

**JUEGO DE ROLES COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN EN UN CURSO DE
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

LUIS FELIPE HOYOS ZÚÑIGA

Gelber Samacá

Director

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE

SANTIAGO DE CALI, 20 AGOSTO DE 2015

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	6
1.3 JUSTIFICACIÓN	7
1.4 OBJETIVO GENERAL.....	8
1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	8
2. CONTEXTO.....	9
3. ANTECEDENTES	12
4. MARCO TEÓRICO	24
4.1 Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER)	24
4.2 Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés MEN (2006).....	28
4.3 Lengua extranjera/meta, segunda lengua.....	30
4.4 Enseñanza y adquisición de la lengua extranjera.....	31
4.5 Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras	33
4.5.1 Método audio lingüe.....	33
4.5.2 Método de respuesta física total	34
4.5.3 Método del silencio	34
4.5.4 Método de aprendizaje en la comunidad.....	35
4.5.4 Método de acercamiento natural	35
4.5.5 Sugestopedia.....	36
4.5.6 Enfoque comunicativo.....	36
4.5.7 Task based language teaching (TBLT)	39
4.6 Didáctica.....	43
4.6.1 Unidad didáctica	44
4.6.2 Secuencia didáctica.....	46
4.6.3 El juego de roles	48
4.6.4 El juego de roles en el aprendizaje de una lengua extranjera	50
4.7 Evaluación	52

4.7.1 Desarrollo de rubricas	56
4.7.2 Criterios de evaluación.....	57
5. METODOLOGÍA	60
6. ANÁLISIS EVALUATIVO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	67
6.1 Descripción de la secuencia didáctica.....	67
6.1.1 Descripción del diseño	67
6.1.2 Planeación de la secuencia didáctica.....	68
6.1.3 Contenidos de la secuencia didáctica	69
6.1.4 Metodología de la secuencia didáctica.....	70
6.1.5 Evaluación.....	71
6.2 La implementación	72
6.2.1 Primera intervención	73
6.2.1.1 Lo planeado	73
6.2.1.2 Lo ejecutado	74
6.2.1.3 Evaluación de lo implementado.....	76
6.2.2 Segunda intervención	77
6.2.2.1 Lo planeado	77
6.2.2.2 Lo ejecutado	78
6.2.2.3 Evaluación de lo implementado.....	79
6.2.3 Tercera intervención.....	80
6.2.3.1 Lo planeado	80
6.2.3.2 Lo ejecutado	82
6.2.3.3 Evaluación de lo implementado.....	83
6.2.4 Cuarta intervención	86
6.2.4.1 Lo planeado	86
6.2.4.2 Lo ejecutado	88
6.2.4.3 Evaluación de la implementación	90
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	94
8. Referencias Bibliograficas.....	¡Error! Marcador no definido.
9. Anexos	102
9.1 Anexo 1 Secuencia didáctica	102
9.2 Anexo 2 Planes de clase	126
9.3 Anexo 3 Diario de campo	133
9.4 Anexo 4 Rubrica de Evaluación de Gaete Quezada (2011)	145

1. INTRODUCCIÓN

De la búsqueda de encontrar mejores propuestas didácticas para que los docentes de lenguas extranjeras orienten de manera más efectiva los procesos de aprendizaje, surge esta investigación, la cual se ubica en el campo de la didáctica para medir el nivel de producción oral en inglés como lengua extranjera de estudiantes de secundaria a través de la ya conocida estrategia de juego de roles.

Esta es una propuesta enmarcada en la investigación-acción en el Aula, cuyo proceso partió de la observación consignada en formatos narrativos a través del diario de campo, a la clase de inglés de grado séptimo del colegio Los Ángeles del Norte. De estas observaciones se identificó que el mayor problema de ese curso estaba centrado en el poco interés que se le daba al desarrollo de la competencia comunicativa oral, y más precisamente la falta de uso de estrategias para evaluar ese componente de la lengua. Para dar respuesta a esta necesidad se diseñó una secuencia didáctica con el fin de evaluar los efectos que tiene la implementación del juego de roles como instrumento de evaluación de la producción oral.

Para evaluar el impacto de esta secuencia didáctica, se analizó la implementación de cada una de las unidades metodológicas diseñadas para 4 intervenciones como secuencias de clase.

De esta evaluación, se mostró que, el uso de la estrategia de juego de roles permite una interacción más dinámica y constante con los estudiantes. Logra altos índices de motivación, los involucra y compromete a un ejercicio comunicativo y aprendizaje significativo. Aumenta el grado de motivación por parte de los estudiantes, favorece el trabajo cooperativo entre pares, incrementó la fluidez y la espontaneidad en la

participación. De igual manera, minimiza los niveles de estrés comunes en las presentaciones de exámenes.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación se focalizó en la dificultad que tenían los estudiantes de grado séptimo del colegio los Ángeles del Norte para producir y expresarse oralmente en inglés. Estas dificultades se evidenciaron a través de registros de observación consignados en un diario de campo en el contexto del Seminario de Práctica Docente durante el semestre febrero-junio del 2014.

A lo largo de las observaciones, se pudo comprobar que en este curso las prácticas pedagógicas se centraban en su mayoría, en el desarrollo de competencias lingüísticas dejando de lado prácticas que desarrollan la comprensión y producción oral.

Esta problemática detectada motivó el presente trabajo que buscó desarrollar una secuencia didáctica para la implementación del juego de roles como estrategia de la evaluación oral. Por lo tanto, las preguntas que surgieron en este proceso de investigación fueron las siguientes: ¿Qué estrategia de enseñanza se puede emplear para mejorar la producción oral? ¿Hace falta motivar a los estudiantes y eliminar el temor al error? ¿Cómo eliminar el miedo escénico de los estudiantes al realizar una presentación en frente de sus compañeros?

En la revisión de antecedentes se encontraron investigaciones de orden nacional e internacional cuya problemática principal fue el juego de roles como posible ejercicio que permitiera solucionar las inquietudes anteriormente señaladas. Además, de pensar en el juego de roles como una buena estrategia comunicativa, se determinó que esta dinámica

causaría un mayor efecto si se realizara durante las evaluaciones del curso, en el momento en que los estudiantes sienten mayor presión y angustia.

Con el fin de darle solución a esta problemática, se diseñó una secuencia didáctica que permitiera crear y adaptar actividades que desarrollaran competencias comunicativas orales a través del juego de roles en el curso de inglés del grado séptimo de este colegio. El diseño de la secuencia se realizó teniendo en cuenta los objetivos y contenidos del programa institucional de inglés para el grado séptimo.

Esta investigación se justifica porque además de utilizar el juego de roles como instrumento de evaluación, permite evidenciar que este tipo de evaluación se vuelve lúdico para los estudiantes, y genera una mayor participación espontánea, y desarrolla tanto habilidades como destrezas para la construcción del conocimiento como un trabajo cooperativo entre pares.

1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cómo emplear la estrategia de juego de roles en la evaluación del inglés como lengua extranjera en las aulas de clase?
- ¿Qué efectos tiene en los estudiantes el uso de la estrategia de juego de roles para el desarrollo de la habilidad de expresión oral?
- ¿Cómo se evalúa la habilidad de expresión oral usando la estrategia de juego de roles de acuerdo a una secuencia didáctica diseñada?

1.3 JUSTIFICACIÓN

Esta investigación se justifica pues exhibe un papel innovador en el aporte de estrategias didácticas que ayuden a la mejor adquisición de una lengua extranjera dentro de un aula de clase. En especial dentro de un aula de clase colombiana puesto que estos estudiantes carecen de motivación a la hora de enfrentarse al aprendizaje de una lengua extranjera. Los altos índices de monolingüismo en Colombia así lo demuestran. En los programas de bilingüismo lanzados por el Ministerio Nacional de Educación de Colombia, ésta investigación ejerce una importancia significativa pues fomenta nuevas maneras y posibilidades de aproximación que generen una adaptación y facilidad de los estudiantes frente al aprendizaje de una lengua extranjera.

En el colegio los Ángeles del Norte existe un programa de intensificación para la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde preescolar hasta el último grado de secundaria. Aunque no es un colegio bilingüe, hay un buen nivel de inglés entre los estudiantes, un nivel que hay que mantener con los grados superiores, motivación que van perdiendo los estudiantes de los últimos grados. Se buscó con esta investigación, entonces evaluar los efectos que tiene la implementación del juego de roles como actividad de evaluación oral.

1.4 OBJETIVO GENERAL

- Evaluar la implementación de una secuencia didáctica usando el juego de roles como estrategia de evaluación de la expresión oral en inglés como lengua extranjera en los estudiantes del grado séptimo del colegio los Ángeles del Norte.

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Diseñar y proponer una secuencia didáctica que permita el desarrollo de los objetivos del curso de inglés y desarrollo de la estrategia Juego de Roles como evaluación.
- Analizar y evaluar la implementación de la secuencia didáctica diseñada para la investigación.

2. CONTEXTO

La implementación de la secuencia didáctica realizada durante la práctica docente para optar al título de licenciado de lenguas extranjeras, tuvo como contexto educativo el Colegio los Ángeles del Norte (CLAN), es de carácter privado y con modalidad académica. Se encuentra ubicado en la dirección Calle 44 N # 6B-22 del barrio La Campiña en la comuna 2, estrato 5, teléfono 6646516, el colegio fue fundado por la Señorita Aura Herrera Mora el 4 de octubre de 1951. La actual rectora es la Señorita Josefina Herrera y su representante legal el señor Carlos Fernando Quijano Herrera.

La institución ofrece educación desde el kindergarden hasta el grado 11, desde el preescolar hasta primaria hay 13 grupos y en la secundaria hay 6 grupos en el calendario A, y 8 en el calendario B para un total de 27 grupos de toda la institución. El número promedio de alumnos por grupo es de 22.

La escuela cuenta con una infraestructura bien equipada, sus instalaciones incluyen 32 aulas, un área administrativa, 2 salas de personal, 1 cuarto de computadora, una biblioteca, una sala de psicología, una sala de enfermería, sala de audiovisuales, un laboratorio de física, un laboratorio de química y un laboratorio de biología, una sala de música, un auditorio, una cafetería y una cancha de usos múltiples que incluye un parque infantil y zona deportiva. Las instalaciones están distribuidas en 3 plantas de un edificio.

El personal que trabaja en el colegio Los Ángeles del Norte consta de 44 profesores de distintos campos, 2 psicólogos, 3 coordinadores, 1 asesor pedagógico, 1 coordinador de transporte, 1 bibliotecario, 4 conserjes, 3 porteros, 1 persona de relaciones públicas, 2

secretarias, 2 administradores, 2 auxiliares administrativos, 1 jefe de recursos humanos y un director.

En el segundo semestre de 2013 el número de estudiantes es de 453 en el calendario B y 399 en el calendario A para un total de 852 estudiantes de toda la institución.

El CLAN tiene un buen número de profesores en las diferentes áreas para satisfacer las necesidades de toda la escuela, además, los maestros están capacitados para enseñar las materias respectivas. El número de alumnos por aula facilita el trabajo de la educación y aumenta la calidad de la misma, de igual manera, se puede observar que los coordinadores trabajan en estrecha colaboración con los maestros, lo que permite un ambiente más dinámico y enriquecedor para la educación.

El número total de profesores de inglés en toda la institución es de 6 en los calendarios “A” y “B”. Todos ellos son licenciados en Lenguas Modernas. 3 de los docentes se encargan también de orientar la asignatura de ciencias naturales en inglés (Science) para primaria. Al iniciar el año escolar, los docentes se reúnen para hacer el consolidado de la programación de inglés y *science*. La integración de inglés en science es para primaria.

En el área de inglés, hay un departamento cuyo jefe es Aura Mercedes Quijano, esta área es responsable de planificar y llevar a cabo todas las actividades relacionadas con el inglés en la institución.

Una vez presentado el contexto de la institución, se trata a continuación los antecedentes, apartado que consiste en la recopilación de investigaciones que de una manera u otra se

relacionen con el presente trabajo y permitan tener un material de referencia y fuente de corroboración para el análisis de datos.

3. ANTECEDENTES

Para la realización del presente trabajo de investigación se tuvieron en cuenta algunos autores y sus respectivos trabajos que, relacionados de un modo u otro con la utilización de juego de roles en el aprendizaje de una lengua extranjera, permitieron tener los antecedentes para la elaboración y evaluación de la secuencia didáctica. A continuación se sintetizan los trabajos más relevantes que se relaciona con esta investigación.

- ***Aplicación del role play, como estrategia de enseñanza-aprendizaje, para desarrollar la habilidad de hablar en inglés, en estudiantes de enseñanza media*** por Carlos Guanoquiza Iza, Docente de la Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador, 2013.

La investigación de Guanoquiza fue una intervención didáctica en inglés como lengua extranjera. Su objetivo fue mejorar la expresión oral en inglés mediante el uso y aplicación del juego de roles. La duración de su intervención didáctica fue de tres meses aproximadamente y se realizó con estudiantes de tercero de bachillerato del Colegio Aurora de Chile. El curso contaba con 41 estudiantes de 15-17 años entre hombres y mujeres. Guanoquiza implementó una prueba diagnóstico en los estudiantes a la hora de producir oralmente en inglés, llevó a cabo sesiones de observaciones de clase no participantes y participantes. Después, hizo varias intervenciones en el aula, en donde pudo realizar tareas para desarrollar producción oral (*Speaking Tasks*).

Como técnicas de recolección de datos, el autor utilizó registros de audio y video. Para el análisis de estos datos, se usó la discusión entre el investigador y el profesor del aula, con el propósito de valorar si la intervención didáctica alcanzaba los objetivos planteados.

Guanoquiza concluyó que la aplicación del Role-Play como estrategia de enseñanza-aprendizaje tuvo resultados alentadores. En primer lugar, se observó un aumento en la motivación frente a las situaciones comunicativas recreadas, tanto del profesor del curso como de los estudiantes. En segundo lugar, debido a la inmersión que hace el juego de roles en los estudiantes, estos se encontraron más relajados y divertidos, por lo que su creatividad se vio en aumento y su participación en clase mejoraba paulatinamente. En tercer lugar, mejoró la habilidad oral en inglés, como también sus habilidades receptivas. Las calificaciones y rendimiento académico en la asignatura subieron aunque en un mínimo porcentaje.

Al respecto, Guanoquiza (2013)¹ afirmó, entre otras cosas que,

[...] El Role Play, facilita y crea en el aula de clase oportunidades de práctica y uso creativo de la lengua. Además, es necesario que el profesor del curso esté entrenado y tenga total disposición de crear un ambiente agradable en clase, mantener la expresión oral como norma de clase, apoyar, ampliar, re-elaborar aportaciones si es necesario, sin rechazar la inventiva de los estudiantes y por último, re-modelar el lenguaje incorrecto o inadecuado.

¹ Cita de la versión electrónica del trabajo de Guanoquiza.

La investigación de Guanoquiza se relaciona con el presente trabajo en el que ambos utilizan la estrategia de juego de roles en el campo de las lenguas extranjeras. Además, ambos trabajos son una propuesta didáctica que intervienen en las clases de inglés como L.E para mejorar la producción oral de los estudiantes mediante el juego de roles. Por otro lado, los contextos en los que se hicieron estas investigaciones son similares, ambos son implementados en colegios de secundaria con casi el mismo número de estudiantes.

- ***Estrategias de comunicación oral empleadas por estudiantes principiantes y avanzados de inglés como lengua extranjera en un role play como tarea comunicativa en el aula***, elaborada por Adriana E., Rodríguez y Ymaury C., Morón, como requisito de pre-grado de la Universidad de los Andes, Estado Trujillo, Venezuela, 2011.

La investigación consistió en examinar las estrategias de comunicación oral utilizadas entre estudiantes principiantes de nivel uno y avanzados de nivel tres en el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera al interactuar como pares en un *role play* como ejercicio comunicativo en el salón de clase del programa de Educación Mención Lengua Extranjera de la Universidad de los Andes de Venezuela.

El tipo de investigación que usaron Rodríguez y Morón fue correlacional. La población estuvo integrada por 27 estudiantes de inglés de nivel I, y 23 estudiantes con edades de 17-24 años, inscritos en el nivel III. El método de recolección de datos estuvo dividido en 2 fases: la primera consistió en la elaboración de una actividad interactiva de comunicación en el aula, mediante el uso del juego de roles; los estudiantes asumieron el papel de un

personaje con el que debieron recrear una situación de la vida real. Según las autoras, su interés no radicó en evaluar el juego de roles sino crear el estímulo o la necesidad de hablar entre los estudiantes. Esta propuesta según ella, tenía como propósito que los alumnos asociaran la experiencia vivida con las estrategias mencionadas en la segunda fase que se explica a continuación. En la segunda fase de la recolección de datos, las investigadoras realizaron una encuesta. Este cuestionario estuvo dividido en tres partes: primero, se recogieron datos socio-demográficos, la segunda parte se refirió al uso de estrategias de expresión oral y la tercera estuvo relacionada con la comprensión oral.

Las anteriores fases de recolección de datos fueron usadas para el análisis correlacional de la información. Los resultados de la investigación dieron a conocer que los estudiantes principiantes (nivel I) en el aprendizaje del inglés se inclinaron por seleccionar las estrategias de expresión oral como las socio-afectivas, las no verbales, las estrategias orientadas a la fluidez y de negociación de significado (Rodríguez & Morón, 2011, pág. 69). En cuanto a la comprensión oral, los estudiantes de nivel I optaron por las estrategias orientadas hacia el uso del léxico, mantenimiento de la fluidez y audición selectiva de la información.

Por otro parte, los estudiantes avanzados (nivel III) compartieron la mayoría de estrategias de expresión oral que los estudiantes principiantes pero difieren en las estrategias de comprensión oral en tanto que los del nivel III, hicieron más énfasis en la negociación del significado y en la audición selectiva de la información. Las investigadoras concluyeron que los resultados son consistentes con lo señalado por Nakatani (citado por Rodríguez & Morón, 2011) cuando plantea que los estudiantes que hacen uso de estrategias orientadas a

la fluidez y de negociación de significados, tienen un alto nivel de proficiencia en la segunda lengua.

La relación que tiene el proyecto de Rodríguez y Morón con la presente investigación consiste en que ambos usan la estrategia de juego de roles para cumplir un propósito específico. El propósito de ellas, era utilizar el ejercicio del *Role Play* para que los estudiantes principiantes y avanzados interactuaran oralmente de una manera dinámica y lúdica, con el fin de que los grupos tuvieran un acercamiento a algún ejercicio de expresión y comprensión oral. Y el propósito de este trabajo, es el uso de esta estrategia en la producción oral. Es pertinente mencionar que ambas investigaciones están orientadas al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Un factor válido para traer aportes significativos a esta investigación, como es el caso de la necesidad de solvencia y uso de estrategias orales orientadas a la fluidez y negociación de significados.

Si bien, ambas investigaciones difieren en la implementación del juego de roles, la de Rodríguez & Morón se focaliza en la percepción de los estudiantes frente a las estrategias de expresión y comprensión oral más no en el juego de roles, el cual está tomado como un ejercicio interactivo, desinhibidor e integrador de alumnos.

- ***El aprendizaje de la lengua extranjera en jóvenes adultos***, realizada por Pedro Cantarero de la Universidad Abierta de Cataluña, Barcelona, España, 2010.

Su trabajo consistió en definir qué es la comunicación no verbal y cuáles son sus aplicaciones en las interacciones orales de una lengua extranjera. Para cumplir su objetivo el autor usó la técnica de juego de roles como centro de observación en el aula de clase. La

experiencia cualitativa de Cantarero tuvo una duración de tres meses, trabajó con dos grupos de 15 estudiantes de 17 a 24 años de edad en un centro público de educación preescolar, primaria y secundaria obligatoria del municipio de Calvià, España.

Cantero formó 6 grupos de 5 estudiantes, escogió a los grupos de tal manera que, los estudiantes que mostraban características extrovertidas trabajaran con aquellos introvertidos, y que los alumnos que tomaban mayor riesgo colaboraran con los estudiantes reservados (Cantarero, 2011, pág. 23). Después, observó la comunicación no verbal de cada estudiante en los distintos juegos de roles interpretados en el salón de clase cuya duración fue aproximado de 10 a 20 minutos cada uno. Durante tres meses que duró la intervención, los estudiantes trabajaron en doce situaciones en donde se recreó experiencias de la vida real. Cada sesión se dividió en dos fases: la preparación, fase donde con 5 minutos de antelación, los estudiantes preparaban el contexto y todos los detalles que este trae. La segunda fase fue la improvisación, momento en el que recreaban y representaban cada situación planeada.

Los resultados de la investigación de Cantarero indicaron varios factores favorables, la motivación de los alumnos, el buen trabajo en equipo realizado y el incremento de la confianza hacia la lengua extranjera. El primer argumento del autor consistió en que la actividad de juego de roles motivó a los estudiantes a participar en las improvisaciones y a hablar en inglés de forma más natural y creativa. Cantarero mencionó que en las primeras sesiones de la intervención, solo el 35% de los estudiantes mostraron tal motivación; en las últimas sesiones de los tres meses, el cambio fue notable pues ya el 80% de los alumnos estaban motivados. El otro aspecto positivo fue el trabajo en equipo, al principio como es

de esperarse, los alumnos se mostraban extremadamente tímidos, evitaban el contacto visual con el resto del salón y sus expresiones corporales eran rígidas. Al trabajar constantemente el juego de roles, esta timidez y ansiedad fue disminuyendo, al final solo el 10% de los alumnos lo mostraban. Además, con el juego de roles, los alumnos interpretaban personajes creativos, situación que permitió la disminución de la distancia física entre los estudiantes. El último aspecto en los resultados de la investigación de Cantarero fue la confianza. La estrategia de juego de roles promovió la autoconfianza en los alumnos observados, que comenzó con un 30% aproximadamente a un 80% en las últimas sesiones, resultados que se vieron en el grupo de nivel básico y menores de edad. En el nivel medio y de más edad, el grado de confianza inicial fue de un 20% y varió hasta un 70% (Cantarero 2010, pág. 25). De igual manera según el autor, el aumento de la autoconfianza se notó en aspectos como la espontaneidad de los estudiantes, la naturalidad, el uso del movimiento en el aula y la disminución de la distancia física de los involucrados. Factores que contribuyeron al uso inconsciente del inglés como herramienta comunicativa.

La similaridades del trabajo presentado por Pedro Cantarero con la investigación aquí reportada fueron la focalización y la técnica de Juego de roles como centro de la investigación. Ambos trabajos intervinieron en el aula de clase con Role Play para mejorar el aprendizaje de los estudiantes del inglés como lengua extranjera. También, hicieron énfasis en la necesidad de esta práctica para romper con la timidez, ansiedad y estrés de los alumnos al momento de expresarse e interactuar con sus compañeros. Otro factor similar fue la crítica hecha por Cantarero al mencionar que la enseñanza de la lengua extranjera se limitaba al estudio de patrones estructurales que requerían únicamente memorización y repetición por parte del alumno.

- ***El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios***

Gaete-Quezada, Docente y Magister en Gestión Pública de la Universidad de Antofagasta de Chile, Facultad de Educación y Ciencias Humanas, 2011.

La investigación consistió en una descripción sobre cómo usar el juego de roles como estrategia de evaluación para conseguir aprendizaje significativo en la educación superior. Este proyecto fue realizado en la Universidad Antofagasta de Chile, con estudiantes de tercer año en las siguientes carreras de pregrado: Administración Pública, Administración de Empresas y Trabajo Social. La metodología utilizada en esta investigación fue de tipo único e instrumental, propuesta en la que se profundiza en una sola materia para la intervención y análisis del juego de roles. La materia se llama *Gestión de Recursos humanos*, el curso es de carácter teórico-práctico y consiste en el desarrollo de casos y talleres en donde se busca confrontar a los estudiantes con la buena aplicación de saberes adquiridos en clase con situaciones ficticias de su ejercicio profesional en el futuro. El juego de roles tomó lugar en la tercera unidad del desarrollo del curso, y más específicamente con los contenidos relacionados con la realización de entrevistas de selección de personal. La actividad evaluativa basada en el juego de roles consistió en la realización de una entrevista, donde se seleccionaba una nueva vacante para un trabajo profesional, y además, se debía solucionar de manera óptima un caso o problema proporcionado por el profesor del curso. Para tal efecto, los estudiantes, en cooperación, debían realizar una entrevista de selección, por medio de un juego de roles o mini dramatización.

Gaete-Quezada presentó los aspectos evaluados en el juego de roles a manera de competencias básicas, estas competencias son las que debe tener todo profesional en el momento de realizar una entrevista y cumplir con el rol de entrevistador. Aquí se presentan, los contenidos planteados por la asignatura para este tema: (Quezada, 2011, pág. 298)

- *Tipos de entrevistas de selección de personal.*
- *Aptitudes de buen entrevistador.*
- *Teorías psicológicas aplicables al rol de entrevistador (Teoría del refuerzo, de Skinner, y Teoría de los dos factores, de Herzberg).*
- *Preparación de la entrevista (ambiente, guion de preguntas).*
- *Inicio de la entrevista (establecimiento del rapport)*
- *Consignación de la información.*

La recolección de datos fue llevado durante 5 semanas, en un rango de 4 a 6 horas pedagógicas por semana. En este periodo, los estudiantes desarrollaron dos o tres talleres prácticos preparatorios para el juego de roles. En estos talleres se planteaba formar grupos de trabajo de máximo 4 estudiantes, aplicar el juego de roles, en donde se preparaba y desarrollaba una entrevista de personal.

El investigador elaboró una rúbrica para la evaluación de la actividad de juego de roles, rúbrica en la que procuró seguir parámetros establecidos, relacionados con los contenidos del curso y la aplicación de criterios que permitieron según Quezada, valorar cada propuesta de los estudiantes y proporcionar la calificación en escala de 1 a 7. Los criterios utilizados por el investigador son: *Tipo de entrevista, Ambiente de la entrevista, Establecimiento del Rapport, Guion de la preguntas, Consignación de las respuestas,*

Aplicación de teorías psicológicas al trabajo del entrevistador y Participación del grupo.

(Tabla rúbrica, ver anexo 4, p. 145)

Como resultados de su investigación, Quezada concluyó que hubo extraordinaria respuesta de los estudiantes ante al tipo de evaluación usada por medio del juego de roles. En palabras del autor, los estudiantes presentaron una gran capacidad para trabajar en equipo, creatividad y una gran adaptación a situaciones nuevas que les obligaron a desenvolverse en facetas distintas de sus roles como estudiantes en una evaluación (Quezada, 2011, p. 303). Además, el autor aclara que su implementación del juego de roles como evaluación fue un gran cambio con respecto a la evaluación tradicional, en el que las evaluaciones están circunscritas a aprenderse un conjunto de conceptos y teorías, sin un ambiente lúdico y atractivo para los estudiantes.

Otro punto concluyente de la investigación fue la gran aceptación que tuvieron los estudiantes con la evaluación usando el juego de roles. Desde el punto cuantitativo, los estudiantes presentaron un alto porcentaje de aprobación, el cual superó el 95%. Además, se realizó una prueba de desarrollo, en la que se evaluó de manera tradicional los mismos contenidos en donde los resultados promediaron el 70% de aprobación. Desde el punto cualitativo, Quezada presentó dos aspectos positivos, el primero fue la autoestima, los estudiantes expresaron que se sentían mejor preparados para egresar de la universidad y postularse a cualquier trabajo puesto que con el ejercicio de juego de roles pudieron experimentar esa práctica. En segundo lugar, los estudiantes manifestaron que la utilización de mini dramatización, casos o juego de roles como tipo de evaluación son más útiles y

significativos en su formación académica que el uso de evaluaciones tradicionales, relacionadas con la repetición y memorización de conceptos.

Los estudiantes mostraron un alto grado de compromiso con la actividad. También se les permitió grabar su ejercicio con una videocámara para que lo presentaran en clase; esto permitió que unos grupos optaran por esta posibilidad puesto que también existe el factor de pánico escénico, con lo que esta ayuda brindaba una mejor aproximación al éxito de la actividad.

Haciendo referencia al docente, Quezada afirmó que el juego de roles, como técnica de evaluación, facilita al docente la observación y comprobación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes mediante una actividad lúdica. (pág. 304) Además, el juego de roles involucra competencias complementarias como el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación, la responsabilidad y tolerancia, lo que lleva según Quezada, a alcanzar un aprendizaje más significativo.

Algunas diferencias marcadas en las 4 investigaciones reportadas en este apartado, tienen que ver por ejemplo con las características de la población, así por ejemplo algunas investigaciones trabajaron con adultos, jóvenes adultos de educación superior, mientras que los estudiantes de esta investigación tenían una edad entre 12-13 años, alumnos que correspondían a los primeros grados de bachillerato. Otra diferencia entre los trabajos es que si bien cada uno propone el juego de roles como estrategia de aprendizaje, este trabajo enfatiza en el uso del Role-Play como estrategia de evaluación, al igual que el trabajo de Quezada.

Una vez visto los antecedentes más cercanos a esta investigación, se da paso al Marco Teórico en donde se encontrarán los conceptos que formaron una base sólida para argumentar, analizar y validar el presente trabajo de grado.

