



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“EL USO DEL JUEGO DRAMÁTICO COMO ESTRATEGIA
SOCIOEMOCIONAL PARA DESARROLLAR LA
HABILIDAD ORAL EN INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES
DEL PROGRAMA EFYL- UNACH”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

**PRESENTA:
JORGE LUIS SÁNCHEZ PÉREZ M101236**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MÓNICA MIRANDA MEGCHÚN**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE DE 2024.



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado del C. **Jorge Luis Sánchez Pérez**, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

para el documento denominado **"El uso del juego dramático como estrategia socioemocional para desarrollar la habilidad oral en inglés de los estudiantes del programa EFYL-UNACH"**, elaborado por el C. **Sánchez Pérez, Jorge Luis**, ya antes citado.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los doce días del mes de septiembre del año dos mil veinticuatro en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

ATENTAMENTE

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dra. Gisela Cruz Coutiño
Presidente del jurado

Mtra. Ana María Candelaria
Domínguez Aguilar
Secretaria del jurado

Dra. Mónica Miranda Megchún
Vocal del jurado

Vo. Bo

Mtra. Vanina Herrera Allard
Directora





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Jorge Luis Sánchez Pérez Autor (a) de la tesis bajo el título de El uso del juego dramático como estrategia socioemocional para desarrollar la habilidad oral en inglés de los estudiantes del programa EFYL- UNACH presentada y aprobada en el año 2024 como requisito para obtener el título o grado de Maestro en Didáctica de las Lenguas, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 17 días del mes de septiembre del año 2024.

Jorge Luis Sánchez Pérez

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) a través del programa de Becas Nacionales del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del cual fui beneficiado, con el número de registro de becario CVU 1236713.

Agradecimientos

David Ogilvy dice “Si no te diviertes rara vez produces algo efectivo”, cuán cierta resulta esta frase, pues al concluir este proyecto de investigación hago un recuento de lo arduo y fructífero que ha sido. Sin embargo, lo describo como una maravillosa experiencia.

Tengo tanto que agradecer a Dios por haberme permitido vivir y experimentar dos años de plenitud, de aprendizajes y desafíos, pero sobre todo por rodearme siempre de seres muy humanos, que sin su apoyo esto no hubiera sido posible.

Te agradezco madre por tu ejemplo de dedicación, por tu compañía y amor incondicional en este proceso. Soy lo que soy por ti.

A la Facultad de Lenguas por abrirme sus puertas, por confiar en mí y ayudarme a redescubrirme como persona y profesor.

A mis amigos: Mario, Fernanda, Henry, Karina, Alejandra, Karen, por su estupenda convivencia, pero sobre todo tú Isaac por tu incondicional apoyo.

A mi directora de esta investigación, quien además de compartir un pasado en genealogía conmigo, también comparte ese talento y vocación por la enseñanza. Le agradezco Doctora Mónica su libertad para aceptar las propuestas de mi tema, que junto a su experiencia y conocimiento hicieron de nuestra investigación una alternativa más para educar.

A mis lectoras, gracias por sus correcciones tan apropiadas y su confianza a mi trabajo como docente-investigador.

Al profesor Jorge Alessandro y al profesor Saúl, por su apertura para colaborar, qué afortunado fue para mí contar con su ayuda y disposición plena para desarrollar este proyecto.

A todos los profesores de la Maestría en Didáctica de Lenguas, fue un honor volver a ser estudiante bajo su cobijo intelectual.

Finalmente, a mis actores, los protagonistas de la obra, mis queridos estudiantes, por haberme permitido enseñar y aprender de ustedes a través de su manera de interpretar e imaginar el mundo.

¡Qué divertido fue!

Resumen

En este documento se presentan resultados del trabajo de investigación sobre la enseñanza de la lengua inglesa mediante estrategias dramáticas realizado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, durante el periodo de agosto de 2023 a abril de 2024. Este proyecto tomó como participantes a estudiantes del programa *English For Young Learners* de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Esta investigación tuvo por objetivo descubrir las características, materiales, y las condiciones necesarias que se requieren para realizar este tipo actividades como estrategias para gestionar la autoconfianza de las y los estudiantes al hablar en inglés durante las clases. Este estudio está fundamentado en el paradigma cualitativo que a su vez se relaciona con la metodología de investigación acción, pues ofrece al área de la educación muchas oportunidades para mejorar la práctica profesional de las y los docentes.

Este proceso tuvo como resultado la identificación de factores presentes durante el desarrollo de actividades dramáticas, los cuales están relacionados con la parte emocional de las y los estudiantes, pues al involucrarlos al juego dramático experimentan inseguridades con relación a la pronunciación y varios elementos suprasegmentales del inglés. También se descubrió que para usar esta estrategia de enseñanza es importante crear un entorno de aprendizaje agradable, ya que es necesario ejecutar los juegos de forma gradual, empezando de lo menos a lo más complejo.

De esta manera, pudimos comprender que, las y los estudiantes exploran, juegan y practican haciendo uso de la lengua, adquieren una necesidad comunicativa por lo que también se desarrollan cognitivamente al usar otras habilidades para superar los desafíos dramáticos.

Palabras clave: enseñanza, proceso, adolescencia, juego dramático, estrategias de enseñanza, aprendizaje.

Abstract

This document contains the result of a teaching research about learning English language through dramatic strategies. The research was created in Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México from August 2023 to April 2024. The participants in this project were teens students from the academic program called *English For Young Learners* at the Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, at Universidad Autónoma de Chiapas.

The main objective of this research was to discover characteristics, materials, and what necessary conditions are required to carry out these types of activities as strategies to manage students' self-confidence while they speak English during dramatic games. This study is based on the qualitative paradigm, which is related to the action research methodology, that offers many opportunities to improve professional practice to English professors in the field of foreign languages education.

The searching process shows factors presents during the application of dramatic activities on classroom, which are related to emotional aspects of the students as a result by involving them into dramatic play, therefore, they experiment insecurities regarding pronunciation and various suprasegmental elements of English. It was also discovered that creating a pleasant learning environment is important when we are using this teaching strategy. The games need to be executed gradually, starting from the least complex to the most complex.

In this way, we were able to understand that students explore, play, and practice using the language. They develop communicative necessities and, during this learning process, enhance their cognitive abilities to overcome dramatic challenges.

Keywords: teaching, process, adolescence, dramatic play, teaching strategies, learning.

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE TABLAS.....	11
LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE FRAGMENTOS	13
INTRODUCCIÓN	14
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....	14
PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	17
CAPÍTULO 1 EL JUEGO DRAMÁTICO	18
1.1 LA LITERATURA.....	18
1.1.2 GÉNERO DRAMÁTICO	19
1.1.3 EL TEATRO.....	21
1.1.4 LOS CONCEPTOS DE DRAMA Y TEATRO.....	21
1.2 LOS ORÍGENES DEL JUEGO	23
1.2.1 EL JUEGO DRAMÁTICO	25
1.2.3 EL JUEGO DRAMÁTICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	27
1.2.4 FUNCIONES DEL JUEGO DRAMÁTICO	30
1.2.5 CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO DRAMÁTICO	31
1.2.6 EL JUEGO DRAMÁTICO Y LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	33
1.2.7 RECURSOS Y MATERIALES PARA REALIZAR JUEGOS DRAMÁTICOS	35
CAPÍTULO 2 LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	38
2.1 DEFINICIÓN DE ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	38
2.2 FUNDAMENTOS DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	41
2.3 EL ELEMENTO LÚDICO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS	43
2.4 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA QUE FAVORECEN LA HABILIDAD ORAL	46
2.5 ESTRATEGIAS SOCIOEMOCIONALES	49
2.6 CAPACIDADES DESARROLLADAS EN LOS ESTUDIANTES MEDIANTE EL JUEGO DRAMÁTICO	50
2.7 EL APRENDIZAJE DE LOS ADOLESCENTES	51
2.7.1 DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN ADOLESCENTES.....	53

2.7.2 EL ADOLESCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD	54
2.7.3 LAS Y LOS ADOLESCENTES EN LA ESCUELA	57
CAPÍTULO 3 DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL.....	58
3.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE EXPRESIÓN ORAL	58
3.1.1 LA EXPRESIÓN ORAL Y SUS CATEGORÍAS.....	60
3.1.2 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA QUE FAVORECEN LA HABILIDAD ORAL	62
3.1.3 CONCIENTIZACIÓN DEL ALUMNO POR LA EXPRESIÓN ORAL	64
3.1.4 DEFINICIÓN DE COMPETENCIA COMUNICATIVA	65
3.1.5 DESTREZAS ORALES	67
3.1.6 LA ORALIDAD	68
3.1.7 TIPOS DE ORALIDAD	69
3.1.8 ELEMENTOS SUPRASEGMENTALES DEL INGLÉS	70
CAPÍTULO 4 CONSTITUCIÓN DEL ESTUDIO	71
4.1 PARADIGMA CUALITATIVO.....	72
4.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.....	72
4.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	75
4.3.1 CONTEXTO	75
4.3.2 PARTICIPANTES	79
4.3.3 ESTRATEGIA METODOLÓGICA	81
4.3.3.1 OBSERVACIÓN SEMIESTRUCTURADA	81
4.3.3.2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	84
4.3.3.3 PREGUNTAS DE REFLEXIÓN.....	84
4.3.3.4 FICHA PEDAGÓGICA.....	85
4.3.3.5 CUESTIONARIO	85
4.3.3.6 AUTOEVALUACIÓN.....	87
4.3.3.7 ESCALA DE OPINIÓN.....	89
4.4 PROCEDIMIENTO DE LA RECOLECCIÓN.....	91
4.4.1 TRIANGULACIÓN PRELIMINAR	93
4.4.2 CODIFICACIÓN PRELIMINAR.....	95
4.4.3 CATEGORIZACIÓN PRELIMINAR	98

4.4.4 TRIANGULACIÓN SEGUNDO CICLO	100
4.4.5 CODIFICACIÓN SEGUNDO CICLO	101
4.4.6 CATEGORIZACIÓN	103
CAPÍTULO 5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE HALLAZGOS.....	104
5.1 PROCESO DE DESARROLLO DE LA HABILIDAD ORAL	104
5.1.1 COMPONENTES AFECTIVOS	104
5.1.2 BARRERAS LINGÜÍSTICAS	109
5.1.3 ASOCIACIÓN EN EL APRENDIZAJE	112
5.2 ELEMENTOS DIDÁCTICOS	115
5.2.1 ACTIVIDADES LÚDICAS	115
5.2.2 JUEGOS CON EL GRUPO	115
5.2.3 JUEGOS EN EQUIPO	118
5.2.4 JUEGOS DE AGILIDAD MENTAL	120
5.2.5 JUEGOS KINESTÉSICOS	121
5.2.6 APOYO DIGITAL DIDÁCTICO.....	123
5.2.7 ESTRATEGIA DOCENTE	125
5.3 ELEMENTOS SOCIOEMOCIONALES	127
5.3.1 AUTOCONFIANZA GRADUAL EN LA ORALIDAD	128
5.3.2 EJERCITACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN	133
5.3.3 ACERCAMIENTO A LA REALIDAD	136
CAPÍTULO 6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	138
6.1 DISCUSIÓN FINAL	138
6.2 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO	139
6.3 PROPUESTA PEDAGÓGICA RECOMENDADA	143

Lista de tablas

Tabla 1. Conceptualización del juego, copiado de Parada (2013).

Tabla 2. Clasificación de las inteligencias múltiples mediante el juego dramático (Baldwin, 2014, en Ribeiro 2015).

Tabla 3. Principales estrategias de enseñanza aprendizaje, adaptado de Díaz Barriga y Hernández (2007).

Tabla 4. Comparación entre competencias generales y comunicativas, adaptada del Marco Común Europeo de Referencia del año 2002.

Tabla 5. Clasificación de la oralidad, adaptado de Silva (2016).

Tabla 6. Elementos suprasegmentales, adaptada de Silva (2016).

Tabla 7. Codificación de dispositivos ciclo I.

Tabla 8. Categorización preliminar.

Tabla 9. Codificación ciclo II.

Tabla 10. Categorización final.

Lista de figuras

- Figura 1. Ciclos del desarrollo de la investigación-acción, adaptado de McKernan (1988).
- Figura 2. Mapa de la república mexicana, tomado de Wikipedia location map scheme (2023).
- Figura 3. Mapa del sureste de México, tomado de Wikipedia location map scheme (2023).
- Figura 4. Mapa de Tuxtla Gutiérrez, tomado de Wikipedia location map scheme (2023).
- Figura 5. Parque hundido, Universidad autónoma de Chiapas, tomado de portal Unach (2023).
- Figura 6. Facultad de Lenguas UNACH
- Figura 7. Patio cívico de la Facultad de Lenguas UNACH
- Figura 8. Salón A4, edificio A y B, Facultad de Lenguas UNACH.
- Figura 9. Docente de grupo y estudiantes en el salón A4.
- Figura 10. Alumnas y alumnos en el salón C7.
- Figura 11. Clase del docente de grupo en el salón A4.
- Figura 12. Formatos de cuestionario.
- Figura 13. Formato de autoevaluación.
- Figura 14. Formato de escala de opinión
- Figura 15. Triangulación Ciclo I.
- Figura 16. Expresiones del miedo al error
- Figura 17. Percepciones de las y los estudiantes en la fase exploratoria de actividades
- Figura 18. Respuesta de cuestionario
- Figura 19. Respuesta de cuestionario, octubre 2023.
- Figura 20. Respuesta de cuestionario
- Figura 21. Clases en salón A4
- Figura 22. Juego grupal
- Figura 23. Actividad en parejas
- Figura 24. Actividad en equipos
- Figura 25 Actividad grupal
- Figura 26. Preguntas de reflexión
- Figura 27. Escala de opinión
- Figura 28. Actividad en el patio cívico
- Figura 29. Respuesta de pregunta de reflexión

Figura 30. Respuesta de cuestionario
Figura 31. Formato de observación
Figura 32. Respuesta de cuestionario
Figura 33. Respuesta de cuestionario
Figura 34. Respuestas de escala de opinión
Figura 35. Respuestas de escala de opinión
Figura 36. Preguntas de reflexión
Figura 37. Preguntas de reflexión

Lista de fragmentos

Fragmento 1. Entrevista a estudiante
Fragmento 2. Diario de campo
Fragmento 3. Entrevista a estudiante
Fragmento 4. Entrevista a estudiante
Fragmento 5. Diario de campo
Fragmento 6. Entrevista a estudiante
Fragmento 7. Diario de campo, 7 de octubre 2023.
Fragmento 8. Entrevista a profesora
Fragmento 9. Diario de campo, septiembre 2023.
Fragmento 10. Entrevista a profesora
Fragmento 11. Entrevista a profesora

Introducción

Este proyecto de investigación titulado: “El uso del juego dramático como estrategia socioemocional para desarrollar la habilidad oral en inglés de los estudiantes del programa EFYL- UNACH” tiene la finalidad de explicar los pasos que se realizaron para desarrollarlo, el cual está enfocado en descubrir cómo el uso del juego dramático en el aula, puede favorecer el desarrollo de la habilidad oral en los adolescentes que aprenden la lengua inglesa. De igual manera, se presentan las preguntas que dieron paso a la realización de este proyecto investigativo, así como su objetivo general y específicos; además, se comparte el sustento teórico y procedimental utilizado para la elaboración de esta investigación.

Planteamiento del problema y justificación

Estudié la Licenciatura en Comunicación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, mi trayectoria profesional comenzó siendo docente de español para secundaria, primero en un contexto rural como interino; después, en un contexto urbano en Tuxtla Gutiérrez.

Continué mi experiencia docente de enseñanza a adolescentes en un colegio particular, lo hice bajo la enseñanza de inglés, de español como lengua materna y también como profesor de teatro. Durante esta experiencia docente de cinco años aproximadamente, descubrí que los adolescentes requieren de una manera diferente de aprender, por tanto, es necesario buscar estrategias de enseñanza en las que sean partícipes de su aprendizaje, sin dejar a un lado la parte emocional de este proceso.

Jean Piaget es uno de los pilares del enfoque constructivista, una corriente basada en las teorías del aprendizaje de autores como Lev Vygotsky o David Ausubel, fue en 1982, cuando él plantea su Teoría de aprendizaje, la cual, consiste en comprender el desarrollo intelectual y cognitivo del niño hasta convertirse en adolescente y adulto (Raymundo, 2017).

El enfoque constructivista, como corriente pedagógica, es una manera determinada de entender y explicar las formas en las que aprendemos, este enfoque pone énfasis en la figura del aprendiz como gestor y promotor de su propio aprendizaje. La teoría constructivista del conocimiento explica la percepción de las propias vivencias que siempre está sujeta a la interpretación del aprendiz (Raymundo, 2017).

La etapa de desarrollo cognitivo que interesa a esta investigación es la de Operaciones Concretas, en esta última etapa de Piaget, surge desde los doce años en adelante, hasta alcanzar la vida adulta, en este período se gana la capacidad para utilizar la lógica y así llegar a conclusiones abstractas (Piaget, 1977).

Durante este momento ya es posible pensar con mayor profundidad, a diferencia de las otras etapas, aquí el individuo puede analizar y manipular deliberadamente esquemas de pensamiento, también puede utilizarse el razonamiento hipotético deductivo (Piaget, 1977).

Por esta razón, se consideró importante seleccionar este tema de investigación, para relacionar la teoría con nuestra práctica docente, tomando en cuenta estos patrones de pensamiento y comportamiento de los más jóvenes, Pues como afirma Piaget (1977) son cualitativamente distintos con respecto a los adultos, y que cada etapa del desarrollo define los entornos de estas maneras de actuar y sentir.

La responsabilidad de enseñar a esta edad del ser humano es alta, pues de acuerdo con mi experiencia, los alumnos a esta edad están descubriéndose, por esta razón, van adquiriendo autoconfianza de forma gradual. Pienso también, que una alternativa para apoyar la parte socioemocional de las y los estudiantes, es acercarlos a dinámicas que los apoyen a autoconocerse y que mejor que relacionar la expresión de su oralidad con una lengua extranjera.

Consideramos que, una de las posibles causas que detienen el desarrollo de la expresión oral de la lengua extranjera, es que no centramos nuestra enseñanza en fortalecer las habilidades de producción, también se debe al tiempo de la clase que se invierte en los ejercicios de expresión oral.

Por tanto, el problema identificado radica en el tiempo destinado a realizar estrategias de producción oral en estudiantes del idioma inglés, es decir, que desde que el alumno está inscrito en un curso, sea de cualquier nivel, se necesita que el docente desarrolle y priorice la expresión oral de sus estudiantes, claro que esto puede ser gradual, de acuerdo con el dominio de la lengua en cada nivel.

La edad de nuestros alumnos también puede ser una limitante de su desenvolvimiento en el aula, debido a esto, el docente necesita crear actividades que contribuyan a mejorar el factor conductual y motivacional de sus alumnos de lenguas extranjeras, para que estos, puedan superar el factor miedo-pena al usar la lengua que aprenden.

De igual manera, esta propuesta también hace hincapié en la teoría del aprendizaje significativo de David P. Ausubel en 1963, ésta plantea un modelo de enseñanza aprendizaje basado en el descubrimiento, que privilegia el activismo y postula que se aprende aquello que se descubre (Ausubel, 1976).

Por tal motivo, el docente necesita mantener centrada la atención en lo que ocurre en el aula, saber cuándo los estudiantes aprenden mejor, hacer que ese aprendizaje sea lo más natural y crear las condiciones idóneas para que el aprendizaje ocurra.

Para el caso de la enseñanza de lenguas, investigaciones de la maestra Navarro dos Santos (2016) señalan que “La enseñanza de la comunicación oral es uno de los desafíos para los docentes de lenguas. Pues, ese reto implica que los estudiantes sean capaces de expresarse en otra lengua diferente a la materna” (p.13).

De acuerdo con el Índice de Dominio del inglés, de Education First, en el año 2023, México ocupó el penúltimo lugar de América Latina en el dominio de este idioma, este estudio reveló que nuestro país logró avanzar cinco lugares, pasando del sitio 92 al puesto 89 de un total de 113 países analizados. Este mismo estudio muestra que los estudiantes mexicanos se desesperan muy rápido al hablar, y al no sentirse seguros cuando intentan comunicarse en inglés, prefieren detener su proceso de aprendizaje. México está por arriba de Haití y debajo de Ecuador.

Entonces, el miedo al usar la lengua en público es lo que limita a los estudiantes para alcanzar un desenvolvimiento comunicativo idóneo, por esta razón, he decidido encaminar mi investigación en descubrir qué es lo que limita esta producción oral en los estudiantes y cómo haciendo uso del juego dramático podría ayudarlos a mejorarla.

Preguntas y objetivos de la investigación

Objetivo general

Descubrir las características, materiales, y las condiciones necesarias que se requieren para proponer un cuadernillo de actividades que integre el juego dramático como estrategia socioemocional para desarrollar la expresión oral en inglés.

Objetivo específico

- Identificar los factores que intervienen en la expresión oral de los alumnos EFYL UNACH al realizar actividades lúdicas en lengua extranjera.
- Implementar materiales y estrategias que fortalezcan la expresión oral de los estudiantes EFYL al usar el juego dramático como estrategia socioemocional.
- Conocer las principales relaciones de desarrollo de la habilidad oral en inglés de los estudiantes EFYL-UNACH y la parte socioemocional en el proceso de enseñanza aprendizaje a través del juego dramático.

Preguntas de investigación

- 1.- ¿Qué factores emocionales intervienen durante la realización de actividades lúdicas de expresión oral en lengua extranjera de los estudiantes EFYL-UNACH?
- 2.- ¿Qué elementos, materiales y estrategias son necesarias implementar al usar el juego dramático para desarrollar la habilidad oral en los estudiantes EFYL UNACH?
- 3.- ¿Cuáles son las principales relaciones de desarrollo de la habilidad oral en inglés con el juego dramático como estrategia socioemocional durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes EFYL UNACH?

Capítulo 1 El juego dramático

En este capítulo se estudia el origen de la literatura, se describen los tres géneros que la integran, para después centrarnos en el género dramático, tanto en sus semejanzas y divergencias al teatro. Del mismo modo, se define el juego dramático y su relación con la enseñanza de lenguas, señalando características esenciales que permitan visualizar un esclarecimiento teórico sobre el surgimiento de esta técnica que emplea recursos dramáticos para su ejecución.

