentran datos del municipio por separado.

La grafica 3 presenta la diferencia que existe entre las instituciones educativas oficiales del departamento del Caquetá (rurales/urbanas); observemos que el 65% de los estudiantes del sector rural no alcanzan el nivel B1 o B2 lo que significa que están en el nivel “A” mientras que solo el 25% de los estudiantes del sector urbano estuvieron en este mismo nivel. Aunque los resultados no fueron los mejores, estos permiten evidenciar una diferencia de un 40%. Se debe reconocer que la escuela rural no cuenta con docentes calificados para la enseñanza del inglés por lo que de cierta manera los pone en desventaja; la enseñanza una segunda lengua para nuestro caso ingles se debe garantizar personal calificado, que conozca aspectos didácticos como técnicas y métodos para su enseñanza.

Gráfica 3. Resultados ICFES con Colombia comparación urbano y rural año 2016



Fuente: (ICFES Interactivo, 2016)

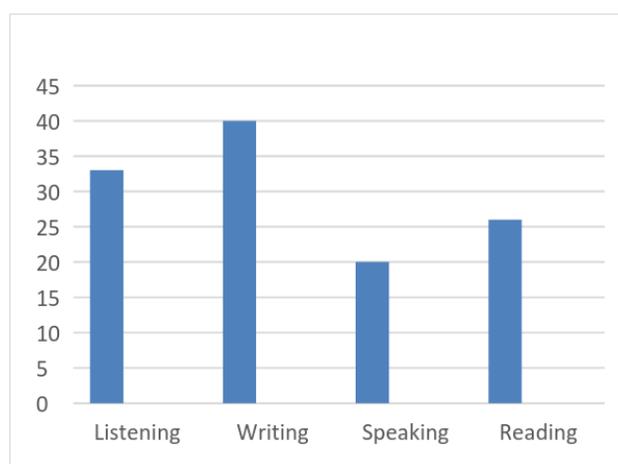
En la Institución Educativa Rural Niña del Carmen, sede la Sonora, del municipio de Paujil Caquetá los estudiantes de la Postprimaria, es decir, los estudiantes de sexto a noveno, no disponen de las condiciones adecuadas para el aprendizaje del inglés. No cuentan con materiales adecuados y recursos tecnológicos como laboratorios o salas de informática para la práctica del idioma extranjero. Con frecuencia, los docentes trabajan el mismo tema con los cuatro grados, sin cumplir satisfactoriamente los estándares básicos de competencias en el área de inglés establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y, por consiguiente, sin lograr que los jóvenes obtengan los niveles de competencia establecidos por el Marco Común Europeo, cuando terminan su educación básica. Estos resultados obedecen a las didácticas convencionales usadas por los maestros y a la ausencia de proyectos de investigación e innovación que propendan por la efectiva adquisición de competencias comunicativas por parte de los estudiantes.

En la I.E.R. Niña del Carmen, sede la Sonora, los estudiantes son egresados en su totalidad de otras sedes rurales en donde el docente guía a sus estudiantes en todas las asignaturas, y en la mayoría de los casos los profesores son licenciados en pedagogía infantil o normalistas superiores, el resultado del trabajo es tener estudiantes saliendo de la básica primaria sin bases necesarias del idioma inglés para continuar su proceso de aprendizaje. Un ejemplo claro de ello es que en las clases de grados superiores cuando el docente se expresa en inglés los niños no comprenden en absoluto lo que se dice

Con el propósito de hacer un diagnóstico inicial del nivel de conocimiento y competencia de los 26 estudiantes de la educación básica de la I.E.R. Niña del Carmen sede la Sonora, se les

aplicó un test donde se evaluaron las 4 habilidades de comunicación en inglés (escucha, habla, lectura y escritura), en un nivel de principiante. Este test permitió identificar cuál era la debilidad más notoria en los estudiantes. El test arrojó los siguientes resultados, calificada cada habilidad de 1 a 5 y sumados los resultados dio para escucha 70 puntos, para escritura 78 puntos, para habla 40 puntos y para lectura 56 puntos; lo que nos indica que la habilidad comunicativa en la que tienen mayor dificultad los estudiantes es el habla.

Gráfica 4. Resultados del test diagnóstico



Fuente: Autora, 2017

1.2 Formulación del Problema

A partir de los resultados del test diagnóstico y de las valoraciones hechas por la profesora con respecto a la situación de la enseñanza-aprendizaje del inglés en este contexto educativo particular, se formuló la siguiente pregunta investigativa que orientó el desarrollo de este estudio:

¿De qué manera la implementación del juego de roles puede mejorar la habilidad de expresión oral en inglés de los estudiantes de la post-primaria de la I.E.R. Niña del Carmen sede

la Sonora?

1.3 Justificación

Esta investigación tiene como objetivo principal determinar si la implementación de juegos de roles puede mejorar la habilidad de expresión oral en inglés en los estudiantes de la educación básica secundaria de la Institución Educativa Rural Niña del Carmen sede la Sonora del municipio de Paujil Caquetá. Ello como respuesta a los resultados obtenidos en un test diagnóstico por parte de los mencionados estudiantes, según el cual la habilidad comunicativa donde presentaron mayor dificultad fue el habla. Es una necesidad que se compadece igualmente con el deseo que ellos manifiestan por aprender a comunicarse en inglés, dada la importancia de las habilidades orales en el aprendizaje de una segunda lengua como el inglés.

El juego de roles es una estrategia que permite organizar a los estudiantes en grupos, siendo el trabajo en grupo una manera de incentivar la creatividad de los participantes, generando mayor compromiso, entrega por el trabajo y mejoran la comunicación, al tener que ponerse de acuerdo en lo que deben hacer. El juego de roles ayuda a que los estudiantes a que mediante representación de diferentes papeles pierdan el miedo, la timidez a hablar en público, ya que ellos se creen el papel de que son otros personajes, donde los mismos estudiantes recrean el contexto de una manera real, haciendo que el aprendizaje se vuelva un aprendizaje significativo.

Lo que se hizo en esta investigación fue diseñar, implementar y evaluar algunas intervenciones didácticas con la técnica del juego de roles y verificar, de esta forma, determinar si es una técnica adecuada para facilitar el aprendizaje del inglés en un sector rural donde la

escasez de materiales es evidente. Como se sabe, aprender hoy por hoy un nuevo idioma como el inglés permite la comunicación intercultural y, de esta forma, se facilita el acceso de los estudiantes al conocimiento e información que se genera en un mundo cada vez más globalizado en los ámbitos de la ciencia, la tecnología y la cultura.

Con este tipo de intervenciones pedagógicas se contribuye a cerrar la brecha social que existe entre aquellos estudiantes quienes pueden acceder a una educación bilingüe en las grandes ciudades y un grupo de estudiantes que por habitar en el sector rural muchas veces se ven privados de tener este tipo de formación. Algunos estudios previos como nos presentan Cárdenas & Robayo (2011) sobre la efectividad de la técnica de los juegos de roles para el desarrollo del habla en inglés de una forma divertida e interesante. Porque esto permite a los estudiantes usar la lengua en situaciones reales de su vida. Ellas afirman que en el juego de roles los estudiantes expresan sus sentimientos acerca de presentación y ayuda a sus compañeros en que tienen que decir, me permitieron pensar que era una estrategia adecuada para solucionar el problema del bajo rendimiento en el dominio del inglés.

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1 General.

Determinar la incidencia del juego de roles en el mejoramiento de la habilidad de expresión oral en inglés de los estudiantes de básica secundaria en una institución educativa del sector rural.

1.4.2 Específicos.

- Evaluar las habilidades de expresión oral de los estudiantes antes de la implementación de la propuesta pedagógica.
- Valorar las percepciones y actitudes de los estudiantes frente a la estrategia del juego de roles y su incidencia en el desarrollo de habilidades de expresión oral.
- Evaluar las habilidades de expresión oral de los estudiantes después de la implementación de la propuesta pedagógica.

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1 Marco Teórico

2.1.1 Teoría de la acción comunicativa de Habermas y su incidencia en la enseñanza de idiomas.

De acuerdo con la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), “la base de toda sociedad es la comunicación, es decir, la importancia de la interacción interpersonal” (p. 19). Llevándose a contextos más exactos como el educativo, en las aulas se emplean métodos diversos. La relevancia otorgada a la interacción comunicativa y al desarrollo de habilidades socio-lingüísticas se halla explícita en enfoques y métodos propios de la enseñanza de idiomas, como es el caso del “Aprendizaje comunitario de la lengua” o el de la “Enseñanza comunicativa de la lengua”. Concretamente, la técnica conocida como “dinámica de grupos” ofrece recursos muy útiles que contribuyen a la creación de un clima de confianza en el que fluye de forma más natural la comunicación. El filósofo también adopta la noción de praxis, entendida ésta como la práctica que realiza el ser humano en su proceso de socialización en la adquisición del conocimiento. Combinando la importancia de la interacción interpersonal y las prácticas diarias del ser humano, con el juego de roles en el aprendizaje del inglés se puede pensar que esta técnica de enseñanza en el aula de clase hace del contexto un espacio real de aprendizaje.

El filósofo Habermas (1987) de la escuela de Frankfurt ideó la teoría de la acción

comunicativa aportando a esta la importancia de que la sociedad se comunique de forma crítica y reflexiva. Algunos de los conceptos que el aporta son: consenso, conocido como llegar a un acuerdo común, también menciona la situación ideal de habla, es decir el conocimiento que posee la persona, otro es el de la comunicación sistemática distorsionada, esto es, la necesidad de la riqueza de actuación comunicativa; incluye también el concepto de pragmática universal, es decir, el conocimiento de reglas para simultanear la comunicación y la meta comunicación; y, finalmente, la ética discursiva, que se refiere a la búsqueda de la verdad, justicia y veracidad. De acuerdo con esto, Habermas (1987) afirma que el entendimiento es una finalidad propia del lenguaje y que la comunicación lingüística debe sustentarse en un reconocimiento recíproco de los participantes en el discurso o uso del lenguaje, basada en el intercambio natural en un ambiente lúdico que propicia la sociabilidad, la creatividad y el equilibrio socio-emocional del alumno.

Como se ha indicado, en la acción comunicativa prevalece una concepción humanista puesto que se parte de que detrás de cada estudiante hay una persona que proyecta su personalidad en un contexto que estimula el uso del lenguaje en situaciones reales. Este punto de vista permite incorporar a las clases de enseñanza y aprendizaje del idioma aspectos psicopedagógicos que fomentan una atmósfera en la que se respetan los niveles de aprendizaje, los intereses personales y las necesidades individuales de cada aprendiz. Esta técnica permite que los estudiantes adquieran destrezas necesarias para aprender a relacionarse con otras personas que son fundamentalmente lingüísticas y permiten incrementar la interacción, y reforzar el control del tiempo, compartir información para así adoptar comportamientos no verbales adecuados como: mirar, situarse, gesticular, entre otras actitudes positivas y enriquecedoras.

Muchos autores conciben interacción-comunicación como sinónimo de un mismo proceso comunicativo simbólico que analiza un medio complejo: el lenguaje. Por eso la interacción ha llegado a entenderse como un sistema de comunicación, así para Hollander (1978) “la interacción puede ser concebida como un proceso de comunicación, que lleva a ejercer influencia sobre las acciones y las perspectivas de los individuos que participan en ella.” (p. 185)

2.1.2 Epistemología del enfoque comunicativo.

Los métodos de la enseñanza de la lengua extranjera en la actualidad nos han demostrado que el enfoque comunicativo puede llegar a ser muy efectivo a la hora de aprender un nuevo idioma. Segade (2012) plantea la importancia de no crear entornos artificiales en el aula de clase, sino entornos de comunicación real, es decir, donde el docente conozca los intereses y el modo de aprendizaje de los estudiantes y realice actividades más acordes con la vida real. Según Segade (2012) “plantear la hipótesis de que seguir un enfoque comunicativo en el aula es perfectamente complementario con una visión de la persona”. (p. 475)

Bastidas (2012) plantea que existe la necesidad de superar la multi e interdisciplinariedad y trascender a transdisciplinariedad ya que esto implica la idea de trascendencia de las disciplinas, y de esta forma el aprendiz produzca su propio conocimiento en el contexto educativo y sociocultural donde se desenvuelve.

2.1.3 Juego de roles.

Como nos presentan Cárdenas & Robayo (2011) en el análisis de su investigación “el habla a través del juego de roles y los dramatizados” (p. 61) que estas dos técnicas son actividades efectivas para el desarrollo del habla en inglés de una forma divertida e interesante, esto permite a los estudiantes usar la lengua en situaciones reales de su vida. Para las dos autoras en el juego de roles los estudiantes expresan sus sentimientos acerca de presentación y ayuda a sus compañeros en que tienen que decir.

Para Blank (1973) “El juego de roles ayuda a darle al estudiante una mejor comprensión en la toma de decisiones en su entorno, pero no permite muchos detalles en la información presentada o en las variables estudiadas. Debido a que los estudiantes están expuestos a las tensiones de una situación particular de interés, aunque es de reconocer que el ejercicio dura poco tiempo” (p. 63).