4. MARCO TEÓRICO

Para entender mejor el proceso de investigación y el análisis de la implementación de esta secuencia didáctica, se hace a continuación la revisión de conceptos claves que orientan la discusión sobre la evaluación del trabajo. Se hace una revisión de ciertos conceptos tratados en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), de la misma forma se revisa el documento sobre los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional. En segundo lugar, se trata el concepto general de la didáctica, así mismo, se determina la noción de unidad didáctica y de secuencia didáctica. En tercer lugar, se presenta de manera sucinta un panorama general de los diferentes Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras con énfasis en los enfoques comunicativo y *Task Based Language Teaching* (TBLT) puesto que fueron conceptos fundamentales en el diseño de la secuencia didáctica de esta investigación. En cuarto lugar, se explica lo que es un diseño de estrategias didácticas, para luego conceptualizar el juego de roles y el juego de roles orientado a la enseñanza de una lengua extranjera. Por último, se da paso al concepto de Evaluación, del que se deriva la evaluación del aprendizaje de una lengua extranjera y la evaluación de la Expresión Oral.

4.1 Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER)

Este documento proporcionó una guía en la evaluación de la secuencia didáctica que se diseñó para esta investigación. Antes de señalar qué conceptos del MCER fueron los más relevantes para esta investigación, se definió el Marco Común de Referencia Europeo como

el estándar internacional publicado en el año 2001 por el Consejo de Europa. Este documento contribuye a la cooperación internacional tanto de maestros como administradores educativos, formadores de profesores y diseñadores de cursos con el objetivo de crear las pautas necesarias para una constante reflexión en las prácticas profesionales y educativas de la comunidad académica (MCER, 2001).

En otra definición, el Assessment development and research organization²(ETS), definió el MCER como un documento que (ETS, 2010):

Provides a common basis for describing the skills needed to reach different levels of language proficiency, and is used by language instructors, educators, curriculum designers and agencies working in the field of language development.³

Acto seguido, el investigador utilizó los siguientes puntos del MCER para la evaluación de la secuencia didáctica presentada en este trabajo de grado: *actividades comunicativas de la lengua y estrategias (actividades y estrategias de expresión oral)*, *la Comunicación no verbal*, y por último, se revisaron los puntos concernientes a la *Evaluación*.

En primer lugar, se revisó el punto denominado *actividades comunicativas de la lengua y estrategias*. Apartado que enmarca el concepto de actividades de expresión oral (hablar), en el que el estudiante produce texto oral el cual es recibido por uno o más oyentes (MCER, 2001). La actividad de expresión oral más relacionada con la estrategia de juego de roles encontrada en el MCER fue: *dirigirse a un público*, actividad que supone ejercicios como:

² Organización de investigación, evaluación y desarrollo (Trad. A)

³ Proporciona una base común para describir las habilidades necesarias para alcanzar niveles diferentes de proficiencia en la lengua, y es usada por instructores de la lengua, educadores, agencias y diseñadores de currículo, que trabajan en el campo del desarrollo del lenguaje. (Trad. A)

hablar apoyándose en notas o elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos), representar un papel ensayado, hablar espontáneamente y cantar (MCER, 2001, p.61).

Después, y en este marco de actividades de expresión oral, el documento del MCRE proporcionó escalas ilustrativas para la *expresión oral en general, monólogo sostenido: descripción de experiencias, monólogo sostenido: argumentación, declaraciones públicas y hablar en público* (MCER, 2001, p.61). Estas escalas ilustrativas se resumieron en competencias, las cuales debe tener el usuario de la lengua dependiendo del nivel en que se encuentre, desde A1 hasta C2. Para propósitos de este trabajo, se presentaron solo tres competencias de las escalas ilustrativas anteriormente mencionadas, pues se relacionan con los propósitos del juego de roles:

Primero, competencia para la *Expresión oral en general*:

Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas (pág. 62 MCER 2001).

Segundo, competencia *Monólogo sostenido: descripción de experiencias*:

Narra historias o describe algo mediante una relación sencilla de elementos.

Describe aspectos cotidianos de su entorno. [...]

Describe planes y citas, costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado y experiencias personales.

Utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar breves declaraciones sobre objetos [...] (pág. 62 MCER 2001).

Tercero, competencia *Declaraciones públicas*:

Es capaz de hacer declaraciones ensayadas, muy breves, de contenido predecible y aprendido, que resultan inteligibles para oyentes que están dispuestos a concentrarse (pág. 63 MCER 2001).

Siguiendo con los puntos del MCER que contribuyen a la relación y comprensión del juego de roles como base teórica, se tiene la Comunicación no verbal como una de las piezas fundamentales de este proceso y del *Role Play*. A saber, la comunicación no verbal en el MCER comprende los gestos y acciones que acompañan las actividades de la lengua, como también las acciones paralingüísticas. En los gestos y acciones se pudieron encontrar hechos como *señalar* (Con el dedo hasta el uso de todo el cuerpo), *demonstración* y *acciones observables con claridad* (MCER, 2001).

En las acciones paralingüísticas se resaltó el concepto de *lenguaje corporal*, concepto que plantea una distinción de una acción ordinaria a un significado que se ha vuelto convencional con la cultura del usuario. Ejemplos, expresiones faciales, posturas, contacto visual, contacto corporal y proxémica.⁴

Una vez conceptualizado el MCER, se da paso a la revisión del documento de los estándares colombianos en inglés, información esencial en la realización de esta investigación.

⁴ Proxémica: estudio de los efectos de la proximidad o acercamientos entre los seres humanos, en sus relaciones interpersonales—Héctor Mora, *Etimologías. De chile: etimología de Proxémica*. Chile. <http://etimologias.dechile.net/?proxemica>

4.2 Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés MEN (2006)

El documento de los estándares Colombianos para el idioma Inglés tiene como título *“Formar en Lenguas Extranjeras, el reto, lo que necesitamos saber”*. Fue elaborado por el Ministerio de Educación Nacional en el programa Nacional de bilingüismo, en convenio con el Consejo Británico.

Este documento fue consultado como guía en el diseño de la secuencia didáctica que se presenta aquí, porque es la referencia de las competencias que se deben alcanzar en la educación primaria y secundaria en los colegios de Colombia. Los estándares o competencias están planteadas en el documento de la siguiente manera: Primer apartado de estándares que cubren los grados primero hasta tercero de primaria, el segundo apartado cubre de cuarto a quinto, el tercer apartado de sexto a séptimo, el cuarto apartado de octavo a noveno y por último de decimo a once. Cada apartado está dividido por 5 marcos que a su vez se rigen por las habilidades; los marcos son: Escucha, Lectura, Escritura, Monólogos y Conversación.

Como esta propuesta se realizó en el grado séptimo, se revisaron los estándares de sexto a séptimo grado. Una vez en este apartado, se seleccionaron los estándares puntuales para el diseño de la secuencia didáctica, selección que se orientó en la expresión y comprensión oral como eje selectivo. Cabe mencionar que los estándares seleccionados formaron parte de los estándares establecidos por el Colegio los Ángeles del Norte de la ciudad de Cali en su currículo institucional para el grado séptimo. Se pasará a señalar qué estándares están considerados por la institución en la enseñanza del inglés del grado séptimo:

Básica secundaria, nivel de lengua (A 2.2) (ver anexo1, pág. 118)

1. Identifico el tema general y los detalles relevantes en conversaciones, informaciones radiales o exposiciones orales.
2. Comprendo mensajes orales breves y sencillos relacionados con mi entorno y mis intereses personales y académicos.
3. Comprendo instrucciones escritas para llevar a cabo actividades cotidianas personales y académicas.
4. Valoro la lectura como un hábito importante de enriquecimiento personal y académico.
5. Formulo preguntas sencillas sobre temas que conozco y las enfatizo con gestos y repetición.
6. Respondo con frases breves, preguntas sencillas sobre temas que son familiares.
7. Puedo extraer información general y específica de un texto breve y escrito en un lenguaje sencillo.
8. Comprendo instrucciones escritas para llevar a cabo actividades cotidianas.
9. Puedo extraer información general y específica de un texto.
10. Comprendo mensajes orales breves y sencillos relacionados con mi entorno y mis intereses personales.

Para el propósito de esta investigación, solo se seleccionaron aquellos estándares que indicaron el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Como por ejemplo:

- Respondo con frases breves, preguntas sencillas sobre temas que son familiares.
- Puedo extraer información general y específica de un texto breve y escrito en un lenguaje sencillo.

- Comprendo mensajes cortos y simples relacionados con mi entorno y mis intereses personales y académicos.
- Comprendo instrucciones escritas para llevar a cabo actividades cotidianas.

Se conceptualizaron los dos documentos-guías necesarios para la creación de la secuencia didáctica y su posterior evaluación, registrada en esta investigación. Se da paso ahora, a la revisión de conceptos concernientes al lenguaje y la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

4.3 Lengua extranjera/meta, segunda lengua

*“Se emplea el término lengua meta (LM, traducción del inglés *target language*) para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2), si bien en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos. En cualquier caso, el término lengua meta excluye al de lengua materna (L1), al que con frecuencia se contrapone”⁵*

Lo anterior muestra que, la lengua que un individuo aprende después de haber aprendido su lengua materna (aquella que se inscribe durante el crecimiento del niño en el ámbito familiar o que se adquiere de quienes están encargados de su cuidado), puede ser tanto una lengua extranjera, lengua meta o una segunda lengua; también se encuentra que los tres términos son generalmente usados como sinónimos, sin embargo, estos términos se diferencian en gran medida del concepto de lengua materna, incluso se halla que pueden llegar a ser completamente opuestos.

⁵ Citado del *Diccionario de términos clave de ELE*.

...se suele distinguir entre lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). Cuando la LM (lengua meta) se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, se considera una LE; p. ej., el español en Brasil. Cuando la LM se aprende en un país donde coexiste como oficial y/o autóctona con otra(s) lengua(s), se considera una L2; p. ej., el guaraní para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el español, o bien el español para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el guaraní.”⁶

Las lenguas pueden ser adquiridas o aprendidas por múltiples motivos como la necesidad y la conveniencia social; en el marco de esta investigación, L2 es aprendida por los estudiantes por motivos de conveniencia, ya que el tener cierto nivel de competencia en L2 es un atributo muy codiciado en Colombia, en especial si la lengua es el inglés. El concepto de lengua extranjera también puede ser definido como la lengua que se usa únicamente fuera de un territorio nacional y que tampoco posee el estatus de oficial en dicho territorio.

4.4 Enseñanza y adquisición de la lengua extranjera

El concepto de enseñanza de lenguas extranjeras se refiere a los procesos educativos que tienen como fin lograr en los estudiantes una competencia clara en una lengua específica, este proceso al ser completado en la medida en la que el estudiante, adquiere competencia en las cuatro habilidades lingüísticas, se convierte en adquisición de una segunda lengua; según Crystal (2003, p.7), “...el concepto de adquisición es un término, que se refiere al proceso o al resultado del aprendizaje de un aspecto particular de la lengua, y finalmente a la lengua como un todo”, este proceso se da gracias a la enseñanza de LM, L2 y LE pero en especial a los múltiples procesos sociales, políticos y culturales que afectan a la población y que dan como resultado la adquisición de una segunda lengua.

⁶ Tomado de *Diccionario de términos clave de ELE*.

Continuando con Crystal (2003, p.8) se encuentra que:

“...la adquisición de una lengua extranjera se distingue del aprendizaje de una primera lengua o lengua materna, pues en este contexto, la adquisición se opone en algunas ocasiones al aprendizaje. El concepto de adquisición es visto como un proceso natural del medio, la fuerza principal detrás de la fluidez en una lengua extranjera; en cambio el concepto de aprendizaje es visto como un proceso instructivo, el cual toma lugar en un contexto de enseñanza que guía el desempeño del hablante”.

Tomando en cuenta lo anterior, se puede hallar cierta diferencia entre procesos de enseñanza y adquisición de una lengua extranjera, como se ha sabido, la adquisición y la enseñanza difieren en aspectos de gran importancia; si se analiza el caso de la adquisición de LE, se encuentra que dicho proceso se da en el medio social, en la interacción, en la vida cotidiana, y que, gracias a ello, se tiene como resultado el máximo desempeño, por lo menos en lo que a la habilidad oral refiere. En el caso del proceso aprendizaje se halla que en primer lugar es asociado con un proceso instructivo, es decir, si se está aprendiendo es porque hay alguien enseñando en algún lugar, estos dos factores son claves en el proceso de aprendizaje del estudiante, quien podrá crear sus registros lingüísticos concernientes a LM pero que no alcanzará el máximo desempeño en las diferentes competencias lingüísticas.

También cabe mencionar que se pueden encontrar casos de bilingüismo temprano, en donde el usuario, durante su proceso de adquisición de la lengua materna también inscribe una segunda lengua, debido a que en su medio se encuentra en contacto con dos lenguas; en este caso la persona sería bilingüe y el aprendizaje de una tercera lengua sería de una lengua adicional.

Ahora bien, durante la investigación a lo largo del tiempo de la enseñanza de una lengua extranjera, han surgido múltiples métodos que han abordado esta disciplina con distintas maneras y teorías. A continuación, se tratan los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

4.5 Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

Para el desarrollo de la investigación, fue importante estudiar y documentarse, acerca de algunos de los métodos usados para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, a continuación se presenta desde Nunan (1989) un compilado de algunos de los métodos más conocidos: Método audiolingüe, Método de respuesta física Total, Método del silencio, Método de aprendizaje en la comunidad, Método de acercamiento natural, Sugestopedia y Enfoque comunicativo, Método basado por tareas.

4.5.1 Método audiolingüe

El lenguaje es un sistema de estructuras organizadas por jerarquía, el aprendizaje se da por medio de la formación de hábitos, las habilidades son aprendidas de manera más efectiva si la oralidad precede a la escritura; analogía o análisis. Se busca el control de las estructuras de sonido, forma y orden, maestría en los símbolos del lenguaje y maestría del hablante nativo. Utiliza programas calificados de fonología, morfología y sintaxis, análisis contrastivo. Las actividades propias de este método son: Diálogos y simulacros, repetición y memorización. El maestro orienta el uso de los materiales, documentos de audio y video, con énfasis en el uso del laboratorio.

4.5.2 Método de respuesta física total

Visión básica de la lengua basada en gramática. Se considera el aprendizaje de L2 como el mismo de L1, quiere decir, comprensión antes de producción, se inscribe a través de órdenes. Tiene como fin enseñar proficiencia oral para producir aprendices capaces de comunicarse de manera efectiva con hablantes nativos. Se basa en programas contruidos sobre oraciones, de criterio léxico y gramático enfocados en el significado más que en la forma. Las actividades encontradas pueden constituir simulacros imperativos para facilitar acciones físicas. Utiliza inicialmente la voz, acciones y gestos para más tarde hacer uso de textos y materiales audiovisuales.

4.5.3 Método del silencio

Se considera que cada lengua está compuesta por elementos que le dan un ritmo y espíritu únicos. El proceso de aprendizaje mediante este método consiste en tomar el aprendizaje de L2 como un proceso intelectual y cognitivo. Se hace una inmersión en la musicalidad de la lengua, primero se hace énfasis en la concentración en silencio, luego en el ensayo activo. Se busca una fluidez similar a la de un hablante nativo, pronunciación correcta, con conocimiento básico y práctico de la gramática de L2, el aprendiz aprende cómo aprender una lengua. Los programas constan de lecciones planeadas alrededor de elementos gramaticales y vocabulario relacionado, estos son introducidos de acuerdo a su complejidad gramatical. Las actividades llevadas a cabo animan y moldean las respuestas orales sin explicaciones gramaticales o correcciones del maestro, el alumno responde a comandos, preguntas y señales visuales. Los materiales utilizados son únicos, elementos de colores, pronunciación codificada por color y cuadros de vocabulario.

4.5.4 Método de aprendizaje en la comunidad

La lengua es el mecanismo en el cual la persona, la cultura, la educación y el desarrollo comunicativo se procesan, el aprendizaje involucra a la persona en todo su ser, es un proceso social de crecimiento, de autodirección y de independencia. No se encuentran fines específicos, la maestría tipo hablante nativo es la meta principal. El método no plantea programas, el progreso del curso es basado en temas, los estudiantes proponen los temas, surgen programas gracias a la iniciativa de los alumnos y a las reformulaciones del maestro. Las actividades son: trabajo en equipo, transcripciones, observación, escucha y conversación libre. Los materiales se introducen conforme el curso avanza, no se usan textos que detengan una progresión lingüística.

4.5.4 Método de acercamiento natural

La esencia de la lengua es el significado y el vocabulario. La gramática no es el corazón de una lengua. Existen dos maneras de desarrollo de L2, la adquisición y el aprendizaje, este último no puede llevar a la adquisición. Tienen como objetivo entrenar a los estudiantes en las habilidades comunicativas básicas, en cuatro áreas: oral y escrita, académica y comunicativa. Los programas están basados en la selección de actividades de comunicación y temas derivados de las necesidades del alumno. Se llevan a cabo actividades que permiten la comprensión acerca de elementos del aquí y el ahora, se hace énfasis en el significado más que en la forma.

4.5.5 Sugestopedia

El aprendizaje se da por medio de la sugerencia, una vez que los aprendices se encuentran en un estado de relajación profunda, se utiliza música barroca para inducir este estado. Los objetivos del método son, generar una competencia conversacional avanzada en poco tiempo, los aprendices deben dominar listas de pares de vocabulario, el objetivo es comprender más que memorizar. Este tipo de cursos constan de diálogos de 1.200 palabras aproximadamente, en donde se evalúa vocabulario y gramática. Las actividades que incluye este método pueden ser ir desde preguntas y respuestas hasta juego de rol y ejercicios de escucha bajo profunda relajación. Los materiales utilizados consisten en textos, grabaciones, accesorios propios del salón y música. Los textos deben tener fuerza, calidad literaria y personajes interesantes.

4.5.6 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo es un modelo didáctico en el que se pretende capacitar al estudiante para una comunicación real con otros hablantes de la LE; este enfoque no solamente se centra en la oralidad sino también del desarrollo de la escritura. El propósito de este método es enfatizar en el uso del lenguaje, de materiales auténticos y actividades que procuren imitar con fidelidad la realidad fuera del aula (Peris, 2008)⁷. Sus principales características elaboradas por David Nunan (1996) son:

- Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción.
- Introduce textos reales en la situación de aprendizaje.
- Ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua.

⁷ Peris (2008) Diccionario de términos clave de ELE, versión electrónica.

- Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.
- Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Desde sus inicios hasta el día de hoy, el método comunicativo ha variado debido a la contribución y desarrollo de autores a través de los siglos. Para entender este proceso, se tratará el concepto del EC⁸ desde sus inicios.

El desarrollo del EC comenzó a finales de los años 60 del siglo XX debido al debilitamiento de los enfoques oral y audiolingüe entre los académicos del lenguaje. Algunos lingüistas británicos como C. Candlin y H. Widdowson pensaron que el objetivo en el aprendizaje de las lenguas extranjeras era el desarrollo de la competencia comunicativa y no solo lingüística. (Peris, 2008)⁹

En 1957, Noam Chomsky publicó un libro titulado *Syntactic Structures* en donde explicó que las teorías estructurales de esa época eran incapaces para velar por las características fundamentales del lenguaje. Junto con los británicos, vieron la necesidad de tener una proficiencia comunicativa apta para la enseñanza de una lengua en vez de tratar con la forma y las estructuras, dejando la gramática ya no como el centro de estudio en la enseñanza de una lengua (Richards & Rodgers, 1987).

En los años 70 y 80 apareció formalmente el término *enfoque comunicativo*, las instituciones, maestros y académicos de todo el mundo tuvieron que repensar la manera de

⁸ Enfoque comunicativo.

⁹ Versión electrónica del Diccionario de términos clave de ELE elaborado por Peris 2008.

enseñar, sus programas y qué materiales usar. Como la gramática ya no era el punto de partida, se debían pensar nuevos enfoques; se creó entonces, un nuevo *syllabus*¹⁰, que desarrollara la competencia comunicativa y permitiera a los estudiantes identificar los siguientes aspectos de la lengua (adaptado de Richards, 2006):

- Propósito o *purposes* en inglés, es la creación de una modalidad en donde se aprende LE para un propósito específico.
- Idea de escenario, en donde se desea usar la lengua aprendida.
- El papel o *role*, que los estudiantes asumirán en la lengua aprendida, como también el papel de los interlocutores.
- Eventos comunicativos, recreación de situaciones cotidianas, situaciones académicas, situaciones de la vida real.
- Funciones del lenguaje, consiste en la capacidad del estudiante para realizar una acción a través del lenguaje.
- Nociones o conceptos integrados, lo que el alumno necesitara para poder hablar, ej. finanzas, historia.
- Variedad de idioma, inglés de Estados Unidos, de Australia, de Inglaterra, etc.
- Contenido gramatical
- Contenido lexical (Van Ek and Alexander, citado por Richards, 2006)

¹⁰ Syllabus en el reino unido, curriculum en estados unidos. Es un plan o programa de trabajo para un curso en concreto (Peris, 2008)

4.5.7 Task based language teaching (TBLT)

En este apartado se definirá el concepto de Enseñanza de una lengua basado en tareas. Se planteará la discusión sobre el concepto de tarea para obtener un entendimiento de las muchas facetas que el método de tarea otorga.

Para empezar, la tarea o *Task* en inglés, ha sido definida por muchos autores desde sus propias perspectivas. Ellis (citado por Nunan, 2004) por ejemplo, define la tarea como:

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes.¹¹ (p.3, 4)

La anterior definición de Ellis indica que la tarea es un plan de trabajo en el que el autor debe tener en consideración elementos contextuales del estudiante, elementos que deben estar orientados hacia el significado del lenguaje y de lo aprendido. Es decir, la tarea contempla la realidad del mundo real y lleva el uso del idioma al salón de clase.

Por otro lado, Nunan (2004) define la tarea de otra manera al mencionar que una tarea pedagógica es un ejercicio en el que los estudiantes comprenden, manipulan, producen e

¹¹ Una tarea es un plan de trabajo que requiere que los estudiantes procesen el lenguaje de manera pragmática con el fin de lograr un resultado que puede ser evaluado en términos de si el contenido proposicional correcto o apropiado se ha transmitido. Con este fin, se requiere que ellos den atención primaria al significado y hacer uso de sus propios recursos lingüísticos, aunque el diseño de la tarea puede predisponerlos a elegir formas particulares. Una tarea está destinada a resultar en el uso del lenguaje que soporte un parecido, directo o indirecto, en la manera que el idioma se ha utilizado en el mundo real. Al igual que otras actividades de lenguaje, una tarea puede involucrar habilidades productivas o receptivas, orales o escritas y también varios procesos cognitivos. (Trad. A)

interactúan en el idioma seleccionado, mientras su atención se concentra en llevar su conocimiento gramatical para expresar significado. Nunan piensa que para que el concepto de tarea sea completo, se debe tener en consideración la forma como se expresa el idioma; es así que Nunan (2004) explica: “My own definition refers to the deployment of grammatical knowledge to express meaning, high-lighting the fact that meaning and form are highly interrelated”¹². (p.4)

En esta discusión, muchos autores como Willis and Willis (citado por Nunan 2004) contrarían a Nunan puesto que para ellos, la tarea difiere de los ejercicios gramaticales en tanto que el alumno puede usar un sin fin de estructuras del lenguaje para lograr buenos resultados de la tarea. Una cosa que es cierta, es que al introducir a un usuario en el aprendizaje de una lengua por medio del trabajo de tareas, ésta otorga un mejor contexto para la activación de procesos de aprendizajes. (Richard & Rodgers) (Citado por Mónica & Jeisson Rodríguez-Bonces 2010, p.166)

Sin embargo, Estaire y Zanón (1994) explican que la mayoría de autores dividen la TBL en dos tipos: *Communication Tasks* y *Learning tasks* (Enabling tasks)¹³. Las tareas de comunicación es una muestra del trabajo del salón de clase en donde los estudiantes se ven envueltos en la comprensión, producción (hablada, escrita) e interacción oral en la lengua extranjera.

El concepto de tarea presentado en este marco teórico es el mismo que el concepto de tarea comunicativa. Su finalidad es concentrarse en el significado más que en la forma

¹² Mi propia definición refiere al despliegue del conocimiento gramatical para expresar significado, resaltando el hecho de que el significado y la forma están altamente relacionadas. (Trad. A)

¹³ Tareas de comunicación y tareas de aprendizaje. En paréntesis está como el libro citado nombra a ese concepto (Permiso de tareas). (Trad. A)

(Gramática, estructura) de la lengua. Como a su vez, es aquel método que une las actividades en el aula con las prácticas de la vida cotidiana (Estaire y Zanón 1994).

La tarea comunicativa tiene como estructura las siguientes características:

- Un procedimiento específico de trabajo, que explica cómo la tarea debe ser llevada.
- Informaciones apropiadas y materiales.
- Un propósito comunicativo: ¿Qué se comunica y por qué?
- Un resultado concreto.

Por otro lado, se tiene el otro tipo de tarea, la tarea de aprendizaje, la cual brinda el soporte adecuado para las tareas comunicativas. Es decir, su propósito radica en ayudar a los estudiantes con las herramientas lingüísticas para llevar a cabo una tarea comunicativa. Se le reconoce por determinar los siguientes tipos de trabajo en el aula:

- Presentación de un nuevo lenguaje necesario (Funciones, gramática, vocabulario, etc.)
- Practicas pre-comunicativas como simulacros, ejercicios breves de escritura, calentamientos, etc.
- Sistematización y globalización del contenido lingüístico (adaptado de Estaire y Zanón 1994).

A continuación se resalta qué condiciones crean las tareas en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, aquí un listado de los aspectos considerados por el autor (adaptado de Candlin, 1990, p. 37):

- Exploración del lenguaje y del aprendizaje por parte del aprendiz
- Desafío y crítica del lenguaje
- Negociación del lenguaje

- Interacción e interdependencia entre aprendices y enseñantes, y entre datos, recursos, y actividades de aprendizaje de una lengua.
- Creación de listados tácticos como medio para evaluar el lenguaje
- Provisión del *input* comprensible y procedimientos para utilizarlo.
- Posibilidad de formular problemas y gestión del aprendizaje de una lengua.¹⁴

Estos aspectos contribuyen a la creación de un enfoque dinámico y asequible para todas las personas interesadas en aprender una segunda lengua. Además, los practicantes de la enseñanza de una lengua extranjera encuentran una plataforma y más aún, una manera basada en el enfoque comunicativo como medio para alcanzar grandes estándares de significado de la lengua. En este sentido, se puede interpretar el método de enseñanza por tareas como una manera más de enseñar una lengua extranjera. En donde la tarea sirve para alcanzar un objetivo propuesto y el lenguaje sirve como herramienta para alcanzar dicho objetivo. Resaltando que, la enseñanza de una lengua por tareas, involucra poner al estudiante en situaciones del mundo real, en donde la comunicación oral es de vital importancia y el uso de la lengua una necesidad primordial.

Ahora bien, se presentará el modelo más conocido del TBLT¹⁵. Este modelo lo presentó Ellis 2003 (citado por Rodríguez-Bonces, 2010) que se concentra en el significado y actividades del mundo cotidiano para hacer que los estudiantes se involucren en situaciones reales. Ellis propone el Pre-task, During task y Post task.¹⁶ En el Pre-task consiste en el estado de hacer conciencia y planear actividades, por ejemplo, enmarcar la actividad que se

¹⁴ Candlin (1990) *Hacia la enseñanza de Lenguas Basado en Tareas*, University of Lancaster.

¹⁵ Task Based Language Teaching (Enseñanza de la lengua basada en tareas)

¹⁶ Pre tareas, tareas intermedias y tareas finales (Trad. A)

va a elaborar basado en el resultado que se espera. También, se regula el tiempo para todas las actividades o actividades simultáneas. Como propósito específico el pre-task plantea mostrar a los estudiantes la gramática que manejarán en el futuro y la forma como se presenta es moldeada en el diseño de la tarea (Ellis, citado por (Rodríguez-Bonces, 2010). During task o tareas intermedias, es la etapa que se concentra en las actividades comunicativas y el óptimo desempeño de estas. Se prioriza el flujo de lo comunicativo más que en la corrección de los errores que el profesor pueda hacer. Por último, se tiene el Post-task, etapa en que los estudiantes comparten lo aprendido en el aula de clase. La familiaridad que tengan los estudiantes con el tema seleccionado y el recuento de experiencias personales, causa compromiso y motivación entre los alumnos; también, da paso a la constante reflexión de aprendizajes y contenidos. En caso de un valor negativo en esta etapa, está la variable de repetir la tarea.

4.6 Didáctica

Para definir de la manera más simple, comenzamos por Dolch (citado por Chacín Rosa, 2011): "Ciencia del aprendizaje y de la enseñanza en general". Continuamos con Fernández Huertas (citado por Chacín Rosa, 2011): "La didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza". Se define entonces que la didáctica es la rama de la pedagogía que se encarga de buscar métodos y técnicas para mejorar la enseñanza, definiendo las pautas para conseguir que los conocimientos lleguen de una forma más eficaz a los educandos. Por didáctica se entiende a aquella disciplina de carácter científico-pedagógica que se focaliza en cada una de las etapas del aprendizaje. En otras palabras, es la rama de la pedagogía que permite abordar,

analizar y diseñar los esquemas y planes destinados a plasmar las bases de cada teoría pedagógica. Esta disciplina sienta los principios de la educación y sirve a los docentes a la hora de seleccionar y desarrollar contenidos, persigue el propósito de ordenar y respaldar tanto los modelos de enseñanza como el plan de aprendizaje. Ahora bien, se le llama acto didáctico a la circunstancia de la enseñanza para la cual se necesitan ciertos elementos: el docente (quien enseña), el discente (quien aprende) y el contexto de aprendizaje. Se destaca la importancia del docente y el rol que juega en un acto didáctico, según Carvajal (2009), un maestro debe “reflexionar sobre su práctica, cambiar o fortalecer procesos de enseñanza, teniendo en cuenta que deben estar enfocadas y adaptados al modelo pedagógico institucional para que contribuyan al proceso enseñanza aprendizaje, aportando estrategias educativas que permitan facilitar dicho proceso” (p.5).