1.1 La literatura

La literatura es una forma en que los seres humanos expresamos nuestros sentires, desde una perspectiva artística. Se basa en el lenguaje escrito como medio para transmitir ideas, sentimientos y experiencias; por ello, Gutiérrez (2010) señala que la literatura no se estudia, sino que se lee.

Es en la literatura que los escritores exploran diversidad de temas, creando historias que se asemejan a sus realidades, o incluso, a aquellas que son propias de su imaginación. De esta manera, producen una serie de emociones en quien lee sus obras. Estos textos se catalogan en diferentes géneros como la poesía, la narrativa, el drama, entre otros, mismos que representan elementos culturales y sociales dentro de la misma historia humana.

Fierro et al (2012) señalan que, con la literatura se puede activar la apropiación cultural, debido que estimula el pensamiento, fomenta valores, ideas, convicciones y vivencias, porque:

Esa posibilidad de penetrar en la realidad objetiva y de actuar sobre ella, se la brinda al hombre el pensamiento que, capaz de reflejar los objetos y fenómenos en sus caracteres esenciales, nexos y relaciones, permite conocerlos por medio de la formación de conceptos, juicios y razonamientos. (Fierro et al, 2012, p. 3.)

Para estos autores, la literatura es categorizada como sistema vivo, de carácter polifuncional, axiológico y de intención estética, constituyendo así, una vía eficaz para el desarrollo intelectual de niños, adolescentes y jóvenes, asociado a su actividad creadora. Su influencia poderosa permite “ampliar y definir su cosmovisión, además de ser reflejados sus ideales y pasiones en una forma inolvidable” (Fierro et al, 2012).

Gutiérrez (2012) menciona que los estudios de la literatura se ordenan de acuerdo con criterios cronológicos o históricos, con la historia se permite vincular un momento cronológico histórico con las producciones literarias, es decir, situar los textos en su contexto histórico.

De igual forma señala, que otras veces la literatura se estudia por temas (literatura amorosa, psicológica, filosófica, de viajes, de indagación en lo personal). Mientras que en otras ocasiones se estudia a partir de obras representativas y canónicas de cada movimiento o de cada época.

Finalmente, Gutiérrez (2012) afirma que se puede acceder al estudio de la literatura ordenando el trabajo por géneros literarios. Lo cual, constituye una forma de estudio transversal, pues existe la ventaja de poder acercarse mejor a través del estudio directo de las obras originales.

Los géneros literarios están ordenados en categorías a las que se les adhieren las obras literarias según sus características temáticas, estructurales y estilísticas. Principalmente, están divididos en los siguientes tres tipos y de estos se derivan sus subgéneros.

1. **Narrativo:** Incluye todas las formas de narración, como la novela, el cuento, la epopeya, la leyenda y la crónica. Se caracteriza por contar una historia, desarrollar personajes y situaciones a lo largo de un tiempo y espacio determinados.
2. **Lírico:** Se centra en las emociones, sentimientos y pensamientos del autor. Comprende géneros como la poesía lírica, el poema, la oda y el soneto. La expresión subjetiva y la musicalidad del lenguaje son características distintivas.
3. **Dramático:** Está relacionado con las obras de teatro y su representación en escena. Incluye géneros como la tragedia, la comedia, el drama y el melodrama. La acción se desarrolla a través del diálogo entre los personajes.

Para el presente trabajo de investigación, concentraremos nuestra atención en el género dramático, por ser del que se desprenden los recursos para nutrir el juego dramático.

1.1.2 Género dramático

El género dramático es una de las principales categorías dentro de la literatura, está centrado en obras escritas para que posteriormente sean representadas en escena, es decir, en el teatro. Las obras dramáticas se caracterizan porque poseen una estructura dialogada, en la

que sus personajes mantienen una interacción entre sí mismos, estos diálogos están diseñados para que actores los interpreten ante un público.

Barreda (2018) refiere que el género dramático es un espacio, una acción y un tiempo que se presentan y se representan. Es aquí donde el texto literario se convierte en el género dramático, en cuanto se escribe para tratar temas de conflicto en la vida humana a través del diálogo de personajes, cuya única finalidad es mostrarse frente a un público que ávidamente sigue el desarrollo del conflicto planteado, los hechos y acontecimientos, los diálogos que describen y exhiben acciones de sus personajes.

En palabras de este autor, este tipo de texto literario está pensado, hecho y estructurado para ser representado. “El dramaturgo, quien idea, redacta, desarrolla, encumbra y desenlaza los hechos a través de los diálogos, comparte su Weltanschauung o visión del mundo, en conflicto, en aconteceres, en sucesos y actos, para que éstos expresen sentimientos”. Barreda, 2018, p. 12,)

La palabra “drama” según el Diccionario de la Real Academia Española, significa obra perteneciente a la poesía dramática, pues sus orígenes son desde tiempos de Aristóteles y hasta la actualidad, el fenómeno literario como ya se mencionó anteriormente, se ha diferenciado de tres manifestaciones: la épica, la lírica y la dramática.

La épica, también se le denomina epopeya o narrativa, la lírica es la poesía, y la dramática es propiamente el teatro. La lírica o poesía es un género que utiliza figuras retóricas, versos, ritmo, rima, imágenes, métrica. La épica y la dramática han compartido espacio desde sus orígenes, en su Arte Poética. (Barreda, 2018, p.12)

Otra definición del mismo diccionario arriba mencionado, señala a la palabra “drama” como un suceso de la vida real, capaz de interesar y conmover vivamente. Mientras tanto, Barreda (2018) nos dice que esta palabra conlleva una acción, la cual se divide en tres partes: la acción dramática, que equivale a la fábula o historia; la psicológica, que se refiere al estudio de los caracteres; y la tercera, la acción física, que a su vez engloba el lenguaje gestual, corporal, las tareas escénicas, desplazamientos y formas de interrelación física que se darán entre los personajes.

Cabe señalar, que las acciones de los personajes serán traducidas por el dramaturgo a través de la acotación; mismas que requieren ser muy estrictas, breves y sintéticas. “Los diálogos (único material para contar la historia) son la principal herramienta de lo dramático

(teatro). Además, para que el drama arranque, se necesita de un conflicto, un choque de fuerzas”. (Barreda, 2018, p. 13)

1.1.3 El teatro

Desprendiéndose de la literatura dramática se encuentra el teatro, el cual expresa la condición humana a través de la representación escénica de dichos textos. Aunque podría decirse que el teatro como tal es más antiguo, probablemente desde que el ser humano comenzó a enfrentarse a los acontecimientos de la naturaleza y a sus procesos vitales como la siembra, la cosecha o la reproducción etc. Con el paso del tiempo, estos procesos fueron consolidándose como ritos, a tal grado que se fueron convirtiendo en sagrados. (Barreda, 2018, p. 13)

Durante esta evolución de los rituales, el ser humano crea dioses a los que les otorga aspecto físico, sino que también se les otorga características anímicas y de comportamiento: los dioses discuten, pelean, demuestran caprichos, tienen preferidos y son, a menudo, injustos. Es a través del culto a lo que se vuelve sagrado con el tiempo, que el ser humano pudo reproducir una concepción del mundo que lo rodeaba, representado por elementos como máscaras, vestimenta, cantos o himnos. (Barreda, 2018, p. 13)

De esta forma, mediante lo divino, el ser humano aprendió a usar sus emociones junto a elementos externos, para representar acontecimientos de uno o más momentos de su entorno, dando paso así a la evolución del teatro:

Los dioses se volvieron hombres y todo cambió. Surgió entonces el teatro como la distinción del espacio, que toma al lugar de la representación por el género, el espacio por el acto que se representa ahí, y en él se fusionarían paulatinamente la plástica, la música, la arquitectura. El teatro es así, el escenario donde de un texto se deriva el mundo y otros mundos. (Barreda, 2018, p. 13)

1.1.4 Los conceptos de drama y teatro

Es pertinente mencionar que en ocasiones se suele confundir ambos términos, los cuales muchas veces pueden ser considerados como sinónimos que se relacionan con obras de teatro, actores, ensayos, ensayos y presentaciones en público (Boquete, 2011).

Tanto el teatro como el drama se basan en la habilidad de proyectarse en diferentes personajes y papeles, haciendo uso de un espacio y un tiempo, así como objetos y medios simbólicos, centrándose en el personaje como principal vehículo de expresión, sin embargo, hay diferencias entre ambas cosas. (Magariño p.154, 1996, citado en Boquete, 2011)

Boquete (2011) esclarece que: “La conceptualización de la palabra drama se asocia a la acción que se desarrolla en el momento, por primera vez, y de manera irrepetible, mientras que el teatro estaría más relacionado con la representación de una obra escrita”. Por lo que se puede aseverar que el teatro involucra un proceso más desarrollado o elaborado para llegar a la puesta en escena de dicha obra.

El teatro como educación artística es educación para la vida; quienes participan en este proceso de enseñanza, no solo están recibiendo conocimientos del lenguaje dramático, sino que al mismo tiempo amplían sus posibilidades creativas y comunicativas ante el mundo, pues resulta ser un aliado de primera mano en la formación de un individuo. (Alarcón et al, 2013)

La expresión dramática como actividad expresiva es siempre acción, por lo que constituye una experiencia eminentemente práctica, que involucra un mundo en el que se representa y, en consecuencia, se puede observar, pensar, analizar, explorar y estudiar aquello que se está experimentando o se ha vivido. (Alarcón et al, 2013, p. 14)

De acuerdo con estos autores, la expresión teatral se contagia, como se contagian los hábitos, los gestos o el lenguaje verbal. En ese contagio “no imitación” se basa la posibilidad de transmisión de lo teatral. Quien dirige este proceso es el facilitador, quien se encarga que el potencial creativo y expresivo salga del propio participante hacia el exterior, mediante un proceso amable que respete el ritmo de cada cual. (Alarcón et al, 2013, p. 14)

Asimismo, hacen mención que el quehacer que compete al facilitador teatral es el de **despertar**: el entusiasmo, la creatividad, la actitud lúdica, la apreciación estética, las destrezas artísticas, el conocimiento, los afectos, las relaciones y el disfrute de este proceso.

En conclusión, hacer teatro incluye un proceso más arduo para el participante, pero es desde esta expresión artística, se propicia el juego teatral, la dramatización como estrategias para integrar aprendizajes y competencias en una dinámica de interacción y de cooperación.

Alarcón et al (2013) nos dice que el juego teatral o dramático está dirigido para todas y todos, no solo para quienes manifiestan tener talento, porque en cada uno de nosotros existe lo fundamental para expresarnos dramáticamente y esto es lo que da las bases para esta investigación.

1.2 Los orígenes del juego

La palabra juego desde su origen proviene del latín *iocus*, que significa “broma”, esta actividad es desarrollada por uno o más individuos, su propósito principal es entretener y divertir. La Real Academia Española lo define como hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades.

De acuerdo con Parada (2013) a continuación se presenta un cuadro con la conceptualización del juego por: Schiller, Huizinga, Vigotsky, Winnicott, Piaget, Caillouis, Duvignaud y Maturana, quienes por medio de sus teorías y estudios de investigación trataron de comprender y proponer cómo funciona esta actividad.

Tabla 1
Conceptualización del juego

Autor	Concepción del juego
Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759-1805)	El juego es la puesta en práctica de la libertad. El hombre sólo juega cuando es hombre en el sentido pleno de la palabra, y es plenamente hombre sólo cuando juega.
Johan Huizinga (1872-1945)	El hombre es un animal que ha hecho de la cultura su juego. El juego es un fenómeno cultural y una acción u ocupación libre que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, diferentes de la “vida corriente”.

Lev Semyónovich Vigotsky (1896-1934)	El juego es un fenómeno psicológico básico en el desarrollo. Surge cuando el niño comienza a experimentar tendencias irrealizables. El niño se adentra en un mundo ilusorio para superar deseos no resueltos; satisface ciertas necesidades a través del juego.
Donald Woods Winnicott (1896-1971)	El juego es un fenómeno transicional, no una cuestión de realidad interna o de realidad exterior. Si el juego no está ni dentro ni fuera, ¿dónde está? En un espacio límite o zona de distensión, al no estar sometido a las necesidades propias del mundo instintivo.
Roger Caillois (1913-1978)	1. Libre: el jugador no es obligado, de lo contrario el juego perdería su naturaleza. 2. Separada: tiene límites de espacio y de tiempo precisos. 3. Incierta: no hay predeterminación del desarrollo o resultado. 4. Improductiva: no crea bienes ni riqueza, ni algo nuevo de ninguna especie; al final del juego se llega a una situación idéntica a la del principio de la partida. 5. Reglada: en el momento del juego. 6. Ficticia: irreal en comparación con la vida corriente.
Jean Piaget (1896-1980)	El juego genera satisfacción en el niño y a la vez es un medio para la adaptación, pues le permite enriquecer la experiencia y el conocimiento. El juego tiene características de satisfacción, reproducción y adaptación. En el desarrollo evolutivo se construyen tres tipos de juego: sensomotor, simbólico y reglado. Este autor hizo énfasis en el juego simbólico (el símbolo implica la representación de un objeto ausente) y lo considera

fundamental en el desarrollo del pensamiento y en la capacidad para representar. Sus estudios describen cómo en cada uno de los estadios se va avanzando en la complejidad del juego, desde las experiencias motoras simples (primer estadio) a las acciones simbólicas del “Como si...” (sexto estadio). Piaget sitúa el inicio del juego simbólico en la imitación, y elabora una teoría que lo explica. Entendió el juego simbólico como un medio para la adaptación en la dimensión afectiva e intelectual del individuo. El juego simbólico en el niño es la satisfacción de una ficción, e involuciona en la medida en que se adapta a las normas de la vida en sociedad

Nota. Tabla copiada de conceptualización del juego, copiada de Parada (2013)

Verónica García Huidobro (2004) en su libro Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula, reúne las características de las etapas del juego que abarcan entre los 5 y los 18 años, en donde se ofrece al docente un soporte teórico que traduzca las diferentes formas que adopta el juego en estas edades, para así buscar una mejor forma de trabajar la capacidad lúdica de los estudiantes.

1.2.1 El juego dramático

De acuerdo con Sánchez Benítez (2010) los juegos han formado parte de la vida de los seres humanos desde el mismo origen de la humanidad, muchos juegos tienen su origen en ritos religiosos que se remontan al nacimiento de las primeras civilizaciones. Afirma también, que el juego parece ser una inclinación innata presente en los humanos, incluso los animales aprenden a defenderse, a cazar o a luchar, jugando.

Para Sánchez Benítez, los juegos forman parte de la idiosincrasia de un pueblo, son parte de la cultura, aquí se encuentran los juegos tradicionales que identifican a una región, para el caso de nuestro país: el trompo, el balero, doña Blanca, tenta etc. Existen infinidad de

juegos, este autor los clasifica de la siguiente manera: por su aportación al disfrute de la vida, así como por el enriquecimiento en las relaciones sociales y en el aprendizaje que estos producen.

Este autor también sostiene que el juego y el aprendizaje tienen en común varios aspectos: uno de ellos, es “el afán de superación; la práctica y el entrenamiento que conducen al aumento de las habilidades y capacidades; la puesta en práctica de estrategias que conducen al éxito y ayudan a superar dificultades (Sánchez Benítez, 2010, p.24).

Dentro de esta infinidad de juegos, encontramos aquellos que provienen de otras disciplinas y que han sido adaptados a la rama de la enseñanza de lenguas. Tal es el caso del juego dramático, que es una situación interactiva, recíproca y sincronizada donde los estudiantes adoptan diversos roles, situándose alternativamente en uno u otro punto de vista, representan objetos, personas, acciones (Morón, 2011).

Parada (2013) define al juego dramático como una unidad semántica compuesta por dos conceptos: el juego y el drama. El primero, se considera como un acontecimiento que es válido en sí mismo y contiene dimensiones de incertidumbre y azar, constituyendo un estado emocional.

El drama, por su parte, es un acto de representación, de una acción simulada que surge en una realidad social, en la que un grupo de personas escenifican un tema en particular y lo presentan ante un público. El juego dramático es un elemento existente en el ámbito del teatro, está inmerso en los procesos de preparación de los actores, quienes posteriormente desarrollarán una puesta en escena, una actividad fundamental de este tipo de juego es la improvisación.

Como ya se mencionó, el juego está presente desde tiempos muy remotos, pero es en la infancia que se va desarrollando, esto se relaciona con la psicología, pues:

Este juego es esencialmente simbólico, tiene carácter de simulación y se origina de manera natural en la infancia. Es por todos conocido el ejemplo del niño que, jugando, otorga propiedades de caballo a un palo de madera, o convierte una hoja de papel en un avión y genera una trama, una historia continua hasta que decide parar el juego (Parada, 2013, p, 35).

Según esta investigadora, durante los juegos de la infancia, el ser humano comienza a dramatizar, sin darse cuenta, realiza uso de sus sentidos y va creando escenarios de acuerdo con su imaginación propia, otorga sonidos y formas a los personajes que va creando.

Este proceso en psicología se denomina juego simbólico, es aquel donde el niño explora el “y si fuera tal cosa” o “si fuera otra”. Es donde asume que está en un lugar no existente a la realidad, pero que en su imaginación puede conocerlo, siempre y cuando los pueda imaginar (Parada, 2013).

Para Ribeiro (2015) el drama se vale del juego para conseguir sus objetivos, pero no es juego por sí solo, sino actividades que se complementan. Este tipo de juego no tiene una finalidad o no pretende buscar un resultado en sí mismo, únicamente: “La exploración y la capacidad de imaginación del niño es la que siempre está presente para que cada vez el infante enriquezca su propio juego en compañía de las experiencias que pueden brindarle sus compañeros en clase” (p.16).

1.2.3 El juego dramático en la enseñanza de lenguas

En lo que concierne a la enseñanza de lenguas, el juego dramático es un tema relacionado al área de adquisición y aprendizaje de éstas. En este apartado se explica cómo este tipo de pedagogía se puede aplicar a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para Peralta (2015) la Pedagogía Teatral permite el desarrollo de las destrezas en el área de Lengua y Literatura, esta corriente pedagógica ha enmarcado y ha dado buen resultado en la metodología para el aprendizaje, ya que permite desarrollar las destrezas en el área de Lengua y Literatura entre ellas el escuchar, hablar, leer y escribir la cual permite la adquisición de nuevos conocimientos de diversas áreas de estudio.

Tal es el caso del uso de este recurso en la enseñanza de idiomas, pues la importancia de la Pedagogía Teatral está dirigida a todos los entes involucrados en el campo educativo, misma que es utilizada como una herramienta para la enseñanza–aprendizaje, permitiendo al estudiante ser participativo obteniendo así un aprendizaje significativo (Peralta, 2015).

Para Corral (2012) el teatro en la enseñanza de una lengua extranjera representa uno de los recursos más estudiados y explotados en el aula, lo cual queda suficientemente

manifiesto en los numerosos estudios y análisis a favor y en contra de su práctica como herramienta pedagógica.

Ahora bien, se entiende como pedagogía a la Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, especialmente la infantil (RAE, 2023). Mientras que para Abbagnano y a Visalberghi (1992), la Pedagogía es una ciencia que estudia la educación como sistema de influencias organizadas y dirigidas conscientemente.

Estos mismos autores, clasifican a esta ciencia como:

- Teórica: Análisis teórico de las regularidades de la educación para elaborar las bases de la política educativa, actividad práctica de maestros y educandos.
- Práctica: Introducir experiencias prácticas para poder dar ayuda válida a maestros y educandos.
- De Pronóstico: Estudia las tendencias de desarrollo y de perspectiva de la educación. Un pronóstico científicamente fundamentado es condición para una planificación segura.

Ellos sostienen, que la teoría pedagógica resultante de la sistematización de la ciencia tiene por objeto el proceso pedagógico, el cual define a todos los procesos conscientes organizados y dirigidos a la formación de la personalidad que establece relaciones sociales activas entre el educador y educandos, entre la influencia del educador y la actividad del educando. Por lo tanto, el proceso educativo, proceso de enseñanza y proceso de instrucción constituyen procesos pedagógicos (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

Para el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, este proceso pedagógico se puede beneficiar haciendo uso de la Pedagogía Teatral, la cual, según Peralta (2015) “es una metodología activa de orientación constructivista, facilita realizar varios usos del Teatro en la educación, la cual trata de mejorar las etapas de desarrollo del juego y nutrir el área cognitiva, psicomotriz y afectiva de los estudiantes, docentes y de la comunidad en general” (p.17).

A lo largo de la historia, diversas metodologías surgieron para enseñar lenguas, algunas hacen más hincapié en alguna habilidad más que en otra, pero que, en definitiva, el objetivo es potenciar las destrezas habilidades lingüísticas de los individuos que aprenden

una lengua; entre ellas: la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora. Dentro de esta Pedagogía, se busca incentivar el uso de la competencia comunicativa, este término fue propuesto por Hymes en 1971, y que de acuerdo con el Instituto Cervantes (2013) es:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Instituto Cervantes, 2013).

Desarrollar la competencia comunicativa es uno de los objetivos básicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Hymes propone que para que los estudiantes logren alcanzar esta competencia, necesitan estar expuestos a entornos reales donde sientan la necesidad de usar la lengua, socializando e interactuando en un ambiente cotidiano.

De acuerdo con este investigador, se entiende por competencia comunicativa no solo a la capacidad de producir oraciones correctas, sino también al uso de esta bajo un contexto adecuado (Hymes, 1971). Mientras tanto, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), señala que las competencias comunicativas para las lenguas están regidas por tres categorías: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática; bajo las cuales se mantienen una serie de habilidades y conocimientos.

Para nuestro país, la Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés (2017) dice que enseñar inglés fortalece la competencia comunicativa de las y los estudiantes. Su promoción debe ser sostenida a lo largo del trayecto educativo buscando su aprendizaje efectivo una vez concluido este. Otro de los propósitos que impulsa el Gobierno de México, es hacer de las tareas o actividades con la lengua extranjera un trabajo cooperativo en el que los problemas de interacción oral y escrita se afronten a partir de la negociación, la retroalimentación y el análisis conjunto de conocimientos, estrategias y soluciones.