El trabajo de Greenberg & Eskew (1993) muestra que el presente artículo analiza el juego de roles como una técnica de investigación organizacional, en este sentido, una encuesta de revistas organizacionales para 1978-1988 revela que el juego de roles fue utilizado en el 11,55 por ciento de los estudios publicados. Se realizan estudios de juego de roles para aprender acerca de los contextos psicológicos básicos. Los estudios difieren a lo largo de tres dimensiones clave: el nivel de implicación de los sujetos, el papel que desempeñan y el grado de especificidad de la respuesta proporcionada. Recomendamos que los estudios de juego de roles se diseñen de una

manera que sea apropiada para el propósito del estudio, y ofrecen pautas para hacerlo. (p. 254)

Para (Duff, 1982) "El juego de roles es una manera de traer situaciones de la vida real al aula". También puede incluir obras de teatro, dramas, socio dramas y simulación. Aquí usamos el término general de juego de rol para todos estos tipos de actividades, pero también discutiremos las definiciones específicas, los beneficios y los usos de las obras dramáticas y dramáticas y la simulación en esta sección.

(Veron, 1968) En su trabajo de maestría precisa que la adaptabilidad como técnica de juego de roles es recomendada para estudios posteriores, desde su trabajo esta técnica de formación resulto ser adecuada por lo que podría convenirse en una alternativa futurista de enseñanza para ser adoptada por instructores. (p. 14)

2.1.4 Expresión oral.

Garcia Galvis (2012) desde su proyecto de investigación plantea la necesidad de fortalecer la expresión oral, frente a ello plantea:

Fortalecer la habilidad de expresión oral en la lengua extranjera con los estudiantes del grado 402 de básica primaria, de la institución educativa distrital Antonio José de Sucre de la ciudad de Bogotá mediante la utilización de películas animadas en inglés. Para esto se diseñaron 9 talleres con base en las películas escogidas para capturar la atención de la población y así motivarlos a participar a nivel oral a través de sus opiniones respecto a las mismas y además pudieran perder la inseguridad y el temor a hablar en una lengua extranjera.

La expresión oral como habilidad comunicativa para desarrollar desde la perspectiva pragmática y educativa, ya que es una destreza de dominio generalizado en la vida cotidiana, es decir, que el autor habla de la importancia de trabajar la expresión oral desde el aula de clase didácticamente utilizando metodologías que vayan desde lo práctico a lo teórico de la experiencia a la ciencia, ya que el niño hace uso de la expresión oral en todos los ámbitos en los que se desenvuelve y de esta manera como docente construir teorías propias sobre el enfoque comunicativo. (Ramírez, 2002, pág. 28).

2.2 Marco Conceptual

2.2.1 El juego de roles.

El juego de roles es una herramienta muy pertinente para la enseñanza de un segundo idioma en el aula de clase ya que impulsa la interacción de los estudiantes haciendo de estos espacios algo real.

2.2.1.1 Definición de juego de roles.

Al tratar de definir el concepto de juego de roles es importante resaltar autores citados por (Kuśnierek, 2015) quienes de manera puntual aportan la conceptualización necesaria para comprenderlo.

Porter-Ladousse citado por (Kuśnierek, 2015) define el juego de roles como "las actividades

que van desde conversaciones guiadas altamente controladas en un extremo de la escala, hasta actividades de teatro improvisadas en el otro" (p. 3). El autor plantea que la tarea de habla puede estar apoyada por señales preparadas, por ejemplo mediante diálogos; O, por el contrario, el juego de roles podría ser una actividad en la que los estudiantes improvisan más que confiar en el diálogo practicado. Porter-Ladousse también señala que el juego de roles puede diferir en complejidad, es decir, algunas actuaciones pueden ser muy cortas y simples, mientras que algunas expresiones pueden ser muy estructuradas. La dificultad de la actividad depende, por tanto, del nivel lingüístico.

Scrivener (2005) citado por (Kuśnierek, 2015) define el juego de rol, como una actividad en la que los estudiantes se les dan cierta información sobre un "papel (por ejemplo, una persona o un título de trabajo). A menudo se imprimen en tarjetas de rol" (p. 155). Los estudiantes toman un poco de tiempo de preparación y luego se reúnen con otros estudiantes para representar escenas pequeñas usando sus propias ideas, así como cualquier idea e información de las cartas de rol.

Y Gołębiowska (citado por Kuśnierek, 2015) indica que en los juegos de rol se les da a los estudiantes una tarea para completar y para hacerlo, "se les dice quiénes son, cuáles son sus opiniones y qué saben que es desconocido para los otros estudiantes" (p. 13). Ella enfatiza el hecho de que a los estudiantes se les dice quiénes son, a saber, que desempeñan el papel de alguien más. Hacer un rol diferente puede disminuir el miedo de hablar ya que los estudiantes pueden convertirse en alguien que quieran por un corto tiempo. Su tarea es fingir una persona diferente y puede ser, por ejemplo, un médico, una estrella del pop, un padre, un millonario.

2.2.1.2 Tipo de juego de roles.

Arishi & Yaha (1997) expresan que frente al uso del juego de roles como estrategia se debe tener en cuenta que existen dos tipos de juegos de roles, en esta línea expresa: “uno son los juegos reales y el otro son los juegos surreales” (p. 337). Definiendo el primero como la actividad donde el estudiante hace de su actuación un juego de rol real, es decir, crea un ambiente en el escenario de una acción que realiza en su cotidianidad, ya sea ordenar comida en un restaurante, o preguntar por una dirección, entre otras. Crear un ambiente real en este juego de roles también hace referencia a organizar el contexto, vestuario indicado, decoración del salón, Etc. Por otro lado los Juegos surrealistas promueven la expresión de pensamientos y sentimientos de la mente de cada estudiante. Esta actividad también se denomina dramatización imaginativa.

2.2.1.3 Juego de roles y transacción.

Las actividades en el juego de roles son según Richards & Bohlke (2011). Otra técnica familiar para practicar transacciones en el mundo real y normalmente implican los siguientes pasos:

- Preparación: en este paso se revisa el vocabulario con el que se pretende trabajar.
- Modelación y e licitación: cuantas etapas serán llevadas a cabo.
- Practicar y revisar: es el paso donde se le asigna a cada estudiante un rol y

practican este juego de roles usando sus tarjetas de referencia.

2.2.1.4 Organización del juego de roles.

Harmer (2012) propone tres elementos vitales a la hora de organizar un plan de clase utilizando la herramienta del juego de roles en el aprendizaje de una nueva lengua como el inglés: “la fase de acoplamiento, etapa de estudio y etapa de activación” (p. 78). En la primera fase; la fase de participación, la tarea del profesor es atraer y mantener a los estudiantes "la atención y el interés en una lección.

Las mentes de los estudiantes tienen que estar involucrados y emocionalmente conectados con una lección, por ejemplo, por una situación agradable o una buena imagen. Luego, los estudiantes necesitan estudiar el nuevo idioma; Puede ser ejercicios de gramática o vocabulario. Habiendo conocido el nuevo tema, los estudiantes tienen la posibilidad de activar tanto el nuevo idioma como el idioma que conocen. Los estudiantes lo hacen cuando hablan libremente. Habiéndose comprometido, siendo presentado el nuevo idioma y habiéndolo practicado, los alumnos intentan activarlo.

2.2.2 La habilidad de la expresión oral.

La habilidad de expresión oral como conjunto de técnicas que determinan las pautas generales para comunicarnos los seres humanos haciendo uso de la oralidad. Más que interpretar los sonidos acústicos organizados en signos lingüísticos, y regulados por la gramática, por esto resulta compleja de valorar. Para él ser buenos comunicadores en expresión oral, desde el emisor hasta el receptor consiste en haber desarrollado competencias de habilidades comunicativas de lenguaje integrado oral. (Ramírez, 2002, pág. 23)

En el campo de la educación la expresión oral es la destreza que más nos cuesta dominar en una lengua extranjera. En el aula se ve reflejada esta paradoja por la actitud reservada tanto de los profesores como de los alumnos a la hora de practicarla. La práctica simultánea de esta destreza en grandes grupos de alumnos causa dificultades para el profesor en cuanto a aspectos de organización, orden y evaluación. Así que es muy común que los alumnos, cuando practican la expresión oral en pareja, frecuentemente utilizan ejercicios reproductivos con un nivel alto de pre estructuración. Según Kremers (2000). Después de la libre elaboración en parejas, el profesor suele invitar a unos alumnos a presentar en voz alta el mismo ejercicio, como puesta en común de la actividad (p. 461).

Cuando se está aprendiendo un nuevo idioma, somos como un niño cuando está aprendiendo a hablar. Cuando un extranjero nos habla lo que sucede inicialmente es que se empieza a articular sonidos sin significado, pero es con la ayuda de ciertas cualidades que permiten que el lenguaje oral se vuelva comprensible al receptor y de esta manera empezar a entender lo que nos dice la otra persona que nos está hablando en otro idioma. En la expresión oral es importante lo que dice y como se dice el mensaje. Los criterios de la expresión oral que se tuvieron en cuenta para evaluar a los estudiantes en esta investigación son: la pronunciación de las palabras, la entonación, la fluidez, la actitud del estudiante, los gestos que hace, el uso de la gramática y el dominio del libreto.

2.2.2.1 La pronunciación.

Autores como Brown, Encina, Dieling & Hirschfeld (citados por Bartoli) concuerdan que la pronunciación no es solo la producción sino también la percepción del sonido del habla. Algunos autores como Seidlhofer (2001) amplían esta definición y afirman que la pronunciación es la producción y la percepción de los sonidos, del acento y de la entonación. Así, también, Cantero (2003) llama pronunciación a la producción y a la percepción del habla. Para Dalton y Seidlhofer (1994) la pronunciación es la producción de sonido significativo en dos sentidos. En primer lugar, el sonido tiene significado porque es parte del código de una lengua. Así, podemos hablar de los sonidos distintivos del inglés, del francés, etc. En este sentido, podemos decir que la pronunciación es la producción y la recepción de los sonidos del habla. En segundo lugar, el sonido es significativo porque se utiliza para conseguir significado en contextos de uso. En este caso, podemos hablar de pronunciación con referencia a los actos de habla (acts of speaking)”.

Bartoli Rigol (2005) plantea que tanto producción como percepción y de ahí su importancia para el éxito de la comunicación. Conocer la pronunciación de una lengua extranjera es básico para hablar en esa lengua y entender a los nativos de dicha lengua. Si la pronunciación es la adecuada no surgirán obstáculos en la comunicación y ésta se desarrollará de forma fluida. El nativo no tendrá que prestar una atención constante para comprender lo que su interlocutor intenta comunicarle, ni tendrá que pedirle tampoco repeticiones o explicaciones sobre su mensaje.

2.2.2.2 La entonación.

Cantero (2002) afirma que la entonación es el fenómeno lingüístico que constituye las variaciones de tonos relevantes en el discurso oral pero no se da en el habla como una melodía infinita, sino que tiene lugar dentro del grupo fónico, que es la unidad fónica mayor en que se segmenta el

discurso. Dentro del grupo fónico confluyen, por tanto, el esquema rítmico o la combinación de silbas tónicas y atonas, y la entonación o línea melódica del grupo.

2.2.2.3 La fluidez.

Verner (2007) dice que la fluidez puede ser la cualidad más fácil de juzgar en el habla de sus estudiantes. ¿Qué tan cómodos están cuando hablan? ¿Con qué facilidad salen las palabras? ¿Hay grandes pausas y brechas en el habla del estudiante? Si hay, entonces su estudiante está luchando con fluidez. La fluidez no mejora al mismo ritmo que otras habilidades de lenguaje. Puedes tener una excelente gramática y aun así no ser fluido. Desea que sus alumnos estén a gusto cuando hablan con usted u otros hablantes de inglés. La fluidez es un juicio de esta facilidad de comunicación y es un criterio importante al evaluar hablar.

2.2.2.4 La actitud.

Ubillos, Mayordomo y Páez (2007), toman como referente algunos autores que definen la actitud como “la establecida por Allport, que la consideraba ‘un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones’ (Allport, 1935, en Martín-Baró, 1988). Esta definición plantea ya algunas características centrales de la actitud (Vallerand, 1994): a) es un constructo o variable observable directamente; b) implica una organización, es decir, una relación entre aspectos cognitivos, afectivos y conativos; c) tiene un papel motivacional de impulsión y orientación a la acción aunque no se debe confundir con ella y también influencia la percepción y el pensamiento; d) es aprendida; e) es perdurable; y, f) tiene un componente de

evaluación o afectividad simple de agrado-desagrado”.

2.2.2.5 Los gestos.

Un estudiante puede tener dificultades con la gramática y la pronunciación, pero ¿qué tan creativa es ella cuando se comunica con el idioma que conoce? Evaluar la comunicación en sus estudiantes significa mirar su uso creativo del idioma que conocen para hacer entender sus puntos, es decir el uso de la comunicación no verbal. Un estudiante con un bajo nivel de vocabulario y gramática puede tener excelentes habilidades de comunicación si puede hacer que le entiendan. No se debe permitir que la falta de habilidad lingüística impida que los alumnos se expresen. Cuanto más creativos puedan ser con el lenguaje y las formas que utilicen para expresarse, mejores serán sus habilidades generales de comunicación. (Verner, 2007)

2.2.2.6 La gramática.

Verner (2007) Plantea que la gramática siempre ha sido y siempre será un tema importante en el estudio del idioma extranjero. Escribir oraciones correctamente en una prueba, sin embargo, no es lo mismo que la gramática oral precisa. Mientras los alumnos hablan, escuche las estructuras gramaticales y las herramientas que les ha enseñado. ¿Pueden usar múltiples tiempos? ¿Tienen acuerdo? ¿El orden de las palabras es correcto en la oración? Todo esto y más son cuestiones gramaticales importantes, y un hablante eficaz los incluirá con éxito en su idioma.