Una vez visto la didáctica de manera general, se da paso a la revisión del concepto de unidad didáctica y posteriormente al de secuencia didáctica.

4.6.1 Unidad didáctica

Se entiende por Unidad didáctica “el conjunto de acciones pedagógicas del profesor con las que pretende enseñar a sus alumnos unos determinados contenidos curriculares” (Peris, 2008, p.583). Otra definición es, “una unidad didáctica es un segmento o porción de enseñanza y aprendizaje significativos, con entidad en sí mismo configurado en torno a un tema, centro de interés o eje organizador” (Moreira, 1993, p. 34). Una definición más completa es la presentada por García, Aretio (2009), quién manifiesta que la unidad didáctica es:

“un conjunto integrado, organizado y secuencial de los elementos básicos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje (motivación, relaciones con otros conocimientos, objetivos, contenidos, método y estrategias, actividades y evaluación) con sentido propio, unitario y completo que permite a los estudiantes, tras su estudio, apreciar el resultado de su trabajo” (p. 1).

En otras palabras, una unidad didáctica corresponde a una unidad de trabajo, en la que se desarrolla una planeación con contenidos, estándares, objetivos, etc, para la enseñanza de determinada área. Con precisión, los elementos básicos que debe tener una unidad didáctica según Ibañez (1992) son:

- El tema principal y los objetivos
- Los objetivos didácticos referenciales
- Las estrategias metodológicas y las actividades a desarrollar.
- El establecimiento de la dinámica del grupo-clase y condiciones especiales de organización de clase.
- La temporización.
- Los recursos necesarios o disponibles.
- Los criterios y momentos de evaluación.

Llevando la unidad didáctica al campo específico de la lengua extranjera, Peris (2008) afirma que: “la unidad contiene información de tipo lingüísticos y cultural, así como apoyos gráficos: fotos y dibujos. Este conjunto de elementos aparecen dispuestos siguiendo una secuencia y relacionados siguiendo algún criterio que de coherencia a la unidad didáctica”.

Con este énfasis, se elabora en primer lugar unos objetivos, contenidos y se da un sustento teórico, después se realizan las actividades de enseñanza-aprendizaje y por último se evalúa o valoran los objetivos planeados.

En este sentido, se explicará el concepto de secuencia didáctica para tener una visión más clara del proceso de elaboración de una unidad.

4.6.2 Secuencia didáctica

La necesidad de una secuencia didáctica proviene del hecho de enseñar un contenido, es así que una secuencia organizada es la que entrelaza las diferentes actividades con un eje conductor para que los estudiantes puedan seguirlo de manera coherente, articulado, sostenido y continuo durante todos los ciclos y niveles. Melgar & Zamero (citado por (Quiñones, 2014)¹⁷

Una definición clara de secuencia didáctica es la otorgada por (Peris, 2008, p. 521) “Se entiende por secuencia didáctica una serie ordenada de actividades de aprendizaje relacionadas entre sí”. En otras palabras, la finalidad de una secuencia didáctica es el establecimiento de orden eficaz para el desarrollo de las actividades planeadas en todo proceso de enseñanza propuesto por el profesor.

Entrando en el campo de la Didáctica de la Lengua Extranjera (DLE), el concepto de secuencia didáctica no es muy notorio, puesto que fue reemplazado por el de procedimiento, el cual es definido por Richards & Rodgers (citado por Valencia, 2007, p. 122) como:

¹⁷ Documento versión electrónica

“las técnicas, prácticas y comportamientos que operan momento a momento en la enseñanza de una lengua... el nivel de procedimiento tiene que ver con cómo [las] tareas y actividades se integran en las clases y se usan como base para la enseñanza y el aprendizaje”.

Ahora se pasará a mencionar las fases de una secuencia didáctica. Dependiendo de las características de las actividades y las funciones que desempeñan, una secuencia didáctica se puede comprender en sus distintas fases: presentación, comprensión, práctica y transferencia. Según Peris (2008), la fase de presentación tiene como propósito motivar a los alumnos y activar los esquemas previos de conocimiento que tenga el estudiante frente a un tema; la fase de comprensión establece si el alumno entendió los contenidos lingüísticos mediante su observación, además de proponer una reflexión sobre la gramática en el uso de la lengua. En la fase de ejercitación los estudiantes ponen en práctica sus destrezas lingüísticas y habilidades de la lengua. En la fase de transferencia propone el uso de actividades comunicativas que permitan al estudiante poder dar respuestas abiertas y aplicar lo aprendido con criterio y creatividad.

Ahora, se revisa el concepto clave de esta investigación, el juego de roles como estrategia de enseñanza y además, se trata el juego de roles en el aprendizaje de una lengua extranjera.

4.6.3 El juego de roles

El concepto de juego de roles es también llamado juego dramático, juego teatral y *Role Play* en inglés. Consiste en una representación teatral basada en una situación de la vida real (Peris, 2008). Según Pineda (2003) el concepto de juego de roles es:

“Un método de enseñanza en el cual los participantes asumen una identidad distinta a la suya propia para enfrentarse con problemas reales o hipotéticos, de una manera informal pero realista. No existe guion ni dialogo establecido; sólo a partir de una descripción más o menos detallada de la situación y los papeles a representar, los participantes deciden de forma espontánea su comportamiento durante la representación” (p.19).

En otra definición, el término juego de roles corresponde a:

“special kind of case study, in which there is an explicit situation established with students playing specific roles, spontaneously saying and doing what they understand their “character” would, in that situation”¹⁸ (Nickerson, 2007, p.1).

Algunos autores consideran que hay una diferencia entre los términos que se utilizan como sinónimos (simulación, juego teatral). Porter-Ladousse¹⁹ considera que las actividades de simulación son extensas, complejas y pautadas, mientras que los juegos teatrales son más breves, simples y flexibles, es decir, más improvisado (citado por ELE). En el juego de roles, el alumno asume el papel de otra persona, a diferencia que en la simulación el estudiante conserva su identidad. Además, el juego de roles es una técnica de aprendizaje y no de actuación, término que puede traer ansiedad, así lo afirma Nickerson (2007) que

¹⁸ Tipo especial de estudio de caso, en el que hay una situación explícita establecida con estudiantes que cumplen papeles específicos, espontáneamente diciendo y haciendo como ellos entienden, su "carácter" sería, en esa situación. (Trad. A)

¹⁹ Porter-Ladousse (1987), autor citado en el concepto juego de roles del *Diccionario de términos clave de EL*, Peris (2008).

recomienda referirse al ejercicio como una práctica o simplemente vamos a interpretar a alguien.

En una última definición, el juego de roles es una actividad de aprendizaje planeada donde los alumnos representan distintos papeles partiendo de diferentes perspectivas para suplir objetivos precisos de aprendizaje (Marshall²⁰, citado por Mogra, 2012, p. 6).

El juego de roles está enmarcada en las actividades comunicativas del Enfoque Comunicativo, del Enfoque por tareas y de los demás enfoques didácticos interactivos puesto que propicia la interacción auténtica, basada en el significado y orientada hacia la consecución de objetivos extralingüísticos.

Por otro lado, la estrategia de *Role play* permite a los estudiantes expresar sus puntos de vista con más facilidad que otros ejercicios. Es decir, el *Role play* otorga la ventaja de crear pocas condiciones de riesgo para expresar opiniones extremas (Brown²¹, citado por Mogra, 2007). En otras consideraciones, el juego de roles según Peñarrieta & Faysse (2006), “propone una representación de la realidad que permite abordar un ambiente libre de tensiones y muchas veces lúdico”. (p.4) Además, ellos (Idem) afirman que el juego de roles tiene fortalezas y debilidades en la enseñanza en el aula. Entre esas fortalezas se destaca que, el juego de roles:

- Amplía el conocimiento de los actores sobre un problema.
- Acerca y reduce tensiones entre grupos de interés con posturas contrarias.

²⁰Cita de Fry, Ketteridge, Marshall, (1999:439) en el documento “*role play in teacher education: is there still a place for it*” de Mogra, 2007.

²¹ Brown (1994:105), cita realizada por Mogra.

- Genera espacios de confianza, permitiendo discutir temas conflictivos en un ambiente libre de tensiones.
- El juego de roles puede ser inserto dentro de un proceso para apoyar la acción colectiva.
- Puede permitir identificar elementos de la realidad local que difícilmente se identificaron por medios o herramientas convencionales. (p. 5)

Entre las debilidades, Peñarrieta & Faysse (2006) plantean que:

Los juegos de roles tienen una utilidad muy limitada para problemas puntuales, como por ejemplo, cuando existen conflictos entre las personas que no necesiten de una acción colectiva. Demanda tiempo y esfuerzo vincular el Role Play a un proceso de toma de decisiones y por último, dificultad de los participantes, una vez concluido el juego, de explicar en su círculo cotidiano lo que aprendieron durante el juego. (p.6)

Conceptualizado el juego de roles, se revisa la noción del juego de roles en el aprendizaje de una lengua extranjera.

4.6.4 El juego de roles en el aprendizaje de una lengua extranjera

La estrategia de juego de roles en el aprendizaje de una lengua extranjera juega un papel muy importante. En primer lugar, el juego de roles en la enseñanza de LE abre posibilidades de practicar la lengua en situaciones o conversaciones debidamente contextualizadas. Según, Peris (2008),²² los valores en que contribuye el juego de roles al aprendizaje de una LE son:

- Su potencial para fomentar la creatividad y el crecimiento académico del alumno, cualidades que redundan en beneficio de la motivación por el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la fluidez oral.

²² Peris (2008), versión electrónica del Diccionario de Términos Clave de ELE.

- La desinhibición que suele lograrse cuando el alumno se convierte en actor.
- Su capacidad para promover el diálogo constructivo, el respeto a las opiniones contrarias a la propia y la cooperación, p.ej., orientada hacia la resolución de problemas.
- Sus posibilidades para desarrollar la comprensión auditiva, la expresión oral y las destrezas de interacción, desde cuestiones fónicas como, p.ej., los sonidos y la entonación de la LE, hasta cuestiones discursivas como por ejemplo, la cohesión y la coherencia, aprender a iniciar una conversación, a tomar el turno de palabra, etc.

El juego de roles “ofrece a los aprendices de lengua una oportunidad más para poner en práctica un discurso comprensible para sus interlocutores, hace que utilicen su competencia gramatical y les aleja de clases de lengua extranjera más convencionales (García Carbonell et al. 2001) (citado por M^a Ángeles Andreu Andrés y otros, 2005, p.38).

Se puede entender de la anterior cita que el juego de roles es una herramienta que facilita la interacción entre las personas que asumen el rol y la audiencia expectante, además, otorga al público un contexto de fácil comprensión y juega con el nivel de lengua del remitente.

En el juego de roles se puede plantear diferentes objetivos:

Unos relacionados con la gramática (el uso y/o revisión de determinado tiempo verbal, por ejemplo) unido a la práctica de diversas funciones de la lengua (dar y recibir información o expresar propósito, por ejemplo); otros relacionados con las destrezas comunicativas, etc. todo ello unido a determinados contenidos de modo que los aprendices puedan mejorar sus conocimientos de la lengua extranjera al tiempo que aprenden algo más que puede estar o no relacionado con sus estudios, de

modo que el contenido no sea la lengua meta propiamente dicha si no ese algo más que les será útil a lo largo de sus estudios o futuro profesional. (M^a Ángeles Andreu Andrés y otros, 2005).

Una vez visto en qué consiste el juego de roles, se da paso a la revisión del concepto de evaluación.

4.7 Evaluación

En este apartado se presenta la definición de evaluación y la explicación de algunos tipos de evaluación registrados hasta el momento. De manera general, se tiene la evaluación como la acción educativa que implica [...] recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión (Peris, 2008)²³; su concepción tiene muchos matices pues está enmarcada en una gran cantidad de áreas académicas con diferentes métodos, fines, perspectivas y justificaciones.

Sin embargo, se puede hacer una conceptualización somera sobre la evaluación, así como lo hace Duque (citado por Mora, 2004: pág. 2) en el que define la evaluación como “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados”.

Una vez señalada la noción de evaluación, Peris (2008) explica que para poder entender la evaluación hay que precisar en qué teoría del aprendizaje se ampara su enfoque o método

²³ Versión electrónica ELE, Peris, 2008.

didáctico. En este sentido, él propone dos visiones bajo las cuales se comprende la evaluación. La primera es la visión *conductista* del aprendizaje y la segunda es la visión *cognitivista y constructivista* del aprendizaje. La primera visión, responde a una concepción de la evaluación por objetivos, en el que estos son definidos a partir de conductas observables, se centra la atención en el logro final y se miden datos cuantitativos por medio del examen. La segunda visión, centra su interés en una pedagogía basada en procesos, en donde la evaluación debe responder a cuestiones de justificación, de formulación y reformulación de acciones didácticas por medio de la comunicación de los pares implicados, el continuo contraste de sus opiniones y el aprovechamiento del alumno en cada actividad planteada.

No obstante, existen tipos de evaluación y criterios que atienden las anteriores dos visiones señaladas. En este apartado se definen algunos de los tipos de evaluación, en primer lugar la evaluación según su finalidad y función en donde se encuentra la función formativa y sumativa. Y en segundo lugar, según los agentes evaluadores como es el caso de la evaluación interna-externa, la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación.

La función formativa de la evaluación corresponde a la recolección, la evaluación y el uso de información que ayuda a los profesores a tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (McMillan, citado por López, 2010, p.113). El papel principal de la función formativa según Samboy (2009) es orientar. Se refiere al hecho de que esta función ayuda a elaborar proyectos y programas al guiar sobre aspectos básicos que se deben alcanzar por los estudiantes. Además, la función formativa plantea una integración

completa del profesor como agente del éxito en la formación del alumno, y como agente mediador del mejoramiento del proceso evaluativo y educativo.

Por otro lado, se entiende la función sumativa como el “balance que se realiza al final del periodo que dura una asignatura y que tiene por objeto conocer el grado de aprendizaje de los alumnos en ese espacio de tiempo concreto” (Orozco, 2006, p.8). La función sumativa tiene como propósito según Samboy (2009) en evaluar en función del rendimiento, es decir, otorgar una certificación al final del curso, como también determinar e informar sobre el nivel alcanzado a los alumnos, padres, institución, y docentes.

Con respecto a los agentes evaluadores, se tiene el tipo de evaluación interna, la cual consiste en las “ evaluaciones realizadas por las personas encargadas del proyecto, incluso cuando son personas especializadas en la evaluación, es decir, incluso si son personas ajenas a la parte de producción/redacción/servicio del proyecto”. Scriven (citado por Oviedo, 2008, p. 2). La función de los evaluadores radica en hacer valoraciones basadas en el conocimiento del contexto local y necesidades respectivas; a su vez, el personal interno tiene una mejor comunicación y es capaz de facilitar la puesta en práctica de las recomendaciones de la evaluación.

Por otro lado, para Scriven (citado por Oviedo, 2008) existe otro tipo de evaluación que es denominada externa, se llama así porque el que evalúa no pertenece al proyecto en forma interna. Este agente externo puede pertenecer al proyecto pero no está directamente involucrado, sino que ha sido contratado únicamente para evaluar. Este autor afirma que una de las ventajas de este tipo de evaluación es que ésta sería más objetiva.

Más adelante, Oviedo (2008) afirma que estas dos últimas formas de evaluación tienen ciertas ventajas dependiendo de los objetivos, por ejemplo, la evaluación interna parece ser más apropiada para la evaluación formativa, en cuanto que implica el mejoramiento de un determinado contexto, a diferencia de la evaluación externa, que es más afín con la función sumativa en el sentido de proporcionar la información adecuada para delimitar responsabilidades.

Hasta aquí se han presentado algunos tipos de evaluación, ahora se conceptualiza sobre otras miradas de este fenómeno, tales como la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación.

Peris (2008) define estos tres tipos de evaluación de la siguiente manera:

- La *autoevaluación* consiste en que el sujeto evaluado se convierte en el agente que evalúa. Lo cual permite que éste sea un acto de responsabilidad de la persona sobre su propio proceso de aprendizaje y, en consecuencia, propicia una mayor autonomía en el aprendizaje.
- La *Coevaluación* es la evaluación que se lleva a cabo entre iguales, esto es, entre aprendices que se evalúan recíprocamente.
- En la *Heteroevaluación*, el sujeto evaluador y el evaluado pertenecen a jerarquías distintas, como pueden ser el profesor y el estudiante.²⁴

Una vez vista la definición de evaluación del aprendizaje y sus diferentes matices, se plantea en este marco teórico el desarrollo de la noción de rúbrica, concepto fundamental para entender los criterios y la categorización de la aplicación de una buena evaluación.

²⁴ Versión electrónica *ELE*, Peris (2008)

4.7.1 Desarrollo de rúbricas

En la definición del concepto de rúbrica, se tiene la dada por Andrade, 2005; Mertler, 2001; Moskal, 2000; Stevens y Levi, 2005 (citado por Morales, P. y Torres, J.C. 2008), en la que plantean la rúbrica como:

aquellas guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback.²⁵(pág. 1)

En otras palabras, se define la rúbrica como el conjunto de criterios y estándares, generalmente relacionados con objetivos de aprendizaje que se utilizan para evaluar un nivel de desempeño o una tarea.

Morales, P. y Torres, J.C. (2008) determinan que generalmente se conocen dos tipos de rúbricas la global (holística) y la analítica. En la rúbrica holística se evalúa la totalidad del proceso o producto sin juzgar por separado las partes que lo componen. En la rúbrica analítica se evalúa inicialmente, por separado, las diferentes partes del producto o desempeño y luego se suma el puntaje de éstas para obtener una calificación total.

Más adelante, estos autores Morales, P. y Torres, J.C. plantean que los elementos que se deben tener en cuenta en el desarrollo de una rúbrica son: Los criterios, los indicadores de desempeño, los niveles o escalas. Ellos explican que, los criterios se caracterizan por la conducta esperada o requerida por parte del evaluado para completar una tarea; Los Indicadores de

²⁵ *Retroalimentación* (trad. a)

desempeño, indican el grado de competencia que categoriza la ejecución por parte de los estudiantes basada en los criterios. Los niveles o escala, permiten indicar los valores o puntuaciones mediante los cuales se cuantifica la ejecución de los estudiantes, con el fin de facilitar una medición precisa y objetiva.

Con el propósito de esta investigación, se presentan a continuación los criterios tenidos en cuenta para la evaluación de una práctica oral en una lengua extranjera.

4.7.2 Criterios de evaluación

Los criterios para la evaluación de la expresión oral están centrados en ámbitos específicos, es decir, una evaluación de expresión oral sobre textos expositivos no se iguala en el número y/o diferencia de otra evaluación en el campo de la dramatización. Para dar una vista general de los criterios más comunes saliendo de la especificidad, tenemos los siguientes elementos:

- La pronunciación es la acción de recuperar fonéticamente, palabras a través del habla y la memoria. Peris (2008)²⁶ la define de dos maneras: la primera consiste en la articulación de los sonidos de una lengua, y la segunda corresponde a la producción fónica con elementos prosódicos como la acentuación, ritmos y entonación.
- El ritmo es una cadencia de frases y palabras del lenguaje oral y escrito. Meneses (2011) define el ritmo como “la persona que diserta en forma oral, [...] en el

²⁶ Versión electrónica, véase referencias y bibliografía.

discurso escrito corresponde a los signos de puntuación, [...] vehemencia con la cual expresen ciertas ideas de importancia” (p. 36).

- La entonación es la modulación de las palabras según el espesor o la sencillez en el discurso de un orador. Meneses (2011) habla de tonos agudos y graves que corresponden al grosor de voz del orador.
- El volumen es el aumento o disminución de la tonalidad oral. Otra definición de volumen es, la captación del sonido por medio del oído, ésta captación se califica como fuerte, débil, suave y bajo. Calificaciones que dependen de la energía del emisor y su intensidad al hablar (Meneses, 2011).
- La expresión corporal es el conjunto de gestos, movimientos y acciones emitidas o expresadas por el cuerpo humano como una forma más del lenguaje. Otra definición consiste en “la expresión del pensamiento a través del movimiento, con intencionalidad comunicativa. La expresión-comunicación se realiza mediante el instrumento cuerpo con vistas a ofrecer un significado (Tomás Motos, citado por Florián, J. E & Ideaspropias, 2004, p. 2).
- El léxico son las palabras que tiene una persona como recurso o fuente para su expresión oral o escrita. Peris (2008) lo define como “el conjunto de unidades léxicas.”²⁷ Las cuales él las conceptualiza de dos maneras:

En primer lugar, *unidades léxicas simples*, las que se entiende comúnmente como palabras, y en segundo lugar, *unidades léxicas pluriverbales o complejas*, que corresponden a unidades mayores formadas por dos o más palabras con un sentido unitario.

²⁷ Versión electrónica de *ELE*, Peris (2008).

En este marco conceptual se trataron documentos y nociones que establecen una base teórica sólida para el desarrollo de esta investigación. Se presentó información sobre el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y sobre los Estándares Colombianos en la Enseñanza del Inglés como LE. Además, se documentaron de manera general algunos Métodos de Enseñanza de una Lengua Extranjera tales como el método Audiolingüe, método de Respuesta Física Total, método del Silencio, método de Aprendizaje en la Comunidad, método de Acercamiento Natural y Sugestopedia. Como ya se ha señalado, se hizo énfasis en los conceptos de Enfoque Comunicativo y la Enseñanza Basada en Tareas para propósitos de esta investigación. También, se trató la noción de didáctica y sus principales características, en las que se encuentra la unidad didáctica y la secuencia didáctica. Después, se dio paso a la conceptualización de la estrategia de Juego de roles, y el Role-Play en la enseñanza de una LE. Por último, se definió la noción de evaluación, rúbricas y criterios evaluativos. Ahora bien, se da paso al Marco Metodológico para observar el proceso de investigación realizado en este trabajo de grado.

5. METODOLOGÍA

La presente investigación en la que se evalúa la implementación de una secuencia didáctica para la utilización del Juego de Roles como herramienta de evaluación de las prácticas orales en un curso de inglés, lengua extranjera en un colegio privado de la ciudad de Cali, tiene un carácter de investigación cualitativa, y específicamente sigue la secuencia de una Investigación-Acción en el Aula.

Sampieri, Collado y Baptista (2010), plantean que en una investigación, se deben seguir las siguientes etapas: Definir el tipo de investigación, seleccionar el diseño de investigación, seleccionar la muestra, recolectar los datos, analizar y presentar los datos.

Una investigación cualitativa es aquella en la que se producen datos descriptivos, según S. J. Taylor & R. Bogdan, (1980, p.20): “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Las características más importantes de la investigación cualitativa expuestas por Taylor & Bogdan (1980) son:

Es un modo de encarar el mundo empírico y la subjetividad, es de carácter inductivo, en la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística, los métodos son humanistas, el investigador tiene conocimiento directo de la vida social y hay sensibilidad en los efectos que los investigadores causan en la población.

Dado el carácter de esta investigación, el diseño está enmarcado en la Investigación-Acción, el cuál según Kemmis (1984) (citado por Rodríguez García, y otros, 2010), se define como: “Una forma de indagación auto reflexiva realizada por quienes participan en

las situaciones sociales que mejora: prácticas sociales o educativas; comprensión sobre sí mismas; y las instituciones en que estas prácticas se realizan”. (p.4) De esta manera, el diseño investigación-acción hace de este trabajo, en palabras de Lomax (1990) (citado por García et al, 2010) “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar mejora”. (p.4)

Otra definición de investigación-acción es la planteada por Rojas (2012), quien la determina como:

Una metodología de las ciencias sociales que se propone favorecer procesos de diálogo y participación entre los investigados y los investigadores. Busca generar caminos y estrategias para comprender una realidad concreta, cotidiana, con miras a proponer una intervención que mejore las condiciones de vida de una determinada población. (p.3)

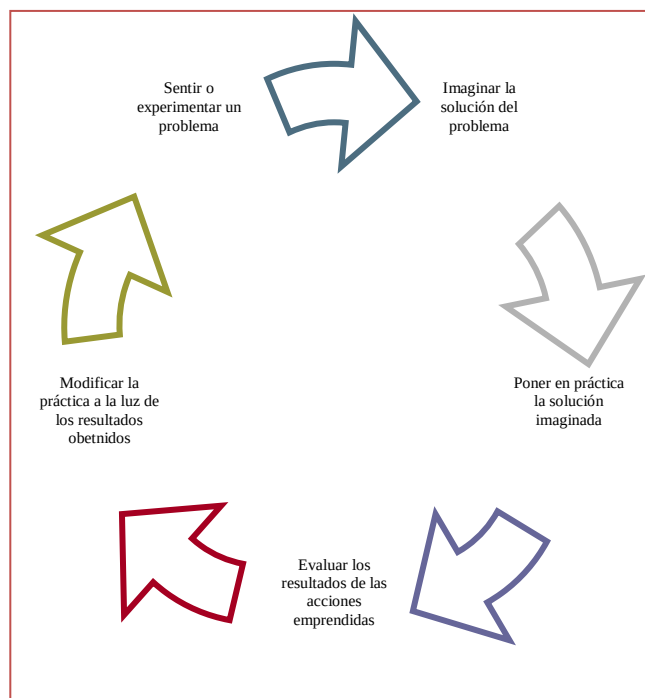
Existen varios modelos o fases para llevar a cabo el propósito y finalidad de la investigación-acción, Según Rojas (2012), J. Elliot es uno de los mayores autores y contribuyentes al desarrollo de este diseño de investigación. Él propone tres grandes fases: La primera fase consiste en *la identificación de una idea general*, propuesta que se caracteriza por establecer un diagnóstico participativo inicial, en el que se pueden usar recursos como las encuestas, entrevistas, grabaciones audio-video, con el fin de indagar directamente en la población en contexto, para así, establecer ideas consensadas y empíricas. La segunda fase corresponde a la *exploración o planteamiento de las hipótesis de acción*, esta fase consiste en las acciones que podrían tomar lugar para cambiar y mejorar la práctica. Es decir, el investigador propone acciones para cuestionar y resolver

problemáticas en el desarrollo de la enseñanza y práctica profesional. La tercera fase se denomina, *construcción de un plan de acción*, el cual establece que:

Este plan comienza revisando el problema inicial a la luz de los nuevos diálogos y conversaciones que se gesten en el proceso investigativo. Debe contener claridad sobre los medios y los recursos con los que se cuenta para actuar sobre el problema diagnosticado, planificar los instrumentos y estrategias necesarias para recopilar más información, contener sistemas de evaluación y seguimiento permanentes para cautelar la rigurosidad del trabajo y, a la vez, la participación de los actores implicados (Elliot, J citado por Rojas, 2012, p.7).

Con base en estas 3 fases planteadas por Elliot, Whitehead (1989) elaboró un gráfico en el que establece un ciclo de acción (citado por Rojas, 2012):

28



²⁸ Véase referencia Rojas (2012)

Una vez conceptualizados la investigación cualitativa y el diseño de investigación-acción, se presenta a continuación los pasos metodológicos seguidos en este trabajo.

En primer lugar, en el marco del curso de Investigación en el Aula de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, el autor de este trabajo realizó, en el año 2012, una investigación llamada “*Descripción etnográfica del recurso Realia empleado por la profesora de inglés de grado tercero del colegio los ángeles del norte de la ciudad de Cali*” que describía y analizaba los efectos que tiene la utilización de la estrategia didáctica “*Realia*” empleada por la profesora de inglés de grado tercero del colegio los Ángeles del Norte. Para el desarrollo de la investigación mencionada el autor observó, durante varias sesiones en el grado tercero, las clases de inglés con el fin de determinar posibles soluciones a problemáticas detectadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de este curso. En esa búsqueda, se encontraron algunas problemáticas y se decidió trabajar sobre una de ellas, la cual fue la producción oral en inglés. Ahora bien, se menciona este contexto porque fue en el grado tercero que el investigador observó varias estrategias para mejorar la producción oral, entre esas estaba el juego de roles, la cual llamó la atención del investigador debido a los buenos resultados que mostraba esta estrategia.

En el seminario de Práctica Docente y como resultado de la experiencia anterior, el investigador, en el segundo semestre del año 2013, se propuso investigar los efectos del Juego de Roles como estrategia de evaluación de la comprensión y producción oral en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera enmarcada en la práctica docente realizada durante el segundo semestre del 2013 y el primer semestre del 2014, es decir, que la práctica docente se constituyó en el proceso de implementación de la secuencia didáctica

diseñada para el grado séptimo. Durante este semestre, con el fin de conocer el aula de clase y el contexto, se realizaron varias sesiones de observación con una duración de 15 horas en el curso de inglés del grado séptimo del Colegio Los Ángeles del Norte.

Además de las observaciones, se elaboró un proyecto que consistió en el diseño de una secuencia didáctica que permitiera mejorar esos procesos de aprendizaje. La dificultad sobre la cual se decidió trabajar fue la producción oral en inglés puesto que los estudiantes del grado séptimo mostraban limitaciones cuando tenían que producir en forma oral.

La secuencia didáctica surge como un producto del seminario de práctica docente antes mencionada. El diseño que fue aprobado por la profesora de este seminario, fue realizado teniendo en cuenta el siguiente esquema: la descripción del contexto educativo, los directivos, docentes, el programa curricular, las instalaciones disponibles y los recursos del colegio. También consta de la presentación oficial del colegio, es decir, la misión, visión y filosofía. Después, en la secuencia didáctica se establece la descripción detallada del aula de clase, los estudiantes y el profesor de inglés a cargo del grado. Más adelante se presenta el cronograma de la secuencia didáctica, el objetivo general y los objetivos específicos. Después de este apartado, se describen los contenidos a tratar, las actividades, las tareas, la metodología a seguir que se enmarca en el Enfoque Comunicativo y la Enseñanza por Tareas, la evaluación y los materiales a utilizar.