1.2.4 Funciones del juego dramático

De acuerdo con Morón (2011) las principales funciones del juego dramático radican en:

- La asimilación de la realidad, al revivirla en las representaciones.
- La preparación y superación de situaciones, a los niños les gusta tanto proyectarse a lo que quieren ser en el futuro, como revivir situaciones dolorosas recién superadas, contribuyendo así a su aceptación.
- La expresión de pensamientos y sentimientos, a veces la dificultad de pensar en sus experiencias, se compensa con su habilidad para representarlas.

Para este autor, la dramatización es un recurso con extraordinarias posibilidades globalizadoras, ya que incluye entre sus principales componentes, los siguientes:

- La expresión verbal, como instrumento de comunicación y de concreción de realidades.
- La expresión corporal, natural en el niño/a desde los primeros meses de vida. Será crucial en la comunicación de sentimientos que no se pueden transmitir con la lengua únicamente.
- La expresión plástica, a través de máscaras, títeres y disfraces dirigidos a motivar, desinhibir e incentivar la creatividad.
- La expresión musical, como coordinadora del movimiento, del sonido y de la palabra, y como gran motivadora.
- La expresión creativa, ya que los niños/as de forma espontánea van a elaborar sus propios diálogos, según vaya surgiendo la acción.

Mediante el juego dramático, el alumno puede experimentar con la lengua meta en actividades donde se desarrolle la habilidad de enfrentarse a situaciones reales de un modo diferente al de la memorización de diálogos procedentes de un libro.

En las actividades dramáticas el alumno aporta su propia personalidad y experiencia en el proceso de aprendizaje, utilizando la capacidad innata en el ser humano para imitar, hacer gestos, proyectarse en otros personajes y expresar ideas a través del su cuerpo y de su voz. (Boquete, 2011, p, 16)

En el juego dramático el ejercicio puede darse por concluido en cualquier momento, sin que se establezca un límite previo; del mismo modo, es posible finalizar la actividad si no se consigue un desarrollo de la actividad adecuado a la propuesta planteada.

Por último, el juego dramático se puede poner en práctica en cualquier espacio mientras que un espectáculo teatral está condicionado por los escenarios que se quieran poner en escena. Esto es fundamental en el desarrollo real de las clases de lengua: profesores y estudiantes van a tener que trabajar, generalmente, en un espacio limitado y condicionado por el mobiliario del aula.

1.2.5 Características del juego dramático

Para Boquete (2011) las características que el juego dramático le otorga al aula de lenguas, son las siguientes:

- A) **Aumenta la motivación:** La utilización del juego dramático en la enseñanza de lenguas busca la motivación del estudiante y la del profesor, de modo que favorece el desarrollo de la confianza y de la autoestima del alumno.
- B) **Ayuda a la conducción de grupos:** El juego dramático colabora a la formación de grupos compactos, en un clima de cooperación, gracias a dinámicas y hábitos de grupo. Las actividades teatrales fomentan la destrucción de las barreras individuales y permiten conocer al otro en mayor profundidad. El alumno interrelaciona con sus compañeros y coopera con ellos para comunicarse en el contexto adecuado, aprende a relacionarse con ellos y desarrolla estrategias para ello, dentro del cumplimiento de una serie de reglas.
- C) **Crea una necesidad de comunicar:** Las actividades de dramatización crean situaciones que permiten a los aprendices interaccionar de una manera natural; gracias a la negociación del significado que suele darse en las improvisaciones, los estudiantes investigan sobre los conceptos que posee de la lengua meta y afianzan los que ya se tienen de ella.

- D) **Muestra de la realidad social y cultural:** El juego dramático puede servir para recrear situaciones de la realidad exterior del aula, lo cual ayuda a mitigar la naturaleza artificial de muchos de los materiales didácticos y de las actividades lingüísticas en el aula. El teatro facilita el encuentro de los estudiantes con una variedad de experiencias lingüísticas, situadas en contexto, que difícilmente podrían estar disponibles de otra manera.
- E) **Apoyo a las técnicas de enfoques por tareas:** El juego dramático complementa, en esencia, la metodología del enfoque por tareas. Como preparación para la tarea final (la representación teatral), el alumno realiza una serie de tareas intermedias o facilitadoras (juegos de exploración dramática, improvisación, mímica y voz, análisis de la obra, orientaciones en la puesta en escena, etcétera).
- F) **Mejora del habla y de la pronunciación:** Ayudan a desarrollar la fluidez en el trabajo de las destrezas lingüísticas, sobre todo en la expresión y comprensión orales, algo primordial en el aprendizaje de una lengua y que la enseñanza tradicional desatiende a menudo. Además, la variedad y flexibilidad de las actividades basadas en el juego dramático puede ser de gran utilidad a la hora de plantear el estudio de los contenidos teóricos.
- G) **Ayuda al desarrollo del conocimiento intercultural:** A través del teatro: Podemos explorar cuestiones sociales importantes y, quizá volver a evaluar nuestras propias posturas frente a ellas mientras empezamos a comprender a las otras personas.
- H) **Estimula el componente cognitivo:** Ejercitan la memoria, la observación y la concentración, habilidades básicas en el aprendizaje de una lengua, y favorecen el uso de la lengua con un fin concreto, tal y como ocurre en el habla real, para poder comunicarse de una forma eficaz y lograr un objetivo preciso.
- I) **Refuerza el carácter multidisciplinar del aula:** Gracias a la incorporación de textos literarios se puede ofrecer conocimiento no solo relacionado con elementos

lingüísticos, sino que puede ser un complemento ideal para la formación en asignaturas como literatura, historia, etcétera.

1.2.6 El juego dramático y la teoría de las inteligencias múltiples

En la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner en 1983, se nos proporciona una comprensión más amplia de la naturaleza de los seres humanos y las diferentes formas en que aprende y se expresa, en ella se descubre que cada persona posee una inteligencia central, la cual, conduce al aprendizaje.

Gracias a esta clasificación los estudiantes pueden inspirarse y descubrirse a sí mismos en función de sus propios intereses, mejorando el mismo conocimiento y los procesos de enseñanza. Ribeiro (2015) señala que algo importante que los docentes de lenguas necesitan saber y potenciar, son las múltiples facetas que los estudiantes poseen, así como reconocer las maneras de enseñar a través del uso de estas.

Guevara (2011) destaca que, en la actualidad, Howard Gardner y su equipo de la universidad de Harvard han identificado nueve tipos distintos de inteligencias, a continuación, se describen:

1) Lingüística: Capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. La poseen los periodistas, escritores, abogados, poetas etc. Incluye por tanto la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (retórica, mnemónica, entre otros).

2) Lógico matemática: Capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente. La tienen los científicos, matemáticos, ingenieros, por mencionar algunas profesiones.

3) Cinestésica- corporal: Es la capacidad de usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, así como también la capacidad de utilizar todo el cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. La poseen los bailarines, deportistas, cirujanos, actores, entre otros.

4) Musical: Es la capacidad de percibir, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre. La poseen los músicos, los cantantes, etc.

5) Espacial: Es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Consiste en definitiva en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones. La tienen los ajedrecistas, los arquitectos, los geógrafos.

6) Interpersonal: Capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Corresponde a los líderes políticos y religiosos, vendedores.

7) Intrapersonal: Capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Se encuentra muy desarrollada en teólogos, filósofos y psicólogos, entre otros.

8) Naturalista: Capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas, tanto del ambiente urbano, como rural. La poseen los botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, etc.

9) Existencial: Relacionada con las preguntas que los seres humanos se hacen sobre la existencia. Las otras inteligencias tienen contenidos más concretos, pero el contenido al que se refiere la inteligencia existencial es más difícil de ver, porque son cosas demasiado grandes como el universo o demasiado pequeñas.

En el caso del juego dramático y el teatro, Ribeiro (2015) señala que son una vía hacia el aprendizaje de los alumnos, en ellas se emplean las inteligencias múltiples, de manera natural e integral, no solo transmiten conceptos abstractos, sino que enseñan al alumno para la vida.

Baldwin (2014) en su libro “El arte dramático aplicado a la educación”, clasifica de la siguiente manera las inteligencias múltiples de Gardner, con los aprendizajes a través del juego dramático y el teatro.

Tabla 2
Clasificación de las inteligencias múltiples mediante el juego dramático

Inteligencias	Aprendizajes
Lingüística	Mediante el juego dramático el lenguaje aflora de forma natural en la improvisación. La palabra escrita y hablada se trabaja mediante un guion, desarrollando a su vez la comprensión de textos.
Lógico-matemático	Resolución de problemas.

	En todo conflicto dramático hay un conflicto que tiene que resolverse.
Espacial	El juego dramático se desarrolla en un espacio físico donde trabajan de manera personal y simbólica.
Corporal-cinestésica	Hace falta un control físico del cuerpo, los gestos y el movimiento.
Musical	La música está presente en el juego dramático para estimular o acompañar, crear un ambiente ficticio o nos acerca a una experiencia emocional auditiva.
Interpersonal	Interacción social, cooperación, la capacidad de trabajar en equipo es básica en el juego dramático. Aprende a escuchar al otro, a respetarlo, a empatizar etc.
Intrapersonal	Conocer, reconocer, entender, desarrollar respuestas y pensamientos para formar la identidad. Ser capaces de reconocer las emociones, sentimientos y poder gestionarlos.
Naturalista	Puede basarse en la inteligencia naturalista o aplicarla para la creación de personajes o piezas dramáticas.
Espiritual y filosófica	Se trabaja la reflexión y contemplación de la condición humana. Apoya la imaginación y busca el crecimiento y la transformación de la persona.

Nota. comparación entre las inteligencias múltiples y los aprendizajes a través del juego dramático (Baldwin, 2014, en Ribeiro 2015).

1.2.7 Recursos y materiales para realizar juegos dramáticos

De acuerdo Magariño (1996, citado en Boquete, 2011) existen unas consideraciones que hay que tomar en cuenta al realizar el juego dramático como estrategia de enseñanza, entre ellas encontramos:

A) El espacio y distribución de la clase

El espacio donde generalmente se desarrolla una clase de lengua suele estar definido por la colocación de las mesas (en el mejor de los casos independientes, o sillas con apoyaderos) encaradas hacia una pizarra o pantalla de proyección, de modo que el espacio

está definitivamente organizado de un modo rígido que limita el movimiento de los estudiantes. Pero no es solo el espacio y su distribución lo que limita el movimiento de los estudiantes; la mayor de las veces es el propio profesor el que niega este movimiento.

Según Boquete (2011) la organización clásica de la clase puede ayudar a conseguir orden y disciplina, para el caso de la enseñanza de lenguas, los estudiantes tienen estímulos diferentes; “la lengua, como realidad comunicativa necesita relación entre los participantes” (Boquete, 2011, p, 210).

También, las sillas deben estar colocadas en círculo o semicírculo, de forma que todo el mundo pueda verse. Se recomienda espacio libre para moverse. Sería ideal poder contar con un espacio libre para desplazarse con amplitud en el trabajo en grupo, pero la experiencia demuestra que tal espacio estará disponible en muy contadas ocasiones, por lo que no quedará más remedio que adaptarse y tratar de usar el lugar asignado según las necesidades del centro. Las limitaciones de espacio pueden ser sustituidas por una buena atmósfera de trabajo.

B) Materiales

Las actividades dramáticas dan gran importancia a la capacidad creativa del alumno, pero la realidad con la que se encuentra el docente es la de estar condicionado por el manual que determina el centro educativo. Por eso, sin abandonar la utilización del manual recomendado, el profesor puede ayudarse de materiales sencillos de manejar y muy útiles en el desarrollo de los ejercicios:

- Objetos de la clase: tanto los que se ven como los que no se ven, con el fin de realizar descripciones, modificando, mediante la imaginación, las propiedades naturales de los mismos.
- Fotos: de personajes conocidos o desconocidos, situaciones, etc.
- Material auténtico: periódicos, folletos, elementos de la vida cotidiana que pueda ayudar a los estudiantes a manejarse en el mundo real.
- Uso de grabadoras, de audio y de video. Material audiovisual, proyecciones, películas, cortos, anuncios publicitarios.

C) Preparación técnica del profesor

Boquete (2011) señala algunas sugerencias para los profesores que deseen utilizar el juego dramático como un elemento básico en la clase:

- a. La más importante es la de asegurarse, y hacer ver a los demás, que su propuesta teatral es una actividad necesaria y complementaria a otras.
- b. No tiene por qué poseer formación específica en literatura, arquitectura, pintura, música, y, en general, los diferentes lenguajes artísticos y literarios; para ello se dispone de información complementaria en libros, cursos, confrontaciones de dudas con otros colegas, etc.
- c. Tampoco es imprescindible un conocimiento especializado en técnicas teatrales, pero es necesaria la curiosidad y la búsqueda de recursos que ayuden a conocer los principios básicos de esta actividad, así como unos conocimientos teóricos mínimos relacionados con la pronunciación, proyección vocal, ortofonía y fonética (uno de los objetivos de este trabajo es el de proveer al profesor de esos conocimientos iniciales).
- d. Debe tener en cuenta, en todo momento, que no está haciendo teatro tradicional con los alumnos y tiene que asumir que su trabajo no va a producir resultados espectaculares.

D) Aplicación de las técnicas dramáticas

Consejos generales para la aplicación del juego dramático:

- Todos los estudiantes deben trabajar al mismo tiempo, sin realizar grupos de público y actores.
- No abusar de las actividades, de su duración y repetición.
- Los procedimientos de cada actividad deben explicarse de forma clara y simple, usando ejemplos: no todo el mundo trabaja y aprende al mismo ritmo, por lo tanto, no cabe la competitividad y la crítica.
- Comenzar por el lenguaje oral para, después, dar paso al escrito.
- La resolución de problemas lleva su tiempo.

- No hacer mención a la palabra drama o teatro para no predisponer.
- El estudiante puede desempeñar distintos papeles y situaciones variadas.
- Buscar equilibrio entre improvisación y atención a las normas gramaticales.

Capítulo 2 Las estrategias de enseñanza

En este capítulo se realiza una compilación de los principales conceptos, características y propósitos de las estrategias de enseñanza, las cuales son uno de los elementos más importantes en la docencia. Se describen también, aquellas estrategias que pueden realizarse con el objetivo de incentivar en las y los estudiantes la participación oral en las aulas, así como aquellas estrategias que ofrecen confianza para la participación de los mismos en las clases de lenguas.

2.1 Definición de estrategia de enseñanza

La Real Academia Española (2023) define estrategia como el arte, o la traza para dirigir un asunto. En la rama de educación, es un proceso que involucra acciones para cumplir un objetivo.

Sánchez Benítez (2010) define el concepto de estrategia de enseñanza como:

Los procedimientos necesarios para procesar la información, es decir, a la adquisición, a la codificación o almacenamiento y a la recuperación de lo aprendido. En este sentido, “estrategia” se vincula a operaciones mentales con el fin de facilitar o adquirir un aprendizaje. (Sánchez Benítez, 2010, p.6)

En cuanto a las estrategias didácticas, los docentes hacen uso de estas estrategias para desarrollar los contenidos de un programa y transformarlos en un concepto con significado, en este proceso se le llama trasposición didáctica, porque a través de la estrategia, que, a su vez, es la herramienta que permite traspasar la información de manera didáctica (Orellana, 2017).

Como menciona esta autora, la importancia de la labor docente radica en el uso de las estrategias de enseñanza, ya que se planifica metódicamente el proceso de transformación de la información hacia el aprendizaje, y se realiza mediante la didáctica y su metodología.

Como hasta ahora se ha comprendido, la didáctica tiene funciones específicas en la enseñanza, está apoyada de la metodología o enfoque, los cuales, le otorgan dirección a esta para llegar al estudiante. Según Orellana, 2017, p,5, la didáctica:

Se ha referido a enseñar, instruir, informar, aprender, y toda función dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; en tanto la metodología es el medio del que se sirve la didáctica para transitar. Por lo tanto, se puede decir que se ha hecho uso de la didáctica, cuando el proceso de enseñanza facilita la aplicación de la información o del conocimiento, considerando aspectos como el contexto, condiciones e intereses, y las adaptaciones que se hagan a un recurso para centrar la enseñanza en el estudiantado. (Orellana, 2017, p, 5)

Esto significa, que en el proceso de enseñanza se involucran modelos metodológicos y estratégicos para conseguir el aprendizaje, mismos que, son propuestos por las necesidades que se presentan en el contexto educativo que labora el docente, y que este tiene que buscar la manera de satisfacer o suplir dichas necesidades de sus estudiantes. El profesor espera encontrar respuesta a los intereses que han centrado su atención, durante su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Díaz Barriga (2010) las estrategias de enseñanza son procedimientos utilizados de manera reflexible y flexible, para promover el logro de un aprendizaje significativo: “Las estrategias son los medios y los recursos que se ajustan para lograr aprendizajes a partir de la intencionalidad del proceso educativo” (Jiménez, 2016, p, 108).

De acuerdo con Díaz Barriga (2010) las estrategias de enseñanza como elemento de reflexión para la propia actividad docente, pues al usar este término “reflexible” hace referencia a que es el mismo docente que hace esta importante labor dentro de su proceso de enseñanza, es una manera de introspección hacia la mejora de su propia práctica.

Dicho de otra manera, para transmitir los conocimientos en el aula, los profesores hacen uso de estrategias diseñadas para facilitar la adquisición, transformación y comprensión de ese conocimiento que se enseña. Por tal motivo, las estrategias de enseñanza son muy importantes para desarrollar el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Tabla 3

Principales estrategias de enseñanza aprendizaje

Estrategias de enseñanza aprendizaje según Díaz-Barriga y Hernández, (2007)	
Ensayo	También llamadas de recirculación de la información, forman parte del inicio del aprendizaje; cualquier persona las puede utilizar para aprender algo al pie de la letra, consisten en repetir una y otra vez, de forma circular, la información de un trabajo hasta lograr una asociación.
Elaboración	Permiten integrar y relacionar la nueva información con los conocimientos previos de los estudiantes; pueden ser simples o complejas, con relación al nivel de profundidad con que se instaure la unificación de los nuevos conocimientos.
Organización	Son usadas para estudiar un tema, se incluyen los organizadores gráficos, tablas que toman formas físicas variadas y cada una de ellas es apropiada para organizar el conocimiento.
De apoyo o afectivas	Permiten a quien estudia mantener la voluntad y la concentración propiciando el aprendizaje; de esta forma se reduce la ansiedad, mientras la atención se dirige hacia la tarea, ayudando a la organización del tiempo dedicado al estudio.
Metacognitivas	En estas, se incluye la toma de conciencia de las estrategias vinculadas con la tarea, el estudiante y la estrategia misma; así, el alumno analiza la tarea para ser consciente de la demanda, la amplitud y la dificultad.

Nota. Adaptado de Díaz Barriga y Hernández (2007).

2.2 Fundamentos de las estrategias de enseñanza

A lo largo de las últimas décadas, diversos investigadores han explicado a través de sus propuestas, cómo surge el aprendizaje en el cerebro humano, es pertinente continuar analizando profundamente lo que se considera aprendizaje con relación a las opiniones de diversos autores.

Dos de las teorías que sustentan el aprendizaje humano, son el conductismo y el cognoscitivismo, el primero enfatiza las condiciones externas propicias para el aprendizaje; lo importante aquí son las respuestas y refuerzos dirigidos a lograr los resultados deseados. En cambio, para el cognoscitivismo, lo más fundamental son los estudiantes y sus campos de vida, estructuras cognitivas y expectativas (Rodríguez, 2005).

En el conductismo, el aprendizaje es visto como un proceso progresivo de refuerzo de una respuesta, es decir, el objetivo es consolidar esta acción e incorporarla a los patrones de comportamiento existentes. Una característica notoria, es que se exagera el papel del entorno, pues representa un conjunto de estímulos, mientras que se ignora el papel activo del sujeto y los factores psicológicos que intervienen en este proceso (Rodríguez, 2005).

El Centro Virtual Cervantes (2023) menciona que:

El cognitivismo es una teoría psicológica cuyo objeto de estudio es cómo la mente interpreta, procesa y almacena la información en la memoria. Dicho de otro modo, se interesa por la forma en que la mente humana piensa y aprende.

Esta institución, señala que, en la enseñanza de lenguas extranjeras, el cognoscitivismo es la base teórica del enfoque del código cognitivo, que se desarrolló a principios de la década de 1970 en un intento de aplicar postulados generativistas a la enseñanza de lenguas. Este enfoque tuvo poco impacto en la enseñanza de idiomas; sin embargo, los supuestos básicos del cognitivismo fueron la base de algunos enfoques de codificación cognitiva posteriores, como el enfoque humanista o el enfoque comunicativo.

Asimismo, señala que el marco teórico de la lingüística cognitiva ofrece una nueva forma de concebir la enseñanza de la gramática, en la que el significado de las palabras y sus representaciones pictóricas juegan un papel relevante.

Sobre el desarrollo cognitivo, encontramos las posturas de Piaget y Vygotsky, dos de los grandes pensadores de la psicología cognoscitiva, Rodríguez Arocho (1999) hace un análisis en su libro titulado “El legado de Vygotsky y Piaget a la educación” en donde destaca la convergencia y complementariedad de algunas de las ideas de ambos pensadores.

En sus esfuerzos por construir explicaciones sobre los orígenes del conocimiento, tanto Piaget como Vygotsky reconocieron la complejidad de su objeto de estudio y profundizaron en los múltiples determinantes involucrados en su construcción. “En la literatura psicoeducativa el debate se ha resumido señalando que para Piaget el desarrollo precede al aprendizaje y lo explica, mientras que para Vygotski es el aprendizaje el que antecede y explica el desarrollo” (Rodríguez Arocho, 1999, p, 4).

Piaget (1976) insistió en que el desarrollo explica el aprendizaje, pero su articulación de esta posición revela una visión compleja del desarrollo. Implica ciertas dimensiones del aprendizaje. De acuerdo con su teoría, el desarrollo del aprendizaje es el resultado de complejas relaciones entre la maduración del sistema nervioso, experiencia (física y lógico-matemática), interacción social, equilibrio y emoción, siendo la más importante, la experiencia y la interacción social, pues remiten específicamente al aprendizaje (Rodríguez Arocho, 1999).

