

**DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS A TRAVÉS DE
SITUACIONES TEATRALES-SKETCHES EN EL CICLO II DE UN COLEGIO
PÚBLICO DE BOGOTÁ**

MAYERLY RODRÍGUEZ SANABRIA

SARA JACOBO VARGAS

UNIVERSIDAD LIBRE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN IDIOMAS

BOGOTÁ D.C.

2015

**DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS A TRAVÉS DE
SITUACIONES TEATRALES-SKETCHES EN EL CICLO II DE UN COLEGIO
PÚBLICO DE BOGOTÁ**

MAYERLY RODRÍGUEZ SANABRIA

SARA JACOBO VARGAS

**Trabajo de grado presentado para obtener el título de Licenciado en
Educación Básica con Énfasis en Idiomas.**

Asesora:

Sandra Palencia González

UNIVERSIDAD LIBRE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN IDIOMAS

BOGOTÁ D.C.

2015

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá, 13 de enero de 2015

CONTENIDO

	Página
0. INTRODUCCIÓN	7
1. EL PROBLEMA	9
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.2 ANTECEDENTES	10
1.3 JUSTIFICACIÓN	15
1.4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	19
1.5 OBJETIVOS	19
1.5.1 Objetivo General.....	19
1.5.2 Específicos:	19
2. MARCO TEÓRICO	20
2.1 COMPETENCIA COMUNICATIVA	20
2.2 EXPRESIÓN ORAL.....	23
2.3 TEORÍA DEL FILTRO AFECTIVO	25
2.4 ANDRAGOGÍA	26
2.5 CONSTRUCTIVISMO.....	29
2.6 <i>SKETCH</i>	31

2.7 APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE <i>SKETCHES</i>	34
3. MARCO LEGAL.....	37
3.1 ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS.....	37
3.2 LEY 115 DE 1994.....	38
3.3 DECRETO 1290 DE 2009	39
4. METODOLOGÍA	41
4. 1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	41
4.2 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	42
4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	44
4.4 POBLACIÓN	47
4.5 CONTEXTO.....	47
4.6 MODELO DE LA INVESTIGACIÓN	48
4.7 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.....	49
5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	57
5.1 ANÁLISIS DE ENCUESTA	57
5.2 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	58
5.4 ANÁLISIS DE GRABACIONES	61

6. CONCLUSIONES	67
7. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS	69
BIBLIOGRAFÍA	71
ANEXOS	
ANEXO A. ENCUESTA	74
ANEXO B. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	75
ANEXO C. DIARIO DE CAMPO	77
ANEXO D. <i>SKETCH</i>	82
ANEXO E. TRANSCRIPCIÓN DEL SKETCH	84

0. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación expone cómo es posible lograr que un grupo de estudiantes adultos mejoren la expresión oral en inglés a través del uso de situaciones teatrales-*sketches* en el aula. Lo anterior debido a que la dramatización de diálogos cortos dentro conversaciones situacionales es una de las características de los *sketches* que permite relacionar el vocabulario aprendido con situaciones reales en que los estudiantes hacen uso de la lengua extranjera para comunicarse entre sí.

Este estudio se desarrolló durante una práctica asistida que hace parte del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas de la Universidad Libre en el espacio propiciado por el Colegio República de Colombia ubicado en la localidad décima de Engativá de Bogotá en la jornada nocturna y durante el ciclo II en una población adulta de 15 estudiantes entre los 15 y 60 años de edad.

El estudio de investigación se abordó dentro de los principios de la investigación cualitativa, lo cual permitió hacer un seguimiento descriptivo de los eventos en la implementación de los *sketches* y del desarrollo de la expresión oral de los estudiantes mediante la observación directa, teniendo en cuenta los diferentes obstáculos y necesidades que se presentaron durante el desarrollo del proyecto. Debido a su carácter educativo, el estudio se enmarcó dentro de la investigación acción, dicho enfoque permitió interactuar con los sujetos de estudio, a fin de determinar la efectividad de la implementación de la propuesta y de hacer los ajustes o modificaciones necesarias para ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

El impacto pedagógico de la investigación se orientó a potenciar la expresión oral en inglés dentro del aula haciendo uso de *sketches* como una herramienta didáctica que, al tiempo que mejora el aprendizaje de la lengua extranjera, genera una motivación para comunicarse en esta.

El desarrollo de la expresión oral en inglés a través de los *sketches* se evidenció al finalizar su implementación: la mayoría de los estudiantes del ciclo II mejoraron su uso del idioma, logrando expresarse con mayor fluidez y mejor pronunciación y coherencia en inglés, haciendo uso del vocabulario relacionado con el contexto para comunicarse entre sí.

1. EL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente estudio de investigación está fundamentado en las observaciones realizadas a un grupo de adultos del ciclo II de la jornada nocturna del Colegio República de Colombia comprendida entre los años 2013 y 2014. Al inicio de este periodo, se identificaron en los estudiantes algunas prevenciones y temores para aprender el inglés como lengua extranjera.

En primera instancia, se evidenció que una de las debilidades era de carácter afectivo, pues los estudiantes expresaron sentir inseguridad cuando tenían que pronunciar una palabra usando el inglés para comunicarse en la clase. Posteriormente, se identificaron debilidades cognitivas en inglés al momento de requerir la participación oral de los estudiantes, ya que la gran mayoría se rehusaba a hacerlo; otros pronunciaban de la misma manera que en español y además agregaban el sufijo “-tion”, fenómeno que se hizo extensivo a casi todas las palabras. Asimismo, evitaban hacer uso de expresiones comunes como “*my name is...*”, “*how are you?*”, etc., que ya conocían, pero que no usaban dentro del aula debido a que no las relacionaban con un contexto de uso.

A continuación, se describirá el problema que dio origen a la realización de la investigación.

Descripción de la situación problemática. El ciclo II de la jornada nocturna del Colegio República de Colombia estuvo constituido por 15 estudiantes adultos, con edades entre los 15 y 60 años, quienes desempeñan diferentes oficios y actividades durante el día. La mayoría manifestó en la primera encuesta (véase Anexo A) haber regresado a la escuela para mejorar sus oportunidades laborales,

cumplir con algunos de los requerimientos en sus trabajos (opciones de ascenso) o para realizar estudios técnicos en algún instituto o universidad, con el fin de mejorar sus condiciones de vida.

Teniendo en cuenta el contexto multicultural que actualmente vive la sociedad, el cual obliga a que toda persona desarrolle la expresión oral en la lengua materna y, si es posible, en una lengua extranjera, los temores para usar la lengua en la clase y la falta de uso del vocabulario contextualizado se identificaron como el mayor problema que incide en el desarrollo comunicativo que debe alcanzar un estudiante. Por lo tanto, el interés manifestado por ellos para aprender inglés respondió a la necesidad de comunicarse en esta lengua haciendo uso del vocabulario que conocían, incorporándolo a un contexto de uso.

A continuación, se abordarán los antecedentes que dieron soporte a la investigación.

1.2 ANTECEDENTES

De acuerdo con el objetivo de la investigación, se revisaron estudios previos relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera, en los cuales la dramatización se presenta como una herramienta didáctica para desarrollar la expresión oral en los estudiantes. A continuación, se presentarán los estudios que se han llevado a cabo sobre los *sketches* como herramientas didácticas para la enseñanza del inglés en adultos:

LUCCHI-RIESTER, Elisa. Actuación teatral y adquisición de una segunda lengua. Tesis de maestría. Indianapolis: Indiana University-Purdue University Indianapolis, 2007. 90p.

La propuesta plantea el uso de la actuación teatral para el aprendizaje de una lengua extranjera lo cual incrementa la motivación, la conexión de la lengua con aspectos culturales, la relación con comunidades, la expresión verbal y no verbal logrando, así, que el estudiante haga uso de la lengua extranjera sin importar el grado de escolaridad que tenga. Por otro lado, esta estrategia facilita la actividad del maestro en el aula, dado que va ligada a la libertad del docente para escoger qué tipo de obra se llevará a cabo y la manera en que guiará su realización de acuerdo con los personajes, el diálogo, etc. Estas actuaciones teatrales son actividades centradas en el alumno que permiten el uso de las inteligencias múltiples de las que habla Gardner¹, abordando la lengua extranjera desde diferentes aspectos como la comprensión oral, la habilidad para expresarse oralmente y la kinésica.

Esta manera de abordar la lengua hará que el estudiante pueda recordar fácilmente lo que va aprendiendo, debido a que el juego de roles pone en práctica el uso del idioma en situaciones reales y cotidianas. Sin embargo, en la realización de este estudio que aborda el español como lengua extranjera, estas actuaciones teatrales giraron en torno a la obra *El maleficio de la mariposa*, de Federico García Lorca, con el fin de conocer las perspectivas culturales y modos comunicativos que se desarrollan en la escuela con niños y jóvenes, resaltando el amor y el sufrimiento como temas principales, ya que estos se relacionaban con la vida cotidiana de los estudiantes.

¹ GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós, 1998.

Por consiguiente, la aplicación de esta herramienta logró que a través de la actuación teatral los estudiantes tuvieran un mayor acercamiento a la lengua extranjera (español). En cada sesión la autora evidenció que los estudiantes usaban la lengua con mayor fluidez, apropiándose de la situación asignada, ya que los temas estaban relacionados con su diario vivir. En este sentido, lo que propone Lucchi-Riester conllevó a que el diseño de los *sketches* estuviera ligado a contextos de la cotidianidad de los estudiantes, lo cual facilitó la apropiación del vocabulario y de las situaciones propuestas.

Rodríguez Barreto, Mónica Andrea. El papel de la inteligencia kinésica en el aprendizaje de vocabulario en una lengua extranjera. Tesis de grado. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

La propuesta destaca que para la aprehensión de una lengua extranjera es de vital importancia el uso de las inteligencias múltiples, pues un aprendizaje efectivo debería contar con el desarrollo de ambos hemisferios cerebrales. En consecuencia, Rodríguez se basa en autores como Rebecca Finley, quien concluye que el 81% de sus estudiantes aprenden mejor con el método kinestésico, o como Ester Rojas, quien, haciendo uso del teatro y de obras mundialmente conocidas, desarrolló la parte intelectual, social y afectiva de sus estudiantes, además de las habilidades artísticas de la dramatización.

Rodríguez propone, en consecuencia, actividades para el aula como la dramatización, el movimiento creativo, la manipulación de objetos, los juegos en clase, las dinámicas, los problemas de la vida real y los juegos de rol; actividades con las que la autora buscó estimular la inteligencia a través de los distintos sentidos —el tacto, el olfato y el gusto— para mejorar el aprendizaje de una lengua. Durante cada sesión, se observó que los estudiantes recordaban con mayor facilidad el vocabulario que había sido trabajado en las actividades

propuestas, mientras que recordaban con mayor dificultad el vocabulario escrito en su cuaderno que no había sido incluido en ninguna actividad.

Por consiguiente, el desarrollo de habilidades kinestésicas en la dramatización es relevante y, en ese sentido, las actividades que propone Rodríguez complementan las actividades de implementación de *sketches* y prácticas que impliquen movimiento. Una de estas prácticas fue la dramatización de textos cortos con el fin de que los estudiantes practicasen lo aprendido; otra, fue un juego de roles, que dio la oportunidad a estudiantes y profesores de crear situaciones cotidianas en las que se puso en práctica lo visto en clase; por último, se practicaron simulaciones, recurso que hizo que los estudiantes se desarrollaran en una situación cotidiana de forma creativa, fácil y rápida.

DÍAZ SIERRA, Martha Liliana. Aprendizaje del inglés en adultos: una oportunidad de comunicación a través de la experiencia. Tesis de grado. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010. 91 p.

Respecto de la dificultad en la enseñanza para adultos, la autora clasifica en dos grandes categorías las características de aprendizaje: las características personales y las características afectivas. De acuerdo con esto, plantea que se debe diferenciar el aprendizaje en los niños y en los adultos, ya que cuando el individuo llega a su vida adulta tiene unas experiencias diferentes, y desde un contexto particular, que influirá en su proceso como aprendiz. En efecto, las dimensiones físicas, psicológicas y culturales de cada persona son diferentes, y se reflejan en el crecimiento y el desarrollo del adulto, incidiendo en la forma en que aprende y en qué es lo que desea aprender, lo que, a su vez, incide en la forma en que se comprende el contexto, cómo lo procesa y cómo transforma la información de una manera más reflexiva y crítica.

Díaz propuso actividades para desarrollar dentro y fuera del aula, actividades en las que tuvo en cuenta el contexto de los estudiantes, a fin de motivarlos a hacer uso del inglés para hablar de sus familiares, de su trabajo y de sus acciones cotidianas, permitiendo dotar de significado el aprendizaje de la lengua. Al final del proceso, se evidenció que los estudiantes tenían una mejor producción oral, ya que contextualizaban el vocabulario y podían expresar una idea con mayor facilidad.

Las propuestas de estas actividades fueron tenidas en cuenta en la implementación del proyecto, pues, como expone Díaz, los adultos aprenden de una manera distinta a los niños y la motivación juega un papel importante dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Por tal razón, cada *sketch* se enmarcó dentro de contextos que los estudiantes pudieran reconocer en su cotidianidad, contribuyendo así al desarrollo de una expresión oral en la que el interés por aprender inglés lleva a hablar el idioma con mayor frecuencia dentro del aula.

OSPINA ARIAS, Cristy Valentina. Lenguaje teatral como experiencia pedagógica para el desarrollo de la producción oral en la escuela. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

Esta propuesta está basada en la creación de espacios escolares en los que los estudiantes puedan comunicarse y expresarse, ya que, como falencia principal, la autora observó que la de falta de expresión oral en el aula está en un promedio del 85% de los estudiantes. Es allí donde se propuso la implementación del teatro como herramienta principal para desarrollar la expresión oral en estudiantes de segundo grado. La personificación de distintos roles de la vida cotidiana permitió que los estudiantes se expresaran con mayor frecuencia, ya que se sentían en contextos cercanos a su entorno. Llevaron a cabo, por ejemplo, un noticiero en el aula, que permitió dar cuenta de estos resultados.

La relevancia de esta propuesta para el proyecto radica en que los diarios de campo son usados como herramienta de recolección de datos, pues, al registrar cada acción de los talleres implementados, se observa la evolución de los estudiantes en su expresión oral en inglés. En segunda instancia, la puesta en práctica de la personificación de distintos roles motivó a los estudiantes a hacer uso de la lengua.