Una vez diseñada y aprobada por la profesora del seminario de práctica docente, esta secuencia didáctica fue revisada y ajustada por el tutor, antes de ser implementada durante el segundo semestre (febrero-junio 2014) de la práctica. Ésta comprendió 60 horas de las

cuales 40 fueron de ayudantía en las que el practicante asistió al profesor titular del curso en las tareas propias del docente de idiomas y 20 horas destinadas a intervención directa enseñando el idioma extranjero. En estas sesiones de intervención se implementó lo diseñado en la secuencia didáctica, que centra su atención en la utilización del juego de roles como estrategia de evaluación para mejorar la producción oral en inglés como LE.

Durante todo el proceso investigativo, el practicante registró en un diario de campo sus observaciones de lo planeado, lo ejecutado, las dificultades, los aciertos y los puntos de intervención, es decir, lo que se debería mejorar para la siguiente intervención. En este proceso que fue una evaluación constante durante la implementación, cabe destacar que el tutor de la práctica docente asesoró y evaluó tanto los planes de clase como las reflexiones teóricas frente a los resultados de la implementación. En este diario de campo, el practicante-investigador registró las observaciones y reflexiones de cada intervención. Este documento fue el instrumento que permitió al investigador analizar y reflexionar sobre los efectos del juego de roles como estrategia de evaluación en el curso de inglés del grado séptimo. Este análisis consistió en describir y reflexionar sobre lo diseñado, lo implementado en términos de aciertos y desaciertos, para determinar futuras acciones que mejoren la puesta en práctica de la secuencia didáctica evaluada.

Los sujetos de la investigación fueron 37 estudiantes, 20 femeninos, 17 masculinos cuya edad promedio era de 12 a 13 años. Estos estudiantes pertenecen al estrato socioeconómico 3-4. Los estudiantes de este curso habían sido clasificados por el colegio en el nivel A2 de inglés de acuerdo al MCER. En el contacto con ellos, el investigador pudo observar que su nivel de comprensión oral era más desarrollado que su nivel de producción oral. Es importante aclarar aquí que, la intensidad horaria de inglés para este curso, eran 4 horas

repartidas de la siguiente manera: 2 clases de 90 minutos cada una, y una tercera de 45 minutos.

En resumen, los pasos de esta investigación que cumplió el siguiente ciclo: la observación para detectar problemáticas en el aula, reflexión y propuesta de intervención para solucionar el problema, implementación, observación y evaluación para intervenir de forma inmediata en los procesos, nuevamente observación, reflexión y evaluación para la formulación de nuevas propuestas de intervención. Esta investigación desde su metodología cumple con el ciclo propuesto por Whitehead (1989) (citado por Rojas, 2012), antes mencionado. A continuación se presenta el capítulo de análisis a la información consignada en el diario de campo durante la implementación de la secuencia didáctica.

6. ANÁLISIS EVALUATIVO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

En el análisis de datos se presenta la información de la siguiente manera: en primer lugar, se consigna la descripción de la secuencia didáctica diseñada para mejorar la producción oral en inglés como LE de los estudiantes del grado séptimo. En segundo lugar, se evalúa la implementación de la secuencia didáctica a partir de los registros recogidos en el diario de campo.

6.1 Descripción de la secuencia didáctica

6.1.1 Descripción del diseño

El criterio para la presentación de la información sobre el contexto de la secuencia didáctica fue tomado del curso de práctica docente del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

En primer lugar, la secuencia didáctica presenta la información concerniente al contexto del colegio los Ángeles del norte; este apartado describe la institución donde se realizó la investigación. La información fue recogida por el investigador en el periodo de observación llevado a cabo durante el primer semestre de la práctica docente. En este apartado se describen las características de ubicación, historia y representantes legales del colegio. Después, se consignó la información sobre la infraestructura, la cantidad de grupos por grado, el número promedio de alumnos por grupo, el personal docente con el que se cuenta y el tiempo designado para la enseñanza del inglés.

Más adelante, se presentó la información oficial e institucional del colegio, como la misión, visión y filosofía; dando paso al acercamiento al aula de clase, en la que se consignó su descripción física, características y metodología de la asignatura de inglés llevada por la maestra de inglés encargada de enseñar en diferentes grupos de primaria y secundaria.

Seguido, se describe el programa intensivo de la enseñanza del inglés, la intensidad horaria, el procedimiento de la planeación de los cursos por parte de los docentes, el número de profesores de inglés, la información académica de los maestros, los recursos institucionales con que se cuenta para la enseñanza del inglés, y el apartado del contexto cierra con la información concerniente a las condiciones del salón de clase del grado séptimo, así como la cantidad de estudiantes que lo componen, sus edades, estratos socioeconómicos y motivaciones particulares. (Ver anexo 1 p. 104-105)

Siguiendo con la descripción de la secuencia didáctica, se tiene el cronograma estimado realizado por el investigador para determinar la cantidad de horas de observación e intervención a trabajar. En el cronograma, el investigador dispuso de 20 horas de intervención, en el que tendría que establecer los ejes temáticos y su posible fecha de enseñanza.

6.1.2 Planeación de la secuencia didáctica

Esta secuencia didáctica planteó un objetivo general y 4 objetivos específicos, (ver anexo 1, p. 110) de los cuales 3, fueron propuestos con propósitos de la práctica docente y un cuarto, con fines de esta investigación. Este último, *“Elaborar un rol de una persona que le permita al estudiante expresar de manera desinhibida acciones y gustos”*, permitió al investigador integrar en un mismo proyecto su práctica docente y su trabajo de grado. Una vez

determinados los objetivos de la secuencia, se presentan a continuación los contenidos planeados para las intervenciones.

6.1.3 Contenidos de la secuencia didáctica

El investigador estableció una tabla para la presentación y organización de los contenidos a enseñar durante la práctica docente; contenidos que correspondieron a los establecidos en el currículo o plan de área del colegio los Ángeles del Norte para el tercero y cuarto periodo del año lectivo. El practicante se adaptó a los ejes temáticos, funciones, gramática, estándares y otros aspectos exigidos por la institución en su currículo académico. (Ver anexo 1, p. 111)

En esa tabla de contenidos, se determinan los contenidos de la asignatura inglés del tercer y cuarto periodo del grado séptimo. Se puede observar que hay dos ejes temáticos, el primer eje temático llamado “*the Gonzalez family*”²⁹, corresponde al tercer periodo y “*Going places*”³⁰ al cuarto periodo de clase. Cada eje temático se caracteriza por las funciones en las que el estudiante debe ser competente; la casilla de *Gramática* presenta los contenidos y tiempos gramaticales que el estudiante debe manejar; en la casilla *Otros aspectos* se consignó la meta que se pretende alcanzar de acorde a la habilidad a trabajar. Por último, se presentó la casilla *estándares*, la cual contiene los estándares colombianos para la enseñanza del inglés establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006). En esta casilla el investigador estableció los estándares, seleccionó dentro de los que están presentados en el currículo del colegio, aquellos que correspondían al desarrollo de la producción oral del estudiante.

²⁹ “La familia Gonzales” (T.A)

³⁰ “Visitando lugares” (T.A)

Después, en la secuencia didáctica se presentó la información detallada de los dos ejes temáticos anteriormente señalados. En este apartado, se tienen dos unidades, cada unidad presentada por medio de una tabla que clasifica la información por casillas que corresponde a tema, funciones, gramática/vocabulario, habilidad lingüística, tipo de trabajo y evaluación. (Ver anexo 1, p. 111)

En esta segunda tabla, se consideró la enseñanza del inglés por medio del juego de roles, con sus contenidos gramaticales, la comprensión y producción oral como habilidad lingüística, el tipo de trabajo individual o grupal y la evaluación formativa.

Como se ha venido diciendo, los contenidos seleccionados para la secuencia didáctica son los mismos que ya habían sido determinados en la planeación del curso por parte del profesor titular, y que en esta última secuencia, se ha incluido el juego de roles como parte de las actividades y propósitos de la misma. Una vez entendidos los contenidos, se describe enseguida la metodología considerada para la implementación de la secuencia.

6.1.4 Metodología de la secuencia didáctica

Este apartado consiste en la metodología de las intervenciones a desarrollar por el investigador en el aula de clase. Esta metodología está centrada en el Enfoque Comunicativo y el Enfoque basado en tareas (Ver anexo 1, pág. 112); además, se explica que la escritura también hace parte de la finalidad comunicativa y se une al uso de la lengua tanto por medio de materiales auténticos como actividades que procuren imitar con fidelidad la realidad fuera del aula (Peris, 2008)³¹. De igual manera, el investigador planteó en la metodología el uso del enfoque basado en tareas como método a seguir durante las

³¹ Peris (2008) Diccionario de términos clave de ELE, versión electrónica.

intervenciones, explicando que, este enfoque se centra en el significado más que en la gramática o estructura de la lengua, y este método sirve como enlace de las actividades del aula con las prácticas de la vida cotidiana (Estaire y Zanón 1994).

6.1.5 Evaluación de la secuencia didáctica

En la secuencia didáctica se planteó una evaluación centrada en los procesos. Es decir, un trabajo por tareas que evalué de manera continua, formativa y formadora, en donde no solo se revise el resultado de las tareas sino su proceso de realización.

La secuencia didáctica diseñada, incluye un apartado llamado anticipación a la experiencia (ver anexo 1, p. 114) que consiste en consignar las reflexiones sobre las posibles dificultades que se puedan encontrar en el momento de la implementación, así como posibles soluciones a esas dificultades. También, el investigador reflexiona sobre cuál puede ser la contribución a la situación de enseñanza del idioma en el colegio. Por último punto, el autor analiza someramente la información recibida en la institución para hacer un cierre del diseño de la secuencia didáctica y pasar desde la base informativa consolidada a la práctica educativa.

En este caso, se anticipó la creación y desarrollo de la Secuencia Didáctica, es decir, el investigador acudiría en primer lugar al plan de área de la institución para observar y determinar de dónde partiría la secuencia creada por él. En segundo lugar, el investigador le preguntaría al docente titular del curso en qué periodo del año electivo va el grado séptimo. Y en último lugar, se anticiparon las posibles dificultades y soluciones tanto a problemas disciplinarios, como problemas de recursos, problemas psicoafectivos de los estudiantes y problemas académicos frente al aprendizaje del inglés y sus habilidades.

Una vez descrita la secuencia didáctica, se da paso a la descripción, análisis y evaluación de la implementación.

6.2 Análisis de la implementación

Después de haber descrito la secuencia didáctica, se dará paso al análisis de la implementación de la misma a través de 4 intervenciones en el aula de clase. Cada intervención constó de su planeación de clase dictado en 2 o 3 en promedio. Como ya se había mencionado, las planeaciones de clase fueron revisadas, guiadas y corregidas por el tutor de la práctica docente de la Universidad del Valle.

Las dos primeras intervenciones fueron realizadas por el investigador-practicante en el marco de la práctica docente. Es decir, utilizó y ejecutó contenidos de la secuencia didáctica pensando en los objetivos de la práctica docente; pero la tercera y cuarta intervención, fueron diseñadas para propósitos de esta investigación, en otras palabras, el investigador incluyó y ejecutó el tema de juego de roles como estrategia de evaluación.

Ahora bien, las dos primeras intervenciones son vitales puesto que el autor trabajó contenidos antes mencionados con el fin de mejorar la comprensión y producción oral en inglés de los estudiantes del grado séptimo, por lo que, las reflexiones y análisis de estas intervenciones contribuyen a la evaluación del juego de roles como estrategia de evaluación debido a que son herramientas de diagnóstico y experiencia en el aula, y aún más, otorgan información valiosa de contraste para la optimización del juego de roles.

La descripción y el análisis de cada intervención está organizada de la siguiente manera: primero, se describe la planeación de la clase y lo ejecutado, y en segundo lugar, se analizan los aspectos positivos y negativos de la implementación.

6.2.1 Primera intervención

6.2.1.1 Lo planeado

La primera planeación de clase fue diseñada para cumplir el primer objetivo del proyecto de práctica docente y su duración se estimó en un margen de 3 clases, 135 minutos estimados en total. El plan de clase especifica el tema de la intervención, “Conversación en un lugar desconocido”, (ver anexo 2, p. 126) el objetivo: “Iniciar una conversación simple basada en la descripción de situaciones familiares y rutinarias”. Después, el plan especifica los contenidos comunicativos, lingüísticos y culturales. Para tal efecto, el practicante presentó un texto en la que una persona narraba y describía su vida en el pueblo. También, a manera de ejemplo, el practicante narró ciertas experiencias de su vida en Cali.

Los contenidos lingüísticos planeados consistieron en practicar el tiempo pasado simple en inglés, así como el léxico pertinente de descripción e identificación de lugares de la ciudad. Por último, en los contenidos culturales, se planeó identificar y describir lugares turísticos de la ciudad de Cali.

Para la ejecución de este plan, el investigador proyectó el diseño de dos afiches que mostraban imágenes, uno de la ciudad de Cali y dos de la ciudad de Springfield de la serie animada “los Simpson”. Esto con el fin de realizar en primer lugar una ambientación de la temática a abordar y dos, para hacer una actividad de reconocimiento de léxico sobre los lugares de las ciudades. Después, se presentaría una lista de conectores lógicos para que los estudiantes la utilizaran en la narración de sus propias experiencias. Esta planeación fue

realizada teniendo en cuenta el periodo de vacaciones de semana santa para que los estudiantes recogieran experiencias de sus paseos, viajes o lugares de visita en Cali. La evaluación prevista consistía en medir la fluidez, la correcta utilización del tiempo pasado, y el uso de vocabulario amplio y adecuado sobre el tema tratado.

La planeación de clase fue monitoreada y analizada por el tutor de la práctica docente, quien recomendó mejorar puntos de la planeación: no se debía seleccionar únicamente la ciudad de Cali como contenido cultural, sino que se presentarían ciudades extranjeras, con el fin de originar un contraste entre las dos culturas; también, que se elaborara una rúbrica de evaluación detallada, mostrando con precisión qué se estaba examinando.

6.2.1.2 Lo ejecutado

El investigador pegó los dos afiches en el salón de clase, uno al lado izquierdo del tablero y otro al lado derecho. El practicante empezó a socializar con los estudiantes formulando preguntas sobre el gusto por la ciudad de Cali y lugar de residencia. Luego, se repartió el texto fotocopiado y se les pidió que subrayaran los verbos que encontraran en tiempo pasado. En forma simultánea, el practicante leía el texto en voz alta. Una vez leído el texto e identificado el tiempo pasado, los estudiantes realizaban preguntas sobre el léxico desconocido. Después, el profesor contó en forma oral su experiencia vivida en el río Pance. En esta narración, el practicante hacía énfasis en la utilización del tiempo pasado para la narración. Esta primera parte de ejecución del plan de clase corresponde al *pre-task*, primer estado del concepto de *enseñanza basado en tareas*, el cual hace referencia a generar conciencia en el estudiante con una actividad presentada y el resultado que se debe

esperar³², es decir, el profesor presenta o realiza por el mismo, un ejercicio que sirva de ejemplo para que los estudiantes adquieran el modelo a seguir. Una vez terminado el primer segmento de clase, se pasó a la realización de las tareas intermedias, los estudiantes realizaron ejercicios para aprender nuevo léxico, a través de imágenes fotocopiadas donde ellos tenían que identificar y poner el nombre de esos lugares. En el desarrollo de esta actividad, los alumnos se paraban a ver los afiches en la pared para poder reconocer el nombre de los establecimientos y lugares en las distintas ciudades. Antes de terminar esta clase, se les solicitó a los estudiantes que durante la semana santa, narraran sus experiencias vividas en ese tiempo.

En la clase 2 realizada después de semana santa, se revisó la tarea dejada, pero pocos estudiantes la habían hecho, entonces fue necesario dar 30 minutos de la misma para que hicieran la narración solicitada. Mientras los alumnos preparaban sus presentaciones, el investigador pasaba por cada uno de los puestos para resolver inquietudes y asistirlos con la utilización del tiempo pasado. Una vez terminada esta parte de la actividad, todos los estudiantes presentaron su experiencia. Estas presentaciones duraron el tiempo restante de la clase; mientras éstas se hacían, el practicante evaluaba y anotaba en la planilla del curso. La evaluación mencionada corresponde a la concepción de la evaluación por objetivos, donde estos son definidos a partir de conductas observables y los datos cuantitativos se miden por medio del examen”

³² Véase marco teórico, concepto basado en tareas, p. 43.

6.2.1.3 Evaluación de lo implementado

Los estudiantes recibieron con buen agrado al investigador en el salón de clase. Al comienzo de la intervención, los alumnos estaban entusiasmados, prestaban atención, participaban y trataban de entender todo lo que les decía.

En la ejecución de las actividades, se destacó el uso de posters a color puesto que las imágenes cobraron vida y la dinámica del ejercicio salió de la cotidianidad de las copias. Otro punto a destacar fue el componente cultural presentado en los ejercicios, puesto que los estudiantes pudieron hacer un contraste entre nuestra cultura con la cultura de un contexto extranjero, resaltando además, el aspecto divertido que los contextos animados (los Simpson) ofrecen a los niños. Esta práctica educativa corresponde al método del silencio, concepto visto en el marco teórico de esta investigación, el cual señala la utilización de materiales únicos, elementos de colores y cuadros de vocabulario para el aprendizaje de una segunda extranjera (adaptado de Nunan, 1989)

Otro aspecto positivo fue el contraste que realizó el investigador con el ejercicio de identificación de vocabulario sobre una ciudad extranjera (animada), además, el profesor planteó el trabajo de experiencias personales que siguen los planteamientos del enfoque comunicativo, como *dar importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula* (David Nunan, 1996).

Sin embargo, se encontraron varias dificultades en esta implementación: La primera fue que la mayoría de los estudiantes utilizaron excesivamente el texto escrito en su presentación oral en inglés, es decir, lo que en un principio servía como ayuda para su producción oral, resultó en una lectura de textos. La segunda dificultad consistió en la falta de comprensión de los estudiantes frente a la evaluación de la presentación oral en inglés,

debido a que el profesor manifestó corregir los textos escritos hechos por los alumnos en la preparación como una corrección extra que les ayudaría en su escritura. Por ello, los estudiantes pedían una nota de dicha corrección sin comprender que la nota fue tomada de la presentación oral.

La tercera dificultad encontrada fue la indisciplina de los estudiantes. En ocasiones subían mucho el nivel de voz y se desplazaban de un lugar a otro perdiendo el desarrollo de la actividad. Para la solución de estas 3 dificultades el investigador planteó las siguientes soluciones: ejecutar una actividad oral que no necesite de una ayuda escrita, es decir, un ejercicio que enfrente a los estudiantes a la necesidad de hablar de manera espontánea. También, explicar de manera clara, pausada y escrita en el tablero, el método y puntos a evaluar. Por último, para resolver los problemas de indisciplina, se debe mantener a los estudiantes en un trabajo constante y que el paso de una actividad a otra sea de manera rápida.

6.2.2 Segunda intervención

6.2.2.1 Lo planeado

Esta segunda intervención tuvo como objetivo principal hacer que los estudiantes narraran planes para el futuro, por lo tanto se esperaba que el estudiante contara hechos en el futuro utilizando las expresiones y estructuras correctas en inglés. El contenido lingüístico por consecuencia, buscaba mecanizar la utilización de la expresión gramatical “going to” para determinar acciones del futuro inmediato. Además, como contenido cultural se buscaba que los estudiantes identificaran algunas historietas cómicas norteamericanas.

Para el comienzo de clase se planteó la presentación del objetivo, la elaboración de un “*warming up*”³³ y la explicación gramatical del “going to” en el tablero. En esta explicación se programó hacer preguntas de comprensión a los alumnos en las que tuvieran que realizar oraciones con la estructura “going to”.

El siguiente ejercicio planeado consistió en un ejercicio de producción escrita. Para tal efecto, se les entregaría un taller fotocopiado a los estudiantes para que completaran los espacios en blanco de un texto en el que el profesor narraba sus propios planes para el futuro. Una vez terminada esta actividad, los estudiantes realizarían oraciones en futuro a partir de imágenes fotocopiadas. Para el cierre de la clase, se planeó una coevaluación, los estudiantes tendrían que reunirse en parejas y calificar el trabajo de su compañero. Con este propósito, el profesor recogió la evaluación e hizo una evaluación para verificar resultados.

6.2.2.2 Lo ejecutado

El investigador comenzó la clase escribiendo en el tablero el objetivo del plan de clase. Enseguida, se realizó el *warming up* que tuvo una duración de media hora. En los 15 minutos restantes se explicó el tema gramatical, y finalmente los ejercicios de sistematización de la gramática se dejaron como tarea para la casa. En esta primera clase se pudo observar que no hubo una ejecución del *pre-task*, más sí se inició la segunda fase de TBLT, *during task*. En la siguiente clase, el investigador revisó la tarea, solamente la mitad del curso lo había hecho, así que él dejó un espacio de 10 minutos para que los estudiantes que no habían hecho el ejercicio lo realizaran. De igual manera, se asistía a los alumnos en

³³ Calentamiento (t.a)

la realización y solución de inquietudes. Después, se reunió a los estudiantes en parejas para que calificaran el ejercicio de su compañero mientras el profesor daba las respuestas. Este último segmento correspondió a la finalización de la fase *during task*, y se pudo observar la ejecución de la tercera etapa *post task*, en donde los estudiantes comparten lo aprendido en el aula de clase.

6.2.2.3 Evaluación de lo implementado

El investigador reflexionó de la práctica y la implementación los siguientes dos puntos: el primer punto se basa en la experiencia ganada por el investigador frente a la explicación y mejoramiento de la comprensión de los estudiantes frente a un nuevo tema. Él determina que, al confrontar a los estudiantes con los errores y brindarles una segunda explicación asistida ofrece una mejor comprensión del tema gramatical. Además, manifestó que los estudiantes se mostraron más desinhibidos cuando el profesor va al puesto y lo asiste ante la duda o pregunta del alumno. El segundo punto consiste en las ventajas de la coevaluación, (cita sobre la coevaluación) puesto que cuando los estudiantes estaban corrigiendo el taller de un compañero, se estaban autocorrigiendo y generando conciencia frente al error.

En los aspectos negativos y a mejorar, está considerada la precisión de la duración del ejercicio de calentamiento, debido a que este estaba tomando más tiempo de lo programado. Por otro lado, se evidenció en la evaluación que los estudiantes habían copiado las respuestas de sus compañeros, a lo que fue fundamental, hacer un control y cambiar la metodología de las evaluaciones para evitar este suceso.

6.2.3 Tercera intervención

En esta intervención la práctica se centró en la implementación del juego de roles como estrategia de evaluación.

6.2.3.1 Lo planeado

El objetivo de esta planeación de clase sigue en concordancia con los objetivos planteados en el proyecto de práctica docente. El objetivo consistía en “utilizar estrategias para el seguimiento de una conversación”, (ver anexo 2, p. 126) para lo cual, se planeó acceder a preguntas, observaciones y opiniones. El contenido comunicativo de este plan consistió en la interacción y recreación de una escena del mundo real o un contexto específico. El contenido lingüístico correspondió al “*past continuous*”³⁴ y el contenido cultural se trató sobre los momentos de la vida cotidiana caleña que pueden ser narrados

Se propuso escribir nuevamente el objetivo del plan de clase. Seguido, *el warming up* que en esta ocasión, consistiría en que los estudiantes se reúnan en parejas y cada uno escriba en una hoja de papel 5 respuestas acerca de las actividades que hicieron el día anterior, un compañero de clase tiene que formular preguntas para acercarse a las respuestas dadas.

Como primera actividad y siguiendo con el tema gramatical “*past continuous*”, se planeó escuchar, en la grabadora de la clase, el audio de un programa de noticias, el texto oral se escucharía 3 veces. Para el cierre de este ejercicio, se dividió el curso en 2 grupos, cada grupo se pondría su propio nombre y competiría en un concurso de preguntas y respuestas sobre lo escuchado en el texto.

³⁴ *Pasado progresivo (t.a)*

Como segunda actividad de esta intervención, se explicaría el tema “past continuous” en el tablero, se usarían nuevamente ejemplos y preguntas de comprensión a medida que la explicación avanzara. En el ejercicio de sistematización del tema, los estudiantes tendrían que completar los espacios en blanco de un texto corto, la forma correcta y el uso del pasado progresivo. En el mismo ejercicio, ellos tendrían que pasar las oraciones creadas, y escritas por ellos en pasado progresivo a la forma negativa e interrogativa. Para la revisión de este tema, se recurriría a la coevaluación entre pares; para que estos quedaran equilibrados de acuerdo al nivel de lengua que tenían los estudiantes, se consultó a la profesora titular del curso esta conformación, ya que ella los conocía muy bien.

Como tercera actividad, las parejas de estudiantes anteriormente conformadas, realizarían un ejercicio donde formularían preguntas sobre lo que hicieron el fin de semana pasado, para ello, fue necesario que los estudiantes utilizaran el pasado progresivo.

La cuarta actividad planeada para esta intervención consistía en que el profesor diera a grupos de 4 estudiantes, un tema para que crearan una noticia para ser presentada en un noticiero simulado de televisión. Esta exposición se realizaría en el centro del salón, con los pupitres separados formando una mesa redonda.

Para la evaluación de esta intervención cada presentación de las noticias se calificaría teniendo en cuenta los siguientes criterios: primero, en la narración de la noticia los estudiantes deben utilizar el pasado progresivo, el tiempo de intervención de cada estudiante debe ser equitativo; la noticia debe ser narrada con buena pronunciación, ritmo y entonación adecuada, además la noticia debería ser construidas con los requisitos mínimos de su estructura (Qué, cómo, cuándo, dónde y quién). Para esta intervención los recursos a

utilizar fueron los siguientes: computador, parlantes, tablero, marcadores, diccionario, cuaderno, lápiz.

6.2.3.2 Lo ejecutado

Se dio inicio al pre-task y como se había planeado, se escribió el objetivo en el tablero, se realizó el *warming up*, se respondieron las preguntas frente a las inquietudes de los alumnos.

Una de las dificultades que se hizo evidente en la segunda actividad fue precisamente que la grabadora utilizada para la escucha del texto oral no tenía la capacidad suficiente para que todos los estudiantes lo pudieran escuchar, pese a que se intentó agrupar a los alumnos alrededor de la grabadora, fue imposible realizar esta actividad. Este fenómeno es muy común, por lo tanto, es aconsejable que, antes de utilizar los recursos audiovisuales, estos sean ensayados antes de la clase para poder tener tiempo de solucionar los impases.

Así que se pasó al siguiente ejercicio, se explicó el pasado progresivo, se realizaron los ejercicios de sistematización de la gramática, se hizo muchos llamados de atención por indisciplina. Esta etapa corresponde a *during task* o tareas intermedias, fase que se concentra en las actividades comunicativas y el óptimo desempeño de estas. Es así como el investigador pidió a la profesora titular del curso que le seleccionara los estudiantes con mayor nivel de inglés, una vez identificados 7 estudiantes, se les explicó que iban a ser los líderes de 7 grupos en el desarrollo de la siguiente actividad, ellos aceptaron y estos mismos líderes ayudaron a la socialización del ejercicio de práctica motivando a los estudiantes que conformaban cada grupo.

La tercera actividad se implementó en la siguiente sección de clase. El investigador separó todos los pupitres en forma de mesa redonda; en el espacio dejado por la separación de los

asientos, cada grupo empezó a trabajar sobre la recreación de un noticiero reportando una calamidad, para ello, usaron ayudas visuales como imágenes, posters, pliegos de cartulina donde dibujaron y pegaron recortes de revistas. Durante la preparación del ejercicio, se asistía a cada grupo para resolver inquietudes y ayudar recortando o dibujando. Una vez todos los grupos finalizaron su preparación, presentaron uno por uno la recreación de un noticiero notificando la calamidad, en la clase solo pudo presentar un grupo de estudiantes, y los demás grupos, expusieron en la clase siguiente. Se utilizó una evaluación sumativa, ya que se evaluó en función del rendimiento de los estudiantes; se entregó las notas escritas en una tablilla correspondiente a la materia inglés del grado séptimo, con esa tablilla se informa del nivel alcanzado a los alumnos, padres, maestro titular del curso y directivos del colegio.

6.2.3.3 Evaluación de lo implementado

Uno de los aspectos positivos de la implementación fue la nivelación de habilidades en inglés que hizo el investigador sobre los estudiantes. Al momento de formar pares y seleccionar un estudiante con buen nivel de inglés y agruparlo con un estudiante que tiene dificultades, el investigador fomenta la ayuda cooperativa de los estudiantes y que los rezagados lentamente cojan el nivel exigido por el ejercicio. Una estrategia similar fue la utilizada por Cantero (2011)³⁵, él agrupó a los estudiantes de tal manera que, aquellos alumnos que mostraban características extrovertidas trabajaran con aquellos introvertidos, y que los alumnos que tomaban mayor riesgo colaboraran con los estudiantes reservados (Cantarero, 2011, pág. 23).

³⁵ Véase apartado antecedentes, Cantero (2011), pág. 18.