Según Piaget, sólo si se cumplen las condiciones de estos cinco factores del desarrollo, vendrá el aprendizaje. En otras palabras, la idea contenida en la propuesta de Piaget, es que el aprendizaje está sujeto al desarrollo, pero no es absoluto, ya que está condicionado a la interacción compleja de un conjunto de las determinantes, y estas, aluden a que el aprendizaje suceda.

Por el contrario, Vygotsky no contradujo la idea de que el desarrollo del que hablaba Piaget, en efecto precedía al aprendizaje. Sin embargo, sostuvo que era incuestionable el hecho, documentado y verificado por la investigación evolutiva, de que el aprendizaje es

coherente con el nivel de desarrollo del niño o la niña (Vygotski, 1935/1984, en Rodríguez Arocho,1999).

De acuerdo con el análisis de Rodríguez Arocho, Piaget y Vygotski coincidieron en formular planteamientos de respuesta a las propuestas asociacionistas y funcionalistas del conductismo de su época. Coincidieron también en la idea de que el desarrollo cognoscitivo no es el resultado de la adquisición de respuestas sino de un proceso de construcción activa por parte del sujeto.

Rodríguez Arocho (1999) sostiene que:

Piaget y Vygotski concluyeron que el conocimiento ni se hereda ni se adquiere por transmisión directa, Para ambos el conocimiento es una construcción producto de la actividad del sujeto en su interacción con el medio ambiente físico y social, por lo que convergen en adoptar premisas constructivistas e interaccionistas. (Rodríguez Arocho,1999, p, 6)

En definitiva, las propuestas pedagógicas de Piaget y de Vygotski ofrecen las bases para construir una educación que sale de lo tradicional, donde quien recibe el conocimiento no es un ser pasivo, si no que a través de este proceso enseñanza aprendizaje y sus elementos del entorno social, resultará una educación con significado y sentido, tanto para quienes reciben, así como para quienes imparten la educación.

2.3 El elemento lúdico como estrategia de enseñanza de lenguas

Durante las últimas décadas, han surgido numerosos métodos de enseñanza de lenguas, en ellos, se utilizan diferentes formas de enseñanza; incluso, se combinan unos con otros. Gracias a esto, también existen diferentes estudios y análisis que pretenden explicar cómo es que estos modelos y sus recursos pedagógicos y didácticos de enseñanza, ayudan al estudiante a aprender una lengua extranjera.

Uno de estos recursos es el uso del juego dramático con fines educativos del idioma inglés, en las siguientes líneas se recopila información que analiza esta estrategia, como un recurso lúdico y pedagógico en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, siendo

este en la actualidad, un tema de estudio de artículos de investigación científica en países como: España, Canadá, y en menor escala en Colombia y México.

El uso del juego en las aulas se remonta muchos siglos atrás, recordemos que uno de los primeros en desarrollar la pedagogía fue Juan Amós Comenio, él la definió como "el artificio fundamental para enseñar todo a todos. Esto implica que el docente tiene la misión de compartir todo su conocimiento sin importar condiciones sociales, políticas, culturales, religiosas etc. Además, buscará la mejor manera de conducir a sus alumnos a aprender motivados.

Dentro las principales aportaciones de Comenio, en su *Didáctica magna*, escrita entre los años 1627 y 1630, encontramos que:

- Buscaba la alegría y motivación de los alumnos.
- Promovió la pedagogía como ciencia autónoma.
- Promotor de las artes en la educación, en especial de la música y el teatro.
- Planteó la organización de la enseñanza por etapas.
- La coeducación de las niñas y los niños y que la enseñanza debería ser universal.
- Precursor del pensamiento moderno.
- Escribió manuales para aprender lenguas de forma natural como se aprende en la infancia.

Respeto al tema de la enseñanza de lenguas, Comenio sostiene en esta frase que:

Las lenguas se aprenden, no como parte de la erudición o sabiduría, sino como instrumento para aumentar la erudición y comunicarla a otros. Por lo tanto, deben aprenderse. No todas, porque es imposible, tampoco muchas porque es inútil, puesto que se roba tiempo debido para otras cosas, sino las necesarias solamente. Son necesarias: la propia, respecto a la vida doméstica; las lenguas vecinas, en cuanto a la comunicación con los países limítrofes [...]; la griega y árabe, respecto a los filósofos y médicos, y la griega y hebrea, en lo tocante a la Teología. (Comenio, 1998, p. 178)

Esto significa que el objetivo de aprender una segunda lengua es la utilidad que nos proporcione, además de que este conocimiento nos sirva para intercambiarlo a través de la comunicación con otros, siempre y cuando lo nuevo que se aprenda no solo otorgue intelectualidad, sino también ayude a nuestra vida diaria.

Otras de las aportaciones de Comenio a la rama de la enseñanza, es la de usar a las artes como práctica pedagógica y didáctica, en su obra *Didáctica Magna*, se refiere a ellas, como un contenido propio de las escuelas renovadas, sostiene que son un importante pilar y deben estar al lado de las ciencias, las lenguas, las buenas costumbres y la piedad (J. A. Comenio, 1998).

También él hace referencia a las artes como, una manera de hacer, y que para hacer se requiere de modelos y ejemplos, de materia e instrumentos de trabajo, que, así como los artesanos de su época, se distinguían por su “saber hacer”, en el campo de la educación, el maestro también se transforma en artesano, pues él y el alumno están en una constante práctica, a través de esta, se hacen visibles los errores y se van corrigiendo con la misma práctica (J. A. Comenio, 1998).

Comenio afirmaba que debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible. Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible, y si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos (J. A. Comenio, 1998).

En cuanto a los aportes de Comenio al teatro, él hace referencia que este tiene una cualidad para facilitar y enriquecer la enseñanza, en su obra *Schola ludus*, nombra al teatro en términos de *ludus*, es decir, juego, y que al ser una actividad propuesta para la escuela es meramente de entretenimiento, de algo divertido, agradable, placentero, más que el significado de la antigua tradición teatral de la alta edad media asociada al drama (*Ludus Schola*, 1654, en Comenio, 1998).

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2023), el término ludificar proviene del latín *ludificāre*, y que significa transformar algo en un juego, aplicando

técnicas o dinámicas propias del juego a actividades o entornos no recreativos para potenciar la motivación y la participación, o facilitar el aprendizaje y la consecución de objetivos.

Para la enseñanza de lenguas, Sánchez Benítez (2010) dice que el juego está compuesto por recursos estratégicos, que ofrecen numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los juegos ofrecen al alumno la posibilidad de convertirse en un ser activo, de practicar la lengua en situaciones reales, de ser creativo con la lengua y de sentirse en un ambiente cómodo y enriquecedor que le proporciona confianza para expresarse.

Este mismo investigador sostiene que el juego es un método de enseñanza, y que tanto la estrategia para realizarlo, así como del mismo componente lúdico, son elementos trascendentales para mejorar las capacidades de los estudiantes. Él refiere que:

La importancia que en la actualidad tienen tanto el componente lúdico como el componente estratégico se debe a que ambos favorecen el aprendizaje eficaz de la lengua, facilitando su proceso y mejorando las capacidades de los diferentes aprendices (Sánchez Benítez, 2010, p. 7).

Pizarro Carmona (2012), el juego no es un simple pasatiempo, sino una actividad que desarrolla las competencias, fomenta distintas estrategias y es una importante fuente de motivación. Estas autoras también destacan la dimensión afectiva de las actividades lúdicas como técnica grupal, dado que permiten integrar a los participantes, crear un sentimiento de pertenencia y mantener la cohesión y la solidaridad del grupo.

2.4 Estrategias de enseñanza que favorecen la habilidad oral

Desarrollar la habilidad comunicativa en los estudiantes, es una de las funciones principales de los docentes de lenguas, pues son vitales para que alcancen metas personales y profesionales, en este apartado, se comparten algunas estrategias de enseñanza que pueden ayudar a mejorar esta habilidad.

Sánchez Benítez (2010) relaciona el concepto de estrategia en el ámbito del aprendizaje de una lengua de la siguiente manera: si aprender una lengua es aprender a comunicarse con ella, las estrategias para el aprendizaje de una lengua estarán en función de entender, expresar o interaccionar.

Según esta investigadora, para aprender, no significa que se activen únicamente las estrategias de comunicación, sino que, es necesario contar tanto con estrategias generales que lleguen a otro tipo de aprendizaje, de tipo cognitivo o afectivo, junto con otras específicas, como las comunicativas, las cuales se definen como:

Las estrategias de comunicación son también de aprendizaje en cuanto que son rentables y eficaces para aprender la lengua, ya que estas se activan al hacer uso de la lengua meta y usar la lengua significa practicar para aprenderla (Sánchez, Benítez, 2010, p, 9).

Estas estrategias tienen la particularidad de crear necesidades comunicativas en los estudiantes, pero aún entre ellas, vamos a encontrarlas con diferencias, pues se identifican no por el tipo de estrategia en sí, sino porque cada una de ellas tiene diferente objetivo, ya sea para facilitar el proceso de aprendizaje, o para hacer uso de la lengua ante cualquier situación comunicativa.

Sánchez Benítez (2010) también señala que las estrategias generales en el aprendizaje de lenguas se usan durante el proceso de aprendizaje y no durante el uso de la lengua, entre ellas se encuentra:

- Reflexionar sobre el sistema de la lengua en sí y sobre el propio aprendizaje.
- Memorizar y retener el vocabulario a largo plazo.
- Favorecer el proceso de aprendizaje mediante la concentración, motivación y otros factores afectivos.

A su vez, encontramos las estrategias comunicativas, las cuales, forman parte de las de aprendizaje ya que, de acuerdo con la investigación de Sánchez Benítez (2010) favorecen su proceso, estas estrategias se activan durante la interacción, expresión o comprensión. A continuación, unos ejemplos de ellas:

- Recurrir a la mímica, gestos o dibujos para suplir las carencias expresivas.
- Parafrasear, definir o describir cuando no se conoce o no se recuerda una palabra.
- Prestar atención a la entonación para la comprensión de un enunciado.

Esta investigadora, menciona que al integrar las estrategias generales y las de comunicativas al componente lúdico de la enseñanza, todas favorecen y mejoran el aprendizaje o la comunicación de los estudiantes, pero sobresalen las de comunicación, debido a que se aplican directamente a las destrezas comunicativas de los mismos, además de que son necesarias durante el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Boquete (2011) en su investigación titulada El juego dramático en la enseñanza de lenguas, argumenta que:

Durante el proceso de aprendizaje de una lengua surgen una serie de problemas comunicativos que frenan o, al menos, ralentizan el ritmo de adquisición; muchas veces estos problemas se deben a la insuficiencia de los medios de los que se dispone, tanto lingüísticos como paralingüísticos o extralingüísticos. (Boquete, 2011, p, 121)

Él comenta que, el objetivo general de implementar una estrategia de comunicación en el proceso de enseñanza es incrementar la eficacia de la interacción, reparar y compensar estas deficiencias comunicativas. Menciona también, que las estrategias de comunicación son utilizadas por los hablantes en sus lenguas maternas, forman parte esencial en el proceso de aprendizaje del ser humano.

Asimismo, sostiene que, es en la expresión oral de una lengua, que estas estrategias de comunicación se utilizan tanto en los procesos de recepción, destreza de la comprensión auditiva, como en los procesos de producción, destreza de la expresión oral. Por tal motivo, es necesario que el docente de lenguas introduzca diferentes actividades que potencien el comportamiento estratégico de sus estudiantes, además de ayudarlos a resolver, por sí solos, los problemas que van surgiendo en sus interacciones.

Como se lee en el párrafo anterior, la habilidad oral no está aislada de otras competencias, se requiere competencia auditiva, discursiva y sociocultural, de acuerdo con Giovannini (1996: 57, en Boquete, 2011).

2.5 Estrategias socioemocionales

Las emociones tienen un papel muy relevante en nuestras vidas, se ha descubierto que, en los entornos de aprendizaje, lo son todavía más. Mantener estados emocionales idóneos para recibir o impartir el aprendizaje en el aula y en la escuela tampoco es una actividad sencilla, pero definitivamente, sí es posible promover la apertura de los docentes y de nuestros estudiantes por conocer este valioso tema.

La Psicología revela que hay cuatro contextos donde la educación socioemocional influye en la vida del ser humano, estos son: el aula y el entorno de aprendizaje, en el ámbito social, en la vida cotidiana y en el mundo real. Respecto al ámbito educativo, la educación emocional, involucra emociones como la relajación, el auto conocimiento, el autocontrol y la autoestima para así maximizar la capacidad de aprendizaje de cada uno de los estudiantes (Christianson, 1992).

Christianson (1992) descubrió que la relación entre la emoción y la cognición es la base de toda actividad humana. Por tal motivo, la escuela como institución está obligada no solo a otorgar conocimientos sólidos, sino también a proporcionar formación socioemocional, contribuyendo así, a la formación integral de niñas, niños y jóvenes, para que sean capaces de enfrentar situaciones adversas.

Osorio (2023) comenta que se requieren un cúmulo de actividades para desarrollar las competencias emocionales entre las cuales se contemplan temas como: la introspección, toma de conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, empatía, regulación emocional, gestión de la ira, relajación, meditación, respiración, desarrollo de la autoestima, autonomía emocional, autoconfianza, entre muchas otras.

Esto implica reflexión por quien planea las actividades, así como por quienes las realizan, en este caso los alumnos, quienes hacen toma de conciencia de la propia responsabilidad que conlleva aprender, y se puede lograr a través de: juegos, juegos de roles, simulación, dramatización, lecturas, grupos de discusión, escucha activa, atención plena, aprender a fluir, mesa redonda, paneles de discusión, debates, entre muchas otras más alternativas de abordar estos temas.

Mientras tanto, la Secretaría de Educación Pública (2023) en su plan y programa de estudio de educación emocional, señala las siguientes estrategias y su manera de evaluarlas.

Estrategias:

- Aprendizaje dialógico
- Aprendizaje basado en el juego
- Aprendizaje basado en proyectos
- Método de casos
- Aprendizaje situado

Técnicas e instrumentos para evaluar:

- Guía de observación
- Portafolio
- Escala de valoración
- Diario

2.6 Capacidades desarrolladas mediante el juego dramático

Como hasta ahora se ha comprendido, el objetivo del juego dramático es desarrollar las capacidades intelectuales, lingüísticas y demás inteligencias de los estudiantes, en palabras de (Boquete, 2011, p, 209) “estas capacidades, cuyo objetivo principal es atender a la función comunicativa del lenguaje”.

De acuerdo con el trabajo realizado por Arroyo, citado en Boquete (2011), pueden resumirse en las siguientes:

Capacidades cognitivas, conocimiento de uno mismo y de sus propias posibilidades y ejercitación en el aprendizaje; capacidades afectivas, desarrollo de la autoestima y de la expresión libre de los sentimientos en un clima de cordialidad y de trabajo en grupo; capacidades lingüísticas relacionadas con la comunicación y la expresión del lenguaje oral; desarrollo del vocabulario y desarrollo de la lógica en la construcción de frases; capacidades sociales, de comunicación y representación. (p.60)

La funcionalidad de estas capacidades se hace presente al usar diferentes estrategias que ponen en situaciones especiales a los alumnos; las más importantes de acuerdo con Boquete (2011) son las que se presentan a continuación:

- Planificar lo que se va a decir y los medios para decirlo; ensayar e intentar nuevas combinaciones y expresiones.
- Aprender a sustituir una palabra por un término equivalente, utilizar circunloquios y paráfrasis para suplir carencias de vocabulario y definir algo concreto cuando no se recuerde la palabra exacta.
- Escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; identificar por el contexto palabras desconocidas, identificación de vacío de información y de opinión y valoración de lo que puede darse por supuesto.
- Planificación de los intercambios y los turnos de palabra.

2.7 El aprendizaje de los adolescentes

El pasar de los niños a la adolescencia no solo se manifiesta en los cambios físicos, las y los adolescentes en esta etapa de su vida involucran argumentos sobre el mundo, sobre su entorno personal y social. A esta edad ellos pueden expresarse en temas de política, religión, moda, música, entre otros más temas en los que echan a andar su nuevo razonamiento, el cual es diferente al de su niñez.

Hablar del aprendizaje de los adolescentes conlleva no solo a referirnos a las cuestiones meramente físicas o biológicas, sino a todos los elementos que toman presencia durante este importante proceso en la vida humana.

Esta etapa está caracterizada por ser difícil, tanto para el niño, así como para sus padres, maestros o tutores; debido a que, hasta el inicio de esta misma etapa, el niño ha estado inmerso en juegos, rodeado de diversión y de cuidados, es libre de compromisos y responsabilidades, mientras que, en la etapa de la juventud, experimenta tiempo de mayor libertad y experimentación (Obledo, 2021).

La adolescencia, de acuerdo con Piaget & Inhelder (1984) se puede definir como la etapa del desarrollo humano que ocurre desde los 12 años hasta los 18 años. Durante este

periodo de tiempo, los seres humanos experimentan cambios muy importantes manifestándose en principalmente en su pensamiento, sus emociones y su comportamiento social.

Según Piaget & Inhelder (1984) es en la adolescencia donde se desarrolla el pensamiento abstracto y la capacidad del razonamiento hipotético-deductivo. En este periodo, las y los jóvenes comienzan a pensar dentro de sus propios criterios y posibilidades, se plantean diferentes opciones antes de tomar sus decisiones.

Además, es durante esta etapa donde la y el adolescente desarrolla la capacidad para reflexionar sobre sí mismos y respecto al entorno que comparten con otros. Las y los adolescentes tienden a cuestionar las normas sociales y los valores establecidos, así también construyen su propia identidad.

Piaget también destacó en su teoría el conflicto cognitivo que existe durante el desarrollo de la adolescencia. Pues menciona, que, conforme las y los jóvenes enfrentan situaciones nuevas y desafiantes, se ven obligados a reevaluar y reconstruir sus conocimientos ya existentes.

Urquijo y González (1997) señalan que es en la adolescencia cuando mujeres y hombres adquieren la capacidad de pensar con estructuras formales, que no son ni innatas ni socialmente adquiridas. De acuerdo con Piaget (1984) la posibilidad que los seres humanos tienen en poseer esta capacidad depende de la interacción del sistema social, así como del sistema biológico, esto debido a una manera de interacción habitual entre las propias experiencias físicas y el proceso en el que las y los adolescentes se incorporan al mundo adulto.

Obledo (2021) comenta que cuando la o el adolescente termina la niñez, se comienzan a romper los vínculos de seguridad que recibían de la familia. En esta transición, la inestabilidad emocional del adolescente es una de sus características que más predominan en esta etapa, suelen cambiar sus emociones de un momento a otro, tanto por lo biológico y por las circunstancias externas.

2.7.1 Desarrollo del pensamiento en adolescentes

Uno de los principales psicólogos en realizar estudios para la comprensión del pensamiento humano es Jean Piaget, quien se especializó en el desarrollo cognitivo infantil y adolescente. Piaget en su teoría propuso cuatro etapas del desarrollo cognitivo: El período sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales.

Para el caso de nuestro estudio se abarca el de operaciones concretas y operaciones formales, las y los estudiantes del programa English For Young Learners (EFYL) están entre la etapa de operaciones concretas y operaciones formales, pues tienen un rango de edad de 11 a 14 años. Según Piaget, el conocimiento debe ser estudiado desde el punto de vista biológico, ya que el desarrollo intelectual se forma partiendo de la continuación de este y establece dos aspectos: Adaptación y organización (Pérez, 2013, p.57).

Para Piaget, el pensamiento lógico-formal consiste, por un lado, en disponer de la capacidad de reflexionar, o sea, de operar no ya sobre las cosas (lógica concreta) sino sobre las ideas (lógica formal) o proposiciones; y, por otro lado, en la posibilidad de inversión de las relaciones entre lo posible y lo real, insertando lo real dentro del conjunto virtual de las operaciones posibles. (Urquijo y González, 1997, p. 18)

Esto significa, que, para que se produzca el desarrollo cognitivo, Piaget argumenta que en el posicionamiento de cada nueva etapa no suprime en modo alguno las conductas de las etapas anteriores y que las nuevas conductas se superponen simplemente a las antiguas” (Piaget, 1990, p.316 citado en Pérez, 2013, p.57).

Durante la etapa de operaciones concretas (de 7 a 12 años), los niños tienen la capacidad de utilizar la lógica basada en sus experiencias y pueden manipular simbólicamente la información (como realizar operaciones aritméticas). También son capaces de pensar en términos de causa y efecto, considerando tanto el pasado como el futuro (Pérez, 2013).

Un ejemplo claro de esta habilidad es cuando reconocen que, al verter medio vaso de líquido de un recipiente alto a uno más corto, la cantidad de líquido sigue siendo la misma, es decir, medio vaso, que es exactamente lo que había al principio. “A la capacidad de pensar

hacia atrás Piaget la llama reversibilidad. Esta aptitud ayuda a acelerar el pensamiento lógico y se pueden llevar a cabo deducciones (Si $2+2=4$, $4-2=2$)” (Pérez, 2013, p.57).

Cuando un niño alcanza aproximadamente los 12 años, entra a la etapa de operaciones concretas, aquí puede realizar razonamientos lógicos sobre conceptos más complejos que no ha investigado directamente. Este desarrollo cognitivo marca el inicio de la etapa de las operaciones formales.

En esta fase, el niño demuestra la capacidad de pensar de manera abstracta y sistemática, utilizando el razonamiento deductivo y la hipótesis para comprender situaciones complejas. En lugar de depender únicamente de la experiencia directa, ahora pueden considerar múltiples posibilidades y escenarios hipotéticos, lo que les permite resolver problemas abstractos y desarrollar un pensamiento más abstracto y lógico (Pérez, 2013).

2.7.2 El adolescente y la construcción de su identidad

Como ya hemos mencionado, las y los adolescentes se encuentran en una búsqueda de personalidad y de sentirse integrados ante los demás, especialmente por los que tienen su misma edad. Obledo (2021) argumenta que, en ese anhelo de pertenencia, las y los adolescentes experimentan con su imagen, dentro de ésta, encontramos la vestimenta, que a veces es extravagante u otras es seria.