2.2.2.7 El dominio significativo del libreto.

David Ausubel (1983) nos habla de las teorías del aprendizaje que él las divide en el

aprendizaje significativo y el aprendizaje mecánico. Esto se trae a colación ya que un aspecto tendencia en el juego de roles el dominio que los estudiantes le dan a los libretos, como es el aprendizaje que ellos llevan a cabo a la hora de aprenderse dicho dialogo.

Moreira (1993) nos habla de que Ausubel dice que “el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsunores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

Por otro lado Moreira (1993) toma de referencia a Ausubel cuando habla de que el aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos pre- existentes, un ejemplo de ello sería el simple aprendizaje de fórmulas en física, esta nueva información es incorporada a la estructura cognitiva de manera

literal y arbitraria puesto que consta de puras asociaciones arbitrarias, [cuando], "el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativo" (independientemente de la cantidad de significado potencial que la tarea tenga)... (Ausubel; 1983: 37). Obviamente, el aprendizaje mecánico no se da en un "vacío cognitivo" puesto que debe existir algún tipo de asociación, pero no en el sentido de una interacción como en el aprendizaje significativo. El aprendizaje mecánico puede ser necesario en algunos casos, por ejemplo en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales pueda interactuar, en todo caso el aprendizaje significativo debe ser preferido, pues, este facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Naturaleza de la Investigación

Este estudio de carácter cualitativo se realizó con base en los lineamientos conceptuales y procedimentales de la denominada Investigación Acción que, según Kemmis & Mc Taggart (1988), se estructura alrededor de una espiral reflexiva a partir de la sucesión de varios ciclos, cada uno de los cuales estuvo conformado por las etapas de planeación, acción, observación y reflexión. Pero a la hora de analizar o triangular la información se hizo uso de graficas de barras y porcentajes que hicieron que el enfoque de la investigación se vuelva mixto (cualitativo y cuantitativo), sin perder de vista que es una investigación cualitativa.

Las etapas nombradas consistieron en preparar inicialmente la clase a través de la estrategia del role-play, llevarla al aula y ponerla en práctica, llevar el registro de lo que se hizo a través de los instrumento de recolección de datos como el diario de campo y finalmente analizar estos resultados para hacer la reflexión sobre lo que se debe mejorar para la siguiente intervención.

Se diseñaron diez intervenciones las cuales se implementaron durante un periodo de 10 semanas, por medio de ciclos que siguen las etapas previamente mencionadas.

3.2 Población y Muestra

Esta propuesta de investigación se llevó a cabo con los 24 estudiantes de la educación básica

(postprimaria) en la Sede La Sonora de la I.E.R. Niña del Carmen, del municipio de Paujil-Caquetá. Son dieciséis niñas y ocho niños con un promedio de edad que va desde los trece a los diecinueve años. Estos 24 estudiantes son la totalidad de estudiantes con que cuenta la básica media en la sede, son jóvenes de estrato social muy bajo, la mayoría viven a tres horas de camino de la sede, sus medio de transporte para algunos es el carro que transporta la leche, otros llegan a caballo y en su mayoría caminan. Para desarrollar la propuesta se les entregó un consentimiento informado (ver Anexo D) que ellos firmaron, donde manifiestan que conocen los propósitos del estudio y que aceptan participar libremente en su desarrollo.

3.3 Instrumentos de Recolección de Datos

Con el fin de desarrollar la investigación en el presente proyecto se emplearon instrumentos como test, la observación directa, un diario de campo, grabaciones y la aplicación de rubricas, además de entrevistas a estudiantes en el inicio y al final estos considerados como herramientas valiosas para indagar y comprender el objeto de estudio.

3.3.1 Test

Durante la investigación, se implementaron dos pruebas (inicial, en la primera clase) y (final, en la última clase) a través de una rúbrica (ver Anexo C) con el objetivo de comparar los resultados de estos y conocer si la metodología implementada a través de la técnica de juego de roles fue o no efectiva. Los test evaluaron as habilidades de expresión oral con base en criterios tales como pronunciación, entonación, fluidez, conocimiento gramatical y lexical, y de acuerdo

con los estándares que el Ministerio de Educación Nacional ha dispuesto según los lineamientos que se propone en el Marco Común Europeo.

3.3.2 Observaciones.

Durante la investigación se aplicaron observaciones en un diario de campo (ver Anexo A), que permitieron analizar la información al final del proceso. Estas observaciones permitieron conocer los comportamientos y actitudes de los estudiantes en clase. Las observaciones se hicieron en todas las clases.

3.3.3 Entrevistas.

Durante la implementación de la investigación se aplicaron dos entrevistas. La primera se aplicó en la segunda semana, después de que los estudiantes empezaron a apropiarse de la técnica del juego de roles y la segunda fue aplicada a estudiantes en la última clase. Las entrevistas tienen el objetivo de conocer lo que piensan los estudiantes de su aprendizaje en el inglés y finalmente conocer sus puntos de vista acerca del trabajo hecho.

3.4 Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica comprende un bosquejo sobre lo que se pretende desarrollar en las clases sobre juego de roles en inglés para determinar la incidencia de estos en el aprendizaje del inglés de los estudiantes de la I.E.R. Niña del Carmen del municipio de Paujil Caquetá; es de

reconocer que esta es una escuela rural donde no se cuenta con las herramientas didácticas necesarias para hacer las clases más dinámicas.

Las intervenciones se hicieron en el tercer periodo del año lectivo 2017, en las diez semanas que comprenden un periodo académico, cuatro horas semanales, para un total de 80. Para esta investigación fueron preparados 10 planes de clases los cuales contienen información básica como la fecha, lugar, tema, recursos y los cuatro momentos de la clase como el warming up (la actividad de motivación), el pre, while y el post, como se puede observar en el Anexo B. A continuación se dará un bosquejo de las actividades a realizar en cada una de estas clases.

Tabla 2. Planeación de clases

SEMANAS	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	PRODUCTO	GRADOS	Horas trabajadas
1	Role-play “En el restaurante”	<ul style="list-style-type: none"> En esta primera sección los estudiantes observaran un video sobre un juego de roles. El docente entrega a los estudiantes un dialogo en un restaurante Los estudiantes recrean la historia, se reparten los diálogos. Una vez repartidos los papeles, y aprendido su dialogo, los estudiantes ensayan la obra y la pronunciación. Los estudiantes presentan el juego de roles. 	Watching Dialogo	6°, 7°, 8° 9°	4
2	Role-play “preguntar por una dirección”	<ul style="list-style-type: none"> El docente por medio de una maqueta digital trabaja el vocabulario del dialogo. Se les entrega el dialogo a los estudiantes. Ellos estudian la pronunciación. Los estudiantes pueden incluir en el dialogo otro lugar para preguntar. Los estudiantes presentan el juego de roles. 	Dialogo	6°, 7°, 8° 9°	4
3	Role-play “Comprando ropa”	<ul style="list-style-type: none"> La docente por medio de diapositivas enseña vocabulario de prendas de vestir, al igual de cómo hacer preguntas al comprar. La docente da unas pautas que debe llevar el diálogo. Los estudiantes escriben el dialogo. Los estudiantes resuelven dudas sobre gramática. Los estudiantes presentan su juego de roles. 	Diálogo	6°, 7°, 8° 9°	4
4	Role-play “En el doctor”	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes hacen su dialogo en grupos, se reparten los papeles. Los estudiantes escriben el dialogo y practican teniendo en cuenta la pronunciación correcta. Los estudiantes presentan su juego de roles, ambientando el escenario. 	Diálogo	6°, 7°, 8° 9°	4
5	Role-play “En un accidente”	<ul style="list-style-type: none"> La docente designa a un director quien es el encargado de recrear la obra con ayuda de los compañeros. Todos los estudiantes participan de esta obra y cada uno hace su propio dialogo. Los estudiantes practican la obra. Los estudiantes presentan su juego de roles. 	Diálogo	6°, 7°, 8° 9°	4
6	Role-play	<ul style="list-style-type: none"> Juego del hot seat. 	Diálogo	6°, 7°, 8° 9°	4

SEMANAS	ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO	PRODUCTO	GRADOS	Horas trabajadas
	“Comprando Ropa”	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad en pareja con fichas • Se les entrega el dialogo a los estudiantes. • Ellos estudian la pronunciación. • Practican en el grupo la presentación. • Los estudiantes presentan el juego de roles. 			
7	Role-play “A telephone call”	<ul style="list-style-type: none"> • Juego del teléfono roto. • Actividad de formulación de preguntas • Se les entrega el dialogo a los estudiantes. • Ellos estudian la pronunciación. • Practican en el grupo la presentación. • Los estudiantes presentan el juego de roles. 	Diálogo	6°, 7°, 8° 9°	4
8	Role-play “En el restaurante”	<ul style="list-style-type: none"> • Juego descripción de objetos. • Actividad en pareja de observar y describir lo que ve a su compañero • Se les entrega el dialogo a los estudiantes. • Ellos estudian la pronunciación. • Practican en el grupo la presentación. • Los estudiantes presentan el juego de roles. 	Diálogo	6°, 7°, 8° 9°	4
9	Role-play “What time it is”	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de girar la botella y preguntar la hora. • Actividad de pensar y decir la rutina diaria. • Se les entrega el dialogo a los estudiantes. • Ellos estudian la pronunciación. • Practican en el grupo la presentación. • Los estudiantes presentan el juego de roles. 	Diálogo	6°, 7°, 8° 9°	4
10	Role-play “Informal introductions”	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de Jeopardy. • Actividad en grupo de inventarse una canción. • Se les entrega el dialogo a los estudiantes. • Ellos estudian la pronunciación. • Practican en el grupo la presentación. • Los estudiantes presentan el juego de roles. 	Diálogo	6°, 7°, 8° 9°	4

Fuente: Elaboración propia

3.5 Procesamiento y análisis de la información

El procesamiento y análisis de la información recolectada se hizo con los resultados que arrojaron los instrumentos de recolección de datos propuestos en la metodología; estos son: dos tests, uno inicial y uno final, observaciones durante el tiempo de la implementación de la investigación en la sede y una entrevista a los estudiantes. También, se procesó la información a través de los recursos utilizados en el desarrollo de las clases con ayuda de estadística descriptiva.

3.5.1 Procesamiento de la Información.

El test inicial fue evaluado a través de un diálogo entregado por la docente a los estudiantes, ellos debían practicarlo y después de un tiempo designado presentarlo, la docente a través de una rúbrica (ver Anexo C) evaluó unos aspectos como pronunciación, entonación, fluidez etc. Bajo los criterios de excelente, sobresaliente, aceptable y deficiente. Luego se hizo descripción sobre cuáles fueron los aspectos en que se encontraron los estudiantes con más fortaleza o más debilidad y se mejoraron en el transcurso de las intervenciones. En el test final los estudiantes tuvieron un tema libre con el que organizaron su juego de roles, y un tiempo prudente para presentar la actuación, y fueron evaluados con la misma rúbrica inicial. Estos dos se confrontaron al final para analizar cuál de los criterios se mantuvo o mejoró y poder concluir si las intervenciones con juego de roles fueron o no pertinentes.

Los registros de las observaciones de cada intervención se llevaron en un diario de

campo, el cual permitió con ayuda de la descripción de la clase, la interpretación y la reflexión, autoevaluar durante cada intervención que se aprendió con el desarrollo de la actividad, qué conceptos teóricos se pudieron verificar, cómo se aplicaron, desarrollaron o pusieron a prueba, qué necesidades teóricas se presentaron, qué tipo de dificultades pedagógicas se presentaron, qué acciones se implementaron para solucionar las dificultades que se presentaron, que se aprendió y en qué aspectos se debía mejorar.

Las dos entrevistas me permitieron analizar la percepción y actitud de los estudiante sobre la aplicación del juego de roles para el aprendizaje del inglés, si les gustó aprender con esta estrategia, si consideraron que esta les sirvió para mejorar su nivel inglés. Finalmente, las grabaciones en video permitieron evaluar los avances de los estudiantes en cada clase, estas evidencias fueron fundamentales a la hora de hacer el análisis de los resultados gracias a que muestran el trabajo realizado desde la primera clase hasta la última.

4. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este capítulo de la investigación se hará a través de primero una descripción de cada uno de los instrumentos de recolección de datos y segundo un análisis de los hallazgos encontrados en lo descrito anteriormente, a través de unas categorías conceptuales, que me permitirán por medio de narrativas contar si la propuesta de implementar juego de roles para mejorar la habilidad de expresión oral en inglés en estudiantes de postprimaria del sector rural evidencia progreso o no.

4.1 Descripción de los resultados

De acuerdo con los resultados encontrados gracias a los instrumentos de recolección de datos, a continuación se hace una descripción de los test inicial y final, de las entrevistas, los diarios de campo, y los videos de cada uno de las 10 intervenciones con ayuda de las gráficas de barras.