Además, el investigador seleccionó 5 estudiantes con el mayor nivel de inglés para que conformarán y fueran los líderes de un grupo de 4-5 alumnos; este procedimiento permitió al docente un mayor control del salón debido a que los 5 estudiantes líderes asumían la responsabilidad de su grupo y les pedían que trabajaran. Otro aspecto de la implementación a resaltar fue la libertad de trabajo por parte del profesor hacia los estudiantes, es decir, los estudiantes podían reunirse y trabajar en cualquier parte de la institución o del salón. También, el practicante otorgó a los alumnos el libre albedrío para realizar su presentación, puesto que hubo grupos que querían variar la presentación oral haciendo una breve obra de teatro o dramatización, sin olvidar las pautas del ejercicio con las que los estudiantes debían cumplir. Además, el investigador varió las prácticas educativas al indicar a los estudiantes que podían trabajar en cualquier parte del colegio o si bien, en la parte central del salón donde estaba el espacio ya que los pupitres se habían situado hacia las paredes. Los estudiantes se sentaron cómodamente en el suelo, pusieron sus pliegos de cartulina y empezaron a dibujar, hacer el título de la cartelera con marcadores, y también, recortaron piezas de revistas para tener como resultado, una cartelera que sirvió como soporte y contextualizó cada presentación.

De la actividad en la que los estudiantes realizaron la presentación del juego de roles basado en el reporte de una calamidad, asumiendo ser presentadores de un noticiero, se pudieron observar los siguientes puntos positivos: Primero, el ejercicio fue de mucho agrado para los estudiantes puesto que se reían y se veían motivados en el desarrollo de la noticia. Un grupo de estudiantes se pintó la cara y la ropa para asumir que eran muertos vivientes y perseguían a los presentadores. Esta actitud positiva de los estudiantes frente al juego de roles coincide con lo reportado por Guanoquiza (2013) citado en los

antecedentes de esta investigación, quien concluyó que, con el uso del juego de roles se puede observar un aumento en la motivación de los estudiantes frente a las situaciones comunicativas recreadas.

Como segundo punto, la mayoría de los estudiantes asumió el rol de presentador de noticias, un ejemplo de esto fue que los miembros de un grupo hicieron entre ellos una dinámica de preguntas y respuestas, como si fueran reporteros y estuvieran entrevistando a las personas que sufrían la calamidad. El investigador y los demás estudiantes espectadores podían entender en qué consistía la calamidad presentada y también lo que los expositores estaban hablando. Por ello, el juego de rol proporciona de igual manera, una progreso en el desarrollo de las habilidades receptivas de los estudiantes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (Guanokuiza, 2013).³⁶

Como tercer punto, se evidenció un buen trabajo en equipo, los estudiantes colaboraban y se ayudaban mutuamente, cuando un estudiante se quedaba sin palabras, su compañero intentaba hacerle más preguntas para que las relacionara con la respuesta olvidada. Quezada (2011) citado en el antecedente, plantea la misma reflexión en su investigación, al mencionar que, sus estudiantes presentaron una gran capacidad para trabajar en equipo, creatividad y una gran adaptación a situaciones nuevas.³⁷

Sin embargo, se encontraron algunas dificultades en esta implementación; una de ellas consistió en el problema presentando con la reproducción del audio ya que el volumen de la

³⁶ Ver apartado Antecedentes, Guanokuiza, pág., 14.

³⁷ Ver apartado antecedentes, Quezada (2011) pág. 23.

grabadora no fue suficiente. Por lo que se recomienda, preparar los recursos con antelación y tener un plan de respaldo en caso de que algo pueda pasar. Otra dificultad, consecuencia de lo anterior, fue que no se pudo escuchar el audio del noticiero en el salón de clase, no hubo un ejemplo a seguir por parte de los estudiantes, lo que ocasionó apartarse del método de enseñanza por tareas, el cual plantea como una de las primeras instancias, presentar un ejemplo para que los alumnos tengan una base observable o escuchada que puedan seguir. La última dificultad encontrada fue que los estudiantes no tenían un nivel homogéneo de competencias en inglés, lo que a consideración del investigador, dio la pauta para pensar en distintas aproximaciones con el fin suplir el problema en las futuras intervenciones.

6.2.4 Cuarta intervención

Esta intervención corresponde completamente a la implementación del juego de roles como evaluación de la producción oral en inglés.

6.2.4.1 Lo planeado

El tema de esta planeación era “entretenimiento”. El objetivo para el plan de clase fue “elaborar un rol de una persona que le permitiera al estudiante expresar de manera desinhibida acciones y gustos”, (ver anexo 2, p. 128) y corresponde al cuarto objetivo planteado en los objetivos específicos del proyecto de Práctica Docente. Los contenidos tratados fueron los siguientes: a nivel comunicativo, crear una historia del personaje que más admira, interpretar el rol, mencionando sus gustos y las cosas que ha hecho durante su vida. A nivel lingüístico, se planeó contrastar y explicar la diferencia entre el tiempo pasado

progresivo y el pasado simple. Y el contenido cultural hizo referencia a las preferencias, inclinaciones y gustos en el transcurso de la vida.

Nuevamente, se escribiría el objetivo del plan de clase en el tablero del salón para que todos los estudiantes lo vieran. Después, se ejecutaría el *warming up*, el cual consistiría en jugar al teléfono roto a manera de competencia entre filas de estudiantes. Después, se explicaría en el tablero la diferencia en el uso y correcta aplicación de los tiempos gramaticales mencionados, enfatizando nuevamente en la realización de preguntas de comprensión y seguimiento del tema. Para el ejercicio de práctica de la explicación se planeó el ejercicio donde los alumnos completen en los espacios en blanco de un texto, el pasado progresivo o pasado simple dependiendo de cuál deba ir. Para cerrar la anterior práctica, los estudiantes deben realizar 3 oraciones usando el pasado simple y 3 oraciones usando el pasado progresivo.

La segunda actividad planeada consistió, en primera instancia, en la presentación de un rol por parte del investigador, es decir, él asumiría un personaje y mencionaría sus cualidades y acciones de vida utilizando el pasado progresivo y pasado simple. Este ejercicio sería el ejemplo a seguir para todos los estudiantes. En segunda instancia, los alumnos deberían seleccionar un personaje a interpretar, se planeó dejar como tarea en casa, la investigación de la biografía del personaje a interpretar y la preparación del rol. El investigador solicitó a los estudiantes que hicieran la exposición del personaje usando ayudas visuales. La presentación del rol tendría una duración de 3 a 5 minutos máximo.

Como ya se ha mencionado, se planeó el juego de roles para que fuera el ejercicio evaluativo, a través de él, se mediría la producción oral basado en el léxico utilizado, la fluidez, uso de los tiempos gramaticales y pronunciación.

6.2.4.2 Lo ejecutado

Para el inicio de la clase el profesor en práctica escribió el objetivo en el tablero para que los estudiantes lo conocieran. Después, se dio inicio a la actividad de calentamiento del teléfono roto, se explicó cómo se iba a desarrollar el juego y como se determinaría a los ganadores. El ejercicio comenzó con el llamado a un rincón del salón a todos los estudiantes que se sentaban en el primer pupitre de cada fila. En voz baja, el practicante mencionó las oraciones, ej. *“Camila was studying in the classroom”, “Carlos and Marcela played soccer yesterday”, “He was walking by the street when he saw a happy dog”*,³⁸ para que los estudiantes las transmitieran a través de la fila de pupitres. Así que, los alumnos comenzaron y pasaron puesto por puesto la oración indicada hasta llegar al último estudiante de la fila, aquellos que fueran los más rápidos y que al final dijeran la oración correctamente ganaban. Con la finalización del calentamiento se da por terminada la primera fase pre-task y se da inicio a las tareas intermedias.

El investigador escribió en el tablero el título “past continous vs past simple” y pasó a explicar el tema enfatizando en la diferencia y aplicación de cada tiempo gramatical. En la

³⁸ ”Camila estaba estudiando en el salón de clases”, “Carlos y Marcela jugaron futbol ayer”, “Él estaba caminando por la calle cuando vio un perro feliz”(trad. a.)

explicación se hacía uso de muchos ejemplos y se preguntaba a los estudiantes para que hicieran afirmaciones en cada tiempo. Después, se comenzó el ejercicio de práctica del tema explicado, para ello, el investigador repartió un taller con el texto y los espacios en blanco para completar. En el desarrollo del ejercicio, el investigador pasaba por cada estudiante para ver y asistir la ejecución del taller, también, respondía a todas las preguntas y llamaba la atención de los estudiantes que no estaban haciendo el taller. Una vez los estudiantes terminaron, se recogieron los talleres y se repartieron arbitrariamente a cada alumno para que hicieran la evaluación de su compañero. Para este proceso, el investigador mencionaba las respuestas en voz alta y los estudiantes marcaban con un chulo o una equis. A continuación, el practicante pidió que escribieran en el cuaderno 3 oraciones usando el pasado simple y 3 oraciones usando el pasado progresivo.

Para la evaluación de los tiempos gramaticales vistos en este plan de clase, se realizó y desarrolló el juego de roles. Se vuelve a realizar la etapa de *during task* debido a la introducción del *Role play*. En primer lugar, se explicó en qué consistía la evaluación durante 5 minutos donde los estudiantes hicieron preguntas. En segundo lugar, el investigador asumió el rol de Cristiano Ronaldo como ejemplo para los estudiantes, al interpretar este personaje, el investigador habló de los gustos, preferencias y acciones del pasado de Cristiano Ronaldo, usando los tiempos gramaticales pasado progresivo y pasado simple. Una vez finalizada la demostración, el profesor explicó que los estudiantes debían interpretar un rol de su gusto y que serían evaluados a través de este; para este cometido, ellos tendrían que usar los tiempos pasados vistos en clase y además, podrían utilizar ayudas visuales como objetos alusivos al personaje o algún disfraz para mejorar sus

presentaciones. Como la clase estaba finalizando, la actividad de los estudiantes quedo para planearla en casa y presentarla al día siguiente en clase.

En la siguiente clase, se dio inició al *post task*, etapa en que los estudiantes comparten lo aprendido en el aula de clase, en donde se evidencia la familiaridad que tengan los estudiantes con el tema seleccionado y el recuento de experiencias personales, para ello, el investigador dio inicio a la siguiente clase separando los pupitres a manera de mesa redonda, así que en el centro del salón, los estudiantes podían realizar sus presentaciones. Uno por uno, los alumnos comenzaron sus presentaciones, el 80% de ellos había planeado el rol y lo interpretó, el 20% restante no hizo la actividad. En la evaluación usando la estrategia del juego de roles se implementó una rúbrica analítica, en la que se evalúa por separado las diferentes partes del desempeño y luego se suma el puntaje de estas para obtener una calificación total (Véase anexo 2. Tabla, Pág. 132).

6.2.4.3 Evaluación de la implementación

El ejercicio de teléfono roto como actividad de inicio de la clase, motivó a los estudiantes a trabajar en equipo. La mayoría de ellos quería hablar y tener una mayor participación puesto que el ejercicio les resultaba familiar y fácil de realizar si ponían más atención en el desarrollo de la actividad. Por otro lado, es de destacar la continua formulación de preguntas de comprensión por parte del profesor hacia los estudiantes cuando se explica el tema gramatical. También es importante destacar que el docente acompañaba estas explicaciones con ejemplos sencillos y después con ejemplos difíciles. Para esta intervención el investigador realizó otra vez la coevaluación, pero no como la evaluación de la secuencia sino como un ejercicio práctico de concientización de los errores propios

del estudiante y de los del compañero, lo que generó compañerismo y disposición para participar y colaborar con el equipo de trabajo.

Por otra parte, para esta intervención el profesor pudo presentar el ejemplo a seguir por los estudiantes en la siguiente actividad o en este caso, la evaluación de la producción oral en inglés por medio del juego de roles. Se resaltó la presentación del ejemplo sobre el rol de Cristiano Ronaldo, ejecutado por el profesor con su actuación y uso de recursos visuales como gafas y peinado de cabello, lo que llevó a que los estudiantes se familiarizaran rápidamente y entendieran lo que se debía hacer una vez el profesor explicó la tarea.

En la evaluación de la producción oral usando el juego de roles, se destacan los siguientes aciertos en la implementación: primero, los alumnos se mostraron más desinhibidos y frescos pese a que fuera una evaluación de un tema gramatical. Segundo, se veía que los estudiantes no tenían miedo de salir al frente de sus compañeros y presentar su rol ya que hablaban de manera espontánea, caminaban por todo el salón y se notaba la ausencia de nervios o estrés. Tercero, se observó el uso de ayudas visuales como un vestido, fotos mostradas en papel o celulares, un balón de fútbol, guayos, gafas, gorras, etc. Cuarto, la minoría de estudiantes que presentaron el juego de roles usaron los tiempos gramaticales exigidos en esta evaluación. Quinto, si bien no todos los estudiantes usaron los tiempos gramaticales, si se evidenció un incremento de la fluidez, uso de léxico y pérdida de miedo al hablar en público.

A manera de conclusión de este análisis, se puede decir que la descripción de la secuencia didáctica y el análisis de la implementación permite concluir que la utilización del juego de roles como estrategia de evaluación de la producción oral contribuyó al mejoramiento de la

expresión oral en inglés de los estudiantes del grado séptimo. A través de las 4 intervenciones hechas por el investigador, 2 con fines de la práctica docente y 2 con fines exclusivos de esta investigación, se evidenció un contraste en la manera como los estudiantes afrontan las evaluaciones cotidianas y de memorización, con las evaluaciones dinámicas como lo es la propuesta del juego de roles, cuyas implicaciones residen en el fomento de la diversión, apropiación de modelos culturales, pérdida de miedo a la evaluación, al hablar en público y disminución del acoso escolar.

En el contraste de las 4 intervenciones antes mencionadas, se destaca en primer lugar que, el juego de roles propone mejores recursos para sus prácticas educativas, ya sea ejercicios de calentamiento, de comprensión y de evaluación en el aula. Esto es, la obtención y utilización de recursos traídos al aula por parte de los estudiantes o maestro, tales como elementos deportivos, objetos del hogar, juguetes, etc. Esto permite un aprendizaje significativo debido a que los estudiantes están en contacto con objetos reales, lo que marca una diferencia con el uso constante y rutinario de fotocopias, en donde se muestran contenidos sin color o poco atractivos para los niños aprendices. Otro punto de contraste, es que los estudiantes utilizaron con frecuencia los textos de ayuda para sus presentaciones orales, lo que recayó en una lectura incesante de textos y no en una práctica oral espontánea. En la utilización del juego de roles, los estudiantes se olvidaron del texto o los apuntes para concentrarse en hacer un buen rol y poder imitar a su personaje de la mejor manera, lo que da una enorme ventaja al acercamiento del habla natural en otro idioma.

Se destaca entre los aciertos de las implementaciones, el propósito investigativo de volver lo más dinámica posible la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en

estudiantes jóvenes, cuya necesidad radica en mantener una motivación en todo momento, y aún más indispensable, al momento de enfrentar una evaluación.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado se presentan las conclusiones generales y recomendaciones del presente trabajo de grado. En primer lugar, se trata las conclusiones generales del proyecto como producto de una investigación acción en el aula. En segundo lugar, se presentan las conclusiones sobre los efectos de la implementación de la secuencia didáctica. Y en tercer lugar, se presentan las conclusiones de la experiencia del investigador en su formación como docente de Lenguas Extranjeras.

Esta es una investigación Acción en el Aula de corte cualitativo cuyo propósito principal fue evaluar una secuencia didáctica diseñada para verificar los efectos del uso del juego de roles como estrategia de evaluación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Esta investigación mostró que la utilización del juego de roles como estrategia de evaluación permite mejorar la competencia comunicativa oral de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de una lengua objetivo, ya que se pudo observar una mejor producción oral en inglés, un incremento de motivación y participación de los estudiantes en las distintas actividades. Estos factores se evidenciaron en esta investigación a través de un diario de campo llevado por el profesor practicante autor del trabajo grado.

Otro de los beneficios, es por ejemplo, que el juego de roles como instrumento de evaluación ayuda a minimizar los niveles normales de estrés, presión, ansiedad y miedo, que generan las evaluaciones académicas.

Si bien el juego de roles en las aulas de lengua extranjera como actividad de aprendizaje ha sido ampliamente utilizado por los maestros de idiomas, esta actividad no es frecuentemente utilizada como estrategia de evaluación. Se mostró través de la evaluación a la implementación de la secuencia didáctica, que ésta permite también que los estudiantes mejoren sus niveles de lengua, aumente la motivación por el aprendizaje de la lengua objetivo, dinamice el desarrollo de competencias a través del trabajo cooperativo y permite la recreación de situaciones significativas para los estudiantes.

Se evidenció en este análisis que el juego de roles como instrumento de evaluación genera un alto grado de motivación. Este efecto positivo se traduce en el incremento de la participación entusiasta y espontánea en las actividades propuestas para llevar a cabo el juego de roles. Fue así que a medida que los estudiantes interpretaban los roles, se volvían más espontáneos y alegres, debido a que estaban simulando ser personas que ellos querían o admiraban, sin embargo, cabe anotar que cuando los estudiantes hacen la presentación pública del juego de roles, “como todo actor” experimentan pánico escénico, el cual debe ser identificado por el docente para ayudarlos a superar esta dificultad. Como resultado de este aumento de la motivación, las producciones de los estudiantes fueron más fluidas y por ende el desempeño en el idioma inglés fue mucho mejor. Esto coincide con lo reportado en la investigación de Cantero (2010), citado en los antecedentes de este trabajo, quien aseguró que en los estudiantes de su experiencia investigativa, hubo un incremento de la motivación, autoconfianza, naturalidad y uso del movimiento en el aula. Factores que contribuyeron al uso inconsciente del inglés como herramienta comunicativa. Como se había mencionado con anterioridad, estas experiencias se evidenciaron en el diario de campo llevado por el investigador.

Otro efecto positivo fue el aprendizaje y trabajo cooperativo; en el juego de roles los estudiantes construyeron un dialogo en el que se vieron enfrentados a la necesidad de hacer un intercambio y negociaciones con el fin de superar las dificultades de lengua de orden lingüístico, comunicativo y socio-cultural. En este trabajo cooperativo, cada estudiante interpretó y realizó un papel por el bien común, lo que además permitió a cada alumno, un reconocimiento de las facultades y dificultades de su compañero en el uso de la lengua.

Otro aspecto a resaltar de los beneficios del juego de roles como instrumento de evaluación es que este ejercicio tiene la capacidad de recrear situaciones de la vida real en el aula, por lo que expone al estudiante a situaciones donde tiene que hablar inglés de manera natural, convirtiéndose así en un aprendizaje significativo para el alumno. Este último planteamiento coincide con lo expresado por Nunan (2004), cuando dice que la tarea es un plan de trabajo que considera elementos contextuales de los estudiantes, es decir, contempla la realidad del mundo real y lleva el uso del idioma al salón de clase.

Otro beneficio importante del juego de roles como ejercicio de evaluación es que llega a ser tan lúdico para los estudiantes, que éstos se olvidan que están siendo evaluados. Como ya se había dicho, disminuye los estados de ansiedad propios de una evaluación, lo cual mejora la disciplina, dado que los estudiantes están tan inmersos en interpretar bien su rol, que la desconcentración o distracción en otros factores no da a lugar.

Finalmente y al igual que Quezada (2011), citado en los antecedentes, se mostró con este trabajo, que los estudiantes respondieron y se mostraron más predispuestos a la utilización del juego de roles en comparación al uso de evaluaciones tradicionales y de memorización.

Si bien los beneficios de la utilización del juego de roles son evidentes en la implementación de esta secuencia didáctica, también surgieron dificultades e inconvenientes que fueron superadas asertivamente por el practicante investigador. Se recomienda entonces que para una próxima implementación, prever el buen funcionamiento de los recursos, tales como la grabadora, el televisor, etc. También, una mejor planeación y utilización del tiempo. Por otro lado, es importante en esa proyección, asegurar que las ejecuciones de la implementación tengan una continuidad dado que las interrupciones constantes de las clases en las instituciones educativas afectan el normal desarrollo del curso. Desafortunadamente en los colegios prefieren suspender las clases de inglés para darle espacio a otro tipo de actividades.

Esta experiencia de investigación-acción contribuyó en la formación del investigador como futuro docente dado que le permitió como maestro tener conciencia de los procesos de enseñanza de aprendizaje para transformar las prácticas pedagógicas en el aula de lengua extranjera. Este tipo de investigación también permite al docente investigador hacer reflexiones continuas que mejoran su capacidad y práctica para enseñar. Por otro lado, esta forma de hacer investigación en el aula, contribuye a la creación de nuevas teorías sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase, ya que el maestro como investigador acumula experiencias, que juntas pueden generar nuevas hipótesis que den como resultado nuevas teorías de aprendizaje. Quizás uno de los beneficios más importantes de esta experiencia investigativa, es que permitió al investigador hacer una metacognición sobre su propio proceso de enseñanza, resaltando los aciertos y desaciertos a mejorar en las futuras consideraciones. También, este proceso de investigación generó en él

un pensamiento crítico frente a las prácticas profesionales del docente de lenguas extranjeras.

Esta experiencia investigativa fue muy enriquecedora y genera un espectro amplio de posibles investigaciones sobre la misma temática. En este sentido, sería recomendable para futuros investigadores profundizar sobre el papel del juego de roles no solo como instrumento de evaluación sino como práctica cotidiana en el aula de lengua extranjera que permita desarrollar mejores competencias orales de las lenguas extranjeras en Colombia.

Después de haber vivido esta experiencia investigativa, el investigador se permite permitir recomendar a unos futuros investigadores en el campo de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, que tengan en cuenta en el diseño y planeación de la investigación, factores que afectan o favorecen el buen desarrollo de la misma, estos son: el tiempo que se le destina a la investigación, los recursos logísticos y humanos, la disposición que tenga la institución para permitir la realización de la investigación, establecer una relación de cordialidad, cooperación y buena comunicación con el maestro titular del curso. También sería conveniente, asegurar que la institución objeto de estudio respete los espacios destinados a la práctica docente.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aretio, L. G. (2009). *Las Unidades Didáctica I*. Madrid: Bened.
- Cantarero, P. (2010). *El aprendizaje de la lengua extranjera en jóvenes adultos*, Universidad Abierta de Cataluña, Barcelona, España, 2010, www.crefal.edu.mx. Obtenido de http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_26/decisio26_saber4.pdf
- Carvajal, M. M. (2009). *La didáctica en la educación*. Obtenido de Fundación Academia de Dibujo Profesional: Diseño: http://www.fadp.edu.co/uploads/ui/articulos/LA_DIDACTICA.pdf
- Compesar, Universidad Unipanamericana. (s.f.). *Compensar*. Recuperado el 17 de 01 de 2015, de Institución Universitaria: http://unipanamericana.edu.co/desercioncero/libro/material_descarga/metodolog_activas/3-juego_rols.pdf
- Crystal, D. (2003). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Londres: 5ª edición, Blackwell. .
- Estaíre, S. a. (1994). *Planning classwork: A tasked based approach*. Oxford: Heineman.
- ETS. (2010). *ETS*. Recuperado el 12 de Enero de 2015, de Assessment development and research organization: http://www.ets.org/Media/Campaign/5394/rsc/pdf/5684_CEF%20Flyer_HR.pdf
- Faysse, P. &. (2006). *Pautas generales para la elaboración, uso y empleo de juego de roles en procesos de apoyo a una acción colectiva*. Cochabamba, Bolivia: Centro AGUA-UMSS.
- Florian, J. E., & Ideaspropias. (2004). *Ideaspropias Editorial*. (Ideaspropias, Ed.) Obtenido de http://www.ideaspropiaseditorial.com/documentos_web/documentos/978-84-96578-87-6.pdf
- Gaete-Quezada. (2011), *El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios*, Universidad de Antofagasta de Chile, Facultad de Educación y Ciencias Humanas, redalyc.org. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83421404005>
- Guanuquiza. (2013). *carlosguanoquiza.blogspot.com*. Obtenido de <http://carlosguanoquiza.blogspot.com/2013/05/aplicacion-del-role-play-como.html>
- Ibañez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formalización. *Aula de Innovación Educativa*, Versión Electronica.
- López, A. A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 1, No. 2, 111-124.
- Mª Ángeles Andreu Andrés, Miguel García Casas , & Miguel Mollar García . (2005). *La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera*. Valencia: Cuadernos Cervantes,.

- Marco Común Europeo de Referencia. (2002). *cvc.cervantes.es/*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Meneses, R. L. (2011). *www.uned.ac*. Recuperado el 24 de 02 de 2015, de Universidad Estatal A Distancia: <http://www.uned.ac.cr/ecsh/images/documentos/LitGrama/guiADIDActica-709-2012-3.pdf>
- Mogra, I. (2012). Role play in teacher education: Is there still a place for it? Birmingham City University, Estados Unidos.
- Morales, P. &. (2008). *cv2.sim.ucm.es*. Obtenido de https://cv2.sim.ucm.es/moodle/file.php/45223/PROCESOS_Y_CONTEXTOS_EDUCATIVOS/Rubricas_ABlanco.pdf
- Moreira, M. A. (1993). *Unidades didáctica e Investigación en el Aula*. Las Palmas de Gran Canaria: Librería Nogal Ediciones.
- Morón, J. & Rodríguez, M (2011). *tesis.ula.ve/*. (U. d. Andes, Ed.) Obtenido de http://tesis.ula.ve/pregrado/tde_arquivos/27/TDE-2012-09-23T06:04:57Z-1764/Publico/rodriguezadriana_moronymaury.pdf
- N.Candlin, C. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. Gran Bretaña: Lancaster Practical Papers in English Language Education.
- Nickerson, S. (2007). Role Play: An Often Misused Active Learning Strategy. Chicago, Estados Unidos: Essays on Teaching Learning.
- Nunan. (1989). *Designing Tasks for the Communicative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *educ.ualberta*. (Cambridge University Press) Recuperado el 16 de 01 de 2015, de <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/task-based%20language%20teaching.pdf>
- Orozco-Jutorán, M. (2006). *La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción*. Sevilla: Varela, M.J.
- Oviedo. (2008). *blog.educastur.es*. Obtenido de http://blog.educastur.es/autoevaluacion/files/2009/02/la-evaluacion-interna-de-centros-_4.pdf
- Peñarrieta, & Faysse. (2006). *Pautas generales para la elaboración, uso y empleo de juego de roles en procesos de apoyo a una acción colectiva*. Cochabamba: Etreus, Impresores.
- Peris, E. M. (2008). *Diccionario de terminos clave de ELE, versión electrónica*. Madrid: S.A. SGEL. Sociedad general española de librería.
- Pineda, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Medellín: Pregón Ltda.

- Quiñones, W. C. (2014). *Vivedigitalconwilliam*. Recuperado el 14 de 01 de 2015, de http://vivedigitalconwilliam.blogspot.com/p/secuencia-didactica-i_28.html
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Rodgers, R. &. (1987). *Approaches and Methods in Language Teaching-Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press, Reino unido.
- Rodríguez García, S., Herráiz Domingo, N., Prieto de la Higuera, M., Martínez Solla, M., Picazo Zabala, M., Castro Peláez, I., & Bernal Escámez, S. (2010). *Universidad Autonoma de Madrid*. Obtenido de uam.es: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Rodríguez-Bonces, M. R.-B. (02 de 10 de 2010). Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. A New Lesson to Learn. *Redalyc.org*, 166-168-169. Recuperado el 17 de 01 de 2015, de Task-Based Language Learning: Old Approach, New Style. A New Lesson to Learn: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169215620011>
- Rojas, M. T. (2012). <http://www.cide.cl/>. Obtenido de Universidad Alberto Hurtado: http://www.cide.cl/documentos/investigacion_accion_cuaderno41_MTRojas.pdf
- Samboy, L. (2009). *La evaluación Formativa*, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado el 18 de 02 de 2015, de http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/MGIEV/documentos/LECT92.pdf
- Sampieri, C. y. ((2010)). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Sheila Estaire & Javier Zanón. (1994). *Planning Classwork A task Based Approach*. Macmillan Publishers Limited.
- Taylor, & R. Bogdan. (1980). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. New York: Ediciones PAIDOS. Recuperado el 22 de 01 de 2015, de <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf>
- Valencia, J. A. (2007). *redalyc*. Recuperado el 14 de 01 de 2015, de <http://www..org/pdf/956/95605009.pdf>
- Vargas, A. I. (2004). *redalyc.org*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>

9. Anexos

9.1 Anexo 1 Secuencia didáctica

INTRODUCCIÓN A LA PRACTICA DOCENTE

PROYECTO DE INTERVENCIÓN PRACTICA DOCENTE COLEGIO LOS ÁNGELES DEL NORTE

LUIS FELIPE HOYOS

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAGE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
CALI, DICIEMBRE 2013**

TABLA DE CONTENIDO

1. Contexto de la Institución
 - 1.1. Misión
 - 1.2. Visión
 - 1.3. Organigrama
 - 1.4. Propuesta de Valor
 - 1.5. Modelo Pedagógico
 - 1.6. Filosofía
 - 1.7. Valores
2. Aspectos específicos del área de trabajo
 - 2.1. En el aula de clase
 - 2.2. El plan de Área/syllabus
3. Práctica docente
 - 3.1. Ayudantía
 - 3.2. Intervención
 - 3.2.1. Cronograma
 - 3.2.2. Contenidos
 - 3.2.3. Actividades/tareas
 - 3.2.4. Materiales
 - 3.2.5. Metodología
 - 3.2.6. Evaluación
 - 3.2.7. Selección y diseño de instrumentos para observar
4. Anticipación a la Experiencia
 - 6.1. Elementos de preparación
 - 6.2. Dificultades que podría encontrar
 - 6.3. Recursos que podría encontrar para superar dificultades
 - 6.4. Contribución a la institución
5. Anexos
 - 9.1. Anexo 1. Consolidado grado 7
 - 9.2. Anexo 2. Registro de Observaciones

1. CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN

La institución seleccionada para la práctica docente es el **Colegio los Ángeles del Norte (CLAN)**, es de carácter privado y de modalidad académica, ubicado en la dirección Calle 44 N # 6B-22 del barrio *La Campiña* en la comuna 2, estrato 5, teléfono 6646516, el colegio fue fundado por la Señorita Aura Herrera Mora el 4 de octubre de 1951. La actual rectora es la Señorita Josefina Herrera y su representante legal el señor Carlos Fernando Quijano Herrera.