LAVE, Jean y WENGER, Etienne. A Situated Learning Practice For Language Teaching Classes: Teaching Spoken English With Authentic Sketches. Sarajevo: International Burch University, 2011.

Este proyecto de investigación está basado en la implementación de *sketches* relacionados con el contexto sociocultural de los estudiantes. Una de las falencias que se identifican en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera es la descontextualización de las temáticas, por lo cual la propuesta metodológica se implementa con el fin de desarrollar habilidades como la escucha, el habla, la lectura y la escritura.

De acuerdo con lo anterior, es importante que la lengua se comprenda desde su contexto real a través de elementos socioculturales como las costumbres, los códigos, la vestimenta, la religión, las normas de comportamiento y los sistemas de creencias. Esta propuesta fue tomada en cuenta en el proyecto de investigación debido a que, a diferencia de un proceso de enseñanza con herramientas tradicionales, la aplicación de *sketches* conlleva un aprendizaje significativo de la lengua. Esto último se pudo evidenciar en la evolución que tuvieron los estudiantes en el desarrollo de su expresión oral debida a la motivación que surgía de la interpretación de *sketches*, en los cuales se incluyeron contextos cercanos que relacionaron la temática y el vocabulario pertinente para situaciones que podrían darse en la cotidianidad.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Los estudiantes del ciclo II del Colegio República de Colombia tienen unas características que se deben tener en cuenta en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera, ya que son adultos que desempeñan diferentes oficios durante el día, tales como como la celaduría, los oficios domésticos, la atención en tiendas, la conducción de taxi, la fabricación de pan, entre otros. Esto obliga a quienes quieran obtener un título de bachiller a tomar sus estudios durante en la noche. Esto que les permite conservar sus trabajos o acceder a mejores oportunidades laborales y académicas que mejoren sus condiciones de vida.

Por otro lado, al ser estudiantes adultos, sus experiencias, expectativas y prevenciones frente al aprendizaje de una lengua extranjera son diferentes a las que puede tener un niño, ya que los adultos le dan mayor importancia al aprendizaje significativo de los temas, considerando que todo lo que aprenden debe serles útil fuera del aula.

Por lo anterior, se propusieron los *sketches* como una herramienta didáctica para desarrollar la expresión oral en inglés, ya que a través de estos se ponen en práctica los temas planteados durante el ciclo II. Estos temas tienen relación directa con situaciones y contextos cotidianos, de forma que los estudiantes puedan hacer uso de lo aprendido durante las clases en el mismo espacio de clase tanto como fuera de él. En este sentido se considera que los *sketches*, al estar relacionados con la dramatización y permitir la dramatización de distintos roles, incentivan el uso del idioma y disminuyen las prevenciones y temores que tienen los estudiantes frente a la lengua extranjera.

Con el fin de atender las expectativas que tienen los estudiantes del ciclo II al querer hablar inglés, los *sketches* cuentan con el vocabulario básico de expresiones de la cotidianidad, y son diseñados por los docentes en formación, a

fin de que las expresiones utilizadas tengan pertinencia en las temáticas trabajadas en clase y en contexto cotidiano de los estudiantes, logrando así, motivar a los estudiantes y llevar el aprendizaje a situaciones que les permita desenvolverse en la cotidianidad mientras interactúan con otros.

1.4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo promover el desarrollo de la expresión oral en inglés de los estudiantes del ciclo II del Colegio República de Colombia?

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo General

- Mejorar el desarrollo de la expresión oral en inglés de los estudiantes del ciclo II del Colegio República de Colombia a través de situaciones teatrales-*sketches*.

1.5.2 Específicos:

- Caracterizar el nivel del desarrollo inicial de la expresión oral en inglés del grupo de estudiantes.
- Establecer criterios para el diseño y la aplicación de las situaciones teatrales-*sketches*.
- Determinar la aplicabilidad de los *sketches* como estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

2. MARCO TEÓRICO

En la presente sección se abordarán los temas que enmarcaron la realización de la investigación tales como la definición de competencia comunicativa, la expresión oral, la teoría del filtro afectivo, la andragogía, el constructivismo, los *sketches* y la importancia del aprendizaje en el aula a través de *sketches*.

2.1 COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa es un concepto directamente ligado al aprendizaje de una lengua extranjera, pues a través de ella se desarrollan las habilidades de expresión oral. Debido a que ha sido objeto de estudio en diferentes áreas del conocimiento como la psicología, la antropología y la lingüística, se toma como punto de referencia la definición de Dell Hymes: “se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse”², ligando el uso social y cultural de una lengua.

Por otro lado, autores como Carlos Lomas, Andrés Osorio y Amparo Tuson la definen como “la habilidad que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz, considerando a los hablantes como miembros de una comunidad determinada”³. Por consiguiente, en el desarrollo de una competencia comunicativa en lengua extranjera es necesario usar lo que se conoce de la lengua para comunicarse con otros. Dado que el entorno influye en el proceso

² EL UNIVERSO COMUNICATIVO. Dell Hymes y la Competencia comunicativa [en línea]. <<http://planreco.lacoctelera.net/post/2010/12/01/dell-hymes-y-competencia-comunicativa>> [citado en 15 de octubre de 2013]

³ LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés y TUSON, Amparo. Ciencia del Lenguaje, Competencia comunicativa y Enseñanza de la lengua, Ediciones Paidós Ibérica S.A., Barcelona, 1993. p. 38.

comunicativo, los hablantes expresan con mayor claridad y fluidez los conceptos que pertenecen a su contexto cotidiano, además de que están dando a conocer la realidad y las experiencias vividas.

Asimismo, cuando “el discurso expresado en una lengua extranjera es aplicado de forma personal, admite una observación de creatividad y simulación”⁴. En consecuencia, el uso de la lengua extranjera vinculada a una situación cotidiana hace que el estudiante no solo recite un discurso, sino que tenga una apropiación del mismo, realizando la simulación de un diálogo y utilizando su creatividad en la representación, lo que, a su vez, facilita el progreso de la competencia comunicativa al utilizar los conceptos en oportunidades posteriores.

Es importante tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa en adultos puede llegar a presentar algunas falencias⁵, y más en otro idioma, ya que ellos tienen un sistema de signos definido que puede ser influenciado sociolingüísticamente por su lengua materna. Por ejemplo, cuando un estudiante de una lengua extranjera utiliza sonidos que le son familiares agrega sufijos del inglés al final de una palabra, como “-tion”, y los usa en palabras que no los llevan. Así, cuando se familiarizan con la palabra “car”, le agregan “-tion”, refiriéndose a que la palabra correspondiente a “carro”, en inglés, es *carreition*. Este fenómeno incide en el aprendizaje del inglés, puesto que los estudiantes presentan dificultades en el reconocimiento y asimilación de palabras del inglés que no tienen la terminación “-tion”, como lo sería el caso de *car* para el ejemplo anterior.

⁴ GONZALEZ DE ZÁRATE Myriam. *Lúdica y Lenguas Extranjeras. ¿Cómo desarrollar Competencias Comunicativas?* Bogotá: Cooperativa Editorial al Magisterio, Bogotá, 2000. p. 40.

⁵ *Ibíd.*, p. 70.

La propuesta de González de Zárate⁶ tiene una relación directa con este proyecto al afirmar que “Las actividades lúdicas para una enseñanza eficaz de las lenguas extranjeras, consisten en un conjunto de prácticas que relievan de la vida escolar, los *sketches* organizados en temas centrales tienen como función esencial permitir la transferencia del inter al intrapsíquico apoyándose en prácticas significativas”⁷. En efecto, cuando el estudiante tiene la posibilidad de poner en práctica el idioma extranjero en situaciones de la vida diaria con actividades que permiten un aprendizaje significativo, como son los *sketches*, se logra con mayor facilidad el proceso de adquisición de conceptos observados, recibidos y puestos en práctica (interpsíquico) a una real interiorización (intrapsíquico). De esta manera, se infiere que para interiorizar un concepto se debe tener una práctica significativa con este, desarrollando las habilidades que conforman una competencia comunicativa.

Desarrollar la competencia comunicativa en una lengua extranjera requiere que el individuo la conozca y tenga la capacidad de usarla en situaciones cotidianas. Al definir la competencia comunicativa, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés* (véase más adelante en 3.1)⁸ distinguen entre *saber la lengua* y *saber hacer con la lengua*. Según esta distinción, el conocimiento de las características propias de una lengua extranjera no garantiza que el hablante posea un dominio de esta, ya que solo habrá una competencia comunicativa cuando este interactúe con otros individuos y comprenda lo que se dice en

⁶ GONZALEZ DE ZARATE, Myriam. *Lúdica y Lenguas Extranjeras ¿Cómo desarrollar Competencias Comunicativas?* Cooperativa Editorial al Magisterio. Bogotá, 2000. p 71.

⁷ *Ibíd.*, p.71.

⁸ MEN. *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. En: Formar en lenguas extranjeras: ¡El reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Guía N° 22, octubre, 2006. Colombia Aprende. [en línea]. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_3.pdf [citado en: 3 de noviembre de 2014]

contexto. Esta es una herramienta primordial para el bilingüismo en Colombia, que debe ser desarrollada durante el ciclo II, correspondiente a los grados cuarto y quinto de primaria⁹.

2.2 EXPRESIÓN ORAL

La expresión oral se define como aquel “conjunto de técnicas para comunicarse oralmente con efectividad”¹⁰, es decir, para dar a conocer lo que se quiere comunicar sin ningún tipo de obstáculo. Dicha habilidad se debe desarrollar cuando se quiere una comunicación efectiva y, en consecuencia, el aprendizaje de una lengua extranjera debe tener en cuenta este aspecto, pues es necesario que quien está en el proceso de aprender un idioma logre ser competente en la emisión y recepción de mensajes.

Al iniciar dicho proceso es común que se presenten diferentes dificultades, dado que hablar en público resulta difícil para la gran mayoría de estudiantes de una lengua. Según Díaz de Mendivil, “el miedo al hablar en público tiene unas causas que pudieron ser originadas por: la educación recibida, la falta de experiencia, o los propios prejuicios y pensamientos negativos”¹¹. En este sentido, una de las dificultades que genera este miedo se da cuando los aprendices no han tenido ningún contacto o experiencia con la lengua, pues la desinformación y la falta de herramientas para aprender un idioma se hacen evidentes en las debilidades que presentan los estudiantes al momento hacer uso de la misma. Además, el temor

⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Serie guías No 22. Bogotá, 2006. 20 p.

¹⁰ ECURED. Expresión oral [en línea] <http://www.ecured.cu/index.php/Expresi%C3%B3n_Oral> [citado en 20 de octubre de 2013]

¹¹ DÍAZ DE MENDIVIL, José María. Expresión Oral. Bogotá: Intermedio Editores, 2004. p 11-15.

que se tiene frente a las posibles reacciones de las personas que perciben los mensajes emitidos es un obstáculo al momento de querer comunicarse con otro haciendo uso de la lengua extranjera.

Díaz de Mendivil dice respecto del miedo a hablar en público que “este miedo, como cualquier otro es susceptible de cambio si se aprenden a utilizar los recursos adecuados”¹². Ahora bien, todo temor tiene su origen en la mente y, según el autor, “una emoción persistente es programada en el cerebro y en este caso lo más factible es enfrentar este miedo para vencerlo”¹³. Una manera de abordarlo y enfrentarlo es intentar persuadir a los estudiantes para que emitan mensajes frente a otros usando diferentes recursos; por ejemplo, disfrazarse, cambiar de rol o usar elementos externos y diferentes a los que se utilizan habitualmente. Esto permite que el individuo modifique la sensación de temor que le produce hablar frente a otros, ya que puede sentirse protegido y, de esta manera, logra romper con una de las barreras que impide el desarrollo de la expresión oral.

Podría decirse que es normal que los estudiantes adultos, que no han tenido una relación o contacto con el inglés como lengua extranjera y que se encuentran iniciando un proceso académico en su vida escolar (ciclo II), presenten este tipo de dificultades en la expresión oral. En este caso, se pretende enfrentar el miedo y dar confianza por medio de actividades en las cuales los estudiantes tengan la oportunidad de hablar entre sí y frente a un grupo de personas, desarrollando paulatinamente su fluidez verbal, su vocabulario y la seguridad al expresarse en una lengua extranjera.

Por lo anterior, se implementaron los *sketches* en el aula, con el fin de poner en práctica el vocabulario y las temáticas de las clases a través de la personificación

¹² Ibíd. pág.11

¹³ Ibíd. pág.12.

de diferentes roles en contextos que pertenecen a la cotidianidad de los estudiantes. De esta manera, ellos se ven motivados a participar en estas actividades, teniendo claro que ninguna emoción, idea o pensamiento es errónea al momento de expresarse, sino que es a través de la práctica, de correcciones y autocorrecciones que se puede mejorar en el desarrollo de la expresión oral.

2.3 TEORÍA DEL FILTRO AFECTIVO

La teoría del filtro afectivo, propuesta por Krashen en 1982¹⁴, establece que el aprendizaje de una lengua extranjera necesita de diferentes factores afectivos del estudiante, con el fin de que este proceso de adquisición de la lengua sea exitoso. Así pues, si el filtro está alto, habrá mayor dificultad para aprender un idioma, pero si el filtro es bajo, el estudiante estará menos prevenido al momento de interactuar con la lengua que está aprendiendo.

Estos filtros se establecen de acuerdo con las condiciones de confianza y seguridad en sí mismo que tenga el estudiante, pues, si el sujeto no cuenta con la motivación y la confianza y, en lugar de ello, está lleno de ansiedad, su filtro estará alto y le será difícil el aprendizaje de la lengua. Pero si, por el contrario, se estimula al estudiante para que sus prevenciones sean reducidas, el sujeto se sentirá en condiciones de usar la lengua y será un agente participativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se habla de un filtro afectivo, porque de cierta manera el concepto refiere a la actitud y al estado anímico del estudiante, los cuales influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta teoría, además, va de la mano de otras hipótesis

¹⁴ HAMDAN 'Ali Al Shehri. En: Avances en supervisión educativa. España. Mayo 2012. No 16, pp. 3-12.

derivadas del *modelo monitor* de Krashen, tales como la hipótesis de adquisición-aprendizaje, la hipótesis de auto-monitorización, la hipótesis de orden natural, la hipótesis del input y la hipótesis del filtro afectivo, todas las cuales se basan en la disposición para el aprendizaje, en la ruta o proceso que se sigue en la adquisición de una lengua extranjera, en la información que recibe el aprendiz y, finalmente, en la importancia de los factores afectivos.