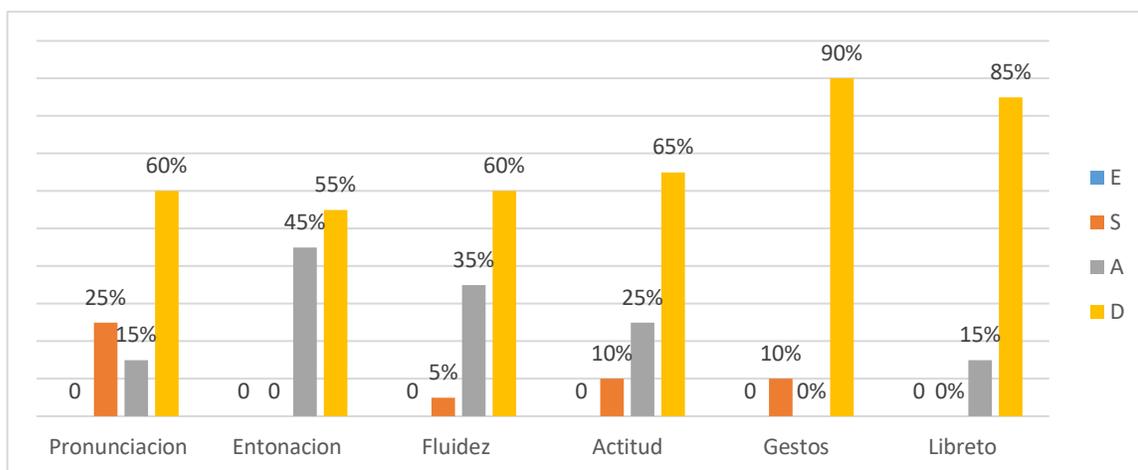
4.1.1 Descripción de los test.

Los test aplicados a los estudiantes en la primera y última intervención, permitieron hacer un análisis del progreso de los estudiantes gracias a una rúbrica con la que se evaluó criterios relacionados con la expresión oral en los estudiantes tales como: la pronunciación, la entonación, la fluidez, la actitud o timidez de ellos al dramatizar, el uso de los gestos no verbales y finalmente el dominio de los libretos. Calificados en excelente, sobresaliente,

aceptable y deficiente sus desempeños.

4.1.1.1 Test inicial.

Este primer test lo presentaron 20 estudiantes, después de aplicar la primera intervención, los estudiantes tomaron el test, se pasó a observar los videos y llenar la rúbrica con los desempeños de los estudiantes en cada uno de los criterios antes mencionados. Esta rúbrica nos arrojó resultados para los cuales se utilizó regla de tres simple. Para pronunciación ningún estudiante obtuvo excelente, cinco sacaron sobresaliente que equivale al 25%, tres alcanzaron aceptable que equivale al 15%, y doce con deficiente que equivale al 60%. Para entonación ningún estudiante logró excelente, ni sobresaliente, nueve alcanzaron aceptable que equivale al 45%, y once con deficiente que equivale al 55%. Para fluidez ningún estudiante consiguió excelente, y solo uno obtuvo sobresaliente que equivale al 5%, siete con aceptable que equivale al 35%, y doce obtuvieron deficiente que equivale al 60%. Para actitud ningún estudiante logró excelente, solo dos con sobresaliente que equivale al 10%, cinco sacaron aceptable que equivale al 25%, y trece deficiente que equivale al 65%. Para gestos ningún estudiante logró excelente, dos sobresaliente que equivale al 10%, y dieciocho obtuvieron deficiente que equivale al 90%. Para dominio del libreto ningún estudiante consiguió excelente ni sobresaliente, tres obtuvieron aceptable que equivale al 15%, y diecisiete con deficiente que equivale al 85%. Esto resultados nos muestran que ningún estudiante en ninguno de los criterios evaluados obtuvo un excelente, los sobresalientes se obtuvieron en un resultado muy mínimo, y la mayoría de porcentaje está en deficiente.

Gráfica 5. Test inicial

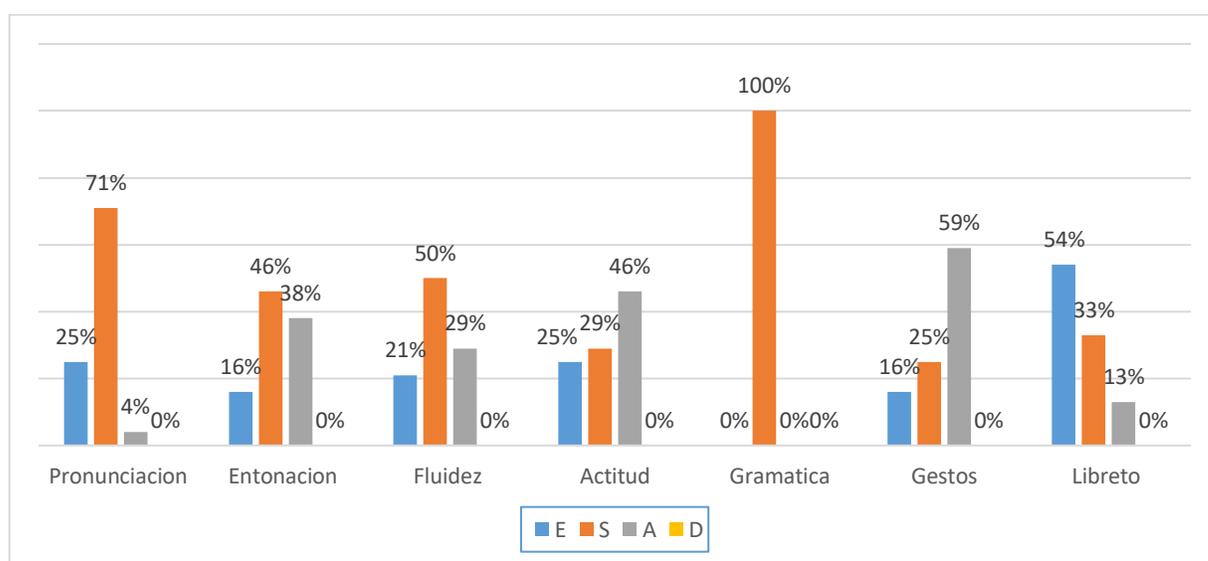
Fuente: Elaboración propia

4.1.1.2 Test Final.

Este test lo presentaron 24 estudiantes, fueron evaluados con el video del juego de roles número once. Nuevamente se manejó la rúbrica que arrojó los siguientes resultados. Para pronunciación seis estudiantes obtuvieron excelente que equivale al 25%, diecisiete estudiantes sacaron sobresaliente que equivale al 71 %, y uno solo saco aceptable que equivale al 4%, ningún estudiante obtuvo deficiente. Para entonación cuatro estudiantes con excelente que equivale al 16%, once alcanzaron sobresaliente que equivale al 46%, y nueve aceptable que equivale al 38%, ninguno obtuvo deficiente. Para fluidez cinco estudiantes lograron excelente que equivale al 21%, doce sobresaliente que equivale al 50%, y siete aceptable que equivale al 29%, ninguno obtuvo deficiente. Para actitud seis estudiantes con excelente que equivale al 25%, siete sobresaliente que equivale al 29%, y once consiguieron aceptable que equivale al 46%, ninguno saco deficiente. Para gramática todos lograron sobresaliente que equivale al 100%. Para gestos cuatro sacaron excelente que equivale al 16%, seis sobresaliente que equivale al 25%, y catorce aceptable que equivale al

59%, ninguno obtuvo deficiente. Para libreto trece consiguieron excelente que equivale al 54%, ocho sobresaliente que equivale al 33%, y tres aceptable que equivale al 13%, ninguno alcanzó deficiente. Lo cual nos muestra que los estudiantes si obtuvieron excelentes, los sobresalientes fueron los porcentajes más altos y no se encontró ningún deficiente.

Gráfica 6. Test final



Fuente: Elaboración propia

4.1.2 Descripción de las entrevistas.

A los estudiantes se les aplicaron dos entrevistas; la inicial se aplicó en la segunda intervención y la segunda entrevista se aplicó después de hacer la última intervención con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes sobre el juego de roles en el aprendizaje de ellos durante las 10 intervenciones. La información que ellos proporcionaron se agrupó las respuestas y se hicieron párrafos descriptivos.

4.1.2.1 Entrevista inicial.

La entrevista inicial se aplicó a 22 estudiantes después de hacer la segunda intervención. Esta entrevista tenía nueve preguntas que me permitieron saber la opinión de ellos sobre el trabajo hecho hasta el momento. Las respuestas de las preguntas se escribieron en párrafos descriptivos.

Los estudiantes respondieron que entre sus gustos si se encontraba el inglés ya que de los veintidós estudiantes dieciséis dijeron que si, las razones que dieron fue porque es un área que nos enseña un idioma distinto al nuestro para así poder comunicarnos en otro país, o para cuando inicien una carrera profesional, o simplemente se queda como aprendizaje para la vida, esto equivale al 72%. Seis estudiantes respondieron que el inglés no les gustaba porque es muy difícil, casi no lo entienden y no podía pronunciar bien las palabras.

Las razones que los estudiantes dieron por lo que consideran el inglés importante fueron: 7 concordaron en que es importante porque en un futuro pueden viajar a otros países. 8 en que es importante porque le pueden enseñar a los demás, y porque quieren ser profesores de inglés. 8 concluyeron que pueden tener mejores oportunidades para la vida teniendo dominio de otra lengua. 8 concordaron en que es importante para el aprendizaje y la comunicación. Para entender lo que hablan.

Los estudiantes dijeron que les gusta aprender inglés por medio de: 1 canciones en inglés, 12 juego de roles, juegos, 1 con juegos por internet, y 8 por medio de oraciones.

Las opiniones de los estudiantes sobre la estrategia juego de roles fue que dieciocho dijeron que buena por aprendizaje, ya que se aprende más sobre lo que no sabe, y de manera divertida, ayuda a aprender a expresarse en inglés por medio de diálogos y dramatizados. Uno dijo que buena porque podían trabar en grupo. Dos que buena para dejar la pena y Uno un poco difícil pero es algo que sirve para la vida.

Diecinueve estudiantes dijeron que sí consideran que su nivel de inglés si va a mejorar con la estrategia de juego de roles, las razones que dieron fue que con esta estrategia aprenden más vocabulario, a través de los juegos, así entienden más y porque aprenden a leer en inglés. Y 3 dijeron que no, porque apenas se estaba implementado y no se sabía si serviría o no.

Los estudiantes dijeron que lo que más les gusta del juego de roles es: 4 que el aprendizaje lúdico ya que por medio de los diálogos aprenden inglés y se divierten. 9 Los dramatizados porque se aprende a hablar y actuar distintas profesiones. También 3 el trabajo en equipo, porque todos y todas pueden participar. Y 6 los personajes porque se puede ser otra persona distinta al de nuestra vida, y se deja la timidez.

16 estudiantes dijeron que se sentían bien dramatizando un personaje que no era ellos porque les gustan lo dramatizados, se aprende a hablar y actuar con otras personas, y por el cambio de personajes. 6 estudiantes dijeron que mal o algo raro, porque les daba pena cuando se equivocaban, no se sentían como ellos mismos, y también no saben actuar bien.

A esta pregunta catorce estudiantes dijeron que no les gustaría cambiarle nada del

trabajo realizado con juego de roles, que todo estaba muy bien. Y cuatro dijeron que les gustaría que sea más organizado y 4 que se les dé más tiempo para preparar el juego de roles.

Las estrategias que les gustaría se implementaran acompañadas del juego de roles fueron una propuestas los cuentos infantiles. Doce dijeron que fueran más reales, que se utilicen trajes, que se pongamos ropa de personajes y que se pinten para hacerlo más gracioso que se más dinámico. Cinco dijeron que se agreguen más personajes a los dramatizados. Y cuatro dijeron que se ponga música en inglés.

4.1.2.2 Entrevista final.

La entrevista final se aplicó a 24 estudiantes, después de la última intervención, con el fin de saber cuál era la opinión que ellos tenían sobre el trabajo que se había realizado. La encuesta contaba con ocho preguntas, las cuales sus respuestas fueron reagrupadas y descritas en párrafos.

La opinión de los estudiantes sobre la estrategia de los juegos de roles que implemento la docente fue buena por primero siete dijeron que aprendizaje, de esta forma se sabe enseñar y aprender el inglés, ya que aprendieron a expresarse mejor, a hablar en inglés fuerte. 11 dijeron por control de emociones, porque dejaron la pena, los nervios y el miedo al decir otro idioma. Nueve dijeron actuación, porque uno hace semejanzas (interactuar) de personajes diferentes o (distintos al nuestro), en grupos que uno mismo escoge. Cuatro dijeron que buena por diversión ya que se divirtieron haciendo el trabajo.

17 estudiantes dijeron que consideraban que con la estrategia si habían mejorado, porque aprendieron a pronunciar las palabras en inglés, porque se aprendió a hablar con otra persona en inglés, porque perdieron el miedo a hablar en inglés, y porque se aprendieron textos de memoria. Siete estudiantes dijeron un poco, porque algunos diálogos no se los aprendieron.