La institución ofrece educación desde el kindergarten hasta el grado 11, desde el preescolar hasta primaria hay 13 grupos y en la secundaria hay 6 grupos en el calendario A, y 8 en el calendario B para un total de 27 grupos de toda la institución. El número promedio de alumnos por grupo es de 22.

La escuela cuenta con una infraestructura bien equipada, sus instalaciones incluyen 32 aulas, un área administrativa, 2 salas de personal, 1 cuarto de computadora, una biblioteca, una sala de psicología, una sala de enfermería, sala de audiovisuales, un laboratorio de física, un laboratorio de química y un laboratorio de biología, una sala de música, un auditorio, una cafetería y una cancha de usos múltiples que incluye un parque infantil y zona deportiva. Las instalaciones están distribuidas en 3 plantas de un edificio.

El personal que trabaja en el colegio Los Ángeles del Norte consta de 44 profesores de distintos campos, 2 psicólogos, 3 coordinadores, 1 asesor pedagógico, 1 coordinador de transporte, 1 bibliotecario, 4 conserjes, porteros 3, 1 persona de relaciones públicas, 2 secretarias, 2 administradores, 2 auxiliares administrativos, 1 jefe de recursos humanos y un director.

En el segundo semestre de 2013 el número de estudiantes es de 453 en el calendario B y 399 en el calendario A para conseguir un total de 852 estudiantes de toda la institución.

El CLAN tiene un buen número de profesores en las diferentes áreas para satisfacer las necesidades de toda la escuela, además, los maestros están capacitados para enseñar las materias respectivas. El número de alumnos por aula facilita el trabajo de la educación y

aumenta la calidad de la misma, de la misma manera, se puede observar que los coordinadores trabajan en estrecha colaboración con los maestros, lo que permite un ambiente más dinámico y enriquecedor para la educación.

El número total de profesores de inglés en toda la institución es de 6 en los calendarios “A” y “B”. Todos ellos tienen una licenciatura en Lenguas Modernas. 3 de los docentes se encargan también de orientar la asignatura de ciencias naturales en inglés (science) para primaria. Al iniciar el año escolar, los docentes se reúnen para hacer el consolidado de la programación de inglés y science. La integración de inglés en science es para primaria.

En el área de inglés, hay un departamento cuyo jefe es Aura Mercedes Quijano, esta área es responsable de planificar y llevar a cabo todas las actividades relacionadas con el inglés en la institución.

De los documentos institucionales se extrajo la siguiente información:

Misión

La **misión** de la institución es la siguiente: “El Colegio los Ángeles del Norte se propone colaborar en la formación de las personas que nos confíen. Ofrecemos la posibilidad de desarrollar su personalidad y participar en la transformación de la sociedad, propiciando su integración e identidad”.

Visión

“El Colegio los Ángeles del Norte continuará siendo una reconocida institución educativa formadora de bachilleres íntegros, autónomos, con las virtudes fundamentales del ser humano (los valores), el espíritu investigativo y la preparación intelectual que les permitan llegar a ser profesionales idóneos comprometidos, que contribuyan a la construcción de una sociedad justa, en la que prime el bien general sobre el particular, respetuosa de la dignidad humana y de su medio ambiente”

Filosofía



Buscamos generar una actitud de compromiso, de todos y cada uno de los miembros de la comunidad CLAN frente a la sana convivencia dentro y fuera de la institución, frente a la patria, frente a los valores éticos y morales y frente a la responsabilidad en las acciones, en aras de preservar el derecho fundamental de la vida”. El Colegio los Ángeles del Norte tiene

7 objetivos institucionales:

1. Considerar al estudiante como centro del proceso educativo.
2. Formar personas que ejerzan a cabalidad los principios que garantizan la convivencia social.
3. Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de aprender significativamente.
4. Formar personas capaces de ser parte activa en el desarrollo de la sociedad.
5. Fomentar la creatividad, el análisis, la autoestima practicando buenos hábitos y valores que orienten al estudiante hacia el respeto a la vida y honra de todos sus semejantes.
6. Mejorar la calidad de vida de los seres humanos mediante la concientización de conservar, proteger y mejorar el medio ambiente.
7. Mejorar las condiciones Institucionales para lograr en todas y todos, el aprendizaje esperado.

2. ASPECTOS ESPECÍFICOS DEL ÁREA DE TRABAJO

En el aula de clase

El grupo seleccionado para la práctica es el grado séptimo perteneciente al calendario B. Se dicta inglés con una intensidad de 3 clases por semana. La profesora encargada de la enseñanza de inglés es Yurani Mañozca. Se graduó de la Universidad de Santiago de Cali de la carrera Licenciatura en Lenguas Modernas. Ha estado trabajando como profesora de inglés durante 10 años, de los cuales 7 ha estado en el colegio los Ángeles del Norte.

En el área de inglés los profesores tienen grabadores disponibles, una sala de audiovisuales y biblioteca. Los maestros cuentan con libros de texto que varían dependiendo del grado escolar. Para el grado séptimo, el libro de texto se llama Next Step 7, y todos los estudiantes lo deben tener.

El grupo está conformado por 37 estudiantes, 20 femeninos, 17 masculinos. Los estudiantes tienen en promedio de 12 a 13 años de edad y pertenecen al estrato socioeconómico 3-4. Son estudiantes con mucha motivación, alegres, no son ajenos al inglés debido a la intensidad e integración de la lengua desde los primeros grados escolares.

El salón de clase tiene el escritorio de la profesora y 6 hileras de pupitres individuales. Hay una cartelera a un costado donde se marca el horario de clase, y en las esquinas del salón, se encuentran trabajos de estudiantes como maquetas, dibujos, etc. El salón es espacioso, iluminado y ventilado.

El plan de Área/Syllabus

En el colegio Los Ángeles del Norte no se le llama Plan de Área a su plan de estudios, sino Consolidado (ver anexo 1). La asignatura inglés se enseña desde pre jardín hasta grado 11; en los grados de 1 a 5 el inglés está ligado con la asignatura Science.

Podemos encontrar en el consolidado una descripción detallada de las normas, los objetivos, los temas, el rendimiento y habilidades específicas para trabajar durante todo el año. El plan de estudios se caracteriza por ser es-nocional funcional ya que en cada unidad se detallan las competencias a desarrollar, así como el cumplimiento específico y las funciones que se pueden realizar a partir de lo aprendido. Además, los profesores del programa de estudios deben desarrollar un plan semanal con una descripción detallada de las unidades temáticas, evaluación para cada unidad, la retroalimentación prevista y fechas para cada semana de clase.

Con un mejor acercamiento al consolidado, puedo ver que los aspectos gramaticales están descritos brevemente puesto que todo gira en torno a las funciones del lenguaje y los estándares de inglés propuestos por el gobierno, que siempre aparece en cada uno de los contenidos del programa.

3. PRACTICA DOCENTE

Periodo de observación

El periodo de observación tuvo una duración de 15 horas. Fue realizado en el grado séptimo durante el último semestre del año 2013. Este periodo de observación es la primera instancia en la práctica docente, en base a las observaciones se puede proceder hacer un trabajo de campo.

Periodo de ayudantía/Tareas a realizar (25horas)

Se propone un plan tentativo de la programación de la ayudantía. En esta etapa, asistiré a la profesora en todo lo necesario en el desarrollo del curso. La cantidad de horas destinadas a realizar en la ayudantía es de 25 horas. La intensidad es de 5 horas por semana. Las clases se llevan a cabo el miércoles de 2 horas, jueves de 2 horas y viernes de 1 hora. Lo que nos da un total de 5 semanas. La ayudantía tendrá lugar en la finalización del segundo periodo escolar.

Las tareas a realizar son las siguientes: Calificaciones, revisión de tareas, nivelación de estudiantes con dificultades (Mayor atención, explicación durante la clase o fuera de la clase si es necesario y sí se puede hacer con autorización de los padres), asistencia en explicaciones, ayuda respondiendo preguntas comunes de los estudiantes, creación de materiales de clase, orientación a estudiantes en ejercicios de clase cuando la profesora esté ausente.

Cronograma tentativo de ayudantía:

FECHA	AYUDANTÍA	HORAS
Enero 30	Preparación de materiales	2 h
Febrero 5	Orientación estudiantes	2 h
Febrero 6	Solicitud del profesor	2 h
Febrero 12	Revisión de cuadernos	2 h
Febrero 13	Nivelación estudiantes	2 h
Febrero 19	Ayuda practica a estudiantes	2 h
Febrero 20	Explicaciones	2 h
Febrero 26	Nivelación estudiantes	2 h
Febrero 27	Demanda del profesor	2h
Marzo 5	Asistencia guiada estudiantes	2h
Marzo 6	Realizar evaluaciones	2h
Marzo 7	Calificación de evaluaciones	1h

3.2 Periodo de intervención directa/actividades a realizar (20horas)

La intervención consiste en el desarrollo de unidades temáticas con contenidos establecidos que respondan a los lineamientos curriculares del colegio. El enfoque de la intervención serán actividades que contribuyan al desarrollo de la producción oral en los estudiantes.

En este periodo me encargaré de realizar intervenciones en la clase de inglés del grado séptimo del colegio los Ángeles del Norte. El tiempo estimado para las intervenciones es de 20 horas. La intensidad es de 5 horas por semana para un total de 4 semanas. La intervención se dará en el tercer periodo y muy posiblemente en el principio del 4 periodo, debido a que pueden presentarse contratiempos como eventos culturales, deportivos, reuniones, etc. Pensando de esta manera, diseñe igualmente las actividades y abarque los contenidos a tratar en el 4 periodo para poder tener un control de lo imprevisto y conseguir un plan elaborado y no de último minuto.

Cronograma tentativo (Tercer periodo):

Fecha	Secuencia didáctica
12/02/2014	Mi familia
13/02/2014	Mi familia
14/02/2014	Mi familia
19/02/2014	Mi familia
20/02/2014	Creciendo
21/02/2014	Creciendo
26/02/2014	Creciendo
27/02/2014	Creciendo
28/02/2014	Costumbres
05/03/2014	Costumbres
06/03/2014	Paseos
07/03/2014	Paseos

Planeación**Objetivos de enseñanza****Objetivo General**

Promover el desarrollo de la producción oral en inglés en el nivel A2.2 en el grado séptimo, usando estrategias de aprendizaje basadas en el enfoque comunicativo, con el fin de lograr una interacción práctica y comunicativa.

Objetivos específicos

- Iniciar una conversación simple basada en la descripción de situaciones familiares y rutinarias.
- Utilizar estrategias para el seguimiento de una conversación, como preguntas, observaciones, opiniones, etc.

- Mantener una conversación con sus compañeros sobre ir a lugares de la vida real y desenvolverse.
- Elaborar un rol de una persona que le permita al estudiante expresar de manera desinhibida acciones y gustos.

Contenidos

En la siguiente grafica veremos los contenidos del programa que se trabajaran durante mis intervenciones. Los contenidos señalados responden al 3ro y 4to periodo del año electivo.

Tema	Funciones	Gramática	Otros aspectos	Estándares
<i>The Gonzalez Family</i>	Preguntar sobre personas, objetos o lugares. Dialogar con un compañero sobre situaciones familiares y cotidianas.	• Time expressions • Present simple • Reacting to news, yes or no questions, and abbreviations.	Expresar oralmente sus preferencias	respondo con frases breves, preguntas sencillas sobre temas que son familiares Puedo extraer información general y específica de un texto breve y escrito en un lenguaje sencillo
<i>Going places</i>	Identifica vocabulario relacionado con lugares conocidos. Asumir roles de personas para su interpretación.	• Past Continuous. • Past simple, there was were, buying tickets. • Past simple vs past continuous.	Expresar oralmente sus preferencias	comprendo instrucciones escritas para llevar a cabo actividades cotidianas Puedo extraer información general y específica de un texto Comprendo mensajes orales

				breves y sencillos relacionados con mi entorno y mis intereses personales
--	--	--	--	---

Actividades y Tareas

Las actividades y tareas están divididas por dos unidades temáticas las cuales son:

1. *The Gonzalez Family.*
2. *Going Places.*

Unidad 1: The Gonzalez Family (10 horas)

Tema	Funciones	Gramática/Vocabulario	Habilidad lingüística	Tipo de trabajo	Evaluación
Mi familia	Describir personas (familia) y momentos. Compartir información.	Time expressions.	Producción y comprensión oral	Individual	Continua
Creciendo	Tarea: Entrevista al familiar más amado. Clase: Contar su historia.	Present simple I love him/her	Producción oral y producción escrita	individual	Formativa
Costumbres	Conversación en donde se expone las preferencias familiares. Modelos a seguir. Actividades cotidianas.	Do you like? Yes, I like Yes, I do.	Producción oral	Grupal	Formativa del proceso de realización del proyecto final

Unidad 2: ¡Going Places! (10 horas)

Tema	Funciones	Gramática/ Vocabulario	Habilidad lingüística	Tipo de trabajo	Evaluación
Paseos	Recuento de cosas sucedidas durante un paseo Narrar sucesos	Past continuous I was playing...	Producción escrita, producción oral y comprensión oral.	Individual	Continua
Encuentros ciudad	Recrear una situación o encuentro cotidiano basado en posters de lugares de la ciudad o barrio.	Past simple There was, there were... I played...	Producción oral	Grupal	Formativa
Entretenimiento	Interpretar un papel ³⁹ Comunicar en forma oral.	You can.../You can't... Types of food	Comprensión y producción oral	Individual o grupal	Formativa del proceso de realización del proyecto final

Metodología

La metodología de la intervención está centrada en el *enfoque comunicativo* y el *enfoque basado en tarea*. Desarrollaré con énfasis la habilidad de producción oral de los estudiantes, involucrando de igual manera la comprensión oral y en pequeñas dosis la escritura como elemento de apuntes en los ejercicios.

Teniendo en cuenta la metodología de enseñanza en el colegio Los Ángeles del Norte, realizaré actividades como la descripción de personas, lugares, momentos, conversaciones, repetición, seguimiento de modelos, compartir información, juego de roles, entrevista y contar cortas historias.

³⁹ El juego de roles corresponde al tema de *entretenimiento*. El Role Play es una estrategia pedagógica y no una función comunicativa.

Además, quiero tener como base el desarrollo de las habilidades motoras e interaccionales, que, según Bygate (1987), refieren a las habilidades motoras de percepción y de interacción.

La habilidad motor de percepción se desarrolla con ejercicios como: diálogos a partir de conversaciones modelo, práctica con patrones establecidos, repeticiones; lo que me ayuda a conocer las reglas del juego sin haberlo jugado. Las habilidades de interacción me permiten ayudar al estudiante a que comunique lo que quiere decir y al tipo de relación que desea mantener. Para obtener unos buenos resultados, debo utilizar las dos habilidades anteriores en conjunto, para que el estudiante use su propia información como garante de autenticidad y comparta la información suficiente para iniciar y mantener una conversación.

Las secuencias didácticas están diseñadas de manera integral, respetando el consolidado del colegio con el fin de facilitar la comprensión y el desempeño de los estudiantes. Estas unidades están puestas en situaciones reales y permitirán la participación activa de cada uno de ellos.

Evaluación

Durante la intervención utilizaré el modelo de evaluación centrado en los procesos. Para la realización de este modelo, emplearé un trabajo por tareas que serán evaluadas de manera continua, formativa y formadora. Es decir, no solo observaré el resultado de tareas, también observaré su progreso constantemente.

Hay que tomar en consideración el modelo de calificación del colegio ya que hay que ser fiel a sus políticas educativas. En otras palabras, la evaluación cuantitativa y cualitativa se desarrollará dentro de las tareas propuestas si el colegio así lo permite.

Materiales a utilizar

Para el desarrollo de la ayudantía y la intervención utilizaré el libro Next Step 7. Utilizaré posters e imágenes grandes para recrear lugares o situaciones de la vida real. La utilización de la grabadora es como herramienta para importar contextos fuera de clase.

Bibliografía a consultar en la preparación de actividades

- Brown, H.D, Language Assessment Principles and Classroom practices, Chapter 7. Pearson Longman (2004).
- María del Rocío Domínguez Gaona, *Una metodología para la producción oral*. Ponencia presentada en el 12vo. Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras, UNAM. México, D.F. 9, 10 y 11 de agosto de 2006.
- Flor a. Cabrera *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. Universidad de Barcelona. Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación. Revista Española de Pedagogía, (2001).
- *Seis herramientas para mantener la disciplina en el salón*, BLOG, 2013. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México.

4. ANTICIPACIÓN A LA EXPERIENCIA

Para realizar la intervención me preparo de distintas maneras: La primera es recurrir al plan de área del año lectivo en el cual intervendré. Observando los temas seleccionados y correspondientes, sabré el rango de área temática de la cual no puedo salirme. Otra manera es preguntar a la profesora en qué tema se encuentran los estudiantes y partir de ahí. En segundo lugar, preparar la intervención; seleccionar el tema y proponer una explicación clara y simple que le llegue a los estudiantes a los cuales he observado. Seleccionar y ejercer el aspecto de la lengua (habilidad) en la que los estudiantes sufren de dificultades. En seguido, hacer ejercicios prácticos en donde se pone en acción lo explicado.

Posibles dificultades

Las posibles dificultades que podría encontrar pueden ser las siguientes: que los estudiantes no comprendan lo explicado en clase. Que la realización de los ejercicios de producción

oral no sea satisfactoria. Que los estudiantes se varen por falta de vocabulario o frases. También podría encontrar indisciplina por el recibimiento de clase de una persona nueva (control de clase).

Las maneras para solucionar las posibles dificultades seria:

Utilizar la estrategia de pregunta comprensiva en el momento de la explicación. A medida que avance en la explicación, voy preguntando a los estudiantes si entienden y les pediré que hagan ejemplos basados en los ejemplos dados por mí con anterioridad. De igual manera, cuando los estudiantes estén realizando los ejercicios, es fundamental estar con ellos ayudándoles y asistiéndoles en las respuestas de sus preguntas. En cuanto a la producción oral, debo introducir el vocabulario en contextos conocidos o no tan lejanos a la realidad de los estudiantes, para que así reconozcan el contexto o situación de la vida real que presentaré en los ejercicios y el vocabulario sea aprendido con más facilidad. Y por último, para poder manejarla la indisciplina, recurriré a las 6 herramientas para mantener la disciplina dentro del salón propuesta por la facultad de psicología de la Universidad Autónoma de México. Las cuales consisten en: Aprender a regular mis emociones, utilizar reglamentos, destacar las conductas positivas de los alumnos, actuar en consistencia, negociar con los alumnos y conocerlos.

Contribución que puede hacer a la situación de enseñanza del idioma en la institución.

Nivelación de los estudiantes que presenten dificultades aprendiendo la lengua. Según las observaciones realizadas, hay estudiantes que presentan este problema, se quedan rezagados y su aprendizaje empeora. Fomentar una nivelación en estos casos es importante.

Análisis somero de la información recibida en la institución.

El plan de área es llamado consolidado. El énfasis del programa es la producción y comprensión. Abarca todos los grados desde pre jardín hasta grado 11. Además, abarca la materia Science, la que es enseñada en inglés en los grados de primero hasta quinto. El consolidado es muy completo, es de tipo nocional funcional ya que en cada unidad se detallan las competencias a desarrollar, el cumplimiento específico y las funciones que se pueden realizar con lo que se ha aprendido. Tiene 8 apartados como estándares, metas

abarcadoras, metas de unidad, desempeños específicos, competencias, etc. La mayoría de apartados están escritos en inglés, los demás en español.

El programa del curso está bien preparado. Se puede observar mucha atención a los detalles en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, hay temas y subtemas muy fijos, preparados y listos. El consolidado de los desempeños específicos es evidente, convincente y detallado. Se puede evidenciar la creencia en los postulados del enfoque comunicativo, en interpretar información y relacionarla, ya sea produciendo en la lengua extranjera o comprendiéndola. Los docentes utilizan mucho ilustraciones y medios audiovisuales como eficiente input en el aprendizaje.

Por otro lado, el programa responde a las necesidades de los estudiantes en el caso de la enseñanza de la lengua desde temprana edad. La unión del área de ciencia con el inglés, me parece que es una práctica necesitada por los estudiantes porque permite la interconexión de saberes. Sería de un gran provecho que más áreas del conocimiento se interconectarán con el aprendizaje de una lengua extranjera, en lo personal, pienso que, se debería tomar en cuenta la integración que hacen los colegios privados a las lenguas como parte de políticas educativas públicas.

Anexos

Anexo 1. Consolidado grado 7.

ASIGNATURA:	INGLES								GRADO:	SEPTIMO
DOCENTE:	YURANI MAÑOZCA CARDONA								NEXT STEP 7	
ESTANDARES	METAS ABARCADORAS	METAS DE UNIDAD	EJES TEMATICOS(entorno s, pensamientos o	TEMAS	SUBTEMAS	DESEMPEÑOS ESPECIFICOS	COMPETENCIAS	PERIODO	HORAS	SEMANA
●IDENTIFICA EL TEMA GENERAL Y LOS DETALLES RELEVANTES EN CONVERSACIONES, INFORMACIONES RADIALES O EXPOSICIONES ORALES ●COMPRENDO MENSAJES ORALES BREVES Y SENCILLOS RELACIONADOS CON MI ENTORNO Y MIS INTERESES PERSONALES Y ACADEMICOS	●HACE USO DEL PRESENTE CONTINUO DE FORMA ORAL Y ESCRITA	●REALIZO EXPOSICIONES MUY BREVES DE CONTENIDO PREDECIBLE Y QUE HE MEMORIZADO ●COMPLETO INFORMACION PERSONAL BASICA EN FORMATOS Y DOCUMENTOS SENCILLOS	Produccion y Comprension	●APPEARANCES AND ABILITIES ●IT IS ALL IN THE PAST	Present continuous, Can, Past simple To be, there was, there were, describing things, animals.	- VOCABULARIO RELACIONADO CON ALGUNOS INSTRUMENTOS ●TOMA NOTAS APARTIR DE TEXTOS CORTOS Y CLASIFICA LA INFORMACION ●ESCRIBE ORACIONES AFIRMATIVAS O NEGATIVAS EN TIEMPO PRESENTE CONTINUO ●VERIFICA Y RESPONDE INFORMACION	●PRAGMATICA ●LINGUISTICA ●SOCIOLINGUISTICA	I	45	1-9
●COMPRENDO INSTRUCCIONES ESCRITAS PARA LLEVAR A CABO ACTIVIDADES COTIDIANAS PERSONALES Y ACADEMICAS ●VALORO LA LECTURA COMO UN HABITO IMPORTANTE DE ENRIQUECIMIENTO PERSONAL Y ACADEMICO ●FORMULO PREGUNTAS SENCILLAS SOBRE TEMAS QUE CONOZCO Y LAS ENFATIZO CON GESTOS Y REPETICION	●EMPLEA EL PASADO EN DIFERENTES ACCIONES SEGÚN EL CONTEXTO EN EL QUE SE ENCUENTRE	●LEE E INTERPRETA INFORMACION CON BASE EN IMÁGENES ●ESCUCHA Y RELACION INFORMACION ●UTILIZA ESTRUCTURAS BASICAS GRAMATICALES DEL INGLES	Produccion y Comprension	●BODY AND MIND	Should, ed and ing adjectives, imperatives, asking about describing problems, going for to plans.	●RELACIONA IMAGENES CON PALABRAS QUE LA REPRESENTAN ●RELACIONA PREGUNTAS Y RESPUESTAS CON BASE EN LA INFORMACION ●UTILIZA LOS VERBOS REGULARES PARA HABLAR DE ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL PASADO	●LINGÜÍSTICA ●PRAGMATICA	III		
●RESPONDO CON FRASES BREVES, PREGUNTAS SENCILLAS SOBRE TEMAS QUE SON FAMILIARES ●PUEDO EXTRAER INFORMACION GENERAL Y ESPECIFICA DE UN	●HACE USO DEL PRESENTE SIMPLE Y LA TERCERA PERSONA DEL SINGULAR	- INFORMACION CON BASE EN TEXTOS ●IDENTIFICA VOCABULARIO RELACIONADO CON LA CIUDAD ●ESCUCHA Y DISCRIMINA SONIDOS	Produccion y Comprension	●THE GONZALEZ FAMILY	Time expressions, present simple, reacting to news, yes or no questions, abbreviations.	- PREGUNTAS ORALMENTE CON BASE EN IMÁGENES ●CORROBORA INFORMACION DE UN TEXTO DADO ●EXPRESA ORALMENTE Y DE FORMA	●LINGÜÍSTICA ●PRAGMATICA ●SOCIOLINGUISTICA	III		
●COMPRENDO INSTRUCCIONES ESCRITAS PARA LLEVAR A CABO ACTIVIDADES COTIDIANAS ●PUEDO EXTRAER INFORMACION GENERAL Y ESPECIFICA DE UN TEXTO ●COMPRENDO MENSAJES ORALES BREVES Y SENCILLOS RELACIONADOS CON MI ENTORNO Y MIS INTERESES PERSONALES	●HACE USO DEL PASADO SIMPLE Y CONTINUO	●LEE E INTERPRETA INFORMACION ●RELACIONA VOCABULARIO CON UNA IMAGEN ●DISCRIMINA SONIDOS Y PALABRAS	Produccion y Comprension	●GOING PLACES	Continuous, past Past simple, there was were, buying tickets, past simple vs past continuous.	●SELECCIONA Y UBICA INFORMACION EN UN TEXTO CORTO ●LEE UN PARRAFO BREVE PARA OBTENER INFORMACION ESPECIFICA Y SELECCIONARLA ●SIGUE PATRONES DE PRONUNCIACION Y ENTONACION	●LINGÜÍSTICA ●PRAGMATICA	IV	45	11-20
									45	21-29

Anexo 2

Registro de observaciones

Registro N° 1
 Observador: Luis Felipe Hoyos
 Fecha: 3 de octubre 2013
 Institución: Los Ángeles del Norte

Grado: 7
 Total de estudiantes: 37 estudiantes
 Profesora: Yurani Mañosca
 Hora: 11:05am -12:35pm

Hora	Descripción	Interpretación
11:05am	El grupo está inquieto porque la profesora escribe el plan de trabajo a seguir en la clase. No se sienten incómodos por mi presencia. La profesora escribe “planning Work” en el tablero con los siguientes títulos: Check Homework, Check Homework Mistakes, some questions about “can” and “good” at bad at book and workbook exercise (individual) El curso tiene aproximadamente 37 estudiantes. Con 20 mujeres y 15 hombres. La profesora empieza llamando a cada estudiante, uno por uno pasan donde la maestra para la revisión de la tarea. Los estudiantes realizan dibujos, hablan entre ellos y se distraen mientras la revisión de la tarea avanza. Los niños charlan e intentan comunicación conmigo, se sienten cómodos con mi presencia. El resto de la clase está distraída, hablan fuerte. Algunos estudiantes no realizaron la tarea o muestran mal entendimiento de lo que debía hacer. Los estudiantes ven 5 horas de inglés a la semana... El salón de clase queda en frente de la cancha de Voleibol del colegio. La maestra les habla en inglés cuando revisa sus tareas y ellos entienden las indicaciones. Ya son dos estudiantes inquietos por mi presencia, que se acercan a preguntar cosas. La primera parte de clase se va en la revisión. Le profesora sube el tono de voz para llamar a cada uno que se acerque y seguir revisando. Se forma mucha indisciplina. Las mujeres son las más calmadas, los niños salen de sus puestos, se paran y caminan alrededor de la clase. Las niñas son más cordiales al preguntarme cosas. Hay muchas miradas por mi presencia. El grupo es muy numeroso, aproximadamente de 38 estudiantes debido a esto, le toma a la maestra mucho tiempo revisar la tarea. Algunas niñas ya tienen celulares y lo miran cuando la profesora está distraída. Siguen las	Los estudiantes tienen muy buena comprensión de la lengua. Se forma indisciplina muy fácilmente.

	atención. Otros sí lo hacen y se emocionan. Un estudiante no entendió el ejercicio y no respondió la pregunta de la profesora; se sintió mal. La maestra le dijo que debe preguntar cuando no entienda porque el único perjudicado es él. Hay una estudiante que es muy participativa y muestra mucha emoción cuando la profesora le da la oportunidad. La maestra le pide al estudiante que tuvo problemas que le mostrara el trabajo. Momentos después, la profesora pasa a corregir oralmente el ejercicio del libro. Una estudiante se excita por la respuesta pero no las responde en su totalidad. La clase termina y la maestra dice que la próxima clase se revisará las respuestas pendientes.	Debe haber concientización de los mismos alumnos por su proceso.
--	---	---

Registro N° 2
 Observador: Luis Felipe Hoyos
 Fecha: 17 de octubre 2013
 Institución: Los Ángeles del Norte

Grado: 7
 Total de estudiantes: 37 estudiantes
 Profesora: Yurani Mañosca
 Hora: 11:07am -12:31pm

Hora	Descripción	Interpretación
11:07am	Comienza la clase. Los estudiantes reciben al observador de muy buena manera. Le saludan. Son las dos últimas horas de la jornada y por ende muy duras de realizar por la profesora debido a su cansancio. Los estudiantes están dispersos y hacen un poco de indisciplina. El grupo está casi separado a la mitad, la mayoría de niños a un lado y las niñas al otro. La profesora llama a los estudiantes preguntándoles si trajeron el diccionario. Es una revisión del material de cada estudiante, otra estudiante le muestra el diccionario y el libro de trabajo. La mayoría de los estudiantes tienen el diccionario. Cuando se realizan estas prácticas, los estudiantes se dispersan mucho, forman indisciplina. La maestra se levanta y pide que abran sus libros de notas y escriban los temas sobre el examen	Los estudiantes saben buscar las palabras en el

	final. La maestra escribe en el tablero para que ellos lo recuerden. Los estudiantes entienden cuando la profesora habla en inglés pero ellos por lo usual responden en español. La profesora escribe en el tablero –Instruments vocabulary, present continuous, good at, bat, can, descriptions. La profesora explica los tópicos en español y les dice que son temas que han visto durante el periodo. La siguiente actividad consiste en que los estudiantes formen parejas seleccionadas por la profesora. Es una actividad de “Speaking” y luego “dictation and draw”. La profesora pide silencio continuamente y les pide respeto. Hay mucho ruido. La primera pareja sale al tablero. Tienen que describirse uno del otro. Tienen apuntes en su cuaderno. La estudiante que hizo parte de la pareja lo hizo mejor. Algunas parejas necesitan intervención de la maestra. Hay unos estudiantes que son más ágiles, hablan inglés mucho mejor que otros. Las mujeres hacen mucho mejor que los hombres. Dos estudiantes muestran mucha dificultad. Los estudiantes que están sentados se burlan de algunas parejas en frente. La profesora evalúa esta actividad. Pone las calificaciones en su computador. Para finalizar la clase pone una tarea para el día siguiente la cual consiste en dibujar a partir de la descripción de los compañeros. La profesora da las instrucciones y los estudiantes entienden y anotan.	diccionario. Hay desnivelación entre los estudiantes.
--	--	---

Registro N° 3
 Observador: Luis Felipe Hoyos
 Fecha: 24 de octubre 2013
 Institución: Los Ángeles del Norte

Grado: 7
 Total de estudiantes: 35 estudiantes
 Profesora: Yurani Mañosca
 Hora: 11:02am -12:36pm

Hora	Descripción	Interpretación
11:02 am	La profesora pasa por cada puesto para revisar la tarea dejada la clase anterior. Algunos estudiantes dibujan y colorean mientras la profesora sigue. Cuando termina de revisar, llama a los estudiantes para saber si trajeron el libro y el diccionario.	