En este caso, se tomará la importancia de la última hipótesis, ya que en el aprendizaje de una lengua extranjera para adultos, la motivación y la confianza en sí mismo son claves para la efectividad en el aprendizaje de la misma, pues, sin lugar a dudas, un adulto necesita sentirse cómodo en el aula y con un propósito para que su aprendizaje sea significativo e importante para él.

2.4 ANDRAGOGÍA

Los estudios de Andragogía fueron iniciados por Malcom Knowles¹⁵. Estos han progresado y han dado a conocer la andragogía como el aprendizaje de adultos. La andragogía se puede definir según sus dos raíces griegas: *andro-*, hombre, adulto, y *-gogía*, llevar, conducir, son los dos componentes de esta palabra. Por consiguiente, la andragogía hace referencia a la posibilidad del estudiante adulto para asimilar los conocimientos partiendo de su praxis y de la necesidad de aprendizaje de ciertos conceptos por el contexto en el que se desenvuelve.

Es importante resaltar que para este proceso el adulto ya tiene un autoconcepto de responsabilidad de sus acciones, lo que lleva a que el aprendizaje sea autónomo, puesto que su desarrollo y deseo de seguir creciendo intelectualmente

¹⁵ KNOWLES, Malcom; HOLTON, Elwood y SWANSON, Richard. Andragogía. El Aprendizaje de los Adultos. Estados Unidos, Oxford University-Alfaomega, 2006.

es su principal motivación. Para apoyar este proceso de aprendizaje en adultos es necesario aplicar una serie de actividades que generan un amplio interés por el aprendizaje, como el uso de situaciones reales para desarrollar el conocimiento de diferentes ámbitos “ya que obtienen conocimientos, destrezas, valores y actitudes de una manera más eficaz cuando se les presenta en un contexto de aplicación a las situaciones de vida real”¹⁶.

Durante el tiempo en que es llevado a cabo, el aprendizaje en adultos está mediado por ciertas condiciones intrínsecas y extrínsecas. Inicialmente, es necesario tener en cuenta qué es lo que motiva al adulto a estudiar, pues esta motivación será la que le dé la estabilidad y la perseverancia en el proceso de adquirir conocimientos. Junto a esta motivación, es importante detenerse en sus necesidades de estima personal y sus necesidades económicas o laborales, pues sin lugar a dudas ésta última es la que va a incidir de gran manera en los adultos, ya que el individuo va a buscar satisfacer y/o mejorar su calidad de vida a través del estudio.

Además de la motivación, el adulto debe contar con un nivel de disposición para aprender, que va ligado a sus facultades físicas y psicológicas. El aprendizaje se desarrolla diferente en un joven y en un adulto, ya que, como exponen Félix Adam y George: “un adulto tiene más complicaciones a nivel de concentración, a nivel de disposición, ya sea por inestabilidad emocional, financiera u otras”¹⁷.

Por otra parte, la rapidez en los adultos no debe ser tomada a la ligera, pues se sabe que por aspectos psicológicos los jóvenes tienen la facultad de aprender a una velocidad más rápida que un individuo maduro. Por tal razón, en la enseñanza

¹⁶ *Ibíd.*, p. 72

¹⁷ ADAM, Felix y AKER, George. Factores en el aprendizaje y la instrucción de los adultos, Instituto Internacional de Andragogía. Estados Unidos, 1982. p. 8.

de los adultos el tiempo de las actividades se vuelve vital, ya que para que el sujeto pueda comprender y aprender un tema nuevo es necesario que se establezca un tiempo en el cual pueda practicar una y varias veces lo que se le ha enseñado, a fin de que la tarea llegue a dominarse por completo.

En estas tareas, es recomendable que al adulto no se le presione con motivaciones externas, que no se felicite cada logro o se castigue cada fallo, pues este método, utilizado con niños, resulta restrictivo para el adulto, que siente miedo de caer en el fracaso o estar en desventaja de aprendizaje. Teniendo en cuenta que estas fueron estrategias que ejercieron presión sobre ellos durante su proceso de aprendizaje en experiencias anteriores, esto podría tener consecuencias en su motivación y también en su disposición al momento de aprender.

En la implementación de estas tareas que se les asignan a los adultos es importante determinar ciertas directrices que guían el proceso del maestro¹⁸, entre las que se destacan las siguientes:

- Necesitar: ahí se determinará que aprendizaje necesita el adulto para alcanzar sus metas.
- Crear: establecer estrategias y recursos para alcanzar las metas.
- Implantar: construir la estrategia de aprendizaje y utilizar los recursos del aprendizaje.
- Evaluar la meta de aprendizaje y el proceso para alcanzarla.

En la fase de necesidad se debe tener en cuenta que es el adulto quien establece qué es lo que necesita aprender para su vida y que ellos serán quienes controlen estas actividades de acuerdo con sus propios intereses. Asimismo, la evaluación

¹⁸ KNOWLES, Op. cit., p.136-137.

es un proceso que ellos realizan al implementar o poner en práctica lo que les han mostrado los profesores o han aprendido, pues ellos mismos se cuestionan cuánto han aprendido y si lo que han aprendido les ha sido útil para sus metas.

2.5 CONSTRUCTIVISMO

Los estudios del constructivismo fueron iniciados por Jean Piaget en 1950, seguidos por Lev Vigostky, quien le dio un enfoque sociocultural en 1970¹⁹, estableciendo que el constructivismo era construir conocimientos a partir de la creación de actividades significativas que permitieran un aprendizaje donde el estudiante estuviera motivado a aprender permanentemente a través de una interacción docente-estudiante, de manera que el aprendizaje no se diera a través de un proceso de estímulo-respuesta, sino que el estudiante creara la capacidad de construir su propio conocimiento.

Ganem y Ragasol definen el constructivismo como “la intención permanente del docente para que el alumno aprenda. Es una visión de cómo aprendemos los seres humanos. Conocer es construir conocimiento”²⁰. Esta definición permite constatar la importancia del rol docente, pues es él quien debe implementar diferentes herramientas didácticas para que el estudiante tenga un proceso de aprendizaje más efectivo.

El enfoque pedagógico constructivista propone que el proceso de aprendizaje esté centrado en el estudiante, sus experiencias cotidianas y la vida del estudiante se

¹⁹ COLL, Cesar. Qué es el Constructivismo. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Río de la Plata: 1997. 7p.

²⁰ GANEM, Patricia; RAGASOL, Martha. Piaget y Vygotsky en el aula, Constructivismo como alternativa del trabajo Docente. México, Editorial LIMUSA S.A, 2010. p.11.

tengan en cuenta, ya que esto es parte fundamental en la construcción del conocimiento. Además, el trabajo en el aula desde el enfoque constructivista es grupal. En este tipo de trabajo, a través de la interacción con otros, es posible construir conocimiento a partir de la comunicación activa con el docente y otros estudiantes. En consecuencia, los docentes deben implementar actividades significativas que motiven al estudiante a ser participante activo de un proceso de aprendizaje que se caracteriza por²¹:

- Crear condiciones propicias para que el estudiante aprenda.
- Vincular los temas o contenidos del programa a las necesidades, los intereses o las experiencias cercanas al estudiante.
- Lograr que el estudiante disfrute del aprendizaje y se vuelva autodidacta.

En este sentido, el desarrollo de la expresión oral en inglés se aplicó desde un enfoque constructivista, implementando los *sketches* como una herramienta didáctica que motiva a los estudiantes a aprender. La razón principal para hacerlo es que esta herramienta está basada en situaciones relacionadas con la cotidianidad y permite además, el trabajo en grupo para el desarrollo de actividades en las que participan los demás estudiantes y el docente. Adicionalmente, durante el desarrollo del *sketch*, se emplea el vocabulario aprendido en las diferentes sesiones de clase mediante temáticas, haciendo que los estudiantes incluyan vocabulario relacionado con los contextos cercanos, lo que comprueba que los estudiantes construyen su propio conocimiento partiendo de experiencias propias y temáticas trabajadas.

²¹ *Ibíd.*, pp. 11- 13.

2.6 SKETCH

La palabra *sketch* nació en Inglaterra como una forma de nombrar y de agrupar diferentes representaciones dramáticas cortas, en las que se presentaban actos cortos que luego se iban tejiendo unos con otros, coherentemente, hasta formar una historia. Uno de los precursores de estos actos fue el cuarteto británico *The league of gentlemen*, que usó escenas cortas para dar a conocer las historias del pueblo ficticio de Royston Vasey. Posteriormente, durante los años 70, esta forma teatral se implementó en Norteamérica como consecuencia de improvisaciones, dejando atrás los guiones que utilizaban los británicos para su realización²².

De esta manera, los *sketches* se empezaron a implementar para mostrar una situación determinada a través de una representación corta, y a veces graciosa, en donde los participantes jugaban con sus papeles y los dotaban de características propias de la improvisación, dando origen a la puesta en escena que surgió en la segunda mitad del siglo XIX²³, a causa de la preeminencia funcional del director escénico. Esto trajo consigo los conceptos de *escenificación* e *interpretación* de un papel por parte de un actor.

Como consecuencia de la necesidad de implementar diferentes elementos dentro de una representación teatral el *sketch* comienza a evolucionar, y se destaca la importancia de la escenografía y la creación de personajes, pues esto contextualizaba al actor y hacía que pudiese interpretar su papel de mejor manera. Por esta razón, en la implementación de un *sketch* se deben tener en cuenta

²² AGUDELO, Gina Patricia. Juegos Teatrales. Sensibilización, improvisación, construcción de personajes y técnicas de actuación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006. pp. 1-20.

²³ GÓMEZ GARCÍA, Manuel. Diccionario del Teatro. Madrid, Ediciones Akal, 1997, pp. 686-780.

componentes como la escenografía, el vestuario y el guión que permita que el lenguaje usado sea cómodo para el interpretante del *sketch*.

Recientemente, los *sketches* se han catalogado dentro de la comedia, pues es uno de los recursos más utilizados dentro de la televisión y en representaciones teatrales relacionadas con éste género, ya que permite que el individuo ponga en evidencia un estilo creativo en su expresión corporal y oral. De allí que la definición más usada de *sketch* sea: “una pieza teatral de mínima dimensión y por lo general de corte cómico”. Sin embargo, su utilización puede darse en cualquier género teatral que no sobrepase una exhibición de 10 minutos que cuente con un número reducido de actores quienes, además, pueden ser aficionados o principiantes, y no actores profesionales.

Cuando se implementa un *sketch* es válido reconocer la afirmación según la cual “el placer esperado de la representación y de los simulacros que esta ordena es inseparable en ella de la producción de un sentido y de un proceso de reapropiación del mundo, de conocimiento de sí...”²⁴, pues acá se relaciona el factor motivacional al preparar un *sketch* junto con la importancia de que el actor adquiera un personaje determinado, apropiándose del contexto cotidiano que le rodea. También es necesario recalcar cuando se habla de que es “inseparable la producción de un sentido y un proceso de reapropiación del mundo”; esto indica que quien dirija este proceso debe considerar importante la contextualización del entorno que se representará en el *sketch* y la caracterización del personaje para tener una real apropiación del papel teatral dentro de la presentación.

El tiempo que establece una representación de un *sketch* se considera adecuado. Sin embargo, en este proyecto se establece una duración que no supera los tres

²⁴ PELLETIERI, Osvaldo y ROVNER, Eduardo. La Puesta en Escena en Latinoamérica: Teoría y Práctica Teatral. Editorial Galerna, 1995. 21 p.

minutos en la presentación, con el fin de que el estudiante pueda desarrollar su expresión oral en una lengua extranjera haciendo uso de elementos propios de la improvisación. Esto diferencia los *sketches* trabajados en este proyecto de obra teatral clásica o representativa de un género específico, ya que estas últimas pueden generar dificultades para el estudiante, debido a su disposición y a la necesidad de memorizar frases estructuradas que tal vez no se acoplen directamente con el uso de la lengua en contexto. Para estos *sketches* son las docentes en formación quienes diseñan los diálogos a representar, diseños en los que se tienen en cuenta las temáticas trabajadas en clase, el vocabulario visto con antelación y la selección de vestuario y accesorios que contribuyan con la representación.

Dado que se apropia de su papel como actor y hace uso de diferentes escenarios improvisados dentro del aula, vestuario y accesorios que complementan la realización de la obra, el estudiante es motivado en el desarrollo de la expresión oral en inglés. Del mismo modo, el *sketch* ofrece la posibilidad de que los estudiantes maduren personalmente mediante representaciones simbólicas de situaciones cotidianas²⁵ que se relacionan con el aprendizaje de una lengua extranjera y que ofrecen recursos ficticios que permiten que el estudiante se divierta mientras aprende. Así pues, se facilita el aprendizaje, tal como lo plantea Sarramona: “el trabajo teatral reúne todos los ingredientes necesarios para ser un centro de interés increíblemente rico en contenidos”²⁶, consiguiendo así que sean facilitados los objetivos que parecen difíciles de alcanzar.

²⁵ SARRAMONA, Jaume. Cómo desarrollar La expresión a través del teatro. Barcelona, Editorial Encarna Laguna, 1995. pp. 9-10.

²⁶ *Ibíd.*, p.

2.7 APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE SKETCHES

Las situaciones teatrales pueden hacer parte del proceso de enseñanza para el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que permiten que los estudiantes se interesen por desarrollar su expresión oral haciendo uso de esta y establecen, en su realización, expresiones adecuadas para la representación, además de otros aspectos que juegan un papel importante en la puesta en escena de un *sketch*.

Para llevar a cabo una dramatización, es necesario que los intérpretes de la obra cuenten con ciertas características que permitan proyectar su sentido y que establezcan los canales de comunicación con los espectadores y entre los actores. La primera característica se relaciona con la expresión oral entendida como la habilidad para comunicarse con otro de manera efectiva usando palabras y expresiones adecuadas en el contexto determinado e interpretando públicamente un rol; la interpretación del rol permite tanto la comunicación con otro dentro de la representación como la emisión de un mensaje que el espectador debe comprender, en este caso, en una lengua extranjera.

Además de la expresión oral, el interpretante de un *sketch* debe tener unas aptitudes básicas en su expresión corporal, que permitirá darle forma al diálogo de una obra. Esto lo afirma Agudelo en el siguiente pasaje: “cuando el cuerpo entra en movimiento por un tiempo determinado, llega a un punto en que se rompe la barrera del cansancio y entonces segrega una sustancia que predispone el cuerpo al trabajo creativo”²⁷. En la interpretación se hace necesario, por tanto, que el estudiante juegue con su papel, que sea creativo y que lo dote de elementos

²⁷AGUDELO, Op.cit., p. 23.

significantes para la participación dentro de un acto, además de que abandone el temor o cualquier prevención durante la escena.