Los estudiantes dijeron que lo que más les había gustado del juego de roles había 4 que el trabajo en equipo porque se reunían con los compañeros e interactuaban. 4 estudiantes dijeron que los dramatizados. 14 estudiantes dijeron que los diferentes personajes que representaron. 11 estudiantes dijeron que el aprendizaje nuevo, porque aprendieron a expresarse mejor, a aprenderse textos de memoria, a hablar con otras personas en inglés y porque las clases cambiaron ya que salían del salón y se pudieron divertir aprendiendo.

A esta pregunta 16 estudiantes dijeron que no les gustó el aprendizaje de memoria de los diálogos, porque eran muy largos, y le fue difícil aprenderse los. 3 estudiantes dijeron que el poco tiempo y era mucho para aprenderse. Y 5 dijeron que hablar frente al público porque las cámaras los ponían nerviosos.

A esta pregunta 12 estudiantes dijeron que se habían sentido bien dramatizando un personaje que no eran ellos porque se creyeron el personaje, se sintieron como la persona que estaban interpretando. 1 estudiante dijo tranquilo. 5 estudiantes dijeron que nerviosos porque no se aprendían bien los diálogos. 6 un poco mal porque se equivocaron mucho y en el momento me sentía con mucha pena porque estaban grabando.

A esta pregunta 15 estudiantes dijeron que si tuvieron dificultades con la estrategia del juego de roles, principalmente con el aprendizaje del libreto por la pronunciación porque no se aprendían todo el texto. Cinco dijeron el orden, es decir que les fue difícil saber cuándo les tocaba intervenir en el juego de roles. Dos dijeron que habían sentido mucho miedo a equivocarse y que estaban muy nerviosos. Y dos dijeron que la dificultad que tuvieron fue que confundían la escritura con la pronunciación.

Las sugerencias que los estudiantes hicieron para seguir implementando la estrategia de juego de roles en clase de inglés fueron: 2 dijeron del uso de telepronteros, que tuvieran un apoyo donde basarse como una cartelera. 7 dijeron que no tenían ninguna sugerencia que así les parece que todo está bien. Dos dijeron que dramatizar otros personajes nuevos. 7 dijeron que se viera como más real, que los trajes fuera de acuerdo a lo que está dramatizando, que haya más dinamismo. Dos dijeron que mirar dramatizar a otras personas para observar como lo hace. Uno dijo que fuera continuas en todas las clases para aprender más rápido a dominar el nuevo idioma. Y uno dijo que se les dé mucho más tiempo para aprenderse los libretos.

A esta pregunta los estudiantes dijeron 8 que es más fácil aprenderse los libretos cuando el docente lo entrega. 14 dijeron es más fácil cuando ellos lo escriben porque se aprende el orden más fácil. Y dos dijeron de cualquier forma ya sea cuando se lo entregan o cuando lo escriben.

4.1.3 Descripción de los diarios.

Los diarios de campos fueron analizados a través de aspectos que se nombraron en cada una de las interpretaciones, se seleccionaron y se determinó la recurrencia de cada uno de ellos durante la aplicación de la propuesta. Los aspectos con tendencia fueron 12, a continuación se habla de cada uno de ellos:

Pronunciación fue uno de los aspectos con mayor tendencia, en 10 de las 11 intervenciones. En la primera todos tuvieron muchos errores, pero a partir de la segunda intervención los estudiantes empezaron a mejorar en este aspecto, fue donde más se vio cambio. Para finalmente llegar a la capacidad de autocorrección de errores de pronunciación en ellos mismos. Algunas de las dificultades encontradas al principio fue la interferencia de la lengua materna ya que decían las palabras como si estuvieran en español, algunas palabras mal pronunciadas fueron conference (kanfərəns), continue (kən'tɪnju), freeway (fri,wei) y entrance (ɛnrəns), Take (teik) White, try in, de las cuales se encuentra en común que terminan en e y ellos pronuncian la e. otros ejemplos de errores de pronunciación encontrados son:

Tabla 3. Errores de pronunciación

Palabras	Pronunciación de los estudiantes	Pronunciación correcta
Damage	Damage	dæmədʒ
Welcome	Welcome	wɛlkəm
Try it on	Tri it on	traɪ ɪt ʌn
Anything else	Eniting else	'eni θɪŋ ɛls
Warehouse	Warejous	wɛr hoʊz
Motorcycle	Motorcycle	məʊtər saɪkəl
Fracture	Fracture	fræktʃər
Need	Ned	nɪd

Patient	Patien	peɪʃənt
Examination	Examination	ɪg,zæmə'neɪʃən

Fuente: Elaboración propia

Aprendizaje del libreto tuvo tendencia en diez de las once intervenciones, inicio siendo un aspecto muy negativo, ya que los estudiantes no eran capaces de retener información y con el transcurso de las clases se mejoró, transformándose, para finalmente volverse un aspecto positivo. Inicialmente el problema radico en que los estudiantes nunca se aprenden la información, hasta en exposiciones del área de español salían a leer, y en inglés no fue la excepción. No se aprendían el libreto y a la hora de hacer las grabaciones salían a leer sin despegar los ojos del papel, algunos volteaban a ver el papel solo para recordar alguna palabra. Al principio, ni ellos mismos escribiendo el libreto, ni dejando para la casa fueron capaces de aprenderse su dialogo. En el transcurso de las intervenciones se implementó la estrategia de carteles con el dialogo (especie de telepronter) propuesta por los mismos estudiantes, y se pudo observar que al leer el telepronter esto les permitió estar más seguro de ellos mismo, ya que ninguno tenía el dialogo en las manos. Y con las exigencias hechas por la docente los estudiantes empezaron apropiando de sus diálogos, para finalmente en la última intervención, Absolutamente todos los estudiantes se aprendieron su libreto.

Gestos, coherencia entre lo que hace y quiere decir, y apersonarse de su personaje, fue un aspecto con tendencia en 9 de las 11 intervenciones. Donde se inicia hablando negativamente, porque los estudiantes no relacionaban lo que hacían con lo que decían. Porque por ejemplo estaba diciendo suéter rojo, y mostraba otra prenda de color azul. En el transcurso de las intervenciones hubo altibajos, clases donde uno no olvidaban lo que estaban haciendo, y otros donde solo agachaban la cabeza para leer su dialogo. Después de

muchas recomendaciones lo fueron teniendo en cuenta para finalmente relacionar eso que estaban diciendo con lo que estaban diciendo.

Fluidez fue un aspecto que tuvo tendencia en 8 de las 11 intervenciones, distribuidas alrededor de todas las clases. Fue un aspecto que tuvo mejoría en las últimas intervenciones. Ya que se decía de que debían mejorar, los estudiantes hablan haciendo muchas pausas, decían palabra por palabra y muy lento. Lo positivo fue que finalmente en la última intervención se vio muchas mejoría y esto radica en que ellos tenían dominio del libreto, es decir se lo sabían entonces esto permitió que pudieran decirlo fluidamente.

La recursividad de los alumnos para recrear los escenarios físicos de la interacción, tuvo tendencia en ocho de las 11 intervenciones, algunas veces de forma negativa y la mayoría de veces de forma positiva. Ya que hubo quienes se les olvido utilizar un teléfono celular cuando el juego de roles era llamada telefónica. Unos grupos si buscaron lo que necesitaban para su juego de roles, utilizando objetos diferentes para su actuación, como batas, vendas y jeringas, ciclas, gafas, camillas, menú, cucharero etc. ellos mismos buscaron los espacios diferentes, para lo cual fueron a la huerta, a una finca vecina en busca de una vaca, buscaron un libro, teléfonos y organizaron el escenario prestando objetos para adecuar el muestrario de ropa para su almacén. Interactuaban con estos, se lo entregaban a los clientes cuando se sentaban en la mesa, los clientes al sentarse uno le sostenía la silla al otro para que se sentara.

Saber cuándo intervenir fue un aspecto con tendencia en 7 de las 11 intervenciones, al inicio con comentarios negativos ya que algunos estudiantes no sabían cuando intervenir en

el dialogo, se miraban entre ellos, a veces tenían que decirles “le toca a usted”. Al hacer el dialogo ellos mismo, se les dificulto saber quién iba después de quien en la actuación. Al paso de las clases este aspecto fue cambiando y se volvió positivo porque ya los estudiantes no se perdían del orden del libreto.

Timidez fue un aspecto negativo que se observó alrededor de las intervenciones en 4 de las 11 clases. Ya que era notoria la timidez de los estudiantes. Tenían comportamientos de inseguridad como que se cogían de las manos, se ponían las manos en los bolsillos, otra estudiante cruzó sus manos y las metió dentro de las cargaderas del uniforme, miraban para otro lado, se tocaban la cabeza, etc. Aspecto que finalmente no se nombró en las dos últimas intervenciones.

Entonación fue un aspecto con poca tendencia, tan solo 4 de las 11 intervenciones. Los estudiantes fueron planos en casi todas las clases, se vieron mejoría en unos cuando el uso de los telepronter y en las dos últimas intervenciones. Finalmente, se habló positivamente de la entonación ya que mejoraron al decir las preguntas, al saludar, al despedirse, al decir palabras como: sure, so great. Es decir, que no fueron tan planos como en otras ocasiones. Ya que hacían las pausas donde era, o subían el tono de voz de forma adecuada.

La motivación y gusto por la actuación tuvo tendencia en 4 de las 11 intervenciones. Los estudiantes manifestaron que les gustaba mucho la actuación y por esta razón se veían contentos, incentivados, alegres e inmersos en su trabajo.

Errores gramaticales y elaboración de libretos, tuvo tendencia en 4 de las 11 intervenciones, es decir, en las clases donde ellos debieron escribir sus propios diálogos. En

la primera elaboración los estudiantes no aplicaron el vocabulario visto durante la clase en sus diálogos, y se acercaban a la docente a preguntar algo que ya lo tenían escrito en sus cuadernos, cometieron muchos errores como que omiten siempre al sujeto, también que ellos sabían lo que tenían escrito, pero a la hora de leerles, el lector no entiende. Los estudiantes cogían el diccionario y buscan palabra por palabra y las iban pegando, para buscar una palabra hay muchas opciones y ellos escogían cualquiera, entonces muchas veces no había nada de coherencia de lo que escribían con lo que querían decir. Algunos se dedicaron a escribir solo la pronunciación de las palabras en inglés y no la palabra, su intención era decirlo bonito, sin importar que dijera ahí. A partir del tercer dialogo hechos por ellos mejoraron en escritura, ya que tuvieron en cuenta recomendaciones de la elaboración del primero y segundo dialogo. Escribieron los diálogos en grupos, demostraron manejo de la gramática, ya que lo que se les corrigió fue muy mínimo.

Tabla 4. Manejo de gramática

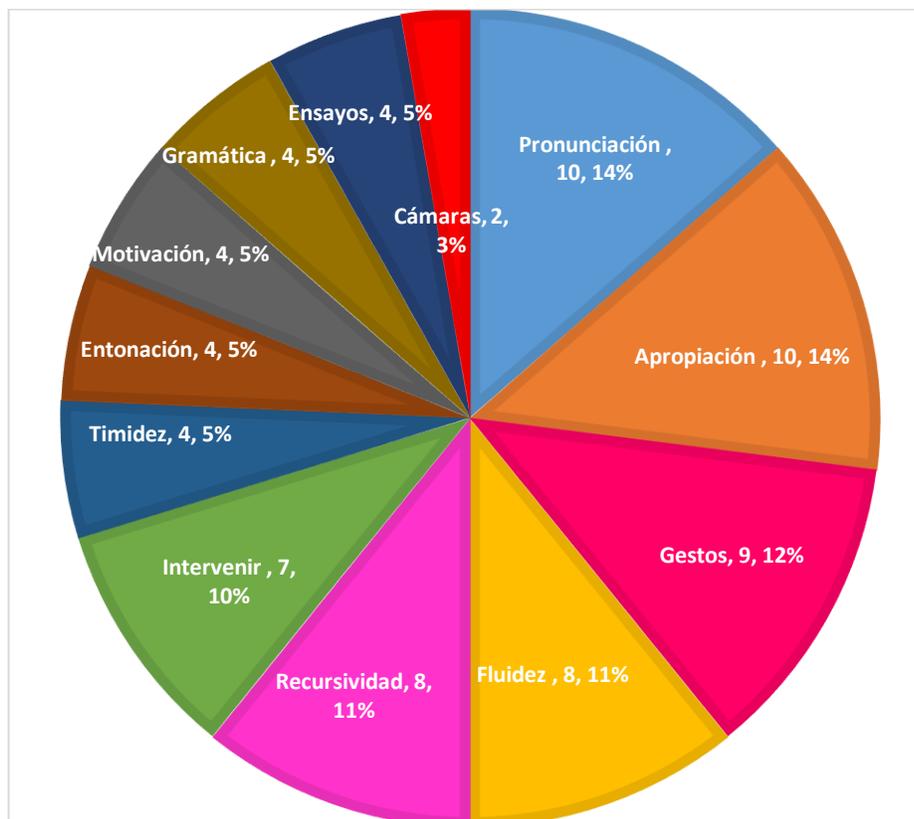
Frase de los estudiantes	Frase corregida
hello welcome to the order	<i>Hello, You're welcome</i>
didn't damaye it.	I didn't damage it
I don't pay	I will not pay that
where pay the account	Where do I pay the bill?
whath you hare I a misthake	What? You are in a mistake
I feel a lot pain	I'm feeling a lot of pain
good afternon wthat can I helpi you?	Good morning, how can I help you?
what happen I told you to search me?	what happened, I told you to search me?
I want to know the result uf the test	I want to know the test result
look your test pardon for the delay	watch your test, sorry for the delay

Fuente: Elaboración propia

Ensayo tuvo tendencia en 4 de las 11 intervenciones, de forma negativa ya que se encontró la dificultad de que los estudiantes hacían dos ensayos y empezaban a decir que estaban listos, cuando se veían en acción se les decía que mejorar, hacían otros dos ensayos y ya creían estar listos y cuando se iban a grabar se encontraba el gran problema.