Del mismo modo, los peinados se vuelven más arriesgados, se guían por la moda, o incluso, por seguir a quienes admiran, como: cantantes, actores, modelos, entre muchas otras celebridades. Este investigador, también menciona que los juegos y los retos son parte de su experimentación. Menciona que les causa mucha preocupación lo que piensen sus compañeros y amigos, por tal motivo, entre ellos mismos usan el mismo lenguaje como un signo de pertenencia e identificación.

De la misma manera, en las interacciones que tienen con sus grupos de amigos pueden comportarse muy hirientes con sus palabras, esto se debe a que suelen ser bromistas, llegando a no darse cuenta de que dentro de esos juegos pueden lastimar los sentimientos de sus amigos. Sin embargo, al recibir esta misma interacción pesada, manifiestan fragilidad ante

los comentarios del mismo tipo, lo que ocasiona que opten por evadir y buscar apoyo de otros amigos (Obledo, 2021).

Urquijo y Gonzalez (1997) describen al proceso de identidad en la adolescencia, como un proceso de duelo, donde pone al Yo en una situación tan especial, que ocasiona una de las crisis de identidad con mayor intensidad que pueden sufrir los seres humanos a lo largo de su vida.

Estos autores afirman que en esta etapa los adolescentes luchan por su identidad, poniendo como centro su desarrollo futuro como individuo, pero que este proceso tiene tres elementos, los cuales son: “el conflicto se libra en tres campos simultáneos: lucha por construir el nuevo esquema corporal, lucha por construir su nuevo mundo interno y lucha por construir su nueva sociedad” (Urquijo y Gonzalez, 1997, p. 10).

Según estos investigadores, durante esta crisis de identidad, las y los adolescentes se encuentran en una etapa transitoria de confusión que interrumpe la identidad infantil que ya estaba formada, para dar paso al enfrentamiento del Yo ante impulsos y ansiedades nuevas. Bajo este argumento, ellos proponen esquematizar las situaciones que enfrentan de la siguiente manera:

1. El adolescente percibe su cuerpo como extraño, cambiando y con nuevos impulsos y sensaciones.
2. Se percibe a sí mismo como diferente a lo que fue, nota cambiadas sus ideas, metas y pensamientos.
3. Percibe que los demás no lo perciben como antes, y necesita hacer un esfuerzo más activo y diferente para obtener respuestas que lo orienten.

Bajo este panorama, existen tres elementos que integran la identidad, los cuales están agrupados en tres sentimientos básicos: unidad, mismidad y continuidad. “Estos sentimientos corresponden a tres aspectos inseparables que conforman la identidad. Cada uno de ellos se manifiesta en todas las áreas de la experiencia: la mente, el cuerpo y el mundo externo” (Urquijo y González, 1997, p. 11).

Para Urquijo y González (1997) la unidad de la identidad se representa con la necesidad del Yo de integrarse y diferenciarse en el espacio, está representado como una unidad que interactúa. Esta unidad de la identidad es el cuerpo, el esquema corporal y la recepción y transmisión de estímulos. Estos autores también refieren que ante la crisis de identidad se rompe dicha unidad se debido al cambio físico que sufren en esta etapa, aunado al cambio de sensaciones e impulsos que experimentan con un grado de desorden.

Sobre la continuidad de la identidad, estos investigadores también afirman que surge de la necesidad del Yo por integrarse en el tiempo, es decir, ser uno mismo a través del tiempo. Sostienen, que con la adolescencia se produce una ruptura en la continuidad, esto sucede a causa de la emergencia de una nueva forma de pensar, en la que lo posible incluye lo real, permitiendo una proyección hacia lo desconocido y distante.

En otras palabras, las y los adolescentes pueden pensar a partir de ideas y no solo sobre objetos concretos, de esta manera, se les permite el transporte en el tiempo y en el espacio. Respecto a la mismidad en la identidad, según estos investigadores es el aspecto más descuidado de los tres. “Si bien es un sentimiento que parte de la necesidad de reconocerse a uno mismo en el tiempo (área de la mente) y en el espacio (área del cuerpo) se extiende a otra necesidad: la de ser reconocido por los demás” (Urquijo y González, 1997, p. 11).

Se concibe entonces, que, para hacer el reconocimiento de alguien, se toman en cuenta los valores familiares, sociales y culturales propios del momento, los cuales permiten mantener cierto equilibrio familiar, institucional o social. Por tal motivo, se afirma que las y los adolescentes luchan por una nueva identidad que a la vez se extiende a una lucha por una nueva familia, nuevas instituciones y nueva sociedad (Urquijo y González, 1997).

Respecto al tema de la educación, es conveniente mencionar que todos estos elementos de identidad ya antes mencionados, deberían considerarse de interés para quien tenga el quehacer de enseñar a estudiantes de esta edad. Pues como mencionan estos autores:

Si pensamos en una educación impersonal, estandarizada y autoritaria, es decir con una fuerte incapacidad de reconocimiento del sujeto que aprende (el púber) también tendremos que pensar en un púber con sentimientos de inferioridad como causales de inhibiciones y pseudoidentidades, por autodesprecio y sobrevaloración de lo extraño (con lo cual se identifica). (Urquijo y González, 1997, p. 12)

2.7.3 Las y los adolescentes en la escuela

Quienes ya hemos atravesado esta etapa en la vida humana, reconocemos que conforme crecemos adquirimos más responsabilidades, al dejar atrás la niñez y acercarnos al inicio de la adolescencia conlleva cambios en nuestra vida escolar, en esta edad dejamos atrás la educación primaria para ir a la secundaria.

Obledo (2021) señala que en esta etapa se producen cambios significativos en los métodos de aprendizaje y la carga académica se vuelve más compleja, pues se enseña un mayor contenido. Debido a esto, las y los adolescentes se enfrentan a la necesidad de poner un mayor esfuerzo, dedicación y organización del tiempo, así como del manejo de emociones al enfrentar este nuevo ritmo de estudio.

Este investigador afirma que es en primero de secundaria, donde las y los adolescentes buscan con mayor medida la independencia de sus padres, buscan en el ámbito escolar nuevas amistades que puedan reflejar su misma situación, al respecto dice lo siguiente:

La familia deja de ser el lugar primordial, ahora busca la pertenencia con los amigos, quienes le brindan la posibilidad de distintas experiencias, relaciones de confianza, aventuras, juegos, el amigo cómplice, y un poco después el descubrimiento de su sexualidad, el primer amor, etc.”. (Obledo, 2021, p. 4)

Cuando se realizan actividades individuales, en ocasiones optan por distraerse, para otros la forma aislada de trabajo es su mejor opción. “Esto es un punto de observación para el docente, ya que los adolescentes son muy inteligentes, saben con quién trabajar, y con quién pueden jugar, por lo que aquel que es aceptado sólo por sus bromas, puede ser rechazado cuando es el tiempo de trabajar” (Obledo, 2021, p. 5).

Es durante esta etapa, que las y los adolescentes desarrollan su personalidad y ponen a andar su creatividad, experimentan nuevos talentos, nuevas habilidades y destrezas el ámbito artístico o deportivo. Estas habilidades y talentos las van desarrollando a medida que la misma escuela les exige esa necesidad de aprender nuevos contenidos, por tal motivo la escuela se convierte en el principal fomento de creatividad, compromiso, dedicación, etc.

De acuerdo con la teoría de Erikson (Lefrancois, 2000, citado en Obledo, 2021) la cual toma de eje central el desarrollo de una identidad sana, menciona que cuando existe un entorno social para los niños, estos tendrán un desarrollo llamado psicosocial, al enriquecer a su personalidad con factores sociales.

En el caso de las y los adolescentes les generará una confianza en sí mismos. Esta parte es importante en el salón de clases, ya que la y el adolescente-alumno, buscará primeramente sentir integración al grupo, y como consecuencia, al sentir confianza de su persona, su desempeño escolar será mejor. Pero si sucede lo contrario, ellos buscarán posiblemente primero sentirse parte del grupo antes que atender sus deberes académicos (Obledo, 2021).

Capítulo 3 Desarrollo de la habilidad oral

En este capítulo se define y se esclarece las diferentes facetas de la lengua desde su manifestación oral, partiendo desde la definición de competencia comunicativa que regula el Marco Común Europeo de Referencia, hasta las características que engloba la expresión oral de una lengua, o las destrezas lingüísticas que las y los aprendientes deben poseer para ejercer una comunicación idónea en diferentes contextos.

3.1 Conceptualización de expresión oral

El investigador Alberto Medina (2012) afirma que la expresión oral es un proceso a través del cual el estudiante, hablante en interacción con una o más personas y de manera activa, desempeña el doble papel de receptor del mensaje de los interlocutores y de codificador de dicho mensaje, cuyo objetivo es el de satisfacer sus necesidades comunicativas en la lengua extranjera.

Sin embargo, Navarro Dos Santos (2016) la define como aquella:

Que no solo se trata de la enunciación o transmisión de un mensaje, abarca las relaciones existentes en el acto comunicativo, se trata de las diferentes perspectivas entre dos o más actores con dos o más mundos posiblemente antagónicos, con ideologías distintas, involucra un vínculo bilateral o en muchos casos multilateral, y es esta la importancia del uso debido del idioma para el estudiante, quien debería acercarse al idioma, no con el temor del fallo, sino con la actitud de quien aprende no a pesar sino a través de los errores. (Navarro Dos Santos, 2016, p. 17)

Para dominar la expresión oral de una lengua extranjera, primero hay que comprender cómo es que se adquiere, de acuerdo con el Instituto Cervantes, la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje sirve de fundamento teórico al enfoque natural, propuesta metodológica de S. Krashen (1983).

Según Krashen, adquirir una segunda lengua consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente, mediante los cuales el aprendiente desarrolla al igual que hacen los niños en la lengua prime, la competencia para la comunicación.

Respecto al aprendizaje, él se refiere a este, como un conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la cual, se produce la corrección de errores, permitiendo al alumno alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la lengua segunda, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento.

En 1985, Krashen propone teoría del input, en ella, hace la diferencia entre aprendizaje y adquisición de una lengua segunda, su proposición consta de los siguientes elementos:

La teoría del input:

1. La distinción entre adquisición y aprendizaje. La adquisición y el aprendizaje son dos procesos diferentes.

2. La hipótesis del orden natural. Existe un orden natural de adquisición de los morfemas que se aplica a la adquisición de las L.E.
3. La hipótesis del monitor. La adquisición es más “importante” que el aprendizaje. El principal papel del aprendizaje es secundario: monitorear lo que decimos y escribimos en la L.E.
4. La hipótesis del input. Lo más importante que se debe proporcionar a los adquirentes es un “input comprensible”.
5. La hipótesis del filtro afectivo. Los aprendices necesitan el “afecto” correcto para poder llevar a cabo la adquisición.

3.1.1 La expresión oral y sus categorías

En el proceso comunicativo de los seres humanos, la producción oral es un factor determinante para que este proceso suceda, pues el medio que podemos expresar nuestras ideas, opiniones, gustos y desagrados, todos estos elementos de expresión tienden a satisfacer necesidades de nosotros mismos, permitiendo que quien nos escucha reciba el mensaje y pueda comprenderlo. De esta manera el proceso comunicativo se vuelve exitoso, cuando existe la retroalimentación inmediata del emisor y receptor del mensaje.

En este apartado se comparten más definiciones sobre el tema de la expresión oral, así como las categorías de expresión oral que existen, para saber clasificarlas cuando se crean estrategias de este tipo en el proceso de enseñanza de lenguas.

Bygate (1987) menciona que la expresión oral es la habilidad para construir oraciones producidas y adaptadas a las circunstancias del momento. Es decir, el hablante pone en práctica su toma de decisiones de forma inmediata, a su vez que integra y resuelve las situaciones inesperadas que se le presentan en los diferentes tipos de conversación en los que está inmerso.

O'Maley y Valdez (1996) se refieren a la producción oral, como la habilidad de negociar e intercambiar significados entre dos o más personas, en un contexto y momento específico donde ocurre la conversación, y este proceso surge de manera espontánea porque la expresión oral tiene 3 fases: la de inicio, desarrollo y final.

Una vez comprendido el concepto de habilidad oral, es importante mencionar que existen categorías dentro de este elemento de la competencia comunicativa, las cuales se explicarán en los siguientes párrafos.

Cabe resaltar, que cuando queremos que los estudiantes sean capaces de expresarse oralmente, no debemos dejar a un lado que, durante este proceso, también se relaciona con las otras habilidades de comunicación, el siguiente investigador refiere a esto de la siguiente forma:

Para desarrollar la competencia comunicativa, es necesaria la intervención del proceso de enseñanza – aprendizaje ya que a través de la enseñanza del lenguaje permite desarrollar las cuatro habilidades comunicativas: comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura. (Olivares, 2017, p, 12)

Hay que aclarar que, la comprensión auditiva y la lectura son habilidades receptivas, la de expresión oral y escritura, son habilidades de producción. Sin embargo, esto no significa que las habilidades productivas gocen de un grado mayor de comunicación ante las receptivas, pues las cuatro se complementan entre sí durante el aprendizaje de una lengua (Olivares, 2017).

Por tal motivo, de la expresión oral se desprenden algunas tipologías que integran el uso de las habilidades anteriores, de acuerdo con Suarez Vilagran (2008) y a este autor, son las siguientes: interactiva, parcialmente interactiva y la no interactiva.

La categoría interactiva, es en la que se incluyen aquellas actividades que alternan la comprensión auditiva y la expresión oral, en ellas, los hablantes tienen la ventaja de preguntar por una mejor claridad en el diálogo, tienen, además, la posibilidad para solicitar la repetición de la información del mensaje; incluso, pueden pedir que el otro parlante hable menos o más rápido.

Ejemplo de estos, serían las siguientes actividades:

- Conversaciones cara a cara
- Llamadas telefónicas

Las parcialmente interactivas, son aquellas actividades que intervienen durante un momento en el que el parlante no recibe interacción con quien lo escucha, sino que verifica si su mensaje fue comprendido o no. Un ejemplo es un discurso oral para una audiencia, el público solo escucha.

Otros ejemplos son:

- Escuchar la radio
- Presentación de una obra de teatro
- Presenciar un discurso
- Lectura de un poema
- Canto de una canción

Las actividades no interactivas, son aquellas en las que no existe ninguna interacción con otras personas. De acuerdo con Olivares (2017) la práctica comunicativa relacionada a la expresión oral y la comprensión auditiva, está presente en diversas situaciones cotidianas de la vida real, por esto, en el salón de clases se deben incluir actividades interactivas, teniendo como opción, las categorías interactivas, las parcialmente y las no interactivas, con el objetivo de que los estudiantes tengan variedad de situaciones contextuales empleando la lengua extranjera.

3.1.2 Estrategias de enseñanza que favorecen la habilidad oral

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente tiene grandes retos, considero que como docente de lenguas es todavía más retador, requiere poseer habilidades de organización que garanticen al alumno ser una guía en el aula, para que este pueda alcanzar las competencias que demanda el dominio de una lengua adicional a la propia.

Hartel (1994) hace referencia que las competencias parten del marco conceptual que la institución provee en su misión y sello característico. Bajo este precepto, cada docente tendrá la labor autotransformarse para conseguir un cambio desde la preparación de su clase, las estrategias que un docente utiliza en su clase también son parte de la planeación de esta.

El maestro es responsable de gestionar el propio aprendizaje de los alumnos, proporcionándoles las herramientas, el contenido y todo el apoyo necesario para alcanzarlo,

este procedimiento permite que el alumno responda a las estrategias de enseñanza, y así ser guiados al nivel más alto de metacognición del aprendizaje (Olivares, 2017).

Para el caso de las estrategias de enseñanza de la habilidad oral, es importante mencionar que no es una labor tan sencilla como algunos piensan, Olivares (2017) menciona que hablar es algo que ocurre espontáneamente, pero no siempre es sencillo de realizar, pues para algunas personas resulta poco agradable hacerlo en público, porque quizá tengan miedo de equivocarse, esto ocurre especialmente al usar una lengua extranjera para comunicarse con otros.

Este autor señala también, que otra causa por la que muchas personas tienen dificultad para expresarse de forma oral, es el temor por pronunciar incorrectamente, y como consecuencia de esto, es que sus interlocutores no podrían comprender o interpretar el mensaje apropiadamente. En un contexto real, los nativos hablantes no tendrían tiempo para esperar una comunicación adecuada.

Por esta razón, se piensa que los docentes de lenguas tienen la obligación de hacer que sus estudiantes estén lo más cercano posible al contexto cultural real de la lengua que aprenden, esto se consigue mediante:

Diseñar actividades donde la comprensión auditiva y la expresión oral estén integradas y sean practicadas cada vez que sea posible, ya que esto ayudará a eliminar los prejuicios de los estudiantes acerca del aprendizaje del inglés porque en vez de verlo como un reto o algo difícil verán que puede ser una experiencia interesante, divertida y fácil. (Olivares, 2017, p, 20)

Se espera que, al usar estrategias divertidas y fáciles para el alumno, se promueva la interacción entre docente y estudiantes, así como entre ellos mismos, por esta razón, las actividades diseñadas deben seguir los principios de interacción, de trabajo colaborativo, y que, además, propicien la participación y el diálogo utilizando la lengua extranjera (Schmelkes, 1999 en Olivares, 2017).

Para desarrollar la expresión oral en nuestro salón de clases, Davies & Pearse (2000) sugieren los siguientes elementos para asegurar el objetivo de esta habilidad:

- Crear un ambiente relajado donde los estudiantes se sientan con la suficiente confianza para participar.
- Trabajar en cada actividad la pronunciación y entonación.
- Acostumbrar a los estudiantes a combinar “listening” y “speaking” en tiempo real.

Como se ha señalado con anterioridad, estas estrategias no son tarea fácil para el docente, porque tiene que incluir la interacción de todos en el aula, para adquirir práctica en el nuevo lenguaje que se aprende. De acuerdo con Davies & Pearse (2000) ahora se enlistan algunas estrategias que se pueden realizar para seguir favoreciendo la interacción en el salón de clases, al poner a trabajar a los alumnos de la siguiente manera.

- Trabajar en parejas, porque permite a los estudiantes intercambiar información.
- Formar equipos con alumnos que tengan más facilidad para hablar.
- Realizar lecturas en voz alta.
- Incluir juegos interactivos en los que el alumno necesite hablar.
- Realizar presentaciones orales.

Mediante la ejecución de estas estrategias, se da oportunidad a los estudiantes de intercambiar información entre ellos, sin embargo, la labor del docente estará centrada en monitorear, escuchar, observar, y verificar que los estudiantes usen la lengua extranjera.

3.1.3 Concientización del alumno por la expresión oral

Otra labor adicional del docente de lenguas es hacer que el alumno esté motivado por querer hacer uso de la lengua en forma oral, eso implica un proceso de acercamiento y de reflexión, para conocer y entender la cultura, las costumbres de los países en los que se habla la lengua extranjera.

Van Lier (2004 en Baldwin, 2014) describe cuatro condiciones para que el estudiante sea capaz de realizar esta conciencia lingüística.

1.- La actividad del alumno debe ser esencial e incluir gestos y expresiones lingüísticas. Si los alumnos se expresan además de con palabras, con gestos, miradas, objetos y ejemplos, se va a poder expresar mucho mejor y va a ayudar a que su mensaje sea entendido.

2. La percepción del alumno también es imprescindible. La percepción de la entonación, emociones, las expresiones faciales, los gestos, las expresiones o incluso el contexto nos ayuda a entender mejor el significado de un mensaje que nos están transmitiendo y aunque no conozcamos todo el vocabulario que se ha utilizado podemos intuirlo gracias a lo que hemos percibido.

3. El alumno debe experimentar con la lengua y no debemos cohibirle para que no lo haga ya que estaríamos cohibiendo la creatividad.

4. El niño debe reflexionar sobre la lengua, debe pensar cuándo debe utilizar una estructura en vez de otra. De esta forma, conseguirá tener una conciencia de la lengua más desarrollada.

Baldwin (2014) agrega a estas condiciones, la parte emocional del estudiante, pues menciona que los aspectos intelectuales no se deben separar de los emocionales y físicos, ya que esto provoca que no haya motivación por aprender. Por consiguiente, los estudiantes aprenden más cuando existe un ambiente donde ellos se sienten respetados, donde también respetan a sus compañeros, y sea un espacio donde tengan libertad y confianza para expresar sus ideas.

3.1.4 Definición de competencia comunicativa

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) define niveles de dominio de la lengua, que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. Señala también, que este objetivo es alcanzable mediante competencias lingüísticas, las cuales son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones en una lengua meta.

El Marco común, clasifica de la siguiente manera a las competencias:

Tabla 4

Comparación entre competencias generales y comunicativas

Las competencias generales son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Las competencias generales de los alumnos o usuarios de lenguas se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender.	Las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. Incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.
Dichas competencias se presentan de acuerdo con el contexto que se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.	
Las actividades de lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea.	

Nota. Creación propia, adaptada del Marco Común Europeo de Referencia del año 2002.

Como se aprecia en la tabla anterior, al usar la lengua se comprenden acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como comunicativas. Los individuos utilizan las competencias que se encuentran a su disposición bajo distintos contextos, situaciones, tareas etc.

La competencia lingüística comunicativa que posee un individuo concreto, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad. (MCER, 2002)

De acuerdo con esta institución, la competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua entra en función cuando este realiza distintas actividades de la lengua, la cual involucra su participación en la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación (en concreto, interpretando o traduciendo). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación de contextos en forma oral o escrita, o en ambas.

3.1.5 Destrezas orales

Como vimos en el apartado anterior, la competencia comunicativa se conforma de ciertas capacidades que los individuos manifiestan ante la exposición que la lengua meta solicite, es en este proceso que intervienen destrezas, el MCER (2002) hace referencia de ellas como destrezas lingüísticas.

Para el Centro Virtual Cervantes, la expresión destrezas lingüísticas hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. También menciona que la didáctica las ha catalogado atendiendo a los modos de transmisión oral o escrita, junto al rol de la comunicación: producir y recibir. En relación con estas funciones, las destrezas lingüísticas están conformadas por: la expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora, en ocasiones a estas dos últimas se les conoce también como comprensión oral y escrita.