Este trabajo en conjunto entre expresión oral y expresión corporal permite que el estudiante presente mayor interés por usar otra lengua, además de que disminuye los factores que afectan negativamente el uso de una lengua extranjera, como son los casos en los que el estudiante no tiene cómo aproximarse a ella, ni el espacio o el tiempo para practicarla. A su vez, este trabajo conjunto fomenta las relaciones sociales y el trabajo en equipo, haciendo que entre los mismos compañeros empiece a darse la retroalimentación grupal, la motivación para la realización del *sketch*, la autocorrección y la corrección en grupo así como también el trabajo creativo de personificar y recrear un contexto.

Partiendo del proceso de potenciación de la expresión oral en inglés a través de *sketches*, cabe resaltar que, además de las habilidades que se desarrollan en la improvisación, el estudiante tiene la oportunidad de tener acceso a características como:

- Escoger un contexto.
- Hacer el *sketch* breve. En un tiempo sugerido de dos a tres minutos.
- Para los dos o tres minutos del *sketch*, tres personajes son más que suficientes.
- Leer las líneas de los diálogos en voz alta.
- Describir las acciones físicas en detalle. Así como el vestuario de los personajes, cómo se ven, y los nombres de cada uno.

Estas características son tomadas del escritor, productor y director de televisión Brian Luff, quien en su artículo *Writing Sketch Comedy That Sells*²⁸ establece unos

²⁸WRITERS WRITE. Writing sketch comedy that sells. [en línea]

<<http://www.writerswrite.com/journal/jul99/luff.htm>> [citado en 10 de septiembre de 2014]

consejos generales al momento de escribir un *sketch*. Además de las representaciones de los *sketches* como producto final, las actividades para su producción —la actuación de roles, la interpretación de diálogos, la simulación de contextos y situaciones, la personificación, el uso de la mímica y de los juegos lingüísticos y culturales— tienen relevancia para el aprendizaje de una lengua extranjera, pues la finalidad de estas es que el individuo tenga una participación activa y un uso constante de la lengua.

3. MARCO LEGAL

En la presente sección se abordarán las leyes y las normas que enmarcaron la realización de la investigación. Estas leyes comprenden: los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*, los artículos 50 y 51 de la *Ley General de Educación*, y el Decreto 1290 de 2009.

3.1 ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS

Estos estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras²⁹ fueron diseñados por el Ministerio de Educación Nacional con base en el Marco Común Europeo, a fin de apoyar el proceso de bilingüismo en Colombia. En ellos, proponen los niveles de inglés que se deben desarrollar de acuerdo con cada ciclo. De esta manera, el proyecto de investigación se refiere al ciclo II, que es el nivel en el que se llevó cabo la propuesta.

Para este ciclo se propuso la competencia comunicativa pues conlleva al desarrollo de habilidades como la escucha, la escritura, la lectura, los monólogos y la conversación, destacando la expresión oral como eje principal para un acercamiento a la lengua extranjera. Por consiguiente, la propuesta de este proyecto hizo un énfasis en actividades en que el estudiante identifique un

²⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [en línea]
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_3.pdf [citado en 5 de septiembre de 2015]

personaje a partir de una descripción, realice dramatizaciones sobre la rutina diaria o describa características físicas.

3.2 LEY 115 DE 1994

A continuación se citan por extenso los artículos 50 y 51:

Artículo 50: Definición de educación para adultos. La educación de adultos es aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios.

Artículo 51: Objetivos Específicos. Son objetivos específicos de la educación de adultos:

- a) Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos;
- b) Erradicar el analfabetismo;
- c) Actualizar los conocimientos, según el nivel de educación, y
- d) Desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria.³⁰

³⁰ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial. Bogotá, D. C., 1994. no. 41214.

3.3 DECRETO 1290 DE 2009

Este decreto expone la reglamentación del proceso de evaluación y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media. Es necesario citar el decreto en el proyecto, puesto que la escala de valoración propuesta para el seguimiento del proceso de desarrollo de expresión oral en inglés está basada en la escala de valoración establecida por el Ministerio de Educación Nacional en el artículo cinco de este decreto, el cual se cita por extenso:

Artículo 5. Escala de valoración nacional: Cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional:

- Desempeño Superior
- Desempeño Alto
- Desempeño Básico
- Desempeño Bajo³¹

En este sentido, se tomaron únicamente las categorías correspondientes al desempeño alto, básico y bajo. En el desempeño alto, el estudiante usa el inglés para comunicarse, implementando vocabulario trabajado, con una buena

³¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1290. (16, abril, 2009). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá, D. C. El Ministerio, 2009. p. 2.

pronunciación y con una fluidez que permite comprender sus emisiones. En el desempeño básico, el estudiante logra comunicarse pero con algunas falencias en su pronunciación y fluidez. Finalmente, en el desempeño bajo, el estudiante presenta falencias en su pronunciación y uso de vocabulario, comunicándose con dificultad.

4. METODOLOGÍA

En la presente sección se abordaran el tipo y el enfoque de la investigación que permitieron dar seguimiento al proyecto y sus alcances finales. En segunda instancia, se describirán los instrumentos tenidos en cuenta para la recolección de datos necesarios antes, durante y al finalizar el estudio. Finalmente, se describirán la población y el contexto en el cual fue realizada la investigación.

4. 1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El estudio se enmarca en un tipo de investigación cualitativa que permitió a las investigadoras identificar una situación problemática dentro de un contexto real, a partir de una observación directa de un fenómeno que aconteció dentro del aula de clase. LeCompte la define como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a través de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos”³².

El anterior planteamiento permite acoger la importancia del tipo cualitativo dentro de la investigación, debido a la relevancia de las descripciones que se hacen del contexto observable, de la población y de su interacción constante entre el investigador y los integrantes de la comunidad. A su vez, el planteamiento permite que se identifiquen las necesidades de la población a través de los diferentes instrumentos para la recolección de datos, conllevando a la construcción de

³² RODRÍGUEZ, Gregorio; GIL, Javier y GARCÍA, Eduardo. Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe, Málaga. 1997. p. 31.

propuestas, replanteamientos, evaluaciones y reflexiones que permitan identificar si las necesidades de la población han sido o no satisfechas.

4.2 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque adoptado en este estudio fue la investigación acción, pues sus características concuerdan con el tipo de investigación cualitativa. Kemmis la definió como

una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre los mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)³³.

De acuerdo a lo anterior, Kemmis describe que la investigación acción es pertinente para las investigaciones realizadas en la educación, ya que dentro de sus objetivos están mejorar los programas educativos y generar cambios sociales involucrando a los investigadores dentro del contexto, haciéndolos participantes iguales a los sujetos de estudio, lo cual promueve la participación de los dos agentes en situaciones de igualdad por medio de la colaboración mutua en las fases del proyecto.

La investigación acción sugiere la implementación de acciones, que se deben desarrollar en pro de las necesidades que el investigador observa e identifica en los sujetos de investigación durante las diferentes fases observables. Por tal

³³ THE OPEN UNIVERSITY. Action Research. A guide for associate lecturers. [En línea] <<http://www.open.ac.uk/cobe/docs/AR-Guide-final.pdf>> [citado en 7 de noviembre de 2014]

razón, el proceso que se establece es flexible e interactivo, ya que cada vez que se implemente una acción debe hacerse una reflexión que permita identificar el avance, las debilidades y las consideraciones a tener en cuenta para replantear una nueva acción, para mejorarla o para seguir usándola.

En consecuencia, Kemmis predetermina los *ciclos de acción reflexiva* de la siguiente manera:

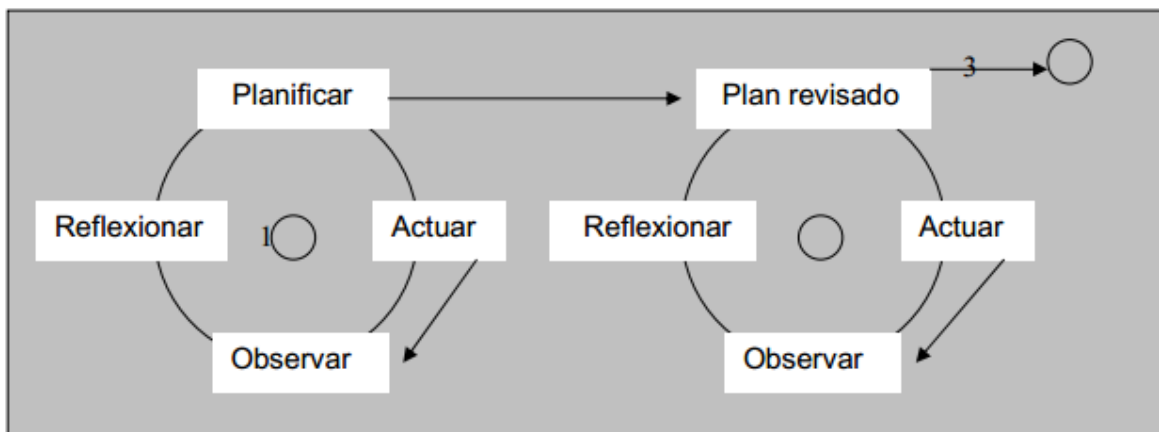


Figura 1. Espiral de ciclos de la investigación-acción

Por lo tanto, este tipo de investigación permitió que se actuara de acuerdo con las eventualidades que iban surgiendo en cada sesión de clase, haciendo que los sujetos de la investigación participaran asumiendo una postura reflexiva. De acuerdo con las necesidades que se suscitaron en el desarrollo de las clases, los estudiantes y las docentes en formación estuvieron en constante interacción con el fin de determinar los recursos que se creyeron pertinentes para el desarrollo de la expresión oral a través de *sketches*.

4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

A continuación se describirán cada uno de los instrumentos que se utilizaron para la realización de la investigación:

4.3.1 Encuesta. Se realizó con el objetivo de caracterizar la población, en términos de conocer la información general sobre ellos, como la edad, el estrato socioeconómico, el desempeño laboral y el historial académico además de la identificación de los intereses y preferencias en el aprendizaje de la lengua extranjera: inglés. Este instrumento se utilizó al inicio del estudio. (Véase Anexo A)

Esta herramienta permitió identificar las necesidades de los sujetos de estudio, manifestadas en las siguientes preguntas:

6. ¿Cree usted que es más importante la parte escrita o poder hablar en inglés?;
7. En donde debían señalar la forma que consideraban más apropiada para aprender inglés;
8. ¿Qué aspecto le gustaría reforzar de acuerdo con el aprendizaje del inglés?;
9. ¿Cree usted que los ejercicios donde se destaca hablar en inglés son mejores para el aprendizaje del idioma?;
10. ¿Cree usted que a través de situaciones teatrales se puede aprender inglés?

4.3.2 Evaluación diagnóstica. Este instrumento se aplicó al inicio de la investigación con el fin de identificar el nivel de inglés que poseían los estudiantes

antes de iniciar la implementación de la propuesta metodológica. Esta herramienta estaba conformada por categorías de vocabulario básico según lineamientos curriculares³⁴ —*animals, fruits, colors, family, y objects*— y por una categoría llamada “otros”, que correspondió a los aportes que dieron los estudiantes de palabras que ya conocían y no estaban en las categorías mencionadas. Además, se incluyeron unas subcategorías que preguntaban por cómo reconocían el vocabulario en inglés de cada una de las imágenes, cómo pronunciaban la palabra para cada imagen y cómo relacionaban otras palabras en inglés que pertenecen a esa categoría. En este instrumento también se agregaron unas observaciones por cada criterio, que daban cuenta del desempeño de los estudiantes, a fin de determinar las actividades que se llevarían a cabo durante el desarrollo del curso. (Véase Anexo B)

4.3.3 Diarios de campo. Los diarios de campo fueron utilizados para la recolección de los datos teniendo en cuenta las observaciones en cada clase. En ellos se describen:

- La temática y duración de la clase.
- Descripción de la actividad.
- Pasos durante la clase.
- Observaciones.
- Reflexiones.

Las observaciones son el aspecto más importante dentro del diario de campo, ya que en este espacio se consignan las situaciones relevantes de los estudiantes en la clase, las fortalezas y dificultades en las actividades, los impedimentos en la realización de actividades, etc. De esta manera se identificaron las necesidades

³⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Serie guías No 22. Bogotá, 2006.

de los sujetos del estudio donde el temor para expresarse en inglés y la falta de conocimiento del vocabulario contextualizado fueron observadas. Por otro lado, las reflexiones permiten que se propongan estrategias que mejoren el desarrollo de la propuesta de *sketches*, que den respuesta a las necesidades manifiestas de los estudiantes en cada clase o que permitan tener en cuenta aspectos como el tiempo, la disposición y avances en el aprendizaje del inglés para las implementaciones posteriores.

Estos datos sirvieron para dar cuenta del seguimiento del proceso a lo largo de cada clase a través de la implementación de las situaciones teatrales: *sketches*, no sólo en cuanto al desarrollo de la expresión oral en inglés, sino también en cuanto al desarrollo de los mismos *sketches*, motivación de los estudiantes, etc. (Véanse Anexos D y E)

4.3.4 Grabaciones sonoras y audiovisuales. Se hicieron grabaciones de la implementación de cada uno de los *sketches* para identificar la pronunciación del inglés, las dificultades y los progresos en esta lengua, la coherencia de las frases, y la efectividad en la comunicación entre los sujetos de estudio.

Estas grabaciones permitieron evidenciar las dificultades y las fortalezas en la implementación de los *sketches*, así como el uso de la lengua por parte de los estudiantes durante los diálogos. Por otro lado, este instrumento habilitaba la revisión de las actividades a fin de adoptar estrategias que contribuyeran con el desarrollo efectivo de los *sketches*, actividades como el uso de escenarios, la creación de los diálogos, la conformación de los grupos de trabajo, lo cual permitió hacer los ajustes en caso de necesitarse.

4.4 POBLACIÓN

La investigación se realizó en una población conformada por 15 adultos, 6 hombres y 9 mujeres entre los 15 y 60 años del ciclo II, pertenecientes a la jornada nocturna del Colegio República de Colombia. Esta población se conforma por estudiantes cuya condición social, económica y cultural los relegó del proceso educativo convencional y que desempeñan otras actividades durante el día, siendo sus oficios más comunes: celadores, taxistas, amas de casa, empleadas del servicio, entre otros.