Cámaras no fue un aspecto con tendencia, solo se nombraron en dos de las 11 intervenciones. Donde ellos manifiestan que las cámaras los ponían nerviosos, ya que nunca han sido grabados, ni habían participado en presentación frente a público, lo que hizo que esta fuera una experiencia nueva para ellos. Y cuando se les habla dicen que si les gusta los juego de roles, pero que las cámaras los intimidan.

Gráfica 7. Aspectos - tendencia



Fuente: Elaboración propia

4.1.4 Descripción de las grabaciones.

En este capítulo se consolida los resultados de las nueve intervenciones de la dos a la diez a través de una sola tabla que muestre el desempeño de los estudiantes en los diferentes aspectos evaluados, gracias a las grabaciones que se hicieron durante la presentación de los juegos de roles se puede observar el progreso de los estudiantes a lo largo de la investigación, excluyendo los test que ya fueron descritos. Esto se hizo por medio de una rúbrica que calificaba unos criterios relacionados con la expresión oral, luego se sacaron porcentajes, con regla de tres simple para así más adelante poder analizar estos resultados arrojados. Se pueden resaltar que los resultados más significativos se encuentran en el criterio pronunciación y dominio del libreto, criterios que empezaron con muy bajos resultados y en el transcurso del desarrollo de la propuesta fueron mejorando significativamente.

Tabla 5. Manejo de gramática

Fuente: Elaboración propia

4.2 Análisis de los resultados

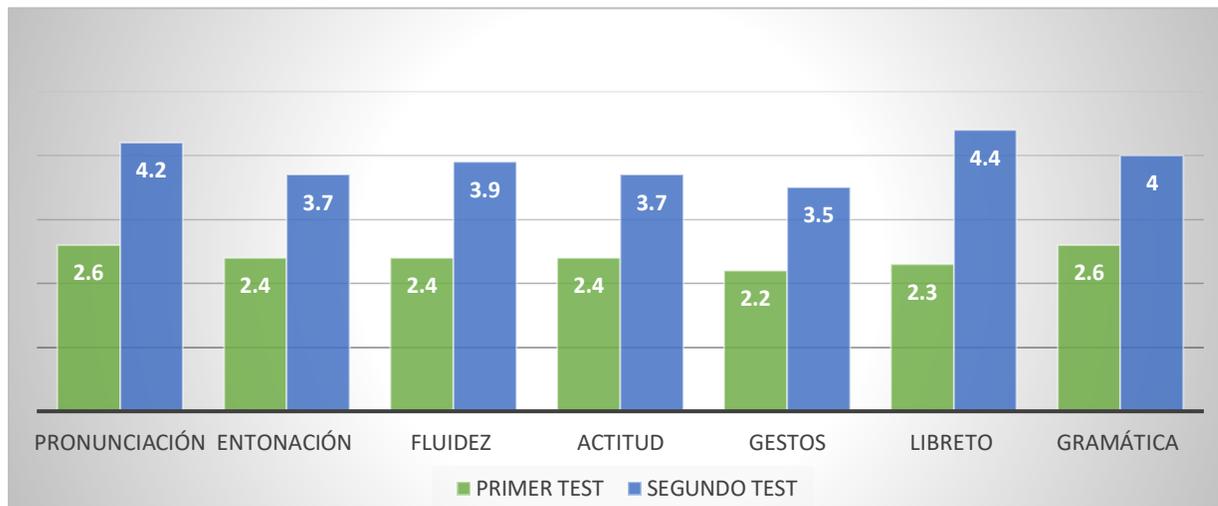
Las descripciones hechas para cada uno de los instrumentos de recolección de información (tests, entrevistas, observaciones en el diario de campo y las grabaciones) me permitirán entrar a analizar y triangular la información obtenida desde dos categorías conceptuales de la mano con los objetivos que nos trazamos inicialmente. La primera categoría dando respuesta al objetivo uno y tres sobre evaluar la habilidad de expresión oral de los estudiantes en inglés antes y después de la implementación de la propuesta. Y la segunda categoría donde se valoró las percepciones de los estudiantes frente a la implementación de los juegos de roles. A los hallazgos encontrados se le incluirán igualmente referencias teóricas y las voces de los participantes u otro tipo de evidencias (como por ejemplo las transcripciones fonéticas para ilustrar los problemas de pronunciación).

4.2.1 Categoría habilidades de la expresión oral antes y después de la implementación de la propuesta.

La iniciativa de trabajar la habilidad de la expresión oral se tomó de Ramírez (2002) quien nos habla de la importancia de trabajar la expresión oral desde el aula de clase didácticamente. Es por esto que como lo dice Segade (2012) se quiso crear espacio reales a través de los juegos de roles. Los juego de roles entendidos por Cárdenas y Robayo (2011) como actividades efectivas para desarrollar habla en inglés de forma divertida e interesante.

De acuerdo con los resultados arrojados en las rúbricas del test inicial y final por cada uno de los criterios relacionados con la habilidad de expresión oral en inglés, se le dio un valor a cada uno de los aspectos con los que se evaluaron los estudiantes, el excelente equivale a 5, el sobresaliente a 4, el aceptable a 3 y el deficiente a 2, esto se sumaron para luego ser divididos entre la cantidad de estudiantes que presentaron cada uno de los test y arrojaron los resultados que se puede observar en la gráfica 8.

Gráfica 8. Análisis de los test



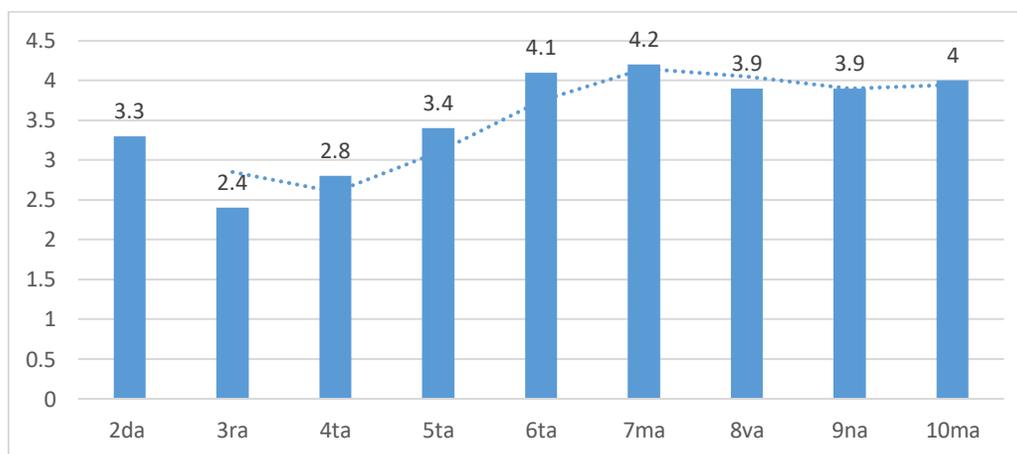
Fuente: Elaboración propia

4.2.1.1 Subcategoría pronunciación.

El criterio de pronunciación pasó de un promedio de 2,6 en el test inicial a un 4,2 en el test final siendo el incremento de 1,6 puntos que me permiten afirmar que fue el segundo criterio donde los estudiantes más mejoraron. Teniendo en cuenta los videos grabados durante todas las intervenciones, evaluados a cada uno de los estudiantes por medio de la rúbrica y acoplados los

resultados se puede decir que fue un aspecto con mejoría no tanto ascendente porque en la tercer, cuarta y quinta intervención tienen los resultados más bajos es decir cuando la docente no les entregó el diálogo sino que ellos mismos debieron escribirlos, lo que me refleja que como lo dije en el diario de campo la gramática tuvo influencia de forma negativa en la pronunciación ya que no sabían cómo buscar en el diccionario. Las entrevistas demuestran las dificultades que se presentaron inicialmente respecto a la pronunciación correcta. Los errores de pronunciación más comunes en los estudiantes fueron que inicialmente leían las palabras como si estuvieran en español, es decir que se veía la interferencia de la lengua materna el idioma español en el aprendizaje del inglés, después los errores más encontrados es en palabras que terminan en e y ellos la pronunciaban como por ejemplo: take, damage, continue, y conference.

Gráfica 9. Pronunciación



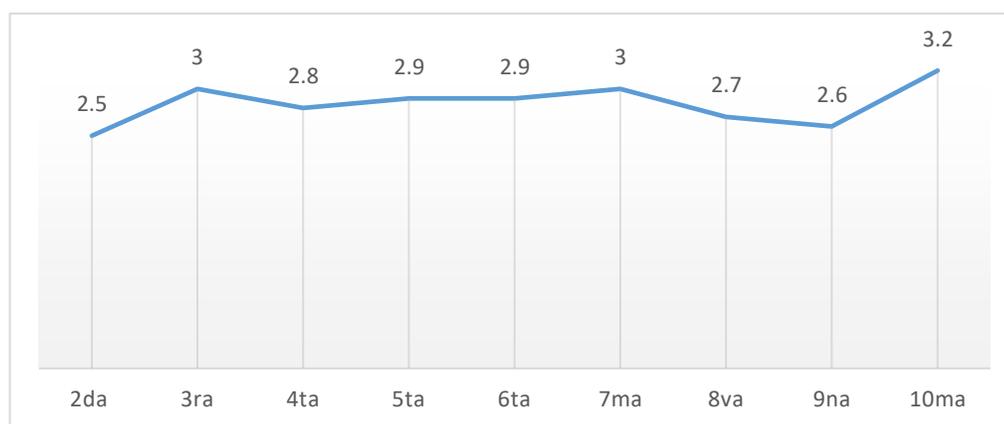
Fuente: Elaboración propia

4.2.1.2 Subcategoría entonación.

La entonación es un criterio que incrementó de 2,4 en el test inicial a 3,7 en el test final, siendo el incremento de un 1,3, esto permite afirmar que fue de los criterios donde se obtuvo

mejoría en menor cantidad. Este fue un aspecto que en los diarios de campo tuvo poca tendencia, tan solo 4 de las 11 intervenciones se habló de entonación. Los estudiantes fueron planos en casi todas las clases, se vieron mejoría en las dos últimas intervenciones. Ya que mejoraron al decir las preguntas, al saludar, al despedirse, al decir palabras como: sure, so great. Es decir, que no fueron tan planos como en otras ocasiones, debido a que hacían las pausas donde era, o subían el tono de voz de forma adecuada. La siguiente grafica nos termina de confirmar gracias a los videos evaluados con la rúbrica que la entonación fue un aspecto que obtuvo resultados muy parecidos durante las intervenciones.

Gráfica 10. Entonación



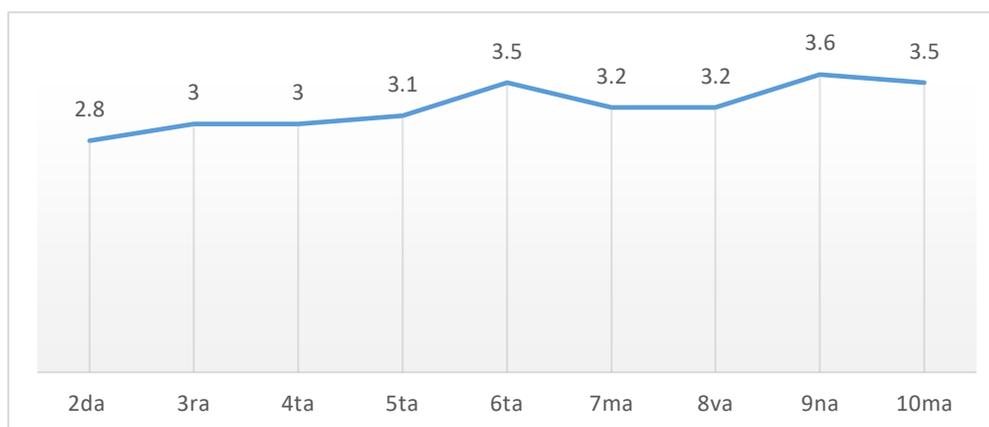
Fuente: Elaboración propia

4.2.1.3 Subcategoría fluidez.

La fluidez fue un aspecto que incrementó de 2,4 en el test inicial a 3,9 en el test final, siendo el incremento de un 1,5. Estos resultados me permiten afirmar que fluidez es el tercer criterio donde los estudiantes más obtuvieron mejoría. En los diarios de campo se evidencia que fue un

aspecto que tuvo tendencia en 8 de las 11 intervenciones, distribuidas alrededor de todas las clases. Inicialmente fue un aspecto negativo ya que los estudiantes hablan haciendo muchas pausas, decían palabra por palabra y muy lento. Lo positivo fue que finalmente en la última intervención se vio mucha mejoría y esto radica en que ellos tenían dominio del libreto, es decir se lo sabían entonces esto permitió que pudieran decirlo fluidamente. Como se muestra en la gráfica 11 los resultados que arrojó la rúbrica después de evaluar las grabaciones fue un aspecto que mejoró lentamente, durante todas las clases.