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el hablante debe controlar para comunicarse con los demás con éxito. Es lo que se llama “habilidades lingüísticas”, “destrezas”, “capacidades comunicativas” o “macrohabilidades”, esto, según el autor que se consulte. (Boquete, 2011, p.34.)

Este mismo autor, señala que el término “macrohabilidades” se usa para distinguir las cuatro habilidades básicas de las más específicas y de orden inferior, denominadas “microhabilidades”. Él argumenta que la lectura en voz alta combina la comprensión lectora y la expresión oral de un texto, pero que se trata de una actividad no tan frecuente. Mientras que la comprensión auditiva requiere poseer la habilidad para reconocer y segmentar adecuadamente las palabras que integran la cadena fónica, a diferencia del texto escrito en las que el lector ya las encuentra aisladas.

Boquete (2011) afirma que es importante considerar que estas destrezas, o habilidades, no funcionan de una forma aislada, sino que se presentan de una forma integrada, porque el hablante intercambia continuamente los papeles de emisor y receptor durante el proceso de comunicación. Durante una conversación escuchamos y hablamos al mismo tiempo, pero cuando escribimos realizamos también, una actividad de lectura.

3.1.6 La oralidad

Dentro de las cuatro macrodestrezas, mencionadas anteriormente, la oralidad es el sistema comunicativo más notorio, pues el ser humano posee una característica principal ante los animales, que es esa capacidad para comunicar de manera oral-auditiva.

Mientras tanto, para Mostacero (2011) la oralidad consiste en:

Un sistema triplemente integrado, constituido por variados componentes verbales (emisión sonora, decodificación semántica, combinatoria sintagmática, elementos paraverbales, entre otros), por un repertorio kinésico y proxémico y por un sistema semiótico concomitante (dimensión cultural). (Mostacero, p. 101, 2011)

Los sonidos se articulan en palabras, estas a la vez en frases con significado y junto con el lenguaje corporal se elaboran los mensajes, mismos que dan lugar a diversas interpretaciones, de acuerdo con los diferentes significados del propio contexto (Arias, 2022).

Esta autora menciona que las cuatro macrodestrezas funcionan en conjunto, pero que la auditiva hay que desarrollarla para procesar la información:

En la práctica oral, las cuatro macrodestrezas, ya señaladas se relacionan entre sí, teniendo a la escucha como eje central, ya que, esta, facilita la percepción e interpretación de los mensajes orales de quienes transmiten la información. Es ideal que un mensaje sea percibido de manera clara y precisa en función del propósito comunicativo. Por lo que saber escuchar, implica tener la capacidad de percibir los sonidos, prestar atención y procesar la información que se recibe para responder a los mensajes verbales y no verbales. (Arias, p. 3, 2022)

3.1.7 Tipos de oralidad

Como es bien sabido, el lenguaje facilita la comunicación, ya que las personas intercambian información para expresar sus ideas y comprender la de otros, entonces, la destreza oral se convierte en un elemento importante para quienes aprenden una lengua.

Brown (2004, en Silva, 2016), cataloga a la oralidad en cuatro tipos, los cuales posibilitan e incentivan a los estudiantes a interactuar con claridad y precisión, para lograr la transmisión correcta y exacta de dicho mensaje.

Tabla 5

Clasificación de la oralidad

Tipo de oralidad	Definición
Intensivo	Producción oral del estudiante es evaluada, en la cual deben demostrar competencia en aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos como acento, entonación, ritmo, etc. Además, el estudiante debe ser consciente de las propiedades semánticas para poder interactuar.
Extensivo	Tareas para la producción oral extensiva incluyen discursos, narración de historias. Exposiciones son usadas para evaluar situaciones de la vida real, que implica que los estudiantes usen lo aprendido en inglés, sea gramática, vocabulario, etc., y demuestren que están en capacidad de comunicarse fluidamente y mantener un tono de voz audible, evitando cometer demasiados errores.
Interactivo	Requiere de más de un participante para intercambiar información. Entrevistas, dramatizaciones, debates y juegos son algunas de las tareas usadas en este tipo de oralidad, caracterizándose por la duración y complejidad de la interacción.

Nota. Definiciones de los tipos de oralidad, elaboración propia tomada de Silva (2016).

3.1.8 Elementos suprasegmentales del inglés

Los elementos suprasegmentales son aquellos aspectos de la pronunciación que afectan a más de un segmento del sonido, los cuales son: el acento, entonación y ritmo, estos elementos conllevan la parte musical de la pronunciación de la lengua, que va más allá de solo pronunciar sonidos.

En el caso de los sonidos del inglés no son solo diferentes por sus fonemas, sino que por ejemplo el acento es importante cuando se pronuncia para diferenciar significados distintos, como en el caso de la palabra *record*, pues es pronunciada con la mayor fuerza de voz en la primera sílaba que en la segunda. Para los nativos hablantes al tener el acento en la primera sílaba, reconocerán que es un sustantivo, pero si el acento se encuentra en la segunda sílaba, lo reconocerán como verbo (Silva, 2016).

A continuación, se comparten las definiciones de estos aspectos importantes para la pronunciación de una lengua:

Tabla 6
Elementos suprasegmentales

Elemento	Definición
Sílaba	Real Academia de la Lengua Española (RAE,2024) Unidad de la lengua compuesta por uno o más sonidos articulados que se agrupan en torno al de mayor sonoridad, que por lo común es una vocal. La sílaba es la que recibe la mayor fuerza de voz, en una palabra. Silva, (2016) argumenta que en inglés existen sílabas fuertes y débiles, se diferencian porque la primera posee mayor duración al pronunciarse al igual que el tono. Para el caso de las débiles es lo contrario, pues tienen una menor duración.
Acento	“El inglés es un idioma acentual, es decir, ciertas sílabas suenan más fuerte y por más tiempo que las que no se acentúan, contrario al español que es un idioma silábico” (Silva, p, 41, 2016).

	“En muchos lenguajes, tales como el inglés, las palabras que tienen más de una sílaba no tienen el mismo acento, es decir, que no todas tienen la misma fuerza de voz” (Silva, p, 42, 2016).
Entonación	(RAE, 2024) Movimiento melódico con el que se pronuncian los enunciados, el cual implica variaciones en el tono, la duración y la intensidad del sonido, y refleja un significado determinado, una intención o una emoción. “La entonación se refiere a como se dicen las cosas, por lo que sin la correcta entonación es imposible entender expresiones y pensamientos, y aunque sea un aspecto complejo de la pronunciación, ésta es fundamental para la comunicación” (Silva, p, 47, 2016).
Ritmo	(RAE, 2024) Sensación perceptiva producida por la combinación y sucesión regular de sílabas, acentos y pausas en el enunciado, especialmente en el de carácter poético. Es el movimiento alternado de una serie de sonidos y que está marcado por el acento, tiempo y cantidad de sílabas (Silva, p, 49 2016).

Nota. Definiciones de elementos suprasegmentales, adaptada de Silva (2016)

Capítulo 4 Constitución del estudio

Durante este cuarto capítulo, se describe la metodología empleada para la realización de esta investigación en sus dos ciclos, en este apartado, a manera de narración descriptiva, se comparte el procedimiento que se ha utilizado para la recopilación de información; del mismo modo, se describen las herramientas que han servido para este propósito. Así también, se presenta el análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación de dispositivos durante los dos ciclos del proceso investigativo, mismos que están asociados a responder las preguntas de este proyecto.

4.1 Paradigma cualitativo

El presente trabajo de investigación se basa en el paradigma cualitativo, el cual, de acuerdo con Badilla (2006) ofrece al área de la educación, muchas oportunidades para mejorar la práctica profesional del docente, además, menciona que el empleo de este enfoque cualitativo en la educación se ha convertido en la actualidad en un tema de interés para las ciencias sociales, porque se centra en la profundización en las teorías y las metodologías de lo educativo-pedagógico.

Guerrero (2016) define a la investigación cualitativa como aquella que posee un método de investigación, utilizado en el área de las Ciencias Sociales. Además, se desarrolla a través de metodologías basadas en principios teóricos como la fenomenología, que según la Filosofía Contemporánea es la práctica que aspira al conocimiento estricto de la explicación de los fenómenos.

La misión entonces de la investigación cualitativa es centrarse en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente, y en relación con los aspectos que los rodean. En este sentido, quienes se dedican a realizar este tipo de investigación, tienen como objetivo principal hacer comprensible los hechos que acontecen en determinado lugar.

Muchas veces se cree que la Investigación Cualitativa se contrapone a la Investigación Cuantitativa, pero en realidad, ambas se complementan si el investigador establece desde el inicio de su investigación los objetivos de esta, el paradigma cualitativo está centrado en descubrir el cómo y por qué algo funciona, posee una perspectiva subjetiva en la búsqueda de entender las motivaciones humanas que no pueden interpretarse por completo desde el método científico (Guerrero, 2016).

4.2 Enfoque de investigación-acción

La presente propuesta de investigación toma sus bases mediante los principios teóricos de la investigación-acción, esta es la metodología que se utiliza durante este proceso, cuya importancia es trascendental para cumplir con los objetivos planteados, al mismo tiempo que resulta ser la principal guía para estructurar la información que hasta ahora se ha recolectado.

La Investigación Acción, es un concepto propuesto y desarrollado por Kurt Lewin en la década de los años cuarenta, actualmente su uso apoya diversos enfoques y perspectivas; dependiendo de la problemática a abordar, entre ellas, se encuentra la educación (Lewin, 1973, citado en Bausela, 2004).

Para el ámbito educativo, es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella, sino que supone entender la misma, como un proceso de investigación, que se mantiene en una constante búsqueda. En otras palabras, es una forma de entender el oficio docente, manteniendo la reflexión y el trabajo intelectual al interpretar las experiencias que se viven en el aula, las cuales, constituyen la parte esencial de la misma actividad educativa (Bausela, 2004).

Según esta investigadora, los problemas son los que guían la acción, pero, lo fundamental en esta metodología es la exploración reflexiva que el profesional hace de su propia práctica, y no es por la resolución de los problemas, sino por la capacidad para que cada profesional que la ejecuta reflexione sobre su propia práctica, planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.

El objetivo principal de la Investigación-Acción es partir de las reflexiones sobre la práctica profesional docente, con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de sus disciplinas y grados. Bauselas (2004) sostiene que la Investigación-Acción es de carácter cíclico, y que al realizar una investigación puede llevar un solo ciclo, pero la mayoría de las veces consume varios; todo dependerá del problema y de la designación del tiempo para el proyecto, los ciclos de investigación-acción suelen transformarse en espirales de acción.

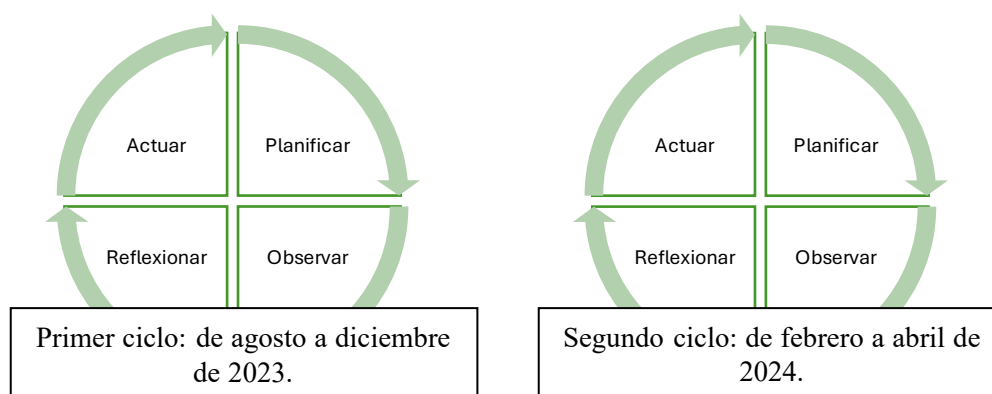
El proceso de ejecución de esta metodología puede tener variaciones; de acuerdo con, Lewin, Kemmis, MacTaggart, Ander Egg, Elliot y otros. Pero de manera general, la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral, dividido en ciclos sucesivos, que incluyen: diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión evaluación (Bauselas, 2004).

Para el caso de este proyecto investigativo, se realizaron dos ciclos de trabajo para desarrollar y concluir este estudio. En el primer ciclo se hizo la planeación de trabajo para realizar las observaciones que dieron paso a la fase de exploración, pues aquí se identificaron las situaciones en el aula de clases que tomamos de referente para hacer cambios en nuestra práctica docente.

Para el segundo ciclo, tomamos las observaciones de nuestros participantes y las reflexionamos, a modo de volver a planear acciones y actividades para vislumbrar cambios. En los siguientes esquemas, se narran visualmente lo realizado en estos dos periodos de tiempo y trabajo.

Figura 1

Ciclos del desarrollo de la investigación-acción



De tal manera que, gracias al uso de este método, pudimos explorar, analizar, evaluar y reflexionar con relación al tema de investigación y a nuestra propia práctica en el salón de clases, tomando en todo momento el sentir y pensar de los participantes involucrados en este proceso de investigación.

4.3 Diseño de la investigación

En seguida, se describen qué herramientas fueron utilizadas para la obtención de información durante cada ciclo de este proceso investigativo, en ambos ciclos se describen las técnicas usadas, así como los dispositivos aplicados, el primero enfocado al proceso de exploración, el cual, permitió mostrar los primeros hallazgos preliminares, en el segundo ciclo se describen también las nuevas técnicas y los dispositivos agregados al plan de recolección de información, dichos hallazgos fueron utilizados para complementar, desarrollar y concretar la propuesta didáctica, implementado al juego dramático como estrategia socioemocional para fortalecer la expresión oral en el aula de inglés.

4.3.1 Contexto

La investigación se realizó en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, en el programa de la Facultad de Lenguas, de la Universidad Autónoma de Chiapas, el cual se denomina “English For Young Learners” (EFYL). La oferta educativa de este programa está dirigida a niños y preadolescentes de 8 y 13 años, en donde se les enseña inglés de forma presencial, en dos horarios: el primero de tarde con una hora diaria de lunes a viernes, el segundo con 5 horas en sábados.

Por la edad de los estudiantes, están considerados como nivel básico en el sistema educativo nacional, de acuerdo con información de la propia Universidad (UNACH) el plan de estudios fue diseñado de acuerdo con los estándares del Marco Común Europeo, teniendo además como referencia los niveles de capacitación que se imparten en el Departamento de Lenguas, también en la misma Facultad.

Con el objetivo de especificar más el contexto de la presente investigación, ahora se presentan recursos gráficos que ofrecen mayor referente geográfico y espacial:

Figura 2



Mapa de la república mexicana

Nota. La investigación se desarrolla en la República Mexicana, específicamente en el estado de Chiapas, ubicado al sureste del país. Tomado de Wikipedia location map scheme (2023)

Figura 3



Mapa del sureste de México

Nota. Este estado limita al norte con Tabasco, al este y sureste con los departamentos guatemaltecos de Petén, Quiché, Huehuetenango y San Marcos, al sur con el océano Pacífico, al oeste con Oaxaca y al noroeste con Veracruz. Su capital es la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Tomado de Wikipedia location map scheme (2023).

Figura 4
Mapa de Tuxtla Gutiérrez



Nota. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2020) esta ciudad colinda al norte con los municipios de San Fernando, Usumacinta y Chiapa de Corzo; al este con el municipio de Chiapa de Corzo y Suchiapa; al sur con el municipio de Suchiapa; al oeste con los municipios de Suchiapa, Ocozocoautla de Espinosa y Berriozábal. Tomado de Wikipedia location map scheme (2023)

Figura 5
Parque hundido, Universidad autónoma de Chiapas



Nota. Vista del parque hundido Universidad Autónoma de Chiapas. (2024)

Dentro de sus instalaciones se encuentra la Facultad de Lenguas, la cual ofrece diferentes horarios y modalidades de enseñanza de idiomas como inglés, francés, alemán, italiano etc.

Figura 6

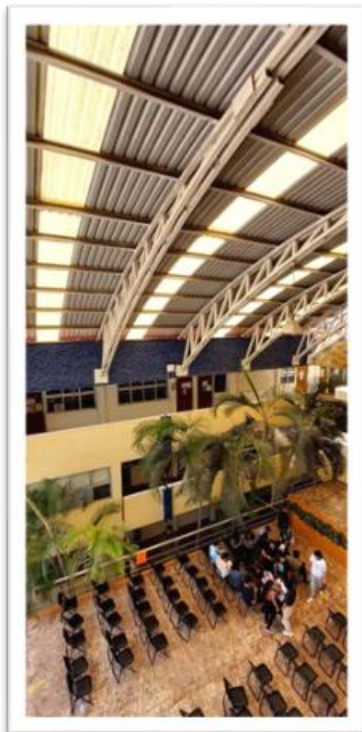
Facultad de Lenguas UNACH



Nota. Vista frontal de la cafetería de la Facultad de Lenguas UNACH.

Figura 7

Patio cívico de la Facultad de Lenguas UNACH



Nota. Vista del edificio A, B y patio cívico de la Facultad de Lenguas.

4.3.2 Participantes

Los participantes son un total de 34 estudiantes de este programa, divididos en dos grupos: uno de 19 estudiantes del ciclo agosto- diciembre 2023, el otro con un total de 28 alumnos, pero se decidió seleccionar solo 15 alumnos por ser un grupo numeroso. Los alumnos de estos grupos son niños/as y adolescentes de entre 11 a 14 años de edad, que cursan el tercer nivel de inglés, quienes radican en la misma ciudad de Tuxtla Gutiérrez, o de otros municipios cercanos a ella.

De la misma manera, fueron participantes los dos profesores titulares de ambos grupos, pues se optó colaborar con ellos haciendo una intervención a un momento de sus clases, pues estas tienen una duración de 5 horas, siendo clases sabatinas en un horario de 9:00 de la mañana a 2:00 de la tarde. El primer grupo participante se ubicó en el edificio A, en el salón A4.

Figura 8

Salón A4, edificio A y B, Facultad de Lenguas UNACH.



Nota. El Salón A4, del edificio A y B es un aula con espacio limitado.

Figura 9

Docente de grupo y estudiantes



Nota. Alumnos y docente de grupo trabajando en una actividad oral.

El segundo grupo participante tuvo como salón el C7, ubicado en el edificio C, el cual se construyó en años recientes. A diferencia del edificio B, este posee más espacio; como consecuencia de ello, los grupos son más numerosos en su matrícula.

Figura 10

Alumnas y alumnos en el salón c7



Nota. Alumnas y alumnos realizando una actividad grupal.

4.3.3 Estrategia metodológica

En este apartado se presentan los distintos procedimientos que se requirieron para desarrollar la metodología de investigación-acción, así como información que describen y definen las técnicas específicas que se emplearon para la recolección de la información. A continuación, se enlistan dichas técnicas que sirvieron de apoyo para los dos ciclos de nuestra investigación, del mismo modo, se describe el porqué de su elección, así como los participantes que estuvieron inmersos en su aplicación.

4.3.3.1 Observación semiestructurada

Se entiende como observación semiestructurada a aquella que se aplica normalmente en la fase exploratoria del proceso de diseño de la investigación, en que la intención es recopilar información de referencia por medio de inmersiones en el contexto de los usuarios (Latorre, 2003). Este tipo de observación me resultó útil porque esta se caracteriza, por tener flexibilidad para el investigador, puesto que no requiere una estructura detallada, a diferencia de la observación estructurada.

Para Chanona (2020) “Desarrollar esta habilidad de observación ayuda para ir reconstruyendo las significaciones lo más cercano posible a aquellas que son dadas por quienes viven cotidianamente esa situación social”, por tal motivo él sugiere que la observación debe ser el principal recurso con el que el investigador se adentre al campo (Chanona, 2020, p. 231).

Este fue el primer dispositivo empleado, se utilizó con los alumnos para conocerlos, así como para identificar algunas necesidades, su interacción individual y colectiva en el aula. Además, a través de la observación se logró en primera instancia, analizar los efectos de las actividades lúdicas diseñadas en este primer acercamiento, pues este, es uno de los instrumentos que me permitió mantener una retroalimentación más directa con los participantes.

Este dispositivo primeramente sirvió como una hoja de observación, pero días más tarde sus indicadores sirvieron como guía para redactar el diario del investigador, pues fueron rasgos que marcaron las pautas para las observaciones venideras de ese entonces.

A continuación, se resumen los siguientes indicadores usados para este primero momento de la investigación.

1. Los estudiantes interactúan de forma oral.

Decidimos colocar este aspecto porque era importante saber en primera instancia si realmente los estudiantes interactuaban de forma oral y cómo es que lo hacían, se observó que sí lo hacen, pero en su lengua materna.

2. Expresan ideas de forma libre con sus compañeros y docente.

En este aspecto, la intención era describir la manera en que logran expresar sus ideas a otros, aunque el juego no permitió socializar demasiado con otros, sí se observó que aún les cuesta expresarse utilizando sus propias ideas.

3. Demuestran ser capaces de hablar en público y en privado.

La intención de incluir este otro aspecto, fue describir qué tanta capacidad tienen los alumnos de expresarse ante un público, así como descubrir mediante la observación, si logran comunicarse con sus compañeros más cercanos a ellos. Esto nos permitió organizar estrategias para ir gradualmente familiarizando al alumno para comunicarse ante más personas.

4. La participación del alumno es espontánea ante la actividad del docente.

En este indicador, nos planteamos observar si los alumnos se involucran con facilidad ante lo propuesto por el docente, o si era necesario utilizar o generar dinámicas al azar para hacerlos participar. Aquí descubrimos que la mayoría lo hizo por gusto, y el resto se animó a participar cuando supieron el rol del juego, y lo que este exigía de ellos.

5. Utiliza su cuerpo como un recurso comunicativo para la actividad.

La intención de incluir este aspecto fue que se necesitaba conocer cuánta facilidad o complicación enfrentaban las y los estudiantes para vincular una acción e interpretarla usando su cuerpo.

6. La postura del alumno proyecta seguridad o pena.

Este criterio tuvo la intención de describir la proyección del alumno ante el resto de sus compañeros; la cual resultó ambigua pues la mayoría de los alumnos tenía pena y solo tres estudiantes fueron muy seguros de sí mismos.