A esta población se le otorgó el código de acuerdo con la lista del ciclo II, para poder hablar de ellos de manera impersonal en el análisis de los datos. A su vez, la población fue organizada en parejas o tríos para el desarrollo y la presentación de los *sketches*, que se conformaba de acuerdo con la escogencia de los estudiantes. Esto se debe a que los datos son aportados por cada estudiante de acuerdo con la interacción comunicativa.

4.5 CONTEXTO

El Colegio República de Colombia se encuentra ubicado en la localidad de Engativá número 10 de Bogotá. Dentro de esta localidad se destacan los estratos 1, 2 y 3, siendo los estudiantes del colegio pertenecientes a los dos primeros de acuerdo con los resultados arrojados en la primer encuesta (véase Anexo A). Esta institución educativa tiene como objetivo enfatizar en el desarrollo de valores en los estudiantes y una profundización en ciencias ambientales que promuevan la convivencia escolar en un ambiente sano, lo que se especifica en su PEI *Educación en valores para la convivencia y la productividad*. Es allí donde se evidencia que el aprendizaje del inglés no es un aspecto relevante en la institución, puesto que no está incluido en el PEI, aunque sí sea considerado como

un factor que mejora el desarrollo integral de los estudiantes en su desempeño laboral. Por tal razón, en la jornada nocturna el inglés se considera como una asignatura a partir del ciclo III, trabajada intensamente desde la parte escrita. Esto pone en evidencia que en el ciclo II la enseñanza del inglés está a cargo de los docentes en formación, quienes deben desarrollar en su mayoría la habilidad oral, ya que son estudiantes que hasta el momento están iniciando su proceso de escritura en la lengua materna.

4.6 MODELO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con el problema evidenciado en los estudiantes adultos del ciclo II, se abordó la expresión oral en inglés a través de *sketches* con el fin de brindarles la seguridad para poder hacer uso de esta lengua, al tiempo que se abordaron las temáticas vistas en la dramatización de las situaciones cercanas a sus contextos cotidianos.

De esta manera, se revisaron estudios previos sobre la implementación de juegos teatrales y *sketches* en el aula, y su vinculación con la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, determinando, así, que la dramatización de textos cortos era de ayuda para el desarrollo de la expresión oral en adultos, ya que bajaba el filtro afectivo, permitía el uso de la lengua y, además, de vinculaba movimientos que les servían de apoyo para recordar palabras o para comunicarse.

A medida que se fueron implementando los *sketches*, se hizo una observación y descripción de la población a través de una encuesta, un diagnóstico, diarios de campo y grabaciones, a fin de determinar las acciones a implementar en el aula. De esta manera, la investigación acción proporcionó elementos para revisar cada actividad y así crear una nueva planificación o continuar otro ciclo, permitiendo que se actuara de acuerdo con las eventualidades que iban surgiendo en cada

sesión de clase, haciendo que los sujetos de la investigación participaran asumiendo una postura reflexiva. De acuerdo con las necesidades que se suscitaron en el desarrollo de las clases, los estudiantes y los docentes en formación estuvieron en constante interacción con el fin de determinar los recursos pertinentes para el desarrollo de la expresión oral a través de *sketches*.

Así pues, a medida que se realizaron los *sketches* se fueron consignando los datos, determinando que sí había una mejora en la producción oral de los estudiantes: en el uso del vocabulario, en la pronunciación, en la fluidez para emitir ciertas frases y, además, en el uso de las mismas en el aula luego de la implementación de los *sketches*. Así, los estudiantes comenzaron a referirse entre sí como *ugly*, *beautiful*, *the tall man*, o con expresiones tales como “I want a pencil, teacher” “I don’t like this man”, etc. Solo una minoría no logró hacer uso del idioma, a pesar de que hubo una mejor asimilación desde la primer clase, pero en algunos casos diferentes vicisitudes afectaron su proceso llevando a los estudiantes a retirarse del colegio o asistir tarde a a las clases del inglés, y por tal razón no se lograron los objetivos propuestos.

4.7 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

De acuerdo con las necesidades manifestadas por los estudiantes al querer hacer uso del inglés oralmente, se estableció en primera instancia una actividad diagnóstico que buscó determinar en qué nivel de vocabulario se encontraban, y si las palabras que recordaban las pronunciaban correctamente o no. Así, a través de una tabla se identificó que la gran mayoría de los estudiantes no reconocían el vocabulario básico y que su pronunciación no era la que debían tener en el ciclo II,

según lo establecido en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas extranjeras³⁵.

Así pues, en primera instancia se buscó que los estudiantes se expresaran en inglés a través de actividades donde debieran repetir la pronunciación del profesor, pero no se logró un avance. También, se implementaron juegos como *Simon says* y otros, como adivinanzas, pero se perdía la atención con facilidad, ya que muchas veces preferían no hacer parte de este tipo de actividades.

Estos inconvenientes nos llevaron a consultar diferentes formas de dramatización en el aula que pudieran generar interés en los estudiantes adultos, pero surgió la dificultad de que los diálogos encontrados eran muy elaborados, diálogos de obras de Shakespeare u otros, que no permitían la práctica de las temáticas trabajadas en clase. Posteriormente se consultaron los *sketches* por la facilidad en la creación de diálogos; esto permitió que las docentes en formación pudieran realizarlos de acuerdo con el vocabulario trabajado, identificando, además, contextos que les fueran familiares a los estudiantes.

De esta manera, se adoptaron las recomendaciones en la creación de *sketches* y se sugirieron las siguientes:

- Usar expresiones comunes y relacionadas con la realidad.
- Usar vocabulario sencillo y claro.
- Escoger contextos relacionados con la realidad.

³⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL [en línea]
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-315518_recurso_3.pdf [citado en 5 de septiembre de 2.015]

- Relacionar los personajes de los *sketches* con personajes comunes y reales.
- Limitar los diálogos de los *sketches* e a exhibiciones de tres minutos.
- Determinar previamente qué recursos se necesitan para los *sketches*: disfraces, accesorios, escenografía, etc.

De lo anterior, se pone en evidencia que en el proceso de creación e interpretación de un *sketch* se realiza una sensibilización y una aproximación significativa al acto que se va a llevar a cabo, haciendo que el estudiante tome la decisión de expresarse en una lengua extranjera. De acuerdo con las exigencias presentadas en el aula de clase del ciclo II y con la experiencia en el desarrollo del *sketch*, se concluyó que se deben tener en cuenta los siguientes aspectos para la socialización de los mismos:

- Determinar el vocabulario en lengua extranjera que será tenido en cuenta para los diálogos del *sketch*.
- Escribir los diálogos del *sketch* que no superen una exhibición de 3 minutos.
- Establecer unas características para cada personaje que sirvan de ayuda para la personificación y la realización del *sketch*.

Posteriormente, se presentan los *sketches* a los diferentes grupos de estudiantes con el fin de determinar quiénes interpretarán cada uno y aclarar dudas de la siguiente forma:

- Leer en voz alta cada uno de los *sketches*.
- Socializar con cada grupo los diálogos de los *sketches*.
- Proveer los recursos que se necesitarán para la realización de los *sketches*.
- Establecer un tiempo en el que los estudiantes practicarán el *sketch*.
- Presentar el *sketch*.

RESUMEN DESCRIPTIVO DE LOS SKETCHES.

SKETCH	OBJETIVOS	PROCEDIMIENTO	OBSERVACIONES
<p>N.º1</p> <p><i>GREETINGS AND COMMANDS. (CLASSROOM COMMANDS)</i></p>	<p>Saludar a sus compañeros haciendo uso del inglés.</p> <p>Comprender y usar los comandos dentro y fuera de la clase de inglés.</p>	<p>Se inició la clase con la observación de <i>flashcards</i>, practicando la pronunciación de comandos. Se continuó con un juego llamado <i>Simon Says</i> en el que los estudiantes hacían el comando que se indicaba. Luego se organizaron grupos de tres estudiantes, a quienes se les entregó un diálogo que incluía saludos y algunos comandos. Los estudiantes tuvieron quince minutos para la preparación del <i>sketch</i>, tiempo en el que eran apoyados por las docentes en formación para corregir pronunciación y algunos movimientos corporales correspondientes a saludos y a comandos. Finalmente, durante máximo tres minutos, se presentó cada <i>sketch</i>.</p>	<p>Se evidenció que, luego de haber aplicado este <i>sketch</i>, los estudiantes saludaban a sus compañeros y a las docentes en formación en inglés. Además, intervenían en clase con algunos comandos en inglés como <i>sit down, silence please, pay attention</i> cuando era conveniente y para continuar con el desarrollo de alguna actividad.</p>
<p>N.º2</p> <p><i>CLASSROOM OBJECTS (CLASSROOM COMMANDS)</i></p>	<p>Preguntar y proporcionar los nombres de los objetos usados en</p>	<p>Al empezar la clase se escondieron diferentes objetos dentro del salón. A continuación se les preguntaba a los estudiantes por cada uno de los objetos en inglés, mostrándoles la imagen de este, y pidiéndoles que, al encontrarlo,</p>	<p>Se observó que los estudiantes, después de este <i>sketch</i>, preguntaban o pedían prestados los objetos de clase usando el inglés en algunas ocasiones. Las docentes en formación prestaban su apoyo para la expresión oral de las</p>

<p><i>Simple Present</i></p>	<p>clase a sus compañeros en inglés sobre los objetos usados en clase.</p>	<p>pronunciaran su nombre en inglés usando de manera implícita simple present Posteriormente, se organizó el grupo por parejas y se les entregaron situaciones como la pérdida de un lápiz, el cuaderno que se quedó en casa, se necesita regla para un ejercicio, etc. Estas situaciones estaban relacionadas con diferentes objetos de la clase. Luego, los estudiantes prepararon la dramatización del <i>sketch</i> en un tiempo de quince minutos, practicando varias veces la pronunciación y siendo corregidos por sus compañeros de grupo. Finalmente, lo presentaron en una duración de dos minutos y medio, haciendo uso de los objetos de clase.</p>	<p>frases, ya que los estudiantes olvidaban algunas palabras.</p>
<p>N.º3 <i>BEGINNING MY DAY (DAILY ROUTINES)</i> <i>Simple Present</i></p>	<p>Comentar en inglés las acciones que realizan al iniciar su día teniendo en cuenta la hora correspondiente.</p>	<p>Se comenzó la clase mostrando imágenes sobre las acciones que posiblemente se hacen al inicio del día, teniendo en cuenta la hora. Partiendo de esta actividad, se formaron grupos de tres personas y se les asignó un diálogo que estaba relacionado con algunas rutinas diarias implementando de manera implícita el presente simple, dándoles elementos correspondientes a cada situación, como cepillos de dientes, toallas, jabones, prendas de vestir, peinetas etc. Los estudiantes prepararon el <i>sketch</i> en quince minutos y lo</p>	<p>Se observó que los estudiantes tuvieron que repetir varias veces la pronunciación de algunas rutinas diarias como take a shower o brush my teeth , lo que contribuyó para que al comentarle a sus compañeros sus rutinas al iniciar el día, lo hicieran de una manera más fluida, logrando una mejor expresión oral en inglés</p>

		<p>presentaron en tres minutos. Al finalizar, cada estudiante seleccionó tres acciones que realizaba al iniciar el día y las comentó a sus compañeros en inglés, teniendo en cuenta la hora correspondiente.</p>	
<p>N.º4</p> <p><i>IT'S TOO LATE (DAILY ROUTINES)</i></p> <p><i>Past Tense</i></p>	<p>Narrar su rutina diaria en inglés.</p>	<p>Se empezó la clase con la observación de diferentes imágenes sobre rutinas diarias; los estudiantes repetían su pronunciación e imitaban el movimiento. Además, se hizo una especie de lotería en la que ellos seleccionaban la rutina al escucharla. Posteriormente se asignaron, a grupos de tres estudiantes, diferentes situaciones que impiden el cumplimiento puntual de una rutina diaria; por ejemplo: la alarma no sonó, el agua se fue, el bus no pasó etc. Los estudiantes organizaron el <i>sketch</i> teniendo en cuenta la pronunciación correcta y la expresión corporal correspondiente en cada frase donde se trabajaba de manera implícita el Tiempo Pasado. Cada <i>sketch</i> se presentó con una duración de tres minutos. Dado que los estudiantes recordaban el vocabulario usado anteriormente, este <i>sketch</i> contribuyó para que cada estudiante pudiera narrar su rutina diaria.</p>	<p>El <i>sketch</i> permitió que los estudiantes contaran su rutina diaria, ya que, al narrarla, recordaban cómo lo habían dicho en la interpretación de este. Por otro lado, se observaron algunas falencias en cuanto a la fluidez al contar su rutina diaria, puesto que hicieron varias pausas para continuar la narración.</p>

<p>N.º5</p> <p><i>MY DAILY ROUTINE</i></p> <p>(<i>DAILY ROUTINES</i>)</p>	<p>Dar a conocer los lugares que frecuentan.</p>	<p>Se inició la clase con una historia llamada <i>Anna's Routine</i>, en la que se identificaron algunas de las rutinas trabajadas anteriormente. Además, se observaron diferentes lugares como la panadería, el supermercado, la estación de Transmilenio, etc. Luego, se conformaron parejas de estudiantes, a las que se les asignó un diálogo relacionado con estos lugares, como comprar algunas cosas para el desayuno, comprar el tiquete para transportarse, etc. Posteriormente, los estudiantes presentaron el <i>sketch</i> en tres minutos. Finalmente, los estudiantes dieron a conocer algunos de los lugares que frecuentaban en su rutina diaria; en este proceso se realizaron correcciones en el vocabulario relacionado con los lugares.</p>	<p>Luego de la aplicación de este <i>sketch</i> los estudiantes se referían a estos lugares en conversaciones con sus compañeros, haciendo uso del inglés en palabras como <i>supermarket</i>.</p>
<p>N.º6</p> <p><i>MY PHYSICAL DESCRIPTION.</i></p> <p>(<i>PHYSICAL DESCRIPTION</i>)</p>	<p>Describir las propias características físicas en inglés.</p>	<p>La clase inició con la observación de un personaje famoso, a quien se describió en conjunto con los estudiantes empleando adjetivos en inglés. Después, a cada grupo se le asignó un diálogo relacionado con algunas características físicas, cada estudiante practicó la pronunciación varias veces y se preparó con el vestuario correspondiente con elementos como pelucas, bufandas, corbatas, chaquetas,</p>	<p>Durante este <i>sketch</i> se evidenció que los estudiantes, al usar un vestuario determinado, emitían las frases con mayor seguridad y fluidez, aunque presentando algunas falencias en su pronunciación. Y, al realizar su descripción física, los estudiantes recordaban algunas de las características presentadas en el <i>sketch</i>.</p>

		delantales, gafas, etc. El <i>sketch</i> fue presentado en una duración de tres minutos y, al finalizar, cada estudiante dijo frente a sus compañeros algunas de sus características físicas en inglés.	
N.º7 <i>DESCRIBING MY FAMILY AND FRIENDS</i> (<i>PHYSICAL DESCRIPTION</i>)	Describir físicamente a familiares y compañeros de clase.	Al comenzar la clase se le entregó a cada estudiante la imagen de un personaje famoso y se puso un cartel con todas las características trabajadas anteriormente. Los estudiantes debían decir una característica de su personaje e intercambiar la imagen, realizando este proceso con cada uno de los personajes famosos. Posteriormente, se conformaron grupos de tres personas, se entregó un diálogo relacionado con la descripción de alguien, teniendo en cuenta personajes como ancianos, reinas de belleza, chicas hawaianas, granjeros, etc. Cada grupo ensayó varias veces la presentación del <i>sketch</i> teniendo en cuenta la pronunciación, fluidez y una expresión corporal correspondiente a lo que enunciaban en cada frase. Por último, se presentaron los <i>sketches</i> y se finalizó con una descripción física mediante una foto, que cada estudiante hizo de un familiar cercano o de un compañero de clase.	Este <i>sketch</i> favoreció la expresión oral en inglés de los estudiantes, puesto que, al describir físicamente a sus familiares o compañeros de clase, los estudiantes recordaban las características trabajadas en el <i>sketch</i> por la expresión corporal que se hacía en cada una. Ellos incluyeron las características en la descripción que hicieron y, además, el corregirse entre ellos permitió que mejoraran la pronunciación de algunas palabras.