Gráfica 11. Fluidez



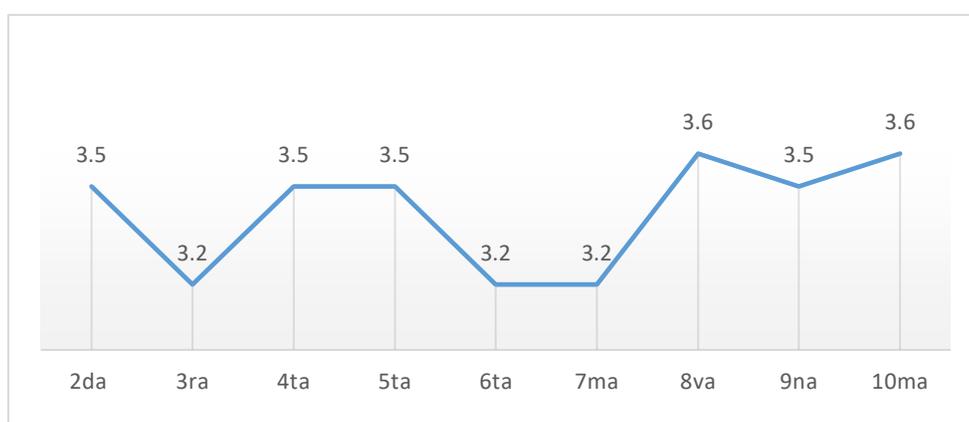
Fuente: Elaboración propia

4.2.1.4 Subcategoría actitud

La actitud es un criterio que incrementó de 2,4 en el test inicial a 3,7 en el test final, siendo el incremento de un 1,3. Lo que me permite afirmar que fue de los criterios donde se obtuvo mejoría en menor cantidad. Teniendo en cuenta lo que dice Ubillos, Mayordomo y Páez (2007) de que la actitud es “un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la

experiencia” puedo afirmar que la actitud de los estudiantes tuvo variaciones y en todas las clases, se obtuvieron resultados que subían y bajaban y esto dependía de que tanto les gustaba y entendían lo que debían hacer, para finalmente en las dos últimas clases obtener los resultados más altos. En la rúbrica se les calificaba que tan cómodos se veían, si cooperaban con los compañeros, el interés, la disciplina y lo involucrados que estaban con la actividad.

Gráfica 12. Actitud



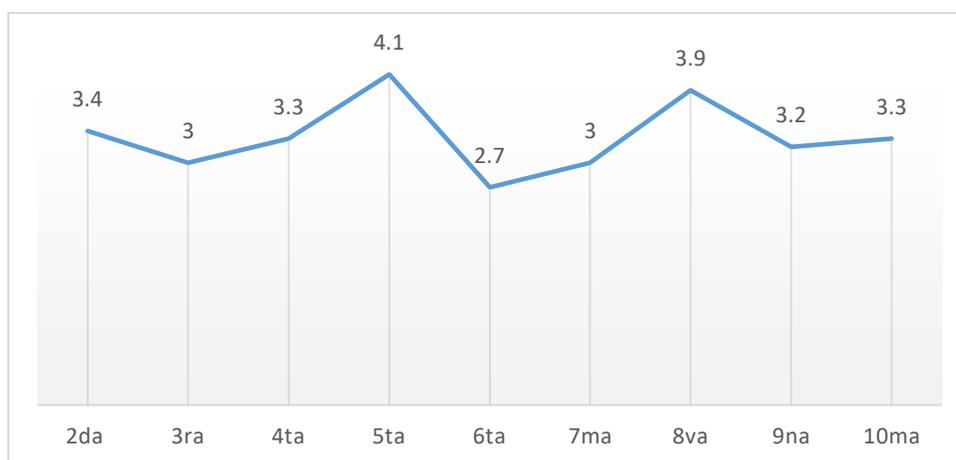
Fuente: Elaboración propia

4.2.1.5 Subcategoría gestos

Los gestos son un criterio que incrementó de 2,2 en el test inicial a 3,5 en el test final, siendo el incremento de un 1,3, con ello podemos afirmar que fue de los criterios donde se obtuvo mejoría en menor cantidad. En los diarios de campo los gestos, coherencia entre lo que hace y quiere decir, y apersonarse de su personaje, fue un aspecto con tendencia en 9 de las 11 intervenciones desde donde se inicia hablando negativamente, porque los estudiantes no relacionaban lo que hacían con lo que decían. Porque por ejemplo estaba diciendo suéter rojo, y

mostraba otra prenda de color azul. En el transcurso de las intervenciones hubo altibajos, como lo pueden observar en la gráfica de gestos, clases donde unos no olvidaban lo que estaban haciendo, y otros donde solo agachaban la cabeza para leer su dialogo. Después de muchas recomendaciones lo fueron teniendo en cuenta para finalmente relacionar eso que estaban diciendo con lo que estaban haciendo.

Gráfica 13. Gestos



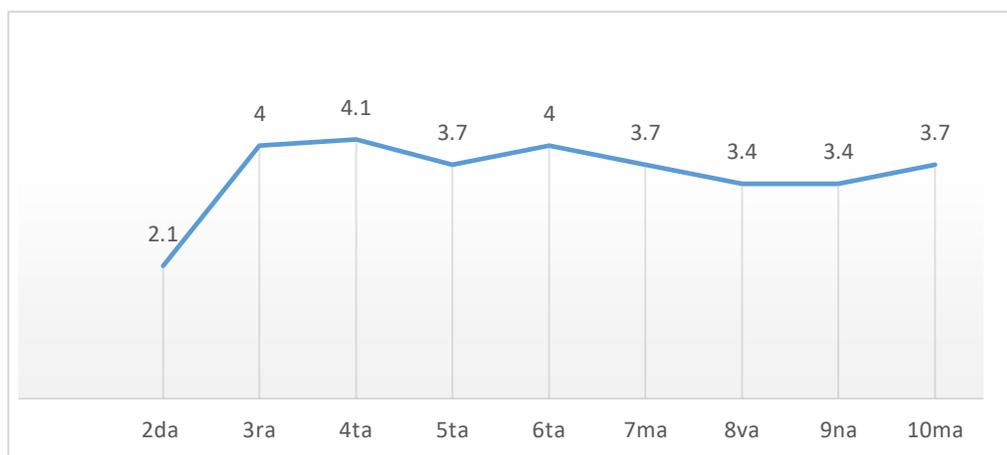
Fuente: Elaboración propia

4.2.1.6 Subcategoría libreto.

El aprendizaje del libreto es un criterio que incrementó de 2,3 en el test inicial a 4,4 en el test final, siendo el incremento de un 2,1. Estos resultados me permiten afirmar que fue el criterio donde los estudiantes más obtuvieron resultados. Este hallazgo coincide a lo dicho por Moreira (1993) quien referencia a Ausubel en su teoría del aprendizaje ya que como él lo dice, los estudiantes inicialmente tuvieron un aprendizaje mecánico, que se fue transformando en aprendizaje significativo porque la lengua materna dejó de hacer interferencia en el aprendizaje

del nuevo idioma y ellos empezaron a “conectar concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva”. Este criterio tuvo variaciones como se observa en la gráfica, los puntajes más altos se dieron en las intervenciones donde ellos mismos escribieron los diálogos así como lo afirmaron en la entrevista 14 de 24 estudiantes dijeron que para ellos era más fácil aprender los libretos cuando ellos lo escriben porque se aprende el orden más fácil. El aprendizaje del libreto en los diarios de campo tuvo tendencia en diez de las once intervenciones, inicio siendo un aspecto muy negativo, ya que los estudiantes no eran capaces de retener información y con el transcurso de las clases se mejoró, transformándose, para finalmente volverse un aspecto positivo. Inicialmente el problema radicó en que los estudiantes no se aprendían el libreto y a la hora de hacer las grabaciones salían a leer sin despegar los ojos del papel, algunos volteaban a ver el papel solo para recordar alguna palabra.

Gráfica 14. Libreto



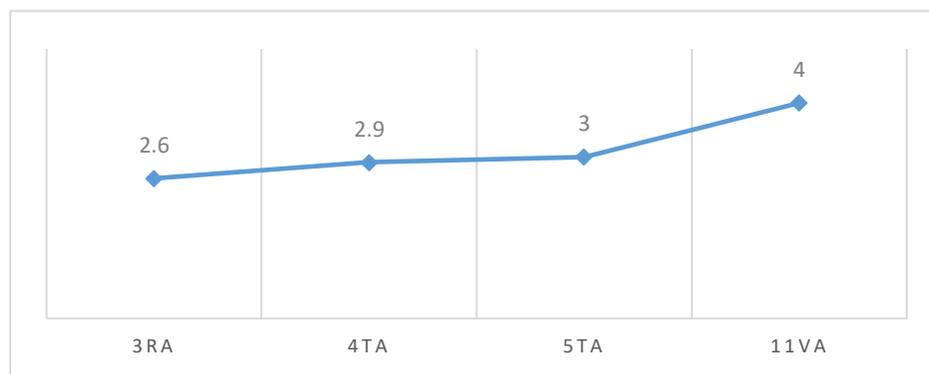
Fuente: Elaboración propia

4.2.1.7 Subcategoría gramática.

El uso de la gramática fue un criterio que se evaluó en 4 de las 11 grabaciones,

específicamente cuando los estudiantes escribieron ellos mismos los diálogos. Es un criterio que incrementó de 2,6 en la segunda clase ya que no se evaluó en el test inicial a 4 en el test final, siendo el incremento de un 1,4, con ello se puede asegurar que fue el cuarto criterio con mejoría en la investigación. Algunos de los errores que los estudiantes cometieron fue que omitían siempre el sujeto, también que cogían el diccionario y buscan palabra por palabra y las iban pegando, para buscar una palabra hay muchas opciones y ellos escogían cualquiera, entonces muchas veces no había nada de coherencia de lo que escribían con lo que querían decir. Algunos se dedicaron a escribir solo la pronunciación de las palabras en inglés y no la palabra, su intención era decirlo bonito, sin importar que dijera ahí. Finalmente ellos tuvieron en cuenta las recomendaciones que la docente les hizo y los errores gramaticales fueron mínimos en la última intervención.

Gráfica 15. Gramática



Fuente: Elaboración propia

4.2.2 Categoría percepción de los estudiantes frente a la estrategia juego de roles.

Esta categoría se analizó con la ayuda de las entrevistas aplicadas a los estudiantes, la percepción que ellos tuvieron antes y después de la aplicación de la propuesta sobre el trabajo realizado con juego de roles. La actitud fue uno de los criterios que se evaluó en la rúbrica y ya fue analizado con los otros criterios.

La percepción se puede tomar de algunas preguntas de las entrevistas inicial y final. De acuerdo con las respuestas de los estudiantes se puede afirmar que ellos miraban el aprendizaje del inglés como algo muy importante ya que en un futuro pueden viajar a otros países, porque le pueden enseñar a los demás, porque quieren ser profesores de inglés, porque pueden tener mejores oportunidades para la vida teniendo dominio de otra lengua y porque es importante para el aprendizaje y la comunicación. Consideraron que el juego de roles que fue una estrategia buena por aprendizaje, porque que aprendieron a expresarse mejor, a hablar en inglés fuerte, por el control de emociones, porque dejaron la pena, los nervios y el miedo al decir otro idioma, así como lo dice García (2012) que se debe fortalecer la habilidad de expresión oral, motivara a los estudiantes a nivel oral, para perder la pena, la inseguridad y temor a hablar en inglés.

Ellos miraron el juego de roles como un espacio para aprender divirtiéndose, con sus compañeros en grupos, haciendo semejanzas de personajes que no eran ellos. Es decir, actuando. De acuerdo con lo que dice Golebiowska (1987) hacer un rol diferente puede disminuir el miedo de hablar ya que los estudiantes pueden ser alguien distinto a ellos mismos por un corto tiempo.

Los estudiantes consideraron desde un principio que su nivel de inglés si iba a mejorar con la estrategia de juego de roles, las razones que dieron fue que con esta estrategia aprenden más

vocabulario, así entienden más y porque aprenden a leer en inglés. Y al final la mayoría confirmó que con la estrategia sí habían mejorado, porque aprendieron a pronunciar las palabras en inglés, porque se aprendió a hablar con otra persona en inglés, porque perdieron el miedo a hablar en inglés, y porque se aprendieron textos de memoria.

Ellos afirman que sí tuvieron dificultades con la estrategia del juego de roles, principalmente con el aprendizaje del libreto por la pronunciación porque no se aprendían todo el texto.

De la misma forma reconocen que el orden en que debían hacer sus respectivas presentaciones les generó dificultades, estas asociadas al temor al error, a la equivocación y la exaltación de los nervios. De la misma forma se reconoce la confusión que genera la escritura y la pronunciación del inglés, dificultades que manifiestan haber superado en el transcurso de las clases.