	La profesora comienza por escribir en el tablero el plan de trabajo. Éste consiste en trabajar en parejas en el libro de trabajo “Next Step 7” (review for final exam). Los estudiantes tienen que resolver en parejas ejercicios del libro y presentar solo un libro. Cada pareja se reúne, se mueven los pupitres. Los estudiantes están muy bien en sus parejas y hacen el ejercicio calmadamente. Los ejercicios del libro consisten en completar información en espacios de acuerdo con textos e imágenes. Además, se da vocabulario e instrucciones por ejemplo, en un ejercicio les toca que identificar palabras clave del texto y decir si son verbos, nombres, adjetivos, etc. Los estudiantes desconocen las palabras y le piden el significado a la maestra. Ella les dice que si preguntan en inglés ella les responde. Solo una estudiante pregunta en inglés. La profesora les dice a los que preguntan en español que busquen en el diccionario. Los estudiantes tratan de identificar palabras ya en pasado o tienen la noción de encontrarlas y diferenciarlas dentro de un texto. Los estudiantes avanzan, tienen preguntas, algunas son respondidas por la profesora. Los estudiantes siguen trabajo puesto que son 5 páginas. No todos los estudiantes tienen el libro. Los que no lo tienen, tienen fotocopias. Pasa 30 minutos. La maestra responde las preguntas de los niños en inglés. Cuando ella nota que el niño no va a entender, en ese instante habla español para dar información precisa. Entre los mismos estudiantes se ayudan, es decir, la niña de una pareja se acerca a otra pareja para preguntar algo. Hay competencia en el salón de clases. La primera pareja les dice al resto de que ellos fueron los primeros. La maestra pregunta si los demás acabaron. Algunos estudiantes avanzan hacia donde la profesora pidiendo aclaraciones respecto a que el trabajo que han hecho es suficiente o que se los revise. Ella se los recibe y a los estudiantes que no han terminado, deben traer el libro mañana pero esta vez de manera individual.	La profesora los impulsa hablar en inglés. La maestra habla en español cuando el estudiante no entiende. Hay competencia por terminar de primero.
--	---	--

Registro N° 4
 Observador: Luis Felipe Hoyos
 Fecha: 21 de noviembre 2013
 Institución: Los Ángeles del Norte

Grado: 7
 Total de estudiantes: 37 estudiantes
 Profesora: Yurani Mañosca
 Hora: 11:00am -12:34pm

Hora	Descripción	Interpretación
11:00 am	En el tablero están escritas las indicaciones de acorde al tema “adjectives”. Es la lesson 2, “it was amazing”. La profesora escribió al lado del tablero indicaciones de la clase anterior que consistió en la realización de un crucigrama. Esto fue para los estudiantes atrasados. La profesora llama la atención a toda la clase por el escándalo. Lo hace en español. La maestra persiste en que si un estudiante tiene una pregunta, que la pregunte en inglés. Momentos después, la maestra escribe el enfoque “grammar” para hacer y complementar el ejercicio. Además, escribe ejemplos de la actividad. La profesora se guía o basa en el libro destinado para el curso. Ella finaliza la escritura en el tablero y procede a la explicación. La profesora tiene una buena relación con sus alumnos. Mientras ellos escriben, charlan con ella y ríen. La profesora explica el pasado del verbo to be. Explica y da ejemplos. Los estudiantes tratan de entender y hacen preguntas. A medida que la profesora sigue con la explicación, integra pregunta en donde hace seguimiento de la comprensión de los estudiantes. Preguntas en donde ellos tienen que responder en pasado. Se presenta dificultad al responder pero progresivamente van entendiendo. Los estudiantes tienen problemas respondiendo con lugares o nombres. La profesora explica también la negación en pasado. La profesora sigue con la preguntas y va subiendo la dificultad. Le	Buena recapitulación o repaso de la clase anterior. La explicación de la maestra es muy buena. Tiene que persistir para completo entendimiento.

	pregunta a un estudiante pero los demás estudiantes responden por él. La maestra se enoja y dice que lo dejen contestar. A ese estudiante se le dificultad producir oralmente en inglés. A diferencia de este estudiante, hay alumnas que tienen muy bien nivel de inglés para su grado. La profesora pide a toda la clase que pronuncien los adjetivos que ella escribió en el tablero. Además, les dice a los estudiantes que digan oraciones con el adjetivo que ella indique. Una estudiante realiza una muy buena oración. Los demás alumnos necesitan responder las oraciones con la ayuda cooperativa de la maestra. Los alumnos hacen preguntas de cómo se pronuncian ciertas palabras. Debido a que la maestra tiene que salir unos momentos del salón, coloca un ejercicio de 2 puntos. El primer punto es realizar 10 oraciones con was/were. El segundo punto consiste en dibujar con los adjetivos presentados. Los estudiantes son indisciplinados en la ausencia de la profesora. Un estudiante le pregunta al observador por indicaciones en el ejercicio. Por otro lado, la mayoría de estudiantes le preguntan cosas a la estudiante de alto nivel de inglés. Ella muy cordial les ayuda. Las alumnas están sentadas haciendo la actividad y los alumnos siguen preguntando al observador por indicaciones y significados. Un estudiante no hace la actividad, presenta dificultades con el inglés.	Hay competencia pero debe haber respeto. Los estudiantes recurren a la estudiante que más sabe.
--	---	---

9.2 Anexo 2 Planes de clase

UNIVERSIDAD DEL VALLE.

Escuela de Ciencias del Lenguaje.
Departamento de Lenguas y Culturas Extranjeras
Semestre febrero - junio de 2014



FORMATO DE PLAN DE CLASE

Número del plan de clase: 1

Nombre de la institución: Los Ángeles del Norte

Nombre del profesor titular del curso: Yurani Mañozca

Nombre del practicante: Luis Felipe Hoyos

Grado: Séptimo **Fecha:** 04 de Marzo de 2014

Tema: Conversación de un lugar conocido

1. Objetivos específicos

Iniciar una conversación simple basada en la descripción de situaciones familiares y rutinarias.

2. Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Read an article about a person telling and describing life in town. Talk about a previous promenade, sharing experiences.	Past simple City places lexical	Places to visit

3. Metodología

- Pegar imágenes o posters de la ciudad al lado del tablero, como también imágenes de ciudad de series animadas e infantiles.
- Escribir la fecha en el tablero. Saludar y presentarse a los estudiantes.
- Escribir el objetivo de la tarea a realizar durante las 2 o 3 clases destinadas para este logro.
- Presentar el artículo
 - Antes de la presentación, hacer preguntas de que les gusta de la ciudad, que lugares y que les gusta hacer.
 - Pasar por cada puesto y entregar la hoja donde está el artículo.
 - Escribir en el tablero palabras claves que den significado al artículo. Hablar con los estudiantes para ver si las entienden.
 - Pedirle a los estudiantes que subrayen el tiempo pasado en el artículo para su identificación y socialización.

- Se realizará una exposición acerca de una experiencia obtenida de una caminata o paseo por la ciudad. Identificar el tiempo pasado y darla a entender a los estudiantes. (pedir asistencia a la profesora para dar el ejemplo de la conversación).
- Pasar a las imágenes pegadas cerca del tablero para revisar el vocabulario.
- Se dará a cada estudiante una lista de conectores que pueden usar para mantener una conversación.
- Basado en el aprendizaje del léxico de lugares de una ciudad, cada estudiante expondrá una experiencia frente a otro estudiante en donde use el pasado participio y trate de llevar una conversación. Antes de exponer, los estudiantes pueden hacer apuntes en su cuaderno.
- Se dará un tiempo de 15 minutos para la preparación.
- Realización del ejercicio. Anotar los verbos en tiempo pasado que los estudiantes hayan hecho.
- Realizar preguntas de que experiencia les llamo más la atención. ¿Qué historia les llamo más la atención? ¿Cuál les gustó más?

4. Materiales y recursos

Computador, tablero, marcadores, parlantes, imágenes, diccionario, cuaderno, lápiz.

5. Evaluación

La exposición de cada experiencia del estudiante será la evaluación. Se medirá su producción oral basado en léxico utilizado, fluidez, uso de tiempo gramatical, pronunciación.

Rubrica para Evaluación.

Valoración	2 puntos	1 puntos	1 puntos	1 puntos	Total
Criterios	Uso del pasado simple	Fluidez, pronunciación.	Coevaluación	Corrección	
Descripción.	Revisar su empleo y buen de terminaciones de verbos irregulares y regulares en pasado.	Medir su desempeño basado en esta fluidez y este buen desempeño.	Solicitar al estudiante compañero de la exposición que dé su opinión.	Utilizar los apuntes evaluativos y correcciones para hacer saber a los estudiantes cuales fueron sus errores.	

FORMATO DE PLAN DE CLASE

Número del plan de clase: 2

Nombre de la institución: Los Ángeles del Norte

Nombre del profesor titular del curso: Yurani Mañozca

Nombre del practicante: Luis Felipe Hoyos

Grado: Séptimo **Fecha:** 24 de abril de 2014

Tema: Cosas que haré en el futuro

1. Objetivos específicos

Expresar de manera clara lo que tu u otras personas van hacer o serán en el futuro.

2. Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Tell to other student's classroom what you are going to do or be.	Going to	American comics

3. Metodología

- Hacer un warming up en el que los estudiantes respondan unas preguntas escritas para después decirlas a todo el grupo.
- Realizar la explicación del going to en el tablero. A medida que se explique el tema voy a realizar preguntas para ver si los estudiantes están entendiendo.
- Realizar la actividad de going to, que consiste en llenar un taller que está dividido de la siguiente manera.
 - Primera parte: Llenar los espacios en blanco con are, is and am.
 - Segunda parte: Mirar una imagen donde hay una arena de verbos. Los estudiantes deben coger estos verbos y ubicarlos en la oración que corresponda.
 - Tercera parte: Mirar una serie de imágenes en las que se debe escribir lo que se está haciendo con el going to.
- Mientras se está realizando el taller, iré por cada uno de los puestos resolviendo inquietudes.
- Para el final de la sesión, haré parejas, los estudiantes van a intercambiar sus hojas de taller y corregirán a su compañero.

4. Materiales y recursos

Tablero, marcadores, imágenes, diccionario, cuaderno, lápiz.

5. Evaluación

Será tomada del taller realizado en la clase.

FORMATO DE PLAN DE CLASE

Número del plan de clase: 3

Nombre de la institución: Los Ángeles del Norte

Nombre del profesor titular del curso: Yurani Mañozca

Nombre del practicante: Luis Felipe Hoyos

Grado: Séptimo **Fecha:** 30 de Abril de 2014

Tema: Encuentros en la ciudad

1. Objetivos específicos

Utilizar estrategias para el seguimiento de una conversación, como preguntas, observaciones, opiniones, etc.

2. Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Interact with a partner. Recreate a scene of the real world or specific contexts.	Past continuous	City and Daily moments of life
Play a role to maintain a conversation.		

3. Metodología

- Escribir el objetivo de la tarea a realizar durante las 2 o 3 clases destinadas para este logro.
- Hacer un warming up:
 - Los estudiantes escriben en una hoja de papel 5 respuestas de preguntas acerca de que estaban haciendo la noche anterior.
 - Después de hacerlo. Los estudiantes forman parejas y cada uno tiene que averiguar cuáles son las preguntas.
- Escribir en el tablero el tema “past continuous” el cual se va a estudiar y practicar.
- Poner un audio en la grabadora en donde se escuché una conversación.
 - En la conversación se empleará el past continuous y su duración es aproximadamente de 4 minutos. Poner la grabación más de dos veces si es necesario.
 - Después de la escucha, separaré al grupo por la mitad para formar dos grupos. Haré preguntas acerca de la conversación y el grupo que responda más preguntas usando el pasado progresivo ganará dulces. La puntuación se seguirá en el tablero.
- Explicaré el tema en el tablero usando ejemplos y las diferencias en su uso. A medida que transcurra la explicación haré preguntas de seguimiento de la comprensión.

- Dejaré un ejercicio simple del pasado progresivo como tarea.
 - En la primera parte del ejercicio los estudiantes tendrán que llenar los espacios en blanco usando adecuadamente el pasado progresivo.
 - En la segunda parte tendrán que hacer las mismas oraciones de los espacios en blanco y pasarlas a forma negativa e interrogativa.
- Revisar el ejercicio dejado para la casa. Recoger los ejercicios y repartir de manera aleatoria a todos los estudiantes para que lo califiquen entre ellos mismos.
- Como tercera actividad les separé en parejas para el ejercicio. La pediré ayuda a la profesora para nivelar los estudiantes. La actividad consiste en:
 - En las parejas, cada compañero preguntara que estaban haciendo el pasado fin de semana. Tienen que emplear el pasado progresivo. Tienen 15 minutos de preparación para luego exponer lo que hizo su compañero ante todo el salón.
 - Para la exposición los reuniré como una mesa redonda.
- Última actividad. Les pediré que se reúnan en grupos de 5 personas. Escribiré en el tablero 8 palabras que expliciten un contexto de la vida real. Los grupos escogerán el contexto para representarlos en el salón.

4. Materiales y recursos

Computador, parlantes, tablero, marcadores, diccionario, cuaderno, lápiz.

5. Evaluación

La exposición de cada experiencia del estudiante será la evaluación. Se medirá su producción oral basado en léxico utilizado, fluidez, uso de tiempo gramatical, pronunciación.

Rubrica para Evaluación.

Valoración	3 puntos	2 puntos	0 puntos	Total
Criterios	Uso del pasado progresivo	Fluidez, pronunciación.	Corrección	
Descripción.	Revisar su empleo y buen de terminaciones de verbos irregulares y regulares en pasado.	Medir su desempeño basado en fluidez y buen desempeño.	Utilizar los apuntes evaluativos y correcciones para hacer saber a los estudiantes cuales fueron sus errores.	

FORMATO DE PLAN DE CLASE

Número del plan de clase: 4

Nombre de la institución: Los Ángeles del Norte

Nombre del profesor titular del curso: Yurani Mañozca

Nombre del practicante: Luis Felipe Hoyos

Grado: Séptimo **Fecha:** 14 de Mayo de 2014

Tema: Entretenimiento

1. Objetivos específicos

Elaborar un rol de una persona que le permita al estudiante expresar de manera desinhibida acciones y gustos.

2. Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Build a story of the character that you admire the most. Play his role telling his likes and what he has done in his lifetime.	Past continuous vs past simple	Lifetime preferences

3. Metodología

- Escribir el objetivo de la tarea a realizar durante las 2 clases destinadas para este logro.
- Hacer un warming up: Teléfono roto
 - El profesor pasa por todas las filas. Al primero de cada fila le dice una oración en pasado. El estudiante tiene que transmitir la oración al estudiante de atrás. Así sucesivamente cada estudiante tiene que hacerlo hasta el último de la fila. El último de la fila tiene que decir la oración y si acierta gana un premio.
- Escribir en el tablero el tema “past continuous vs past simple” el cual se va a estudiar y practicar.
- Explicaré el tema en el tablero usando ejemplos y las diferencias en su uso. A medida que transcurra la explicación haré preguntas de seguimiento de la comprensión.
- Dejaré un ejercicio simple donde los estudiantes tienen que llenar espacios usando ya sea el pasado progresivo o el pasado simple. .
 - Tendrán 15 minutos para realizar el ejercicio. Cuando terminen, los recogeré y repartiré a otros estudiantes. Ellos mismos van a calificar a su compañero. Yo daré las correcciones en el tablero.
 - Cuando finalicen el ejercicio, cada estudiante hará 3 oraciones usando pasado simple y 3

oraciones usando pasado progresivo.

- Como segunda actividad haré una presentación, asumiré un rol, lo interpretaré y usaré oraciones con pasado simple y pasado progresivo para dar a conocer la historia del personaje que estoy asumiendo.
- Les pediré que seleccionen el personaje que quieran representar. Les quedará como tarea averiguar la biografía de su personaje. Desde esta biografía podrán obtener los hechos de la vida pasada de su personaje para así representarlas en un juego de rol.
- El juego de rol será de 3 minutos por la gran cantidad de estudiantes Les pediré que salgan del salón e iré llamando a cada estudiante para que represente el juego de rol. Si varios estudiantes escogieron personajes del mismo ámbito laboral, los haré pasar juntos. Los estudiantes pueden traer herramientas para representar su personaje como disfraces, pinturas, imágenes, etc.

4. Materiales y recursos

Computador, parlantes, tablero, marcadores, diccionario, cuaderno, lápiz.

5. Evaluación

La exposición de cada experiencia del estudiante será la evaluación. Se medirá su producción oral basado en léxico utilizado, fluidez, uso de tiempo gramatical, pronunciación.

Rubrica para Evaluación.

Valoración	3 puntos	2 puntos	0 puntos	Total
Criterios	Uso del pasado progresivo	Fluidez, pronunciación.	Corrección	
Descripción.	Revisar su empleo y buen de terminaciones de verbos irregulares y regulares en pasado.	Medir su desempeño basado en fluidez y buen desempeño.	Utilizar los apuntes evaluativos y correcciones para hacer saber a los estudiantes cuales fueron sus errores.	

9.3 Anexo 3 Diario de campo

Resumen de Ayudantía

- Las primeras horas de ayudantía consistieron en asistencia y calificación de exámenes. Para esto, fui a la biblioteca de la institución y califiqué los exámenes. Como los estudiantes son numerosos tomó algo de tiempo. Como fue la primera experiencia calificando exámenes, me sentí muy bien y animado en hacerlo. Antes de calificarlos la profesora me dijo cuál era el tema y que debía calificar.
- Para esta segunda sesión tuve la oportunidad de asistir en el salón de clase y tener más contacto con los estudiantes. El deber era explicar muy bien el ejercicio dado por la profesora a aquellos estudiantes del salón que tienen dificultad con el inglés o sufren de bajo nivel en comparación con los demás. La profesora dividió el grupo de estudiantes a la mitad. Me asignó la mitad de estudiantes de bajo nivel y empecé mi labor. Los estudiantes tenían muchas preguntas y algunos estaban motivados al ver que yo estaba ahí para ayudarlos. La profesora se sorprendió con uno de ellos porque él estudiante casi no trabajaba. Supongo que mi presencia y la necesidad de impresionar ayudó al estudiante a sobresalir por un momento. Pasaba puesto por puesto para ver que necesitaba el estudiante o si iba bien. Las explicaciones dieron muchos frutos. Los estudiantes lograban realizar el ejercicio y la satisfacción tanto para ellos como para mí.
- En las siguientes sesiones de ayudantía califiqué muchos exámenes. Ahora ya no eran las pruebas del grado séptimo sino que de varios grupos. También califiqué libros de guía que la institución tiene para cada grado. Trataba de ser muy preciso, consistente y rápido. Las calificaciones no presentaban mayor exigencia pero sí de tiempo empleado. En el principio de la calificación de exámenes la profesora me pedía que chuleara los exámenes o talleres y ella luego se encargaba de ponerles la nota. A medida que pasaba el tiempo y cada vez me empleaba en la calificación de exámenes, la profesora me dio más responsabilidad y me dijo que ya podía ponerles una nota mirando los porcentajes y el valor de cada punto. Así mismo, me pedía que hiciera el balance general de notas de muchos grupos, es decir, hacer los cálculos para sacar notas finales.

- Para las últimas sesiones de ayudantía, realicé 3 clases en 3 grupos distintos. La profesora me dio el material a usar y la instrucciones pertinentes. El primer grupo fue el grado cuarto en el que los estudiantes debía recortar revistas o periódicos para sacar ejemplos de oraciones comparativas y superlativas. Después de esto los estudiantes debía pegar los recortes en un octavo de cartulina. La clase estuvo muy buena. Los estudiantes realizaron el trabajo y los que no lograron terminar, lo llevaron para la casa. En esta clase me sentí muy bien porque los estudiantes son muy juiciosos, entienden cuando les hablo en inglés y la clase fluye sin problemas. La segunda clase la dicté en el grado sexto, este grupo fue un poco más duro y desafiante puesto que habían estudiantes que no querían hacer el taller encomendado y algunos no me veían como una figura de autoridad. Traté de que todos los estudiantes trabajarán y terminarán el taller. Tuvieron preguntas que fueron resueltas y el trabajo quedo igualmente para terminar en la casa. En la tercera clase tuve muchas dificultades, la dicté en el grado noveno. Los estudiantes tenían que dibujarse en un octavo de cartulina, este dibujo era la descripción de ellos, en los que tenían que identificar las características de su personalidad y emociones. La mayoría de estudiantes para empezar no tenían el material, así que hubo tiempo desperdiciado mientras algunos iban a comprarlo. Además, algunos estudiantes barones habían tenido un partido antes de la hora de inglés y tenían que irse a cambiar. Perdí el control de ellos porque entraban y salían o no hacían el trabajo. Así que tomé la decisión de anotar sus nombres en una lista y pasarle el reporte a la profesora por indisciplina y bajo rendimiento. El trabajo no lo terminaron y quedo para realizar en la casa. Para esta última sesión me sentí mucho más estresado y cansado. Sentí que el desarrollo de una clase no se puede dar cuando hay mucha indisciplina y en especial cuando haces el llamado de atención pero todavía no eres una figura de autoridad para que los estudiantes sean más respetuosos. Aprendí que un profesor tiene que ser amigable y de buen humor, pero que hay que saber no excederse ya que los estudiantes pueden tomar ventaja de este carácter y no ser serios con el trabajo dado.

EXPERIENCIA DE LA AYUDANTÍA

La experiencia que obtuve de la ayudantía no fue del todo placentera. Quería tener mayor contacto con los estudiantes pero la mitad del proceso fue dado a la revisión de exámenes, talleres y libros de trabajo. Cuando tuve contacto con los estudiantes y pude explicarles los ejercicios sentí satisfacción porque vi que de verdad me estaban entendiendo y que era de gran ayuda. Pero este trabajo presencial con los estudiantes tiene sus problemáticas. Sentí que el manejo de la indisciplina era una constante, cuestión que aburre al profesor porque es de mayor comodidad trabajar en un ambiente calmado y que lo preparado para la clase fluya con

todo esplendor. Caí en cuenta que me gustaba enseñar más inglés a estudiantes de primaria que estudiantes de secundaria. El trabajo que he tenido en la ayudantía y en otros trabajos realizador me han indicado que las clases son más satisfactorias porque se ve un mayor interés en el inglés y no en otros intereses que llegan con la adolescencia.

Otra cuestión con la que me topé fue el desnivel que presentan la mayoría de grados. En algunos más críticos que otros. En el grado séptimo, la mitad de estudiantes sufren de menor nivel que sus compañeros, lo que hace más difícil el aprendizaje o el uso de una estrategia de enseñanza en el salón. Hablo en términos de que si preparas una clase, hay que tener en cuenta de que para la mitad del salón va a ser desafiante lo cual es bueno, pero para la otra mitad no lo es.

Primera Intervención

Lo planeado

Primer plan de clase:

El primer plan de clase fue planteado siguiendo el primer objetivo del proyecto de práctica docente. Son 4 objetivos en el proyecto destinadas para 4 intervenciones en el salón de clase del grado séptimo. Como el enfoque del proyecto es el mejoramiento de la producción oral, todas las planeaciones son centradas en el desarrollo de esta habilidad. Además, todas las planeaciones se hacen en un formato dado por la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

La primera planeación fue realizada para un margen de 3 clases. El propósito consistía en que los estudiantes dijieran experiencias oralmente. Como la semana santa estaba próxima, ésta sería un buen periodo de tiempo para que los estudiantes recogieran experiencias de paseos, viajes o lugares de visita en Cali. Para cumplir este cometido, pensé en las pautas que les debía dar y darles las herramientas para hacerlo, como por ejemplo repasar el pasado simple de los verbos regulares e irregulares más utilizados, vocabulario del ambiente de la ciudad y sus cercanías. Les llevé un texto narrativo donde un hombre cuenta su experiencia en su ciudad y adjunté una experiencia creada por mí de un paseo que tuve. Propuse además una lista de conectores para que cuando los estudiantes salieran a contar sus historias pudieran tener una mejor organización del texto. El contenido cultural era lugares para visitar en Cali. Para el punto de evaluación, con anterioridad la profesora del curso me había indicado que podría evaluarlos con libertad y que eso era una nota. La evaluación consistiría en medir la fluencia de los estudiantes, la buena utilización del pasado y nuevo vocabulario y desempeño global del ejercicio.

Hice el primer borrador de la planeación y se lo presenté a mi tutor de práctica. Me sugirió mejorar ciertos puntos y ser más detallado en los puntos. Una de las primeras sugerencias es que no solamente seleccionará a Cali como contenido cultural, que podría emplear o dar ejemplo de espacios extranjeros para poder contrastar los lugares y que los estudiantes tuvieran mejores nociones de las diferencias. Además, me indicó que mejorará la evaluación, que presentará una rúbrica elaborada en donde se pueda detallar con precisión qué elementos serán examinados. Como última apreciación, mi tutor me indicó que hiciera las planeaciones pensando en que fuera algo significativo para los estudiantes y aún más para mí. Que no hiciera la práctica

como algo que se deba hacer sino que encontrará una satisfacción para que al final se queden muchas cosas valiosas de esta experiencia.

Las sugerencias de mi tutor me sirvieron mucho porque la planeación de clase estaba mejor elaborada. En los últimos ajustes que hice, presenté como material y de acorde al contenido cultural, una imagen donde se podía ver la ciudad de Springfield de la serie animada Los Simpson. Aparté de tener el contraste cultural quise motivar a los estudiantes con algo que a ellos les divierte.

Lo ejecutado

Pegué dos posters a color al lado izquierdo y derecho del tablero.

Escribí el objetivo en el tablero. Los estudiantes pudieron leerlo. En la esquina superior derecha del tablero coloqué la nota global de disciplina de la clase. Les expliqué a los estudiantes que ya tenían esa nota, que a medida que tuviera que llamarles la atención, la nota iba bajando. Comencé la clase realizando preguntas a los estudiantes como: ¿Qué les gusta de la ciudad? ¿En donde vivían? ¿Qué lugares les gusta más? Las preguntas las hacía en inglés. Los estudiantes respondieron y estaban entusiasmados. Después, realicé la lectura del artículo, para eso, comencé por repartir las fotocopias del artículo a todos los estudiantes. Cuando iba leyendo el artículo, colocaba en el tablero las posibles palabras desconocidas para ellos. Las escribía y explicaba su significado. Como en dos palabras usé el español para poder avanzar con la lectura. Cuando acabé la lectura, les pedí a los estudiantes que subrayaran los verbos de sus copias y pasaran al tablero para que los copiaran.

La nota de la disciplina fue bajando durante la clase.

Cuando se acabó el ejercicio. Les expuse mi propia experiencia de un paseo que hice. A medida que se las decía, enfatizaba los verbos en pasado, haciendo gestos para especificar que eran acciones en pasado.

Cuando acabé de exponer, les entregué a los estudiantes las fotocopias con el ejercicio de vocabulario. Los estudiantes comenzaron hacerlo y se paraban para poder ver los posters a color al lado de tablero, puesto que en las fotocopias eran duro identificar ciertos lugares.