5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En el presente capítulo se abordará el análisis de la información recolectada durante las etapas de la investigación. En primera instancia se elaborará, por separado, un análisis de cada uno de los instrumentos de acuerdo con las fases de diagnóstico de la población y su relación con la lengua extranjera. Posteriormente, se elaborará la descripción de una fase intermedia durante la ejecución del proyecto y de la fase final, que da cuenta de los resultados del proyecto.

5.1 ANÁLISIS DE ENCUESTA

Este instrumento fue usado para realizar una caracterización de la población de acuerdo a aspectos como la edad, el estrato socioeconómico y la ocupación. Según los resultados, donde la mayoría de los sujetos de estudio son adultos, ya que están entre 31 y 60 años, lo que llevó a tener en cuenta la andragogía como elemento principal en la metodología de la enseñanza. La población pertenece a los estratos 1 y 2 y desempeñan diferentes oficios durante el día. Otro de los aspectos que se tomó en cuenta fue la importancia que los estudiantes le daban al aprendizaje del inglés: los estudiantes expresaron en la encuesta que dicha lengua mejoraba las oportunidades de trabajo. En este sentido, se evidenció que todos los estudiantes contaban con una motivación inicial para aprender el idioma, encontrándole utilidad a su aprendizaje, a pesar de que la mayoría no hubiese recibido clases de inglés anteriormente, lo que se pudo observar a través de la pregunta 5. Además, los sujetos de estudio demostraron mayor interés en poder hacer uso oral de la lengua que en poder escribir en inglés, puesto que esto les permite desenvolverse de una manera más práctica en el ámbito laboral. En

consecuencia, la mayoría de la población manifestó querer reforzar la expresión oral, y establecieron que se podía mejorar el aprendizaje de la lengua a través de las actividades en las cuales se hablara en inglés.

Por tal motivo, en las últimas preguntas, 9 y 10, se decidió indagar sobre la implementación de situaciones teatrales para el desarrollo de expresión oral en inglés, con el fin de prever la disposición del grupo al momento de tener que implementar los sketches. Allí la mayor parte de estudiantes consideró que las situaciones teatrales eran de utilidad al momento de aprender inglés.

5.2 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

En un segundo momento se realizó una actividad diagnóstica (véase Anexo B) para identificar el conocimiento que tenían los estudiantes en cuanto al vocabulario. Así pues, a través de imágenes se sondearon distintas categorías de vocabulario como colores, animales, partes de la casa, miembros de la familia y una última categoría que se llamó “otros”, en la que se incluyeron palabras que posiblemente habían escuchado en su contexto, por ejemplo *love, head and shoulders, car, coffee, etc.*

Se utilizó una tabla de evaluación diagnóstica que permitió reconocer si los estudiantes identificaban o no el vocabulario básico expuesto. En este proceso, algunos estudiantes asociaron palabras en cada categoría, como *blue, cat, dog, chicken, brother, baby*. Esto evidenció que las palabras eran recordadas por experiencias previas en las que compartían actividades escolares con sus hijos, sobrinos o nietos. Cuando los estudiantes decían: “me acuerdo de *chicken* y *dog* porque me tocó hacer una granja con mi hijo en inglés”, “ A mí no se me olvida *brother*, porque mi hijo desde que vio los familiares en inglés le dice así al otro”. En cuanto a la categoría “otros”, los estudiantes reconocieron por su

pronunciación que eran palabras en inglés, pero desconocían su significado, como en el caso de *head and shoulders*, que sabían que refería a un champú y que tenía relación con la cabeza, aun desconociendo el significado de estas palabras.

A través de este diagnóstico, se observó que los estudiantes no relacionaban la palabra en inglés con su significado. La pronunciación de las palabras era igual a la forma de escribirse, diciendo por ejemplo “mouse” en lugar de “maus”, “blue” en lugar de “blu” y, además, haciendo combinaciones con la lengua materna, agregando elementos del inglés, como el sufijo “-tion” en “carreition”. De acuerdo a estas observaciones, se identificaron estudiantes que no conocían ninguna palabra en inglés, ya que no habían tenido contacto con la lengua.

Teniendo en cuenta lo anterior, se decidió enfatizar en la pronunciación de forma correcta para lograr que los estudiantes se acercaran más al idioma, ya que una de las principales fortalezas de estudiar una lengua extranjera es poder comunicarse en ella e interactuar con otros.

5.3 ANÁLISIS DE DIARIOS DE CAMPO

Durante la fase intermedia del proyecto se pusieron en práctica actividades en las que se desarrollaban las temáticas propuestas para el ciclo y en las que se observaba la participación oral de los estudiantes y sus comportamientos frente a las indicaciones que se les iban dando. Dichas observaciones se consignaron en diarios de campo (véase Anexo D), en los cuales se identificaron obstáculos en la producción oral tales como:

- Algunos estudiantes tomaban anotaciones en los cuadernos haciendo una lista de las palabras cuando la actividad requería la participación oral.
- Escribían constantemente lo que escuchaban.

- Se mostraban indispuestos al momento de usar el inglés en repetición después de la indicación del docente expresando frases como: “¡Uy, no, profe, yo no sé pronunciar bien eso!” (Véase Anexo C. pág. 74).
- Manifestaban desagrado para hacer uso del vocabulario visto en clase, por ejemplo para pedir un lápiz decían: “Oiga présteme un lápiz” al escuchar esto los docentes en formación le sugerían es “can you lend me your pencil?” y el estudiante contestó “Ash, bueno can-yu-lend-mi pencil”.

Teniendo en cuenta estas dificultades en las actividades que requerían de la participación oral de los estudiantes, se propusieron acciones para incentivar el uso de la lengua extranjera dentro del aula. Se comenzaron a implementar, por lo tanto, los *sketches* como herramienta didáctica que permite el uso del vocabulario contextualizado en entornos cercanos, llevando a los estudiantes a una producción oral más efectiva.

Las actividades propuestas estuvieron basadas en el desarrollo de situaciones que hicieran uso de vocabulario, tales como *classroom commands*, *daily routines* y *physical descriptions*. En cada actividad se evidenció mayor motivación en la participación y en el uso del inglés, pues preguntaban vocabulario nuevo que les permitiera complementar su conocimiento, por ejemplo: “¿Cómo se dice ‘calvo’ en inglés?, ¿Cómo se dice ‘pelirrojo’?, ¿Cómo se le dice ‘bonito’ a un hombre?, ¿Cómo se dice ‘almorzar’ y ‘cenar’? ¿Cómo se dice ‘quédense quietos?’”. Este instrumento también permitió observar que los estudiantes iban requiriendo de menor persuasión por parte de las docentes, ya que mostraban mayor iniciativa para expresarse en el idioma y sentían más confianza en el trabajo grupal.

5.4 ANÁLISIS DE GRABACIONES SONORAS Y AUDIOVISUALES.

Durante la realización del primer *sketch* de *classroom commands*, se identificó que la propuesta generó interés y la lectura de las diferentes escenas divertían a los estudiantes (véase Anexo C). Esto hizo que, por un lado, algunos se identificaran con las escenas y diálogos, dejando atrás las prevenciones frente a la lengua y la personificación de cada personaje; pero otros sintieron que era un acto un poco vergonzoso y se acercaron con timidez a los diálogos y escenas. Una minoría manifestó no querer hablar en inglés, pero la improvisación de los diálogos les agradó y los motivó a arriesgarse e intentarlo.

En concordancia, se realizó una grabación de la implementación de uno de los *sketches* (véase Anexo E), el cual fue analizado posteriormente. Este instrumento permitió establecer los avances y dificultades que los estudiantes presentaban en su pronunciación después de haber puesto en práctica diferentes *sketches*, lo que se pudo evidenciar a través de una transcripción literal de la pronunciación de los sujetos de estudio al interpretar el sketch expuesto. A continuación se presentarán algunos aspectos observados en esta grabación:

1. Algunos estudiantes trascendieron de la literalidad de escritura en inglés, llegando a emplear frases correctamente, como por ejemplo *my wife is fat, I'm short. hello miss.*(Ver Anexo E)
2. Otros, cometían errores porque suprimían algunos elementos de las oraciones como *that* en *it means THAT your baby...*.(Ver Anexo E)
3. Una minoría de la población continuaba con algunos errores, pronunciando *jus* para decir *just*, *biutiful* para decir *beautiful* y pronunciando *lovely* tal como está escrito (Ver Anexo E).

4. También se identificó que, en menor medida, había estudiantes que no lograban relacionar la pronunciación en el *sketch* y que necesitaban constantemente del apoyo del maestro para poder culminar su presentación. Estos estudiantes solo relacionaban la palabra con el significante, pero no se atrevían a pronunciarla. Esto fue evidente en casos como “*ooogli*”, que reconocían que significaba “feo”, pero que titubeaban pronunciando, manifestando emisiones como “o-o-o...”, las cuales debieron ser completadas por la docente, a fin de que logran terminar con la palabra (Ver Anexo C).

CONTRASTE DE LA INFORMACIÓN ENCONTRADA A LOS INSTRUMENTOS.

Al analizar cada uno de los instrumentos que permitieron la recolección de datos, se evidencia a través de una encuesta, que en primer instancia los estudiantes cuentan con el interés por comunicarse en inglés, pero que no han desarrollado la oralidad en una lengua extranjera, necesaria para poder emitir e intercambiar oraciones y frases con otros. Lo anterior, debido a que es la primera vez que ven clases de una lengua extranjera y el contexto en el que viven no les permitió adquirir algún conocimiento previo de esta. Como soporte a lo anteriormente manifestado por los estudiantes, se implementó una evaluación diagnóstica donde se identificó que la gran mayoría no reconocían muchas de las palabras que se encuentran dentro del vocabulario básico para el ciclo II.

Por lo anterior, se diseñaron los sketches para ser trabajados en clase, puesto que los estudiantes se mostraron motivados al realizar actividades que no estuvieran relacionadas con la escritura, que les permitiera hacer uso del vocabulario que iban aprendiendo y a su vez, que les ayudara a superar el temor a hablar frente a

otros. De acuerdo a ello, a medida que se fueron implementando los sketches se observó que no solo permitía que los sujetos de estudio se expresaran en inglés de una manera más fluida y con una mejor pronunciación (pues al trabajar en grupos se autocorregían al reconocer que la forma de pronunciación no era la correcta), sino que también les permitía recordar las palabras, ya que trabajaban en situaciones cotidianas. Esto conllevó a que hubiera una conexión entre el vocabulario, la situación y la estructura que debían emplear, mejorando el desarrollo de la expresión oral en inglés en los estudiantes.

En consecuencia, se realizaron grabaciones de los sketches, en las que se observó que la expresión corporal lograba que los estudiantes usaran el inglés sin tanto temor, puesto que al actuar podían hacerse entender mejor con sus movimientos, logrando comunicarse con el otro. Además, se identificaron avances en el proceso de aprendizaje, ya que recordaban más fácilmente las palabras vistas y el reconocimiento de los contextos de cada interpretación. Sin embargo, hubo algunos estudiantes que no avanzaron de la misma manera que la gran mayoría ya que presentaban mayor dificultad para realizar las actividades, o la inconstancia en la asistencia afectaba el proceso que llevaban a cabo. Por tal razón, se identificaron tres grupos, tomando en consideración el desarrollo de la expresión oral en inglés en aspectos como el uso del vocabulario, la pronunciación y la fluidez.

Primer grupo: este grupo de estudiantes se caracterizó por haber mejorado en la pronunciación de cada una de las palabras, siendo coherente con el contexto, ya que al darles una situación empleaban un vocabulario acorde al *sketch*; por ejemplo, en la temática de *physical descriptions* identificaron la frase “*he is ugly*”, y al decirla no la pronunciaban como en la lengua nativa, sino que la pronunciaban correctamente en inglés. Este grupo usó de manera coherente el vocabulario en cada situación teatral propuesta, ya que sugerían la pertinencia de algunas palabras; por ejemplo, en el *sketch* sobre *daily routines* sugirieron que podría

incluirse “*take a Transmilenio*” en lugar de “*take a bus*”, lo que evidencia que los estudiantes relacionaron el vocabulario trabajado con su situación cotidiana. Al momento de interpretar el *sketch*, los estudiantes preguntaban varias veces si estaban pronunciando de manera correcta para autocorregirse, inicialmente a sus compañeros de grupo y, posteriormente (y en pocas oportunidades), a las docentes en formación.

Segundo grupo: estos estudiantes se caracterizaron por tener aspectos similares en su proceso como la mejoría en su pronunciación de expresiones que en un principio emitían igual que su escritura como —*get up, take a shower, comb my hair*— y de otras que, a través de la implementación de *sketches*, fueron corrigiendo con el apoyo del docente en formación, quien los contextualizaba en cada uno de los *sketches* propuestos. Así, al momento de expresarse oralmente, los estudiantes lo hacían de manera pausada; por ejemplo: “*he-is-fat*,” “*I-take-a-bus*”, lo cual hizo evidente que los estudiantes no se expresaban con fluidez y que sentían inseguridad de lo aprendido.