5. CONCLUSIONES

El juego de roles es una estrategia que permite el mejoramiento de las habilidades de expresión oral en inglés puesto que a través de ella los estudiantes aprenden a expresarse en inglés en forma correcta y apropiada según las condiciones sociales de la situación que les corresponda representar. El trabajo constante de esta estrategia en clase hace que los estudiantes mejoren significativamente sus habilidades receptivas y productivas en un tiempo relativamente corto, ya que fortalecen aspectos como la pronunciación, la entonación, la fluidez, el aprendizaje de libretos, los gestos, la gramática y la interacción.

Las ventajas que tiene los juegos de roles comparada con otro tipo de técnicas menos interactivas es que mejoran la habilidad de expresión oral y a su vez permiten que los estudiantes pierdan la timidez. Con el juego de roles los estudiantes aprenden divirtiéndose, en cooperación con sus compañeros de clase ya que es una estrategia que promueve el trabajo en equipo e incentiva a los estudiantes a ser cada vez mejores, a compartir roles de acuerdo a sus gustos y mejorar su comunicación.

El impacto de los juegos de roles en la motivación, la percepción y la actitud de los estudiantes es muy positiva, ya que al tener que representar a un personaje que no corresponde a la vida real de ellos mismos les ayuda a desinhibirse y a fortalecer su autoestima. Igualmente los estudiantes aprenden a tomar decisiones, al recrear diversos escenarios de comunicación y a utilizar vestuarios y elementos que son pertinentes a esos contextos.

Esta estrategia pedagógica es muy importante si tenemos en cuenta las limitaciones o retos que conlleva la enseñanza aprendizaje del inglés en una zona rural desprovista de la infraestructura y los medios tecnológicos que existen en otros contextos; la clave radica en despertar la creatividad de los alumnos para usar funcionalmente la lengua extranjera al representar la realidad cultural inmediata en la que se encuentran inmersos. Finalmente, se espera que esta experiencia investigativa sirva como punto de referencia o como fuente de inspiración para quienes deseen explorar otras alternativas pedagógicas para la enseñanza del inglés en las zonas rurales y contribuir, de esta manera, a cerrar la brecha educativa que existe entre las zonas urbanas y las zonas rurales en nuestra región.

6. RECOMENDACIONES

Algunas recomendaciones generales que hago para que Colombia sea un país donde las barreras geográficas no impidan el aprendizaje de nuevos idiomas son;

Al MEN a que analice su plan nacional de bilingüismo, especialmente en relación con la intensidad horaria ya que solo 1 o 2 horas de inglés a la semana no hacen cambios significativos para lograr el objetivo de una Colombia bilingüe.

Al municipio del Paujil-Caquetá para que apoye a las instituciones tanto urbanas como rurales y así entre todos apuntar a un solo objetivo, formar ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés a través de la implementación de herramientas buenas que verdaderamente contribuyan a este proceso.

A las instituciones y a los docentes que sigan promoviendo desde el aula de clase espacios de interdisciplinariedad en el área de inglés, invitarlos a no tener miedo y afrontar este reto con el mayor de los ánimos.

7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Las limitaciones más evidentes en el estudio fueron la falta de materiales o recursos para los juego de roles, es decir que a pesar de que los estudiantes intentaron ser recursivos, algunas veces fue difícil conseguir objetos que necesitaban.

Otra limitación fue la poca intensidad horaria, ya que la clase de inglés es hora y media en la semana lo que hizo que se utilizaran horas de otras asignaturas para poder llevar a cabo la estrategia en el tiempo que se había planteado.

Referentes Bibliográficos

- Arishi, A., & Yaha, A. (1997). Role-play, real- play, and surreal-play in the ESOL classroom. *ELT Journal*, 337-345.
- Bartoli Rigol, M. (2005). *La pronunciacion en la Clase de Lengua Extranjera*. Recuperado el 17 de Julio de 2017, de http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf
- Bastidas , J. A. (9 al 12 de Octubre de 2012). *XXVII Congreso Nacional y I Internacional Linguística, Literatura y semiotica* . Recuperado el 14 de Julio de 2017, de http://www.uptc.edu.co/eventos/2012/cnills/inf_general/index.html
- Blank, S. (1973). Techniques for Motivating Students. Effectiveness of Role Playing, Case Studies, and Simulation Games in Teaching Agricultural Economics. *American Journal of Agricultural Economics*, 5(57), 62-66.
- Cantero, F. (2002). *La melodía del habla: acento, ritmo y entonación. Monografía, música y lenguaje*. Universidad de Barcelona.
- Cárdenas, J., & Robayo, J. (2011). *Improving speaking trhough role plays and dramatization*. Bogotá D.C.: CNTV-Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Duff, A. (1982). *Drama Techniques in Language Learning*. Oxford: Cambridge University Press.
- Ezquerro, M. (2003). *Acción comunicativa y competencia lingüística: interacción en situaciones de habla*. Universidad de La Rioja.
- Garcia Galvis, O. S. (2012). *Fortalecimiento de la Habilidad de expresion Oral en Ingles a través de Peliculas*. Recuperado el 15 de Julio de 2017, de

<http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8149>

Gołębiowska, A. (1987). *Let's talk: A book for teachers*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Greenberg, J., & Eskew, D. (1 de abril de 1993). Role Playing: the Role of Role Playing in Organizational Research. *Personality and Social Psychology Bulletin*(14), 253-276.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I*. Madrid, España: Ediciones Tauro.

Harmer, J. (2012). *Essential teacher knowledge. Harlow*. Harlow: Pearson Education Limited.

Hollander, M. (1978). *Principios y métodos de Psicología Social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

ICFES Interactivo. (15 de noviembre de 2016). *Nuevos reportes de resultados Saber Pro-T y T*. Recuperado el 10 de abril de 2017, de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/reporte%20resultados%20saber%20pro%20tyt%20v2.pdf>

Kemmis, S., & Mc Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Laertes.

Kremers, M. (2000). El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral. *Asele - Centro Virtual Cervantes*, 461-471.

Kuśnierek, A. (2015). Developing students' speaking skills through role-play. *Worlds Cientific News*, 11, 73-111.

Ministerio de Educación Nacional. (12 de febrero de 2007). *Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Recuperado el 20 de abril de 2017, de https://web.archive.org/web/*/http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html

Moreira, M.A. (1993) Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. Fascículos de CIEF
Universidad de Río Grande: Sao Paulo.

Porter-Ladousse, G. (1987). *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.

Ramírez, A. (2002). *Proyecto de Comprensión lectora de textos narrativos (fabulas)*. San José del
Fragua, Caquetá: Universidad de la Amazonia.

Richards, J., & Bohlke, D. (2011). *Creative effective language lessons*. Cambridge: Cambridge
University Press.

Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Ltd.

Segade, C. (2012). Fundamentación epistemológica del enfoque comunicativo en la enseñanza de
lenguas extranjeras: una visión cognitivo-personalista. *Didáctica Lengua y Literatura*, 24,
473-487.

Ubillos, S., Mayordomo, S., & Páez, D. (2007). *Capítulo x actitudes: definición y medición
componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada*.

Verner, S. (2007). *Busy Teacher* . Recuperado el 13 de Julio de 2017, de How To Evaluate
Speaking: <http://busyteacher.org/4836-how-to-evaluate-speaking.html>

Veron, V. (1968). *A study of literature of role playing with possible aplicaciones to the LDS
Institutes of religión*. Brigham: Department of graduate studies in religious instruction
Brigham young university.

proceso de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo de la práctica pedagógica?

Apéndice B
Modelo plan de clase

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA INTERVENSION N°8	
Fecha:	16 de Agosto de 2017
Lugar:	Institución Educativa Rural Niña del Carmen- Sede la Sonora
Tema:	Ordering a meal
Profesor:	Paola Andrea Santana Alvarado
Recursos:	Dialogo
Standard:	<ul style="list-style-type: none"> - Hago presentaciones cortas y ensayadas sobre temas cotidianos y personales. - Interactúo con mis compañeros y profesor para tomar decisiones sobre temas específicos que conozco. - Uso lenguaje formal o informal en juegos de rol improvisados, según el contexto
PROCEDIMIENTO	
Warming-up	Los estudiantes se organizan en cuatro grupos de a 4 estudiantes, al rededor del salón van a ver imágenes con vocabulario relacionado con ordenar lo que desea comer en un restaurante. La docente dice en inglés la descripción de esta imagen y el líder de cada grupo se levanta a buscarla, el primero que coja la imagen correcta tiene el punto.
Pre:	Organizados en parejas, los estudiantes cara a cara quedando uno de espaldas al tablero deben observar un video en el que el estudiante que esta frente al tablero le cuenta a su compañero que es lo que está viendo, el vocabulario trabajado en la anterior actividad está relacionado con lo que se observa en el video. Luego, se le da stop al video y el estudiante 2 dice también en inglés que fue lo que entendió de lo que su compañero le dijo. De ahí cambian de roles y se continua viendo el video.
While:	<p>La profesora organiza grupos de a tres estudiantes, les explica a los estudiantes que ellos estarán en un restaurante, y que los personajes serán los siguientes: un mesero, cliente 1, cliente 2. Cada uno tiene la opción de escoger cuál de estos papeles desea actuar. Después de esto a cada estudiante se le entrega el dialogo correspondiente a su personaje.</p> <p>Cada estudiante coge su dialogo, se personaliza de este, lo lee, busca vocabulario desconocido si lo hay, busca la pronunciación correcta, lo empieza a practicar. Cuando ya cada uno este personalizado de su rol, se hace un primer ensayo del juego de roles en el restaurante, donde cada estudiante reconozca cuando debe intervenir.</p>

	En la siguiente clase cada estudiante debe traer los recursos más apropiados que encuentre para su rol, se hacen nuevos ensayos guiados por la profesora, luego ya ellos solos.
Post:	Se preparan las cámaras para grabar el juego de roles interpretados por los estudiantes en un restaurante.
Homework:	Para la segunda clase les queda pendiente a los estudiantes aprenderse el dialogo entregado.

Apéndice C.
Rubrica para Test inicial y final

RUBRICA				
Nombre estudiante:				Video N° _____
Criterios	Excelente (5)	Sobresaliente (4)	Aceptable (3)	Deficiente (2)
Pronunciación	Pronuncia correctamente la mayoría de las palabras en su intervención.	Pronuncia la mayoría de palabras con algo de dificultad. Y es capaz de autocorregir el error.	Pronuncia palabras con errores, y las otras con mala pronunciación.	Pronuncia todas las palabras con errores, como se dicen en español y no tiene la capacidad de autocorregir o no sabe que está pronunciando mal.
Entonación	Su variación de voz es correcta al hablar.	Comete algunos errores en la variación de la voz a la hora de hacer preguntas.	Se le dificulta la variación de la voz y es neutro en toda la intervención.	No identifica cuando subir o cuando bajar el tono de voz.
Fluidez	Tiene la capacidad de hablar corridamente oraciones completas con facilidad y espontaneidad.	Tiene la capacidad de hablar corridamente frases completas con algo de dificultad.	Tiene la capacidad de expresar más de tres palabras fluidamente.	Hace pausas en todas las palabras, no tiene flujo continuo.
Actitud	Es de Cooperación, interés, disciplina e involucrado con las actividades	Demuestra que ha ensayado, se siente cómodo con lo que hace.	Es pasivo, agacha la cabeza, se muestra apenado.	No muestra buena actitud, por todo se queja, demuestra poco ensayo.
Gramática	Cuando el estudiante escribe su dialogo utiliza con algo de dificultad los tiempos gramaticales. Es decir, los reconoce e identifica.	Escribe solo algunos tiempos gramaticales bien, los otros no los sabe escribir.	Escribe recordando algunas reglas, la mayor parte de palabras las busca en diccionario.	Traduce palabra por palabra en traductor y no identifica ningún tiempo gramatical.
Gestos	Lo que el estudiante dice, es acorde con lo que hace. Es decir, sus gestos al saludar, preguntar. Son acordes.	Algunas veces cuando habla sus gestos no son acordes a lo que está diciendo.	La mayor parte del tiempo lo que dice no es acorde con sus gestos.	Cuando habla sus gestos no son acordes con lo que dice. No hay coherencia entre lo que dice y hace.
Apropiación del libreto	El estudiante hace su intervención sin libreto en la mano.	El estudiante tiene su libreto a la mano y lo saca solo cuando olvida alguna palabra. De forma disimulada.	Tiene el libreto a la mano, lee. Pero, es capaz de interactuar con sus otros compañeros	El estudiante lee todo su dialogo, durante la intervención. Y no es capaz de interactuar, además lee con muchos errores.
Interpretación:				

Apéndice D
Consentimiento Informado

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CONSENTIMIENTO INFORMADO
INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS

Fecha _____

Yo _____, con documento de identidad
C.C ____ T.I ____ No. _____, certifico que he sido informado(a) con claridad y
veracidad debida respecto al ejercicio académico que mi profesora Paola Andrea Santana Alvarado
me ha invitado a participar; que actuó consecuente, libre y voluntariamente como, colaborador,
contribuyendo a este procedimiento de forma activa, que conocen los propósitos del estudio y que
acepto participar libremente en su desarrollo.

Nombre del estudiante

T.I