El tiempo de la clase se acababa. Entonces les dije de manera oral el trabajo que tenían que hacer para después de semana santa. No todos prestaron atención a las indicaciones.

Aciertos y desacuerdos positivos

Como primera práctica aprendí demasiado. El mejor aspecto positivo fue la buena interacción que tuve con los estudiantes. Se prestaron para las actividades realizadas, prestaron atención, estaban animados y trataban de entender todo lo que les decía. Otro aspecto positivo consistió en las ayudas como los posters a color; cuando las imágenes tienen color tienen vida, los estudiantes se contagian y hacen el ejercicio de una mejor manera. Así mismo, en los posters y preguntas hechas a los estudiantes involucré el aspecto cultural que debe haber en las clases; que los estudiantes hablen y hagan a partir de cosas que conocen ayuda de manera más a su aprendizaje.

Negativos

Cuando les instruí a los estudiantes que hicieran la actividad de preparar de manera escrita lo que iban a decir al frente, tuve un pequeño percance. A pesar de que les dije que lo que escribían era para que se prepararan y que les iba a evaluar lo que decían oralmente, ellos no entendieron. Al momento de las exposiciones, la mitad del curso utilizó demasiado los apuntes; les recibí los apuntes para darles luego un feedback de su evaluación

pero los estudiantes se empezaron a quejar porque a pesar de que habían escrito demasiado tenían mala nota. Les volví a decir que la nota no consistía en los apuntes si no en lo dicho.

Puntos a mejorar

Otro aspecto negativo fue que no utilicé las maneras adecuadas para que el grupo hiciera silencio. Optar más por trabajo continuo que por llamadas de atención es una buena estrategia.

Planeación precisa. Cuando hice la planeación consideré muchas actividades y material. Una actividad no la hice porque al momento de la práctica no supe como incluirla o interrelacionarla con las otras actividades como para llevar una línea continua de ejercicio.

Que las actividades se hagan de manera más efectiva, es el caso del segundo ejercicio donde expuse mi historia para que los estudiantes la tomarán como ejemplo. Pude haber hecho más interacción con los estudiantes como pude haber traído ayudas visuales.

Intervención 2

Lo planeado

Segundo plan de clase:

El objetivo de esta intervención era que los estudiantes expresaran de manera clara lo que ellos u personas van hacer o serán en el futuro. Tuve como eje 3 contenidos. A nivel comunicativo los estudiantes hablarán entre ellos acerca de que van a hacer o a ser en el futuro. A nivel lingüístico, manejaría el “going to”. En cuanto al nivel cultural, “american comics” sería un buen ítem para hacer que los chicos se entusiasmen puesto que a los niños les gustan mucho las historietas cómicas y que mejor que las historietas americanas para hacer pequeños contrastes de la cultura norteamericana y la nuestra.

Para esta intervención ya quise comenzar con un warming up que pusiera de una a los estudiantes contacto con el inglés y se enfrentarán al nuevo tema. El warming up consiste en hacer preguntar usando el “going to” a partir de afirmaciones. Después, hacer la breve explicación en el tablero del “going to”. A medida que se explica el tema con ejemplos, hacer preguntas a los estudiantes para ver si están entendiendo y que hagan oraciones oralmente.

Después, pasaremos a un ejercicio escrito. Les entregaré unas fotocopias que contienen un taller. En este ejercicio taller tendrán que llenar espacios en blanco con la respuesta correcta. Luego relacionar imágenes con la creación de oraciones, es decir, hacer oraciones a partir de lo que ven en la imagen; las imágenes están en las fotocopias. Mientras estén realizando el taller, iré pasando por cada puesto para asistir a cada uno y ver si tiene dificultades.

Para el final de la sesión, haré una actividad de cierre que consiste en hacer parejas. En la pareja, cada estudiante va a revisar el ejercicio del otro y le va a dar una calificación.

Para la evaluación, recogeré el taller y verificaré la nota.

Lo ejecutado

Comencé por colocar el objetivo en el tablero. Además, coloqué en una esquina del tablero la nota global del grupo (5.0). Pasé hacer el warming up, los estudiantes tenían muchas preguntas puesto que no entendieron muy bien en qué consistía. Cuando entendieron, lo hicieron correctamente en su totalidad. Este Warming up que tenía una duración de 10, demoró casi media hora.

A continuación, pasé a explicar el “going to” en el tablero. Utilicé como ejemplos, oraciones hechas por los estudiantes en el warming up. A medida que explicaba, les pedía a los estudiantes que pensarán en oraciones y me las dijeran. La explicación tardó el resto de la hora y la clase se acabó. Así que tuve que dejar el ejercicio taller para la casa. Les di a los estudiantes las especificaciones de lo que tenían que hacer. La nota grupal escrita en el tablero terminó baja por muchos llamados a la indisciplina.

En la siguiente clase, pasé a revisar el ejercicio taller dejado para la casa. Solamente la mitad del curso lo había hecho. Así que di unos breves 10 minutos para que los que no lo hicieron lo hicieran mientras trabajaba con los que sí lo hicieron. Para la mitad de la clase pude asistir a casi todos los estudiantes, les decía donde fallaban más no la respuesta.

Al final, les pedí que se hicieran en parejas e intercambiaran talleres. Como no quería que se hicieran las mismas parejas. Hice el intercambio de estudiantes a través de las filas. Aunque los estudiantes no estaban muy a gusto, lo hicieron. Corrigieron los talleres de sus compañeros pero hubo muchas preguntas pues no sabían exactamente que nota colocar. Así que les dije que no colocaran nota si no que sólo chulearan o marcaran con una X.

Los estudiantes terminaron de corregir y recogí los talleres.

Acuerdos y desacuerdos

Positivos

Los acuerdos positivos consistieron en la confrontación de los estudiantes frente a un nuevo tema. Que los estudiantes busquen y traten de resolver un ejercicio que no entienden del todo les da la oportunidad de crear preguntas, preguntas que serán respondidas por la asistencia del profesor o la explicación apropiada del tema minutos después del warming up.

Otro aspecto favorable es la capacidad de darle a los estudiantes de que califiquen a sus propios compañeros; cuando lo están haciendo se están autocorrigiendo y creando una conciencia frente a un problema o ejercicio.

Negativos

El ejercicio de warming up tiene que ser más preciso. Que el warming up no tome mucho tiempo es una ventaja para que toda la clase no se vaya realizándolo. Otro aspecto negativo es no darles a los estudiantes la oportunidad de que copien los ejercicios entre ellos. Se vieron puntos del ejercicio donde había los mismos errores de otro compañero.

El contenido cultural de esta intervención no fue muy fuerte. Dado que había imágenes alusivas a la cultura norteamericanas, estas eran a blanco y negro y eran pequeñas. Hacer este contenido cultural más fuerte es primordial.

Intervención 3

Lo planeado

Plan de clase #3

El objetivo para esta intervención consiste en utilizar estrategias para el seguimiento de una conversación, como preguntas, observaciones, opiniones, etc. Los contenidos son los siguientes: A nivel comunicativo, interactuar con un compañero y recrear una escena del mundo real o contextos específicos; además, interpretar un rol para mantener una conversación. El contenido lingüístico es el “past continuous”. El contenido cultural es aquellos momentos de la vida cotidiana que se pueden revivir.

Como siempre en todas las planeaciones, escribir el objetivo del plan de clase en el tablero es fundamental. Esta vez ya no voy a escribir la nota grupal en la esquina del tablero por recomendación del profesor.

Comenzaré con un warming up preciso, les pediré a los estudiantes que escriban en una hoja de papel 5 respuestas a cerca de que hicieron el día anterior con el fin de que en parejas, adivinen o resuelvan las posibles preguntas para cada respuesta del compañero asignado. Cuando estén haciendo el warming up, escribiré en el tablero el tema ya que luego lo voy a explicar.

Como actividad principal les pondré un audio de un programa de noticias. En este programa hay diálogos donde usan el “past continuous”. Tiene una duración de 4 minutos y pondré el audio máximo 3 veces si los estudiantes no alcanzan a entender. El objetivo es que mejoren su escucha, presten atención y saquen información de audios específicos. Después de la escucha, separaré el grupo en 2; haré un concurso entre los dos grupos del salón, a cada grupo le pediré que seleccionen su nombre y pasaré a hacerles preguntas acerca del audio anterior. El grupo que gane tendrá como premio distintos dulces. El puntaje lo llevaré en el tablero con marcadores de distintos colores.

Como segunda actividad, haré la explicación del tema como tal, como siempre utilizaré ejemplos y continuas preguntas de seguimiento de comprensión al grupo. Como la clase se va acabar dejaré un ejercicio como tarea. El ejercicio consiste en el “past continuous”. Los estudiantes tendrán que llenar espacios en blanco usando adecuadamente el pasado progresivo. Como segunda instancia de la tarea, los estudiantes tendrán que las mismas oraciones de los espacios en blanco y pasarlas a forma negativa e interrogativa. En la siguiente clase revisaré el ejercicio dejado pero no lo haré a la primera. Primero seleccionaré estudiantes al azar y los pondré en parejas, la idea es que se corrijan la tarea ellos mismos. Para que no haya un desnivel y para tomar en cuenta de que algunos estudiantes posiblemente no hayan hecho la tarea, pediré ayuda a la profesora titular del curso en la selección de estos grupos puesto que ella conoce el rendimiento académico de cada estudiante.

En la tercera actividad los estudiantes también trabajarán en parejas. Con las parejas ya conformadas anteriormente les pediré que se pregunten sobre lo que cada estudiante estaba haciendo el pasado fin de semana. Tienen que emplear el pasado progresivo. Tienen 15 minutos de preparación para luego exponer lo que hizo su compañero ante todo el salón. Para esta exposición quiero cambiar y reuniré a los estudiantes como mesa redonda. Les pediré que lleven cada pupitre a la pared y prestemos atención a la pareja en el centro del salón.

Como última actividad, les pediré a los estudiantes que se reúnan en grupos de 5 personas. De nuevo consultaré a la profesora para que los estudiantes se hagan en grupos más o menos nivelados. Escribiré en el tablero 8 palabras que expliciten un contexto de la vida real. El tema de los posibles contextos es la calamidad, así que utilizaré como ejemplos situaciones como terremotos, tornados, apocalipsis zombie, etc. Los grupos escogerán el contexto para representarlos en el salón. La instrucción sobre este ejercicio es que recreen el contexto de cualquier manera. Pueden hacer como si fuera un noticiero o una escena que escojan. Otra instrucción es utilicen ayudas visuales como pliegos de cartulina donde peguen recortes o dibujen sobre su contexto.

Como evaluación de los estudiantes mediré la exposición de cada grupo y el nivel de participación de cada estudiante. Se medirá su producción oral basada en léxico utilizado, fluidez, uso de tiempo gramatical y pronunciación. Igualmente tengo la rúbrica evaluativa para hacer la evaluación.

Los materiales que emplearé para esta intervención son: Computador, parlantes, tablero, marcadores, diccionario, cuaderno, lápiz.

Lo ejecutado

Escribí el objetivo en el tablero.

Comencé el warming up, hice la explicación breve de lo que consistía y los estudiantes empezaron hacerlo. Hubo preguntas pero fueron resueltas. Los estudiantes se hicieron en parejas y la mayoría pudo hacer el warming up. Algunos estudiantes confundieron la actividad, en vez de escribir una sola palabra como fue solicitado hicieron oraciones, de igual manera, suma al desarrollo del estudiante. El warming up duró 15 minutos. La socialización de cada respuesta de los estudiantes la hice en el tablero, llamaba a varios estudiantes para que me dijeran oralmente lo que hicieron.

Para la segunda actividad que consistía en el concurso y presentación del audio, se presentaron inconvenientes. Separé el grupo a la mitad. Cada grupo se puso un nombre. Cuando fui a poner el audio, esté no tenía mucho volumen ya sea por los parlantes o el dispositivo que estaba usando. Hice varios ensayos, les pedí al grupo que se acercarán al parlante pero por motivos de espacio era muy duro. El audio casi no se escuchaba y había mucho ruido en el salón y afuera de él.

Así que seguí con la siguiente actividad. Escribí el “past continuous” en el tablero. Hice la explicación de este temán usando ejemplos del warming up. Por motivos de tiempo, hice más énfasis en la explicación. Hice muchas preguntas y ejemplos. La tarea que había programado para la casa, la hice en el salón. Les repartí las hojas con los ejercicios. Los estudiantes empezaron hacerlo. Se tomó el resto de la clase para hacer este ejercicio. Asistí a todos los estudiantes. Hice muchos llamados de atención porque el grupo estaba haciendo mucho ruido. Los estudiantes terminaron el ejercicio y lo recogí. Mientras ellos estaban haciendo este ejercicio, hablé con la profesora del curso para que me dijera el nombre de los estudiantes que tenían mayor nivel de inglés del curso. Salieron 7 estudiantes, los cuales llamé al frente para explicarles lo que tenían que

hacer. Les dije que iban hacer los líderes de sus grupos, que la siguiente actividad era hacerse en grupos para escoger un contexto referente a la calamidad. Los estudiantes motivados siguieron mis instrucciones mientras ellos mismos también acababan el ejercicio que estaba siendo ejecutado. Algunos líderes ya seleccionados se me acercaron y me dijeron que ya habían acabado el ejercicio pero el resto del salón no, así que les dije que su tarea era revisar el desarrollo del ejercicio de sus compañeros, que fueran puestos por puesto para que asistieran a sus compañeros. 3 líderes motivados lo hicieron con mucho gusto y me dieron el reporte oralmente de lo que hicieron.

Antes de que la clase terminará, di las instrucciones para la siguiente clase. Como ya había líderes seleccionados, les pedí que hiciera cada uno un grupo de 4 a 5 estudiantes contándose ellos mismos. Los estudiantes líderes lo hicieron. Luego pasé a escribir en el tablero los contextos referentes a la calamidad. A manera de lotería, repartir los contextos para cada grupo. Les dije lo que tenían que hacer la siguiente clase y que trajeran las ayudas visuales como los recortes de revistas y el pliego de cartulina.

En la siguiente clase, trabajamos sobre esta actividad. Abrimos los pupitres hacía las paredes para que quedara espacio en la mitad del salón para trabajar. 5 grupos si trajeron recortes de revistas con la cartulina. Los grupos que no habían traído los recortes hicieron dibujos sobre la cartulina. La clase consistió en preparar el discurso que iban a decir y preparar los pliegos para la contextualización. Estuve por todo el salón ayudando a los estudiantes. Les decía como debían escribir ciertas frases. Les ayudé hacer ciertos recortes y resolví preguntas.

Para el final de la clase solamente un grupo estaba listo. Este grupo no había utilizado pliego de cartulina sino que optaron por hacer una dramatización del contexto. Así que como un abrebocas o apertura de todos los ejercicios, les dije al grupo que estaba listo de que salieran para que sirvieran como ejemplo. El grupo salió al frente e hizo el trabajo. Se pintaron y actuaron. Como hubo falencias en la producción oral les dije que prepararan mejor lo que tenían que decir y lo volvieran a realizar la siguiente clase. Así fue la instrucción para toda la clase, que les iba a evaluar su producción oral. Que tenían que usar el “past continuous”.

Para la siguiente clase todos los grupos estaban listos. Así que volví a abrir los pupitres contra la pared y di comienzo a la exposición de cada grupo. En algunos grupos no alcanzaba a escuchar lo que decían, así que me acerqué mucho para poder hacerlo. Todos los grupos salieron y lo hicieron más o menos bien.

Aciertos y desacuerdos

Positivos

Para este plan de clase, tenía más experiencia de clase con los estudiantes, los conocía mejor cada vez y a partir de ese conocimiento desarrollaba mejor los ejercicios partiendo de que hacía más preguntas y énfasis en los estudiantes que tenían más dificultades y problemas para seguir con las actividades.

Un aspecto positivo de la intervención fue la variedad de ejercicios lúdicos que permitió una mejor y más divertido desarrollo de la clase. Es decir, con la separación de los pupitres y dejando que los estudiantes se sentarán en el suelo o salieran del salón, brindo una salida de la rutina de los estudiantes y mayor interés e integración en la actividad.

La amenaza de la nota disciplinar desapareció y se trató de evitar la indisciplina a partir del trabajo constante y el dinamismo de las actividades. Fue una nueva manera de trabajo y los estudiantes estaban respondiendo. La selección de líderes de clase para que guiaran y ayudaran a los demás estudiantes fue una excelente idea porque ellos estaban proporcionando rápida asistencia y mayor control del salón.

Otro punto fuerte fue que un grupo de estudiantes que no había traído los materiales para preparar el ejercicio, pudieron hacer una dramatización en donde se pintaron, actuaron y hablaron en inglés con espontaneidad. Estaban ansiosos por exponer su presentación por lo que su motivación y pérdida de miedo frente al salón se perdió.

Por último, estas actividades acercaron los estudiantes al reconocimiento y práctica del juego de roles, cuando interpretaron un noticiero o dramatizaron la calamidad, estaban realizando un juego de roles. A su vez, los estudiantes llevaron e hicieron ayudas visuales para soportar su presentación, lo que permitió una mejor contextualización de la calamidad que querían mostrar.

Lo negativo

Faltó una mejor preparación para la realización del ejercicio del audio. Antes de desarrollar la actividad, se debió prever que los parlantes no sonaban tan duros o que la grabadora no funcionaba para ciertos formatos de audio.

Para poner una tarea o que los estudiantes traigan recursos para la creación de ayudas visuales, se debe plantear la tarea también de manera escrita en el tablero puesto que en la transmisión oral de la tarea se pierde comunicación con los estudiantes. Si bien algunos estudiantes no entienden lo que dijo el profesor u otros no están prestando atención, algunos necesitan de la tarea escrita en el cuaderno para que la recuerden, el padre de familia vea que hay una tarea y haya más control académico en casa.

Intervención 4

Lo planeado

Plan de clase #4

El objetivo de esta planeación de clase es la elaboración de un rol de una persona de tal manera que le permita al estudiante expresar de manera desinhibida acciones y gustos. Los contenidos dispuestos para esta planeación responden a los siguientes parámetros: los contenidos comunicativos consisten en la construcción de una historia de un personaje que el estudiante admire. Interpretar su rol mencionando sus gustos y que es lo que el personaje ha hecho a lo largo de la vida. Los contenidos lingüísticos responden a los temas gramaticales “past continuous” y “simple past”, el propósito de este contenido es confrontar estos dos temas para que los estudiantes sepan la diferencia en el uso de cada tiempo. Y por último el contenido cultural, el cual hace referencia a las preferencias y gustos de toda una vida, es decir, los gustos o inclinaciones de personas con respecto al lugar o cultura en el que están envueltos. Para el comienzo de la clase, se planeó que el investigador escriba el objetivo en el tablero del salón. Después, se debe hacer un ejercicio de

calentamiento, en este caso, la actividad es el teléfono roto. El profesor debe pasar por todas las filas, le debe pedir a los primeros estudiantes de cada fila que salgan al frente para que él les mencione en voz baja la oración que deben transmitir a lo largo de cada fila. Cuando los primeros estudiantes conozcan la oración deben empezar a contar la oración a sus compañeros, la fila que termine de transmitir lo más rápido posible y diga la oración correctamente gana el ejercicio. Las oraciones deben tener como estructura, el pasado simple y el pasado progresivo.

Una vez el calentamiento haya finalizado, se debe empezar la explicación del tema por parte del profesor. Se planeó que, a medida que el profesor este explicando el tema gramatical, también debe hacer preguntas de comprensión y elaborar ejemplos sencillos y complejos para que los estudiantes practiquen mientras se explica el tema.

Como tercera actividad, los estudiantes deben realizar el ejercicio de práctica del tema gramatical. Se planeó que, para un tiempo estimado de 15 minutos, los estudiantes deben hacer un taller escrito fotocopiado en el que deben llenar los espacios en blanco de un texto con el correcto uso del pasado simple y el pasado progresivo. Después de los 15 minutos, el profesor debe recoger los talleres y luego, repartirlos a los demás alumnos para que ellos mismos hagan una coevaluación. El profesor dará las instrucciones de calificación en el tablero como también las respuestas. Cuando los estudiantes acaben de evaluar a su compañero, deberán crear 3 oraciones usando el pasado simple y 3 oraciones usando el pasado progresivo.

Después, el profesor hará una presentación frente a todos los estudiantes. Él asumirá un rol, interpretará a Cristiano Ronaldo. Dirá oraciones con los tiempos gramaticales al igual que los gustos o preferencias. Una vez el investigador haya hecho la presentación, les pedirá a los estudiantes que seleccionen cualquier personaje que gusten. Les quedará como tarea averiguar la biografía o información necesaria del personaje para que para la próxima clase interpreten el rol de su personaje. Además, los alumnos deberán traer ayudas visuales que ayuden a contextualizar a su personaje.

Para la presentación del juego de roles, cada estudiante tiene un tiempo de 3 a 5 minutos aproximadamente para hacer su performance. Si hay similitud de los personajes seleccionados, los estudiantes expondrán su rol simultáneamente.

Por último, cada presentación será la evaluación del estudiante. Se medirá su expresión oral en inglés basado en el léxico utilizado, fluidez, uso de tiempos gramaticales (simple past/past continuous) y pronunciación.

Lo ejecutado

El profesor escribió en el tablero el objetivo para que todos los estudiantes lo vieran. Luego, dio inicio al ejercicio de calentamiento. Como no todos los primeros estudiantes de cada fila tenían buen manejo del inglés, el profesor escogió algunos estudiantes para que hicieran las primeras oraciones. Los alumnos jugaron el teléfono roto, todas las oraciones planeadas fueron transmitidas, algunas con ciertas dificultades. Después, el profesor practicante explicó el tema gramatical en el tablero. Mientras él explicaba hacía preguntas a los estudiantes y les pedía que hicieran oraciones orales para ver si iban comprendiendo. De igual manera, el profesor escribía oraciones en el tablero como ejemplos.

Como segunda actividad, los estudiantes realizaron el taller encomendado por el profesor. Mientras los estudiantes realizaban el taller, el maestro iba puesto por puesto, asistiendo a los alumnos con cualquier pregunta. Cuando el ejercicio finalizó, el profesor recogió los talleres y los repartió a los demás estudiantes. El profesor comenzó a decir las respuestas del taller en el tablero para que los estudiantes pudieran hacer la coevaluación. Surgieron muchas preguntas por parte de los alumnos en cuanto al valor de cada espacio en blanco y la nota que debían ponerle a su compañero. Preguntas que fueron resueltas por el profesor y los alumnos completaron la calificación. A continuación, los estudiantes hicieron las 6 preguntas solicitadas por el maestro, y uno por uno, mencionaron ciertas preguntas oralmente.

Como tercera actividad, el profesor hizo la presentación del juego de roles. Explicó a los estudiantes en qué consistía la actividad y pasó a interpretar el rol de Cristiano Ronaldo para que los estudiantes pudieran seguir un ejemplo. El profesor utilizó ayudas visuales como gafas, gorra, balón y corte de cabello. Después de la presentación, el profesor les pidió como tarea que investigarían al personaje que quieran interpretar y hagan el mismo ejercicio utilizando ayudas visuales y empleando los tiempos gramaticales vistos. En la siguiente clase, el profesor les pidió a los estudiantes que corrieran los pupitres hacia las paredes con el fin de que se abriera un espacio en la mitad del salón, para que así, los estudiantes interpretarían los roles y tuvieran espacio para moverse. Cada alumno, desempeñó su papel por 5 minutos, la mayoría de estudiantes hicieron el ejercicio.

Aspectos positivos y negativos

Los aspectos positivos del uso del juego de roles fue el mejoramiento de la fluidez oral de los estudiantes. Se observó que los estudiantes estuvieron más confiados y relajados. Otro aspecto fue que, como a los estudiantes les llamaba mucha la atención el poder interpretar algún personaje que admirarán, su motivación incrementó en gran medida, por lo que su participación y desempeño mejoraron considerablemente. Además, los estudiantes olvidaban que se les estaba evaluando, por lo que el estrés y presión de la evaluación desapareció. Algunos alumnos fueron más dedicados que otros en cuanto al ejercicio, se observó que los estudiantes utilizaron muchas ayudas visuales, algunos llevaron disfraces, objetos del hogar o del colegio. Otro aspecto positivo fue que, los estudiantes utilizaron los tiempos gramaticales demandados, la mayoría de estudiantes usaron 2 o 3 veces el past simple o el pasado progresivo. Por otro lado, los efectos de la coevaluación siguen siendo buenos, los estudiantes conocen cuales son las falencias de su compañero con respecto a los ejercicios y están dispuestos a ayudarles.

Sin embargo, se encontraron algunas dificultades como por ejemplo, la disponibilidad de tiempo, ya que el profesor no pudo realizar el ejercicio de demostración por completo. Otro aspecto negativo fue que algunos estudiantes usaban si bien un tiempo gramatical pero el otro no, es decir, empleaban con más frecuencia un tiempo gramatical más que el otro, por lo que es recomendable recurrir a varios juegos de roles en próximas ocasiones, cada uno con un tiempo gramatical a exigir.

9.4 Anexo 4 Rubrica de Evaluación de Gaete Quezada (2011)

Criterios/ Escala	Sobresaliente (7)	Muy bueno (6)	Bueno (5)	Regular (4)	Deficiente (3)	Malo (2)	Insatisfactorio (1)
Ambiente de la entrevista	Presenta todos los aspectos de ambiente de la entrevista, tales como privacidad, comodidad del candidato, iluminación y distribución de lugares, ausencia de distractores.	Se observa una preocupación importante por el ambiente físico de la entrevista, que abarca la mayoría de los elementos analizados en clases.	Demuestran preocupación por el ambiente adecuado para desarrollar una entrevista, pero se observan aspectos que no deben existir en este tipo de procesos.	Se observan los elementos mínimos del ambiente adecuado en la entrevista, y son más los errores o ausencias de los aspectos estudiados en clases para esta temática.	Existe un descuido importante del ambiente en el cual se realiza la entrevista, y algunos de sus elementos tienen errores importantes.	La mayoría de los elementos de ambiente de la entrevista tienen errores conceptuales o de aplicación. La ausencia de los elementos del ambiente estudiados en clases es mayoritaria.	No existe ningún tipo de preocupación y cuidado por la adecuada ambientación de la entrevista, de ninguno de los aspectos recomendados que fueron analizados en clases.
Establecimiento del rapport	Demuestran gran interés por acoger al candidato amablemente, le explican los objetivos de la entrevista, procuran contribuir a que no se vea muy nervioso y empatizan con él.	Existe una preocupación importante por establecer el rapport, reciben cordialmente al candidato e intentan contribuir a que se sienta cómodo con el trato. Los errores son mínimos.	Se observan algunos esfuerzos por establecer el rapport, pero existen omisiones o errores que deben corregir; no obstante, el grupo visualiza la importancia del tema. Deben corregir los errores identificados.	Realizan mínimos esfuerzos y preocupación por el contacto inicial con el candidato, antes de comenzar con las preguntas. Presentan errores que pueden afectar el desarrollo de la entrevista.	El tiempo destinado para el contacto inicial con el candidato es insuficiente, y de inmediato comienzan a formular las preguntas, sin permitir que el candidato se adapte a la actividad.	Graves errores en el contacto inicial entre el candidato y el entrevistador. No existe mayor preocupación por empatizar con el candidato.	Nunca se observó preocupación, de parte del entrevistador, por empatizar con el candidato; se descuidó el trato amable y cortés, y no se estableció el rapport.

Criterios/ Escala	Sobresaliente (7)	Muy bueno (6)	Bueno (5)	Regular (4)	Deficiente (3)	Malo (2)	Insatisfactorio (1)
Consignación de las respuestas	Siempre el entrevistador está atento a las respuestas del candidato, y se utilizan medios para consignar la información, como grabadora de voz y pauta de cotejo. Superan lo esperado.	Se puede observar una preocupación importante por consignar las respuestas del candidato, utilizando algún medio oral o escrito. La propuesta satisface los requerimientos del criterio.	Se preocupan y esfuerzan por registrar las respuestas del candidato, pero cometen algunos errores u omisiones. El entrevistador está atento a las respuestas del candidato, pero se observan falencias.	El grupo se preocupa por consignar la información de forma oral, pero el entrevistador no está siempre atento a las respuestas de los candidatos.	Hay descuidos en consignar la información generada en la entrevista; no utilizan pauta de cotejo, solo grabación de voz, y el entrevistador no está muy atento a las respuestas del candidato.	Los errores son graves; no se utilizan medios para consignar la información proporcionada por el candidato; el entrevistador no está siempre atento a las respuestas del candidato.	No se utiliza ningún medio para consignar las respuestas del candidato y el entrevistador no está atento a las respuestas del candidato ni en la comunicación no verbal del mismo.
Aplicación de teorías psicológicas al trabajo del entrevistador	Se aplican en todo momento las teorías del refuerzo y de los dos factores por parte del entrevistador, de modo que se superan las expectativas.	En varios pasajes de la entrevista se observa la aplicación de las teorías psicológicas por parte del entrevistador, con ejemplos y aplicaciones satisfactorias.	Existen algunos ejemplos y usos de ambas teorías durante el desarrollo de la entrevista, pero con la presencia de algunos errores menores.	Solo se aplica una de las teorías estudiadas. Los errores observados solo permiten alcanzar el mínimo desempeño esperado.	Se observa la utilización de una de las teorías psicológicas, pero con errores o confusiones graves en el uso de la misma.	La presencia de ejemplos en el uso de ambas teorías es escasa y con errores graves.	No existe, en ningún momento de la entrevista presentada, algún indicio, demostración o aplicación de las teorías estudiadas en clases.