Tercer grupo: se caracterizaron por usar algunas palabras de manera coherente; por ejemplo, al escuchar *sit down* sabían que debían sentarse, pero al caracterizar físicamente a una persona no recordaban todas las características. Además, al expresarse oralmente, lo hacían de manera pausada y olvidaban alguna parte de la oración; por ejemplo, en *I take a breakfast*, omitían “*take*”. Otro de los aspectos es que no relacionaban el vocabulario con el contexto del *sketch* a pesar de tener un avance en la pronunciación de las palabras (dejando de titubear); por ejemplo, no conseguían hacer uso de la lengua coherentemente, emitiendo frases como “*He is bus*”, “*I is cat*”.

De acuerdo a los sujetos de estudio y a los datos recolectados en la implementación de *sketches*, se infiere que los estudiantes alcanzan desempeños de la siguiente manera:

La mayoría de estudiantes del ciclo II mejoran su expresión oral acercándose a un nivel A1 según lo establecido en los Estándares Básicos de Lenguas Extranjeras: Inglés, siendo estos los estudiantes que participaron activamente durante las clases haciendo diferentes preguntas sobre el vocabulario desconocido, sobre la forma correcta de pronunciar las palabras, saludando en inglés, siguiendo instrucciones, interpretando diálogos cortos, comprendiendo historias en inglés al hacer uso de gestos y arriesgándose a hacer uso de las expresiones de cada *sketch* a fin de comunicarse con otros estudiantes y con las docentes en formación.

Por otro lado, algunos estudiantes presentaron falencias en el uso de la lengua extranjera. Puesto que tuvieron mayor dificultad al pronunciar las palabras, pues al comunicarse presentaron dudas frecuentemente en su participación y procuraron no hacer uso del inglés de forma autónoma, sino requiriendo la ayuda constante del docente en formación en medio de la interpretación del *sketch*.

De esta manera, se concluye que la utilización de *sketches* es una herramienta didáctica que permite favorecer la expresión oral en una lengua extranjera, brindando seguridad a los estudiantes al tener que personificar situaciones representativas de la cotidianidad (Ver Anexo C). En este sentido, la confianza en sí mismos aumenta al interpretar cada personaje a través del trabajo en grupo, olvidando por un momento su rol como estudiantes adultos. En consecuencia, la expresión oral en inglés mejora, pues el idioma, al ser usado como respuesta a la necesidad de comunicarse efectivamente entre ellos y el público, permite que los estudiantes practiquen el vocabulario dentro de un contexto determinado que podría llegar a usar en la realidad.

Al representar un *sketch*, los estudiantes debieron hacer uso de movimientos corporales que les sirvieron al momento de representarlo, siendo evidente que la expresión corporal les era útil al momento de recordar la palabra adecuada, y les

permitía, además, darle mayor impacto a la personificación y a la interpretación del *sketch* para que fuera comprendido entre los estudiantes que lo representaban y en el público.

6. CONCLUSIONES

La propuesta de implementar *sketches* para que los estudiantes desarrollen su expresión oral en inglés permitió que hubiera un acercamiento a un Nivel A1 Principiante según lo establecido en los Estándares Básicos de Lenguas Extranjeras: Inglés. Puesto que en su implementación se logró bajar la ansiedad y el temor de los estudiantes, promoviendo el interés en expresarse en inglés dentro de la actuación, usando accesorios para la decoración de los distintos escenarios y de los personajes. Se evidenció que los estudiantes mejoraban su expresión oral en inglés, al observar avances al saludar y al preguntar por cómo estaban, de las frases y del vocabulario usados en los diálogos de los *sketches*, la pronunciación, que mejoraba a medida que iban usando el lenguaje, ya que entre ellos se corregían o pedían ser corregidos a fin de comunicarse mejor.

Por consiguiente, lo primero a tener en cuenta al momento de implementar los *sketches* dentro del aula es determinar el nivel del desarrollo inicial de la expresión oral en inglés del grupo, donde se evidenció a través de un diagnóstico que los estudiantes no habían tenido un contacto con ella, y que lo poco que conocían dependía de la escritura, la cual les generaba temor al considerar que no había relación directa con la forma de pronunciar las palabras, como suele hacerse en español.

De esta manera, a fin de atender las necesidades y características propias de los sujetos de estudio, la propuesta de las situaciones teatrales estableció unos criterios para el diseño y aplicación de los *sketches* considerando que debían presentarse en tres minutos debido al nivel de expresión oral en inglés que poseían los estudiantes, además se destaca la importancia de relacionar el contexto cotidiano de los estudiantes con los *sketches* para brindar mayor

seguridad al expresarse con fluidez de algo que conocen, y de esta manera recordarlo con mayor facilidad, sin dejar de lado la expresión de frases cortas para lograr una mejor pronunciación.

Por otro lado, los *sketches* permitieron que los estudiantes identificaran el uso del vocabulario que aprendían en clase, en diferentes contextos cotidianos, relacionando así cada temática con situaciones cercanas a ellos como hablar de sus familiares con palabras vistas en clase, saludar y usar los comandos de clase dentro y fuera del aula, etc. Esto hizo que el nivel de adquisición de vocabulario mejorara, que su pronunciación fuera más adecuada y que su fluidez mejorara, ya que reconocían frases compuestas que se practicaban durante los *sketches* y las palabras que les permitían dar cuenta de la realidad observable. De esta manera se determinó que los *sketches* atendían el propósito de la investigación, pues los estudiantes disminuyeron su temor al hablar en inglés, se corrigieron errores en la pronunciación e involucraron nuevas palabras a su léxico. Así pues, los estudiantes lograron comunicarse en inglés de manera más clara y coherente con sus interlocutores.

7. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

La implementación de *sketches* para el desarrollo de la expresión oral en una lengua extranjera para adultos genera motivación y confianza, al tiempo que contribuye con el desarrollo del vocabulario, la pronunciación y la fluidez verbal. Sin embargo, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos al momento de llevarlos al aula:

- En primera instancia, los temores se reducen, al apropiarse de un personaje y usar diferentes vestuarios diferentes y accesorios.
- Los estudiantes sienten mayor confianza cuando el vocabulario que usan en el diálogo es conocido y cuando trabajan en grupo, perdiendo el temor a hablar en público.
- El nivel de la lengua de los estudiantes influye en la creación de los diálogos, ya que se debe tener en cuenta la composición de las oraciones para que no sean muy difíciles para el nivel. Lo mismo aplica para el vocabulario, los tiempos verbales, etc.
- El nivel de desempeño de los estudiantes incide en cómo se apropian del *sketch*.
- A mayor nivel de inglés, es más fácil la improvisación dentro de la representación del *sketch*. Asimismo, si el estudiante cuenta con el conocimiento para crearlo, es un recurso que puede usarse en clase.
- Los movimientos y la dramatización permiten que se recuerden palabras o fragmentos del diálogo, a la vez que desinhibe al estudiante.
- Los *sketches* dan lugar a la improvisación de diálogos, lo cual no exige aprenderse un fragmento como camisa de fuerza.

- La fluidez verbal mejora, ya que luego de los *sketches* se usa el vocabulario del diálogo, frases, oraciones, saludos, etc.

Asimismo, los *sketches* y la implementación de diferentes estrategias en su diseño permiten que se aborde cualquier temática en el aula de clase, ya que el tiempo de la presentación no es extenso y para practicarlo basta con un tiempo inferior a media hora, en el cual se solucionan dudas y se pueden ajustar de acuerdo con la interpretación que quiere darle el grupo de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, Félix y AKER, George. Factores en el aprendizaje y la instrucción de los adultos, Estados Unidos: Instituto Internacional de Andragogía, 1982. 8p.

AGUDELO, Gina Patricia. Juegos Teatrales: Sensibilización, improvisación, construcción de personajes y técnicas de actuación. Cooperativa Editorial Magisterio, 2006. pp. 1- 31.

COLL, Cesar. Qué es el Constructivismo. Rio de la Plata: Editorial Magisterio del Rio de la Plata, 1997. p. 7.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115. (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial. Bogotá, D. C., 1994. no. 41214.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1290. (16, abril, 2009). Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Bogotá, D. C. El Ministerio, 2009. 5 p.

DÍAZ DE MENDIVIL, José María. Expresión Oral. Bogotá: Intermedio Editores, 2004.

FREIRE, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar, Siglo XXI Editores, S.A., México, 1994. p. 53-138.

GANEM, Patricia; RAGASOL, Martha. Piaget y Vygotsky en el aula, Constructivismo como alternativa del trabajo Docente. México: Editorial LIMUSA S.A., 2010. pp. 11-13.

GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós, 1998. 314 págs.

GONZALEZ DE ZARATE, Myriam. Lúdica y Lenguas Extranjeras ¿Cómo desarrollar Competencias Comunicativas? Bogotá: Cooperativa Editorial al Magisterio, 2000. p 71.

KNOWLES, Malcom; HOLTON, Elwood y SWANSON, Richard. Andragogía. El Aprendizaje de los Adultos. Estados Unidos: Editorial Alfaomega,. 2006

LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés y TUSON, Amparo. Ciencia del Lenguaje. Competencia comunicativa y Enseñanza de la lengua. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1993. p 38.

MARTINEZ, Héctor. Metodología de la investigación. México: Cengage learning editores, 2009

M.L. VILLANUEVA, L. Los Estilos de Aprendizaje de Lengua, Publicacions de la Universitat de Jaume 1997, p. 133-134

PIAGET, Jean. El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid: Editorial Aguilar, 1972.

RODRIGUEZ, Gregorio; GIL, Javier y GARCIA, Eduardo. Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe, 1997. 31 p.

SARRAMONA, Jaume. Cómo desarrollar La expresión a través del teatro. Barcelona: Editorial Encarna Laguna, 1995. p 9-10

WEBGRAFÍA

COLOMBIA APRENDE. Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés.

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf> [citado el 20 de septiembre de 2013]

DANE. Preguntas frecuentes de estratificación [en línea] https://www.dane.gov.co/files/geoestadistica/Preguntas_frecuentes_estratificacion.pdf [citado en 20 de septiembre de 2014]

EL UNIVERSO COMUNICATIVO. Dell Hymes y la Competencia comunicativa [en línea].<<http://planreco.lacoctelera.net/post/2010/12/01/dell-hymes-y-competencia-comunicativa>> [citado en 15 de octubre de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Educación para Adultos [en línea] <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82806.html>> [citado el 10 de agosto de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares para la Enseñanza del Castellano [en línea] <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf4.pdf> [citado el 15 de agosto de 2013]

THE OPEN UNIVERSITY. Action Research. A guide for associate lecturers. [En línea] <<http://www.open.ac.uk/cobe/docs/AR-Guide-final.pdf>> [citado en 7 de noviembre de 2014].

[UNICAN. Acreditación de Niveles de Inglés de acuerdo con el Marco Común europeo](http://www.unican.es/NR/rdonlyres/000103ce/xumsleofoldlxwymepixejqubsxvofq/NormativaAcreditaci%C3%B3nNivelesIngl%C3%A9s170211.pdf) [en línea] <<http://www.unican.es/NR/rdonlyres/000103ce/xumsleofoldlxwymepixejqubsxvofq/NormativaAcreditaci%C3%B3nNivelesIngl%C3%A9s170211.pdf>> [citado el 10 de agosto de 2013]

WRITERS WRITE. Writing sketch comedy that sells. [en línea] <<http://www.writerswrite.com/journal/jul99/luff.htm>> [citado en 10 de septiembre de 2014]

ANEXO A. ENCUESTA

COLEGIO REPÚBLICA DE COLOMBIA CICLO II

Respetado estudiante: amablemente lo invitamos a diligenciar la presente encuesta

1. Edad: _____ 2. Estrato socioeconómico: _____ 3. Ocupación: _____

4. ¿Cree usted que es importante aprender inglés? ¿Por qué?

5. ¿Antes de ingresar al Colegio República de Colombia había recibido clases de inglés?
Señale con una X. SÍ _____ NO _____

6. ¿Cree usted que es más importante la parte escrita o poder hablar en inglés?

7. Señale con una X la forma que usted considere mejor para aprender inglés

- a. Con talleres de lectura y escritura.
- b. Intentando hablar en inglés con las palabras que pueda.
- c. Repitiendo lo que dice el profesor .

8. ¿Qué aspecto le gustaría reforzar de acuerdo con el aprendizaje del inglés? Señale con una X

- a. La escritura.
- b. La lectura.
- c. Hablar en inglés.

9. ¿Cree usted que los ejercicios en que se destaca hablar en inglés son mejores para el aprendizaje del idioma? Señale con una X.

SÍ _____ NO _____

10. ¿Cree usted que a través de situaciones teatrales se puede aprender inglés?

SÍ _____ NO _____

ANEXO B. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

PAUTA DE EVALUACIÓN

	SI	NO	PARCIALMENTE
EVALUACIÓN SOBRE VOCABULARIO DE ANIMALES			
1. Reconocen el vocabulario en inglés de cada una de las imágenes			X
2. Pronuncian de forma correcta la palabra en inglés para cada imagen			X
3. Identifican otras palabras en inglés que pertenecen a esta categoría		X	
<p>Observaciones: Los estudiantes identifican la mayor parte del vocabulario presentado; sin embargo, la pronunciación no es la apropiada para cada palabra, ya que pronuncian igual a como se escribe. Por otro lado, no identifican más de las diez palabras propuestas por las docentes.</p>			
EVALUACIÓN SOBRE VOCABULARIO DE FRUTAS			
1. Reconocen el vocabulario en inglés de cada una de las imágenes			X
2. Pronuncian de forma correcta la palabra en inglés para cada imagen		X	
3. Identifican otras palabras en inglés que pertenecen a esta categoría		X	
<p>Observaciones: Los estudiantes identifican la mayor parte del vocabulario presentado; sin embargo, la pronunciación no es apropiada para cada palabra, y en palabras como <i>strawberry</i>, <i>blackberry</i>, <i>grapes</i>, <i>pear</i>, <i>pineapple</i> y <i>cherry</i> no identifican el significado, aunque saben que las han visto en sus contextos. Por otro lado, no identifican más de las diez palabras propuestas por las docentes.</p>			
EVALUACIÓN SOBRE VOCABULARIO DE COLORES			
1. Reconocen el vocabulario en inglés de cada una de las imágenes			X
2. Pronuncian de forma correcta la palabra en inglés para cada imagen			X
3. Identifican otras palabras en inglés que pertenecen a esta categoría		X	

Observaciones: Los estudiantes identifican la mayor parte del vocabulario presentado; siete de las palabras son pronunciadas correctamente, y las tres restantes, *white*, *grey*, y *purple*, son pronunciadas tal y como se escriben. Por otro lado, no identifican más de las diez palabras propuestas por las docentes.