7. Es capaz de interpretar sentimientos con el rostro.

En este aspecto del dispositivo se pretendió observar y describir si los alumnos mantenían la capacidad de expresión facial, si la relacionaban con la acción que dramatizaban. Sirvió para diagnosticar que requerían apoyo para ser capaces de expresar emociones con el rostro.

8. El estudiante muestra creatividad y agilidad para dramatizar.

Aquí, se pretendió obtener información relacionada con el anterior aspecto, puesto que ambas son muy parecidas, esto permitió describir que pocos alumnos fueron bastante creativos, mientras que al resto le tomó más tiempo pensar cómo interpretar.

9. Los estudiantes demuestran colaboración para trabajar en equipo.

Este aspecto recopiló información sobre la manera de resolver el reto de interpretación corporal, varios alumnos no pudieron hacerlo solos, prefirieron ayudarse de otro compañero, se pudo observar que fue más por tener el apoyo de alguien de confianza al estar al frente.

Figura 11

Clase del docente de grupo



Nota. Observación de clase al profesor participante.

4.3.3.2 Entrevista semiestructurada

Este tipo de entrevistas, son más informales, más flexibles y se planean de manera tal, que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original, al usar este instrumento, se tiene la expectativa que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista, así de forma más abierta, a diferencia de una entrevista estandarizada o un cuestionario (Díaz-Bravo et al, 2013).

Este dispositivo estuvo dirigido a los estudiantes y a los docentes de grupo, con la intención de recuperar más detalles en gustos, reacciones y analizar mejor la manera en que los estudiantes aprenden, así como de escucharlos y recibir propuestas que puedan enriquecer la fase de exploración de este proceso investigativo.

Las entrevistas que se realizaron a los estudiantes se hicieron mientras ellos desayunaban, pues era el único momento de la jornada en donde teníamos más libertad para conversar, el ambiente al compartir alimentos sumó confianza y amenidad. Algunas veces, tuve que darme a la tarea de ser perspicaz al entrevistarlos, pues el espacio también presentaba distracción; propiamente de los sonidos del receso.

4.3.3.3 Preguntas de reflexión

Las preguntas de reflexión son preguntas diseñadas para fomentar el pensamiento profundo, Benoit (2020) señala que:

La dinámica de cuestionar y responder forma parte de todo intercambio comunicativo. Las relaciones que se establecen durante la comunicación son posibles gracias a la formulación de preguntas que nacen de la inquietud por el conocimiento, por descubrir el sentir del otro, por saber qué piensa frente a un tema, qué sabe, qué lo inquieta y se retroalimenta a partir de las respuestas que posibilitan un proceso cíclico, variable y reflexivo. (Benoit, 2020, p.2)

Al usar estas preguntas, se busca estimular el pensamiento crítico y la introspección de los estudiantes. No son específicas del contexto educativo, sino que pueden utilizarse en otros contextos.

Estas preguntas se usaron para registrar el sentir de los alumnos al terminar con las actividades propuestas, se cambió del Diario del estudiante, puesto que no es un dispositivo que ellos realicen continuamente, de esta manera, los estudiantes expresaron sentires, pensamientos y opiniones breves.

4.3.3.4 Ficha pedagógica

García-Gasco (2020) define las funciones de una ficha pedagógica:

- Primero y, ante todo, la ficha pedagógica sirve como guía para el docente.
- Fomenta la inclusión y la diversidad en el aula, pues al planificar cuidadosamente las actividades y los recursos, los docentes pueden adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes.
- Poseen un tema específico para cada lección que el docente imparta.

Al usar este dispositivo, no solo sirvió de recurso valioso que ayudó a estructurar la actividad propuesta, sino que me permitió comparar y reflexionar sobre los objetivos de realizar dichas actividades, facilitaron el análisis en este proceso de enseñanza lúdico.

Durante el primer ciclo se hicieron algunas actividades exploratorias como: juegos de mímica en el salón de clases y calentamientos corporales en el patio cívico. De esta manera junto a la observación se fueron realizando adecuaciones y anotaciones respecto a estas mimas actividades.

4.3.3.5 Cuestionario

Para Meneses (2016) este tipo de técnica de recopilación de información permite al investigador:

Plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, empleando el tratamiento cuantitativo y agregado de las respuestas para describir a la población a la que pertenecen y/o contrastar estadísticamente algunas relaciones entre medidas de su interés (Meneses, 2016, p. 9).

Con este instrumento, la recogida de información se realizó a través de la formulación de preguntas aplicadas en dos cuestionarios, el primero fue muy general, por lo que se tomó la decisión de repetirlo; siendo más específico en las preguntas. El segundo y definitivo, se estructuró con 10 preguntas, en las cuales, los alumnos respondieron sobre sus preferencias al realizar actividades lúdicas en el salón de clases, así como de su sentir sobre la asociación de estas actividades y la habilidad de expresión oral en inglés.

A continuación, se presenta el formato de dicho dispositivo:

Figura 12

Formatos de cuestionario

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS TUXTLA

Apreciable estudiante, con el objetivo de colaborar a una investigación relacionada al tema de la enseñanza de lenguas, a continuación, se le pide responder las siguientes preguntas.

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucción: marca con una palomita las casillas con las que te identifiques más.

1.- De los siguientes juegos digitales ¿Cuáles te gustan realizar en clases?

- Kahoot ☐
- Ruletas ☐
- Quiz de preguntas ☐
- Memorama ☐
- Adivinar palabras ☐
- Just dance ☐
- Otro: _____

¿Por qué te gustan?

2.- De los siguientes juegos ¿Cuáles te agradan más?

- Hacer mímica para imitar profesiones ☐
- Hacer mímica para representar verbos ☐
- Hacer mímica para representar animales ☐
- Leer interpretando los diálogos lo más real posible. ☐
- Improvisar una conversación en una situación imaginaria. ☐
- Interpretar estados de ánimo: alegría, tristeza, enfado etc. ☐

¿Por qué te gustan?

3.- ¿Recuerdas con facilidad un tema en inglés cuando el profesor emplea juegos para enseñarlo?

Sí, recuerdo todo ☐

Sí, pero recuerdo poco ☐

No, no recuerdo nada ☐

¿Por qué?

4.- ¿Te gusta participar en los juegos que involucran moverte y hablar?

Sí, siempre me gusta ☐

A veces me gusta ☐

No, no me gusta ☐

¿Por qué?

5.- Cuando participo en uno de estos juegos, me siento:

Nervioso ☐	Motivado ☐	Observado ☐
Inseguro ☐	Feliz ☐	Juzgado ☐
Temeroso ☐	Cómodo ☐	
Incómodo ☐		

¿Por qué?

6.- ¿Qué consideras que es la causa de las sensaciones anteriores al expresarte oralmente en los juegos?

- Que puedo pronunciar mal ☐
- Que puedo cometer errores de gramática al hablar. ☐
- No recuerdo los verbos ni su conjugación de tiempo. ☐
- Otra: _____
- Desconozco muchas palabras (vocabulario) ☐
- Me siento muy bien hablando, es fácil para mí ☐
- Que los docentes me corrigen siempre y me da pena. ☐

¿Por qué?

7.- De los siguientes aspectos de la expresión oral en inglés ¿Cuáles consideras que son las más difíciles para ti más?

Entonación ☐	Volumen de voz ☐
Pronunciación ☐	Todas ☐
Fluidez al hablar ☐	

¿Por qué?

8.- ¿Te gusta realizar presentaciones en público?

Sí, me gusta mucho ☐

No me gusta, pero trato de ir aprendiendo ☐

No me gusta ☐

¿Por qué?

Nota. Se diseñó con varias opciones de respuestas argumentadas.

4.3.3.6 Autoevaluación

De acuerdo con el artículo titulado “Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas. Cuándo Ocurre, Cómo se Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en nuestro Alumnado Panadero et al (2013) define a esta como: “la valoración cualitativa de la ejecución, esto es, proceso de aprendizaje y del producto final del mismo, valoración realizada a partir de unos criterios preestablecidos y modulada por los niveles de perfección que el alumno desee alcanzar” (Panadero et al, p, 8, 2013).

Según estos autores, la definición de la autoevaluación conlleva cuestiones de valoración cualitativa, por lo tanto; refieren que autoevaluarse no es solo la valoración cuantitativa de la calificación. Ellos mismo sostienen, que cuando el estudiante realiza esta práctica, en muchas ocasiones se confunde con la autoevaluación, pero su nombre más adecuado debería de ser la autocalificación.

De tal modo que, durante este proceso cualitativo y no cuantitativo, el estudiante se inmiscuye en una reflexión propia, apoyada de las pautas que el docente le otorgue, Panadero et al (2013) menciona lo siguiente:

Por lo tanto, el hecho de que la definición haga referencia a la “valoración cualitativa” implica que lo importante en la autoevaluación no es la autocalificación, sino la comprensión por parte del alumno del proceso seguido, comprensión que posibilita aprender de los errores y aciertos. La autoevaluación es, pues, un proceso reflexivo que se apoya en criterios preestablecidos (Panadero et al, p, 8, 2013).

Asimismo, cuando este autor refiere a la valoración cualitativa de la “ejecución”, refiere al proceso de aprendizaje y del producto final dentro de este mismo proceso que enfrenta el estudiante. También señala que en muchas definiciones se considera que la autoevaluación solo ocurre cuando el alumno termina una actividad, cuando finaliza el producto final y lo evalúa como tal.

Pero él señala que, “sin embargo, la autoevaluación también ocurre durante el proceso de aprendizaje, en la medida en que el alumno supervisa lo que va haciendo y lo compara

con sus criterios de procedimiento” (Panadero et al, p, 8, 2013). De esta manera, se consideró crear un dispositivo relacionado a la reflexión guiada con criterios variados sobre el tema de investigación.

A propósito del proceso de aprendizaje, se optó por aplicar este dispositivo durante el desarrollo del proyecto de investigación y no al final de este, puesto que como sugiere este autor: “una correcta autoevaluación influye también en la fase de planificación” (Panadero et al, p, 8, 2013). De tal manera que al aplicar una autoevaluación sirvió de soporte para la planificación de actividades posteriores, incluso las del proyecto final.

El dispositivo diseñado para que las y los estudiantes se autoevaluaran fue el siguiente:

Figura 13
Formato de autoevaluación

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS TUXTLA
AUTOEVALUACIÓN

Nombre: _____ **Fecha:** _____

Instrucciones: Apreciable estudiante, por favor marca con una “X” el cuadro que refleje lo que sientes cuando realizas algunas de estas actividades en el salón de clases, piensa con detención cómo te has sentido en las distintas situaciones que a continuación se te presentan.

¿Cómo me siento en las siguientes situaciones?	Entusiasmado 	Seguro 	Bien 	Indiferente 	Incomodo 	Avergonzado 	Desinteresado 
Al hablar inglés durante los juegos.							
Al escuchar a mis compañeros hablarme en inglés.							
Cuando juego en grupo.							
Al hablar inglés jugando en equipo.							
Al participar en juegos de agilidad corporal.							
Al participar en juegos de agilidad mental.							
Al participar interpretando situaciones reales.							
Al participar improvisando diálogos.							
Al participar en juegos que requieren moverme y hablar.							
Al participar en juegos que no requieren moverme, pero sí hablar.							
Al no realizar actividades orales en la clase de inglés.							
Al escuchar las observaciones del profesor.							

Nota. Se agregaron emoticones a las emociones para que fueran más claras para los estudiantes. Elaboración propia.

4.3.3.7 Escala de opinión

Una escala es un instrumento cuya estructura tiene la misión de recolectar datos primarios, utilizados para medir variables en un nivel de medición ordinal mediante un conjunto organizado de criterios, se denominan también sentencias, juicios o reactivos, encaminados a la variable que se quiere medir (Blanco et al, 2005).

Con este tipo de dispositivo se buscó medir actitudes y opiniones de los participantes, pues según su propio autor Likert (1932, en Blanco et al, 2005) dice que es una escala con una estructura que recorre dos extremos, uno que destaca lo favorable, mientras que el otro contiene lo desfavorable, posicionándose un punto medio que es neutro para cada afirmación.

De acuerdo con su creador, este tipo de escalas tienen por objetivo medir y conocer el grado de conformidad de una persona frente a un objeto o símbolo creado. Con esta técnica es posible convertir cuestiones cualitativas en cuantitativas.

Para Blanco et al (2005) para medir variables y constructos sociales en una escala, es necesario que sean observables a través de expresiones verbales o manifestaciones conductuales, se necesita colocar categorías de análisis a través de las definiciones nominal, conceptual, real y operacional de la variable, para así, darle mayor validez al contenido de la escala.

De tal modo que para lograr una escala que contenga variables certeras y confiables, es necesario que: “El instrumento de medida debe ser producto de tal operacionalización de la variable, a niveles observacionales mediante la definición de indicadores que permitan bajar su nivel de abstracción y sea factible observarla en la realidad” (Blanco et al, p, 4, 2005). En otras palabras que sean coordinadas con las observaciones del investigador dentro de su contexto real.

Con la finalidad de recoger la percepción emocional de los participantes, se diseñó el siguiente dispositivo, para lograr comprender cómo las y los estudiantes se sentían ante los momentos de la actividad (inicio, desarrollo y cierre) los cuales se redactaron en un lenguaje más descriptivo para ellos, con la intención hacérselos aún más entendibles. Este diseño solo sirvió para otras actividades, únicamente se modificó el nombre y las descripciones de los 3 momentos de esta.

Figura 14
Formato de escala de opinión

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
 FACULTAD DE LENGUAS TUXTLA
 ESCALA DE APRECIACIÓN

Instrucción: Apreciable estudiante, con el objetivo de colaborar a una investigación relacionada al tema de la enseñanza de lenguas, a continuación, se te pide relacionar las emociones que sentiste de acuerdo con el momento de la actividad que acabas de realizar. | Puedes seleccionar más de una emoción e incluso repetir.

Nombre de la actividad:

Nombre del alumno:

fecha:

Estrés

Enojo

Vergüenza

Miedo

Confianza

Nervios

Sorpresa

Desagrado

Tristeza

Alegria

Otra:

Al recibir la instrucción de lo que iba a hacer en el juego

Cuando comenzó el juego de agilidad mental y tuve mi primera oportunidad de participar.

Cuando perdí y tuve que hacer algo de la ruleta

Cuando el profesor intervino y me regresé a mi lugar para seguir con el juego.

Instrucción: Ahora, selecciona con una equis (x) o encierra el nivel de satisfacción que le otorgas a esta actividad; deberás argumentar tu respuesta.

Indiferencia

Mucha insatisfacción

insatisfacción

satisfacción

Mucha satisfacción

¿Por qué le doy esta apreciación?

Nota. Al igual que en la autoevaluación, en este formato también se agregaron emoticones a las emociones para que fueran más claras para los estudiantes. Elaboración propia.

4.4 Procedimiento de la recolección

En el mes de agosto de 2023, se inició con el primer acercamiento al grupo participante, se realizaron dos observaciones por dos sábados consecutivos, con la intención de conocer a los estudiantes. Asimismo, comencé a adentrarme en el tema, consultando lecturas académicas y artículos de investigación que tenían afinidad al uso del drama en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para el mes de septiembre se hicieron modificaciones al tema, para ese entonces, se definió definitivamente con este; permitiéndome el establecer los constructos teóricos que sustentan este proyecto investigativo.

Durante el primer ciclo, se tomó por objetivo explorar el contexto de la investigación, así como descubrir la respuesta a la primera pregunta, de las tres ya antes explicadas. Durante esta fase exploratoria, también se realizó la selección de las herramientas que se usarían para la recolección de la información, fue un momento crucial, porque requirió de perspicacia para elaborar el diseño de los dispositivos de pesquisa.

Es importante mencionar, que, al ser un grupo prestado, se optó por comunicarles a los estudiantes, la razón por la que estaría colaborando con ellos en su clase, por lo que, desde ese momento, estuve inmerso en las jornadas de clases. Fue en este primer ciclo, que se aplicaron 5 dispositivos, todos apoyándose de las actividades lúdicas que se fueron realizando durante este tiempo de intervención y de observación con el grupo participante.

En primer lugar, se aplicó un cuestionario para los estudiantes, después, durante el receso, me dediqué a entrevistar a algunos estudiantes, la intención de usar este segundo dispositivo, fue corroborar la información interpretada de los cuestionarios. De esta manera, ambos dispositivos se entrelazaron, para recuperar información que fuera confiable para la respuesta a la primera pregunta de investigación, y efectivamente, en este sentido se recuperaron datos muy cercanos a lo que los alumnos habían plasmado por escrito en el cuestionario.

Posteriormente, se realizaron dos actividades lúdicas más, una que tenía que ver con mímica y el repaso de verbos, otra llamada “A snowball of friendship” en el patio cívico, en la que los estudiantes tenían que escribir 3 oraciones en una hoja de papel, usando presente

simple, las oraciones debían estar relacionadas a ellos, gustos, pasatiempos, deportes favoritos, entre otros. Uno a uno leyó sus hojas y las hicieron bola unas con otras, hasta formar la “bola de nieve de la amistad”.

Luego, se le pidió al grupo bajar al patio cívico, para continuar con el juego, se colocaron al centro y se les pidió escuchar las indicaciones del profesor, y de acuerdo con estas, ellos realizaron movimientos corporales apoyándose de su imaginación y de la música que estaba complementando la realización de dicha actividad lúdica. Cuando la música se detenía, quien sostenía la bola de papel tenía que leer en voz alta las oraciones escritas en la hoja, mientras que el resto de sus compañeros tratarían de adivinar el dueño de la hoja.

De esta manera, se dio paso a la aplicación del dispositivo de reflexión, mismo, que tuvo el objetivo de interpretar sentimientos, pensamientos y opiniones de los alumnos; justamente al terminar de realizar estas actividades. En ese momento de la fase exploratoria, la observación participante fue una pieza clave para relacionar la propuesta de la ficha pedagógica, con la respuesta de los estudiantes ante los requerimientos interactivos de la propia actividad lúdica.

Para el mes de noviembre, ya se contaban con los dispositivos aplicados, por lo que nos dimos a la labor de comenzar con la interpretación de estos, detectando en este paso, la codificación preliminar de aspectos que consideramos relevantes con relación a la pregunta uno del proyecto de investigación.

Para el segundo ciclo, del periodo de enero a abril se intervino con el grupo participante casi de la misma manera que el anterior ciclo, pero en esta ocasión, se hicieron adecuaciones a algunas actividades del ciclo uno, pues con el apoyo de la observación participante, nos dimos a la tarea de contemplar los hallazgos que ya había reconocido, pero que ahora en el ciclo segundo se necesitaban introducirlos para enriquecer dichas actividades.

Es importante mencionar que las actividades realizadas en la fase exploratoria, también sirvieron para organizar otras actividades propuestas en el segundo ciclo, pues descubrimos que poco a poco las y los estudiantes se iban involucrando cada vez más en los juegos que se realizaban en la clase.

Para este ciclo, estos juegos tuvieron una intención pedagógica direccionada en lograr que las y los estudiantes tuvieran un acercamiento gradual al desarrollo de la habilidad oral, junto a un desenvolvimiento con la parte dramática de ellos mismos, que hasta ese momento no habían utilizado o descubierto.

Las fichas pedagógicas nuevamente tuvieron su protagonismo, pues de esta se iban desprendiendo las observaciones, además, se utilizaron 3 instrumentos nuevos, una escala de opinión o apreciación, una escala de emociones al realizar los juegos, finalmente una autoevaluación de los estudiantes al terminar con los juegos aplicados.

Es así, como mediante este procedimiento se obtuvieron más hallazgos durante el segundo ciclo, los cuales se complementaron a los resultados del primer ciclo, puesto que se recuperó la información que hacía falta para responder las preguntas de investigación que aún no estaban del todo respondidas, dando como resultado la codificación final que en este apartado se comparte, junto a la condensación, triangulación y categorización de dicha información, para así dar paso al análisis y discusión de hallazgos.

4.4.1 Triangulación preliminar

Para la triangulación de este ciclo, únicamente se toman a consideración los dispositivos que se usaron para esta etapa de iniciación de la investigación, cabe aclarar, que se agregaron más cuando finalice el segundo ciclo.

La finalidad de diseñar una triangulación de la información, es para corroborar la información obtenida, se han entrecruzado dispositivos para interpretar con mayor certeza la pesquisa cualitativa, se tomó como principal eje de triangulación a las fichas pedagógicas, porque son las actividades realizadas que me sirvieron como detonador para los demás dispositivos.

Este proceso dentro de la investigación acción, se le conoce como triangulación, la cual Chanona (2020) la define de la siguiente manera: “La triangulación de técnicas consiste en hacer un entrecruzamiento de ellas para obtener información desde distintas aproximaciones que puedan ayudarnos a penetrar hasta los detalles más profundos de lo que estemos tratando de recuperar” (Chanona, 2020, p, 347).

También, él sostiene que como investigadores hacemos uso de la triangulación, y no debemos perder de vista aquellas dimensiones que nuestro mismo proyecto de investigación nos marca; las cuales, deben entrecruzarse y confirmarse. Asimismo, esta interpretación se debe reportar detalladamente en el informe cualitativo; de esta manera, los lectores podrán comprender que se ha corroborado el resultado obtenido, desde distintos ángulos.

Dicho con otras palabras, la triangulación se concibe como un procedimiento de verificación, mediante el cual los investigadores buscan correlacionar las múltiples y diferentes fuentes de información, y así formar temas o categorías en un estudio. “Es un sistema de clasificación a través de los datos para encontrar temas o categorías comunes al eliminar áreas superpuestas” (Aguilar y Barroso, 2015, p, 7).