EVALUACIÓN SOBRE VOCABULARIO DE FAMILIA

1. Reconocen el vocabulario en inglés de cada una de las imágenes	X	
2. Pronuncian de forma correcta la palabra en inglés para cada imagen	X	
3. Identifican otras palabras en inglés que pertenecen a esta categoría		X (identifican 1)

Observaciones: Los estudiantes no identifican la mayor parte del vocabulario presentado. Algunos reconocen la pronunciación de *mother* y *father* cuando las docentes las dicen, pero no saben su significado. La única palabra reconocida fue *baby*, que adicionaron al finalizar la presentación de las *flashcards*.

EVALUACIÓN SOBRE VOCABULARIO DE COSAS

1. Reconocen el vocabulario en inglés de cada una de las imágenes	X	
2. Pronuncian de forma correcta la palabra en inglés para cada imagen	X	
3. Identifican otras palabras en inglés que pertenecen a esta categoría	X	

Observaciones: Los estudiantes no identifican el vocabulario presentado, pero reconocen el significado de palabras como *window* y *door* cuando las docentes las pronuncian. No identifican más de las diez palabras propuestas por las docentes.

EVALUACIÓN SOBRE VOCABULARIO DE "OTROS"

1. Reconocen el vocabulario en inglés	X	
2. Pronuncian de forma correcta la palabra en inglés para cada imagen		X
3. Identifican otras palabras en inglés que pertenecen a esta categoría	X	

Observaciones: Los estudiantes identifican otras palabras que han visto o escuchado en sus contextos tales como *love*, *milk*, *eyes*, *nose*, *ears*, *jackets*, *pants*, *T-shirt*, *policeman*, *teacher*, *boy*, *morning*, *woman*, *men*. Estas palabras son pronunciadas de forma correcta, aunque algunas como *radio*, *phone*, *car* y *park* son pronunciadas con errores como:.

ANEXO C. DIARIO DE CAMPO

Institución: Colegio República de Colombia *Fecha:* 26/03/2014 *Hora:* 6:30- 8:00

Practicantes: Sara Jacobo y Mayerly Rodríguez *Curso:* Ciclo II Nocturna

Temática: Descripción física

Tiempo	Temática	Descripción	Pasos durante la clase	Observaciones y reflexiones
<p>ANTES DEL SKETCH</p>	<p>Descripción Física.</p>	<p>Se observaron diferentes imágenes de personajes famosos como Shakira, James, Falcao y Edgar Vivar. Partiendo de estas imágenes, se iban identificando las características físicas de cada uno en inglés.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación y de imágenes de personajes famosos. 2. Descripción de imágenes de famosos en conjunto con los estudiantes. 	<p>Los estudiantes, al observar las imágenes de personajes conocidos, tuvieron una disposición total para la identificación de características físicas en inglés. Mostraron una actitud graciosa frente a la actividad, al observar las diferencias extremas entre personajes como Edgar Vivar y Falcao García. Además, pronunciaban cada una de las características con varios errores como <i>tin</i> en lugar de <i>thin</i> , o <i>estrai</i> en lugar de <i>straiigh</i>, lo que se corrigió al pronunciar varias veces la misma palabra ya que se preguntaba por esta característica en alguno de los personajes.</p>

<p>DURANTE EL SKETCH</p>	<p>Descripción Física</p>	<p>Se explicó la propuesta de <i>sketch</i>. Luego se conformaron grupos de dos y tres personas para cada escena planeada. Después, se explicó a cada grupo la situación asignada, y se continuó con la práctica de la pronunciación. Finalmente, se presentaron los <i>sketches</i> por cada grupo con el vestuario correspondiente para cada escena.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Explicación del <i>sketch</i> propuesto. 4. Conformación de grupos y asignación de situaciones. 5. Explicación de situaciones y de personajes. 6. Práctica de pronunciación. 7. Presentación de los <i>sketches</i>. 	<p>Se mostró a los estudiantes la propuesta de <i>sketch</i> que se tenía para este día, la cual estaba basada en una situación de su diario vivir, lo que generó interés por participar en la actividad, ya que usarían el inglés para decir expresiones que normalmente usan en español. Además, mostraron curiosidad frente al proceso que se emplearía para el <i>sketch</i>, haciendo preguntas como: “¿Y cómo tenemos que actuar?”, “¿Podemos usar cosas del salón?”, “¿Grupos de cuantos?”, etc., las cuales fueron respondidas en el momento, aclarando dudas durante la explicación del <i>sketch</i>. Algunos de los estudiantes se sentían incómodos al tener que participar en los <i>sketches</i> y se avergonzaban de tener que usar disfraces, con expresiones como : “¡Ay, no, a mí me da pena salir allá al frente!” ,”¡Uy, no, profe, yo no sé pronunciar bien eso!”. A este grupo de estudiantes se les permitió actuar sin accesorios y se les dijo a todos que, para la práctica de la pronunciación, las docentes en formación les ayudaríamos repitiendo las veces que fuera necesario la pronunciación correcta.</p> <p>Entonces, se distribuyeron los estudiantes en grupos de dos y tres personas. A cada uno se le asignó una situación y se le explicó, dándoles un tiempo</p>

				<p>determinado de quince minutos para la preparación del <i>sketch</i>, selección de personajes, memorización y práctica de pronunciación. A algunos les pareció muy graciosa cada una de las situaciones asignadas, y se animaron a escoger el personaje que querían representar. Algunos tuvieron mayor dificultad en el uso del vocabulario y en la pronunciación del <i>sketch</i>, o en la explicación, porque no recordaban lo visto en anteriores clases y se les dificultaba más que a otros.</p> <p>Luego, cada uno se puso las prendas de su vestuario. Practicaron varias veces el diálogo que interpretarían y volvían a preguntar si habían olvidado algo. Surgieron preguntas de vocabulario que no se habían visto, tales como: “¿Qué es <i>bald?</i>”, “¿Qué es <i>redhead?</i>”, “¿Qué es <i>handsome?</i>”, etc., las cuales fueron respondidas por las docentes en formación, lo que permitió que los estudiantes comprendieran con mayor facilidad la situación propuesta en el <i>sketch</i>.</p> <p>Finalmente, cada grupo presentó su <i>sketch</i>. La gran mayoría lo hizo de manera espontánea. En algunas ocasiones olvidaban la pronunciación de palabras como <i>handsome</i>, <i>better</i> y <i>husband</i>; pero, en estos casos, se les apoyó diciéndoles cómo era la pronunciación correcta, lo que permitió que los estudiantes, al equivocarse, recordaran la pronunciación correcta, manifestándolo en</p>
--	--	--	--	---

				expresiones como: “¡Ay, no es <i>love</i> , es como dijo la profe: <i>lof</i> ”.
DESPUES DEL SKETCH	Descripción Física	Luego de tener las diferentes características físicas como <i>tall, short, fat, thin, curly hair, straight hair</i> , entre otras, cada estudiante describió sus propias características físicas.	8. Descripción física de cada estudiante por sí mismo.	Luego, cada estudiante presentó su dibujo y dijo su descripción física. Varios de los estudiantes usaron el vocabulario, pues al realizar la descripción recordaban las características que habían trabajado en el <i>sketch</i> , incluyéndolas en su descripción, comentando frases como “Ai am... eh, como yo decía cuando era Sofía... Ah, ya, <i>ai am tall</i> ” .Algunos no se acordaban de algunas palabras para hacerlo, y las docentes tuvieron que apoyar este proceso recordando algunas de estas. Se evidenció que los estudiantes mejoraron en su pronunciación en palabras como <i>short, straight</i> y <i>hair</i> , pues durante la descripción manifestaban frases como: “ <i>short</i> , esa se pronuncia como dijo Carlos, es como decir <i>shshshsh</i> pero con las vocales, entonces <i>I’m short</i> ”, aunque algunos continuaban con errores como <i>biutiful</i> en lugar de <i>beautiful</i> . Los estudiantes mostraron mayor fluidez al realizar su descripción, pues ya no hacían tantas pausas al hablar entre palabra y palabra, sino que producían frases completas de corrido, como por ejemplo “ <i>I have straigh hair</i> ” o “ <i>I’m fat</i> ”. Durante este proceso, los estudiantes estaban muy motivados por realizar la descripción oral de sí mismos y, al recibir el apoyo de las docentes, lo hicieron de una manera

				<p>más espontanea, preguntando vocabulario que no se había visto en clase.</p> <p>REFLEXIÓN</p> <p>Al finalizar la clase se cuestionó a los estudiantes acerca de la representación del <i>sketch</i>, retomando aspectos como la seguridad al hablar en público, usar el inglés, el uso de vestuario, la pronunciación correcta, etc. Allí, los estudiantes manifestaron la importancia de poder hablar en inglés expresando cortas intervenciones. Respecto a sus compañeros, el hecho de que todos debían representar el <i>sketch</i> disminuyó el temor a hablar en público. En cuanto a la pronunciación correcta, sugirieron que las docentes en formación debíamos siempre apoyarlos, diciéndoles varias veces, porque a ellos se les olvidaba la pronunciación de algunas palabras. Sin embargo, se evidenció que los estudiantes mejoraron su pronunciación con respecto a las anteriores clases y dinámicas empleadas, recordando algunas de las palabras del vocabulario trabajado. Teniendo en cuenta lo anterior, se propuso que debía enfatizarse más en la práctica de la pronunciación realizándolo de manera individual, entonces, a partir del próximo <i>sketch</i>, la asesoría sobre la pronunciación se realizó por grupos, practicando la pronunciación con cada uno de los integrantes.</p>
--	--	--	--	---

ANEXO D. SKETCH

SCENE 1

Place: The Street

Characters:

Pedro: is an ugly man with old clothes and a bad mood. He is rude with women.

Ana: Is a beautiful woman, so fancy and polite, but she got angry about the man.

Dialogue:

Pedro: Hello miss!!

Ana: Jum! (Put an angry face)

Pedro: beautiful, thin and tall girl (send some kisses with in a rude way)

Ana: Ewwwww, shut up! You are ugly!!!! (She got angry and annoyed)

SCENE 2

Place: The cafe

Characters:

Sofia: A fat blond woman, who is a funny woman.

Patty: The Sofia's friend, who is kind, and a good woman.

Dialogue:

Patty: Hi Patty! What about you? your husband? (Asking in a nice way, because there is a long time since they didn't see each other)

Sofia: Oh, my lovely husband. Do you know? He is blonde; he is tall and fat (in a lovely face)

Patty: Oh, it means that your baby is gonna be blonde! (Put a happy and amused face)

Patty: Oh no, his father is brunette. (With a big smile)

SCENE 3

Place: Victor's house

Characters:

Victor: A womanizer, and a show off man.

José: Victor's friend, who is a good man, but he is betraying Victor.

Dialogue

Victor: My wife is fat, so ugly. (With a complaint and sad face)

José: My ex-wife is beautiful, but my new lover is... (With an unexpected face)

Victor: is she ugly?

José: No, she is your wife. (With a big smile)

SCENE 4

Place: The Park

Characters:

María: A pretty young girl, who is a show off person.

Paola: María's friend, but she is fat and kind of ugly and jealous women.

Juan: Maria and Paola's friend, who is a nice and handsome guy.

Dialogue

María: I'm tall, I am thin, I am blonde, I am beautiful (showing how beautiful she is)

Paola: I am short, I am fat, I am brunette, but I am the most Beautiful. (Showing an angry face, but looking like the prettiest)

Juan: I am just a man. (With an uncomplaining face)

ANEXO E

Transcripción sketch: Physical description

Place: The Street

Dialogue:

Pedro: Hello miss!!

Ana: Jum!

Pedro: beautiful, thin and tall girl

Ana: Ewwwww, shut up! You are ugly!!!!

TRANSCRIPCION DIALOGO ESTUDIANTES.

Estudiante 1: Jelou mis.

Estudiante 2: Jummmm

Estudiante 1: Eeeeeee, charap...eee yu ar ogli.

SCENE 2

Place: The cafe

Dialogue:

Patty: Hi Patty! What about you? your husband?

Sofia: Oh, my lovely husband. Do you know? He is blonde; he is tall and fat

Patty: Oh, it means that your baby is gonna be blonde!

Patty: Oh no, his father is brunette.

TRANSCRIPCIÓN DIALOGO ESTUDIANTES.

Estudiante 1: Jai Pati, Gua about yu? Mmmm. Yur jusban?

Estudiante 2: Ooooooh, mai loveli jusband. Eeeehh Duuu ..yu Nou? Ji is Blon.

Estudiante 1: Oh..it mens ..yur beibi isssss gona bi blon.

Estudiante 2: Ooooooh ,jis fader...is brunee.

TRANSCRIPCIÓN DIALOGO ESTUDIANTES

Estudiante 1: jai Pati,mmm guat abau yu?eeeeeh yur jasban?

Estudiante 2: Onooo mai lofli hasban, du yu nou...hi is blond, hi is tol an fa.

Estudiante 1: it mins, mmm your beibi is gona... bi blon.

Estudiante 2: Jummm, jis fader is brunet.

SCENE 3

Place: Victor's house

Dialogue

Victor: My wife is fat, so ugly.

José: My ex-wife is beautiful, but my new lover is...

Victor: is she ugly?

José: No, she is your wife.

TRANSCRIPCIÓN DIALOGO ESTUDIANTES.

Estudiante 1: mai guife is fat, eeeeh so oogli.

Estudiante 2: Mai es-guaif.... is biuriful,mmmm ba mai niu lover is....

Estudiante 2: isssss chi oogli?

Estudiante 1: No,eeeh chis yur guaif.

SCENE 4

Place: The Park

Dialogue

María: I'm tall, I am thin, I am blonde, I am beautiful

Paola: I am short, I am fat, I am brunette, but I am the most Beautiful.

Juan: I am just a man.

TRANSCRIPCIÓN DIALOGO ESTUDIANTES.

Estudiante 1: Am tal,eeeeeh ai am tin,... ai am blond,eeeh ai am biuriful.

Estudiante 2: al am chort, mmm ai am fat, eeeeeeh ai am brunet, ...baaa ai am de mos biuriful.

Estudiante 1: ai an jus a man.