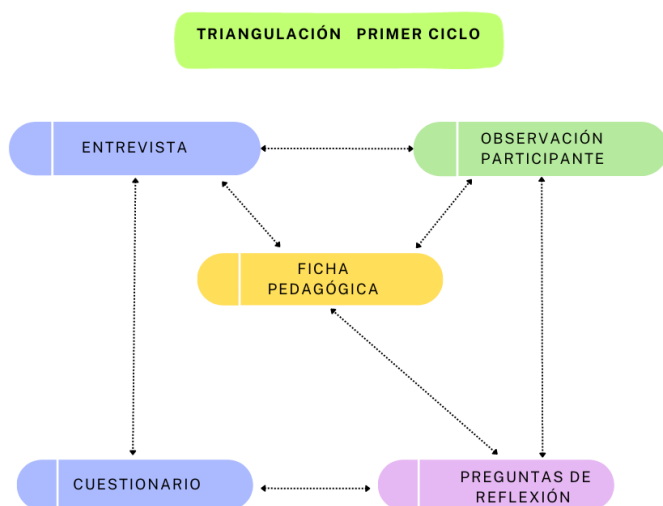
Para el caso de nuestra investigación, justamente en la fase exploratoria, se pensó en profundizar y descubrir datos aportados por los estudiantes participantes mediante la aplicación de dos cuestionarios, y consecutivamente comprender mejor las respuestas del propio cuestionario, a través de la realización de entrevistas. De este modo, entender los elementos que los estudiantes tienen en el proceso de participar en actividades lúdicas que fomentan el uso de la habilidad oral en inglés.

Considero que, al vincular estos dispositivos de recogida de información se pudieron analizar y relacionar los sentires de los estudiantes en este proceso, de igual forma, también se vinculó a la ficha pedagógica como principal detonante activador de mi proceso investigativo, pues con ella, generó, a modo de exploración, una serie de reacciones en los estudiantes, mismas que fueron captadas en estos dispositivos.

De igual forma, la ficha pedagógica también se relacionó con la observación participante, y las preguntas de reflexión, puesto que, al ejecutar las actividades, mediante la observación logré analizar los elementos que los alumnos revelaron en el dispositivo de cuestionario, de entrevista, así como también de las respuestas a las preguntas de reflexión. Consultando estos resultados, se me permitió contrastar, descubrir semejanzas y diferencias, a la vez que se analizó el objeto de mi investigación.

A continuación, se representa en el siguiente organizador gráfico, el procedimiento de relación con los dispositivos que se aplicaron para recopilar la información en el primer ciclo.

Figura 15
Triangulación Ciclo I



Nota. Triangulación de instrumentos de recopilación de información, basado en la metodología de investigación-acción.

4.4.2 Codificación preliminar

La codificación en este primer ciclo, como ya se explicó anteriormente, se realizó a través de la aplicación de 5 dispositivos, tomando la ficha pedagógica como recurso de comparación con lo propuesto en ella, junto a lo que se ejecuta en realidad por los alumnos, todo esto, relacionándolo nuevamente con la pregunta uno de mi investigación.

Para entender la información que he recopilado hasta ahora, me di a la tarea de leer minuciosamente cada respuesta de los estudiantes, y a escuchar atentamente para el caso de las entrevistas. Chanona (2020) sugiere que, para acercarse a la codificación, lo importante es que el investigador revise periódicamente lo que se recoge, para que, de este modo, pueda conocer con suficiente detalle la información acumulada.

Al revisar cada uno de estos dispositivos, surgieron códigos recurrentes en esta fase investigativa, en esta codificación, se están tomando códigos relacionados tanto con el objetivo específico y la pregunta uno directamente relacionados con el objeto de estudio. A continuación, se muestran los códigos más frecuentes que surgieron después de haber ejecutado la revisión.

Tabla 7
Codificación de dispositivos ciclo I

Codificación del primer ciclo		
Códigos	Descriptor:	Dispositivo implementado
Soporte tecnológico ST	Indicador que denota preferencia por el componente lúdico apoyado del uso de tecnología.	Cuestionario
Juego colaborativo JC	Indicador que hace referencia a la preferencia de los estudiantes por el juego entre compañeros.	Cuestionario
Actividades al exterior AEX	Indicador que denota la preferencia de los estudiantes por actividades en el patio escolar.	Cuestionario
Asociación ASO	Indicador que denota la relación de los estudiantes entre jugar y aprender a la vez.	Cuestionario
Interpretación INT	Indicador que denota afinidad por interpretar personas reales en los juegos.	Cuestionario
Agrado AG	Indicador que denota gusto de los estudiantes por participar en juegos.	Cuestionario
Inseguridad INS	Indicador que denota el sentir de los estudiantes al expresarse oralmente en los juegos.	Cuestionario, preguntas de reflexión, entrevista.
Ansiedad AN	Indicador que denota que los estudiantes tienen miedo a cometer errores.	Cuestionario, preguntas de reflexión, entrevista.
Habilidad auditiva HA	Indicador que denota gusto de los estudiantes por realizar actividades auditivas en la clase.	Cuestionario

Habilidad escrita HC	Indicador que denota preferencia de los alumnos por escribir en la clase.	Cuestionario
Comunicación interpersonal CI	Indicador que denota el gusto de los estudiantes por participar ante los demás.	Cuestionario
Proyección PR	Indicador que se refiere a la capacidad de los estudiantes para comunicarse en inglés.	Cuestionario, entrevista.
Apertura APER	Indicador que hace referencia a la disposición que tienen los alumnos por participar en una presentación teatral.	Cuestionario
Aprendizaje divertido AD	Indicador que denota el gusto de los estudiantes por realizar juegos digitales.	Cuestionario, preguntas de reflexión, entrevista.
Aprendizaje Fácil AF	Indicador que hace referencia a la forma en que los estudiantes perciben los juegos	Cuestionario, preguntas de reflexión, entrevista.
Retención de aprendizaje RA	Indicador que refiere a la asimilación de aprendizajes a través del juego.	Cuestionario
Temor a la interacción TI	Indicador que hace referencia a que los estudiantes tienen pena y miedo a pasar al frente en un juego.	Cuestionario, preguntas de reflexión, entrevista.
Pronunciación PR	Indicador que refiere al factor principal que limita la expresión oral de los estudiantes.	Cuestionario, preguntas de reflexión, entrevista.
Miedo Escénico ME	Indicador que refiere al miedo de los estudiantes al estar frente a sus compañeros.	Cuestionario
Autoconfianza AUC	Indicador que refiere a la meta de los estudiantes tras participar en los juegos.	Cuestionario
Escritura ES	Indicador que refiere a la habilidad escrita limitada de los alumnos.	Reflexión

Nota. La codificación de la información durante el ciclo exploratorio. Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, estos 21 códigos surgieron mediante la aplicación de los dispositivos mencionados en páginas anteriores, como resultado de esto, se procedió a agrupar estos códigos en planos de significación, para posteriormente clasificarlos en categorías.

4.4.3 Categorización preliminar

Luego de haber reconocido los códigos más recurrentes en la revisión de dispositivos, el paso siguiente fue el de organizar los códigos resultantes, a este proceso en investigación cualitativa se le conoce como categorización.

A este proceso se le conoce como categorización, la cual, consiste en descubrir relaciones entre las cosas que ya se conocen y contextualizar las relaciones semánticas de la información obtenida, mismas que se agrupan en planos de significación (Chanona, 2020).

Respecto a los planos de significación, Chanona (2020) menciona lo siguiente:

Para categorizar, es importante primero definir lo que nosotros llamamos los planos de significaciones que son grandes espacios de convergencia de significados vinculados con las preguntas de investigación. Así, cada pregunta formulada debe tener un plano de significaciones dentro del cual debe surgir al menos una categoría y los códigos incluidos que con ella se vinculan. (Chanona, 2020, p. 374)

Para el caso de esta categorización, los planos de significación se obtuvieron precisamente de las dos primeras preguntas de investigación, para el primer plano se utilizó la palabra *factores* y para el segundo *estrategias y materiales*.

La categoría resultante del plano de *factores que intervienen en la expresión oral*, se obtuvo del agrupamiento de los códigos vinculados con las cuestiones emocionales de los alumnos al poner en práctica la oralidad de la lengua inglesa, tales como ansiedad, nerviosismo, pena etc. Del mismo modo, tomando en cuenta los códigos que tienen relación estrecha con la pronunciación, miedo al error, habilidad auditiva, entre otras, surgió la categoría de Barreras lingüísticas.

Mientras que, para el plano de *estrategias y materiales*, se tomaron a consideración los códigos que resultaron de la preferencia de los alumnos por mantener un apoyo tecnológico para las actividades, así como por la participación en juegos colaborativos entre sus compañeros, así como también, el agrado por realizar actividades al exterior del salón de clases.

Como combinación de estos códigos, surge la categoría de *Características del componente lúdico*, la cual fue de utilidad para el segundo ciclo, pues se tomaron en cuenta estos hallazgos, pero que se trasladaron como mayor relación al plano de significación correspondiente a la pregunta número dos de investigación. En la siguiente tabla, se muestra la categorización del primer ciclo de acción, realizado durante los meses de agosto a noviembre de 2023:

Tabla 8
Categorización preliminar

Plano de significación	Códigos	Categoría
Factores que intervienen en la expresión oral de los estudiantes al realizar actividades lúdicas.	- Componentes afectivos (CA) - Limitantes lingüísticas (BL) - Asimilación del aprendizaje (ASA)	Proceso de desarrollo de la habilidad oral
Estrategias y materiales	- Juegos colaborativos (JC) - Actividades al exterior (AEX)	Características del componente lúdico

Nota. Después de condensar la información recopilada, se obtuvo esta matriz de categorización en el primer ciclo, elaboración propia.

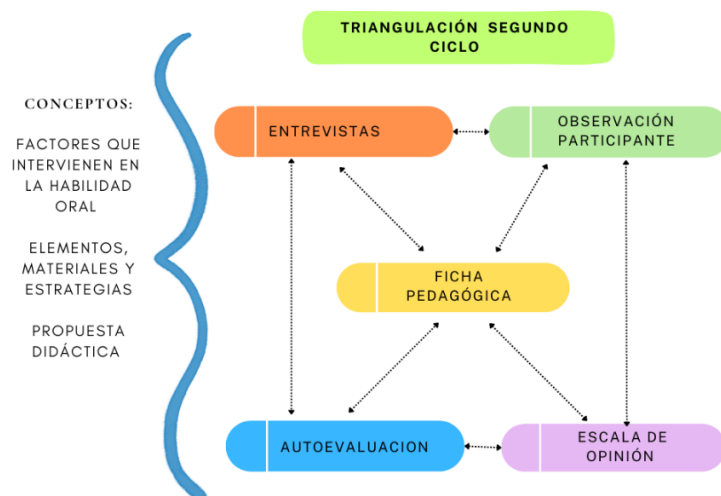
Como se puede apreciar en la anterior tabla, este segundo proceso de la organización de los 21 códigos previos, a una jerarquización más condensada, permite ver con mayor claridad las respuestas a las preguntas de dicho proyecto de investigación, ya que a través de estas categorías mismas que contienen los códigos emergentes y los planos de significación, me permite concentrarme en la ruta que sigue dicha investigación, pues me otorga interpretar las significaciones cualitativas con mis propias interpretaciones.

4.4.4 Triangulación segundo ciclo

Para el segundo ciclo de la investigación se agregaron dispositivos, junto a los que ya se habían aplicado del ciclo uno: la entrevista, la observación participante, las fichas pedagógicas, la escala de opinión y escala de autoevaluación. En esta segunda etapa se pensó descubrir preferencias y opiniones de los participantes mediante la aplicación de las escalas, además una de ellas se diseñó para descubrir un rango de emociones que los estudiantes sintieron cuando estuvieron en contacto con los juegos que se realizaron en clase.

Estos datos de las y los estudiantes, fueron comprobados y relacionados mediante el resto de los dispositivos, siendo la entrevista y la observación participante las que otorgaron mayor retroalimentación confiable a lo que los participantes seleccionaban en las escalas, es así, que se pudo vislumbrar de una mejor manera el sentir y pensar de los alumnos. A continuación, compartimos la triangulación del ciclo 2.

Figura 34



Nota. Triangulación de instrumentos de recopilación de información, basado en la metodología de investigación-acción.

En este proceso, la ficha pedagógica también fungió como un eje central porque nuevamente sirvió para promover activamente la participación de los participantes, solo que ya no desde un modo de fase exploratoria, sino que, a esta segunda se le sumaron los elementos que intervienen en la habilidad oral del inglés, los cuales, se observaron en el primer ciclo y se integraron al segundo. En el siguiente apartado se muestra de forma gráfica cómo estos dispositivos se relacionaron entre sí, con el objetivo de verificar la información compilada en ellos.

4.4.5 Codificación segundo ciclo

La codificación surgida en el segundo ciclo se realizó a través de la aplicación de 5 dispositivos, siendo la ficha pedagógica desde donde los demás dispositivos se desprendieron, pero ahora encaminándose a resolver las preguntas 2 y 3 de nuestra investigación:

¿Qué elementos, materiales y estrategias son necesarias implementar al usar el juego dramático para desarrollar la habilidad oral en los estudiantes EFYL UNACH?

¿Cuáles son las principales relaciones de desarrollo de la habilidad oral en inglés con el juego dramático como estrategia socioemocional durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes EFYL UNACH para realizar un cuadernillo de actividades?

Al leer y consultar detalladamente todos los dispositivos de este ciclo, surgieron nuevos códigos que, al recogerlos, les otorgan mayor sustento a mis objetivos específicos y dan respuesta a las preguntas anteriores. La codificación resultante del análisis es la siguiente:

Tabla 9
Codificación ciclo 2

Códigos	Indicador	Descriptor:
Práctica contextual	PC	Indicador que refiere a que los estudiantes pueden realizar prácticas en un contexto real.
Juegos de mímica	JM	Indicador que denota agrado del participante por los juegos de mímica.
Accesorios	ACC	Indicador que denota la preferencia de los estudiantes por tener accesorios complementarios cuando hacen mímica.
Diversión	DIV	Indicador que hace referencia a que los estudiantes se divierten al jugar en el salón de clases.
Habla Individual	HI	Indicador que refiere al bienestar de los estudiantes por hablar la lengua meta de forma individual.
Habla en Juegos de equipo	JE	Indicador que denota que los estudiantes se sienten seguros al hablar la lengua meta en los juegos de equipo.
Juegos grupales	JG	Indicador que denota seguridad al hablar la lengua meta en los juegos grupales.
Juegos corporales	JC	Indicador que denota el sentir indiferente de los estudiantes cuando se realizan los juegos de agilidad corporal en clase.
Juegos mentales	JMEN	Indicador que denota el entusiasmo de los estudiantes por participar en juegos de agilidad mental.
Juegos quineséticos	JQ	Indicador que denota el entusiasmo de los estudiantes por participar en juegos que involucran movimiento del cuerpo.
Situación real	SR	Indicador que se refiere a la sensación de bienestar y vergüenza de los estudiantes cuando en los juegos se les presentan situaciones de la vida real.
Improvisación Incómoda	IMPRO	Indicador que expresa la sensación de incomodidad cuando los estudiantes están inmersos en juego de improvisación oral.
Estrategia docente	ED	Indicador que expresa la sensación de seguridad cuando el docente interviene y modera los juegos.
Sensaciones	SEN	Indicador que expresa la sensación de mucha satisfacción de los estudiantes cuando participan en diferentes juegos dramáticos.
Confianza gradual	CG	Indicador que expresa un desarrollo de confianza de los estudiantes ante los juegos dramáticos.

Nota. Lista de códigos con sus indicadores, elaboración propia.

4.4.6 Categorización

En este apartado se comparten las categorías que fueron surgiendo conforme a las recurrencias que se fueron codificando conforme a la aplicación y revisión de dispositivos, de esta manera la recolección de información durante los dos ciclos de investigación es la siguiente:

Tabla 10
Categorización final

Plano de significación	Códigos	Categoría
Factores que intervienen en la expresión oral al realizar actividades lúdicas.	• Componentes afectivos (CA) • Limitantes lingüísticas (LL) • Asociación en el aprendizaje (ASA)	Proceso de desarrollo de la habilidad oral
Estrategias en el uso del material didáctico físico y digital.	• Actividades lúdicas (AL) • Apoyo digital didáctico (ADD) • Estrategia docente (ED)	Elementos didácticos
Relaciones de desarrollo de la habilidad oral en inglés con la parte afectiva.	• Autoconfianza gradual en la oralidad (AGO) • Ejercitación de la pronunciación (EP) • Acercamiento a la interacción real (AIR)	Elementos socioemocionales

Nota. Categorías completas ante los 3 planos de significación, elaboración propia.

Capítulo 5 Análisis e interpretación de hallazgos

En este capítulo se realiza un análisis y discusión de los hallazgos que han surgido durante los dos ciclos de nuestra investigación, en las siguientes páginas se muestra el surgimiento de los datos cualitativos provenientes de los dispositivos, mismos que están triangulados entre sí para dar veracidad a nuestro trabajo de investigación, pues resulta pertinente hacer un análisis interpretativo del fenómeno que hemos tomado por objeto de estudio y que da causa a este arduo y gratificante proceso investigativo.

Es transcendental mencionar que los nombres escritos en este fragmento no son los reales de nuestros participantes, esto con motivo de preservar su identidad en anonimato, pues, aunque no es información de índole restringido la que aquí se comparte, de esta forma agradecemos la confianza brindada de nuestros participantes.

5.1 Proceso de desarrollo de la habilidad oral

En este apartado se explican los elementos recurrentes que los alumnos expresaron en la categoría de *Proceso de desarrollo de la habilidad oral*, que busca comprender cómo estos factores pueden repercutir en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, en este caso el inglés. También, se explican los elementos recurrentes de la categoría de características del componente lúdico, y su relación con la teoría consultada.

5.1.1 Componentes afectivos

Como ya se mencionó en páginas anteriores, los participantes de este estudio están en un rango de edad de 11 y 14 años, la mayoría son estudiantes preadolescentes y adolescentes, por esta razón el componente de la afectividad es muy notorio en ellos.

Lillo (2004) comenta que en la adolescencia existe un periodo de desarrollo especial, que interviene en el crecimiento y en la vida de cada individuo. También, se refiere a ella, como una fase de transición entre el estadio infantil, el cual culmina en el estadio adulto. Esto significa que, en esta etapa de la vida humana, no solo existen cambios físicos visibles, sino que también hay un desarrollo neuroendocrino.

Esto representa en los adolescentes, una serie de cambios relacionados entre sí, pues este mismo autor señala lo siguiente:

El adolescente tiene que ir abandonando paulatinamente el mundo de la infancia y niñez, pero a la vez tiene que ir haciendo frente a los cambios puberales. Tiene que asumir las pérdidas y a la vez abordar la propuesta de lo nuevo que surge en su vida con la aparición de la genitalidad y su potencial de devenir un adulto. Lo nuevo puede ser vivido como una amenaza al equilibrio obtenido durante el período de latencia (Lillo, 2004).

Como se narra en párrafos anteriores, de acuerdo con las primeras observaciones realizadas, los alumnos mostraron manifestaciones afectivas, ligadas al nerviosos y a la inseguridad, las cuales, son comunes en esta edad.

Esto lo confirma Lillo Espinosa (2004) Médico-psiquiatra y Psicoanalista miembro de la Sociedad Española de Psicoanálisis, quien menciona lo siguiente:

Lo característico de la adolescencia es la ansiedad del Yo ante la amenaza del desarrollo instintivo, un Yo que quedó formado en la infancia y que tiene que desplegar las más variadas defensas para sobrevivir ante la presión instintivo-pulsional (Lillo, 2004).

Como en esta fase, el adolescente está sometido ante muchas alteraciones, este autor refiere a ella como una etapa de turbulencia de emociones, influenciada por las transformaciones propias de la pubertad humana. Es en este momento, que el adolescente cuestiona su identidad propia, desorganizándolo a la vez, su sistema mental.

Por este motivo, existen alteraciones del comportamiento en la pubertad, estas son una amenaza ante el equilibrio mental del periodo infantil que se está quedando atrás. Este proceso genera un estado de confusión donde se reactivan las defensas narcisistas, que, posteriormente, otorgarán al adolescente un estado de resignificación del mundo infantil (Lillo, 2004).

En este sentido, al relacionar la teoría y estudios leídos sobre el comportamiento y crecimiento de los adolescentes, pienso que mi pregunta uno, está relacionada al descubrir información pertinente sobre cuáles son los factores afectivos que están presentes al realizar actividades lúdicas con alumnos adolescentes; de la mano, también se encuentra la participación activa del docente durante el proceso de producción de la habilidad oral de la lengua extranjera, tomando en cuenta la parte emocional de sus alumnos.

Revisaremos a continuación, la percepción emocional de los estudiantes en esta fase exploratoria respecto a la pregunta 1 de la investigación, la cual es la siguiente: ¿Qué factores intervienen durante la realización de actividades lúdicas de expresión oral en lengua extranjera de los estudiantes EFYL-UNACH?

Tomando en cuenta la anterior pregunta de investigación, los alumnos dicen lo siguiente:

Fragmento 1. Entrevista a estudiante

Profesor: – Cuando has estado al frente del salón, ¿te da pena?
Estudiante: –Me pongo nerviosa, porque jamás había pasado al frente
Profesor: – ¿Nunca habías pasado al frente?
Estudiante: –No, nunca, casi no me gusta.
Profesor: ¿Pero crees que si lo practicas más seguido puedes mejorar la pena?
Estudiante: – Sí, yo creo que sí.

Nota. Los estudiantes piensan que practicando pueden mejorar.

Como se aprecia en el fragmento de entrevista, la mayoría de las y los estudiantes comenta que el estar expuesto al frente de sus compañeros, genera pena y nerviosismo, pero en este caso, ella opina que, si lo realiza en repetidas ocasiones, considera que puede superar esta pena al estar al frente del grupo. En el cuestionario, también los alumnos asocian la pena y el nerviosismo como un elemento presente cuando realizan presentaciones en público.

Figura 16 Expresiones del miedo al error

8. ¿Te gusta realizar presentaciones en público?

Sí, me gusta mucho ☐

No me gusta, pero trato de ir aprendiendo ☒

No me gusta ☐

¿Por qué?

Me siento muy nerviosa en hablar y que se rían o me digan que así no se hace

Nota. Los estudiantes refieren pena al error.

Ciertamente, en este fragmento de mi diario de campo, también existe coincidencia en el comportamiento de los estudiantes durante esta edad, pues tienen poca confianza al ser observados por otros, especialmente ante una actividad que involucre expresión corporal y habilidades de comunicación.

Fragmento 2. Diario de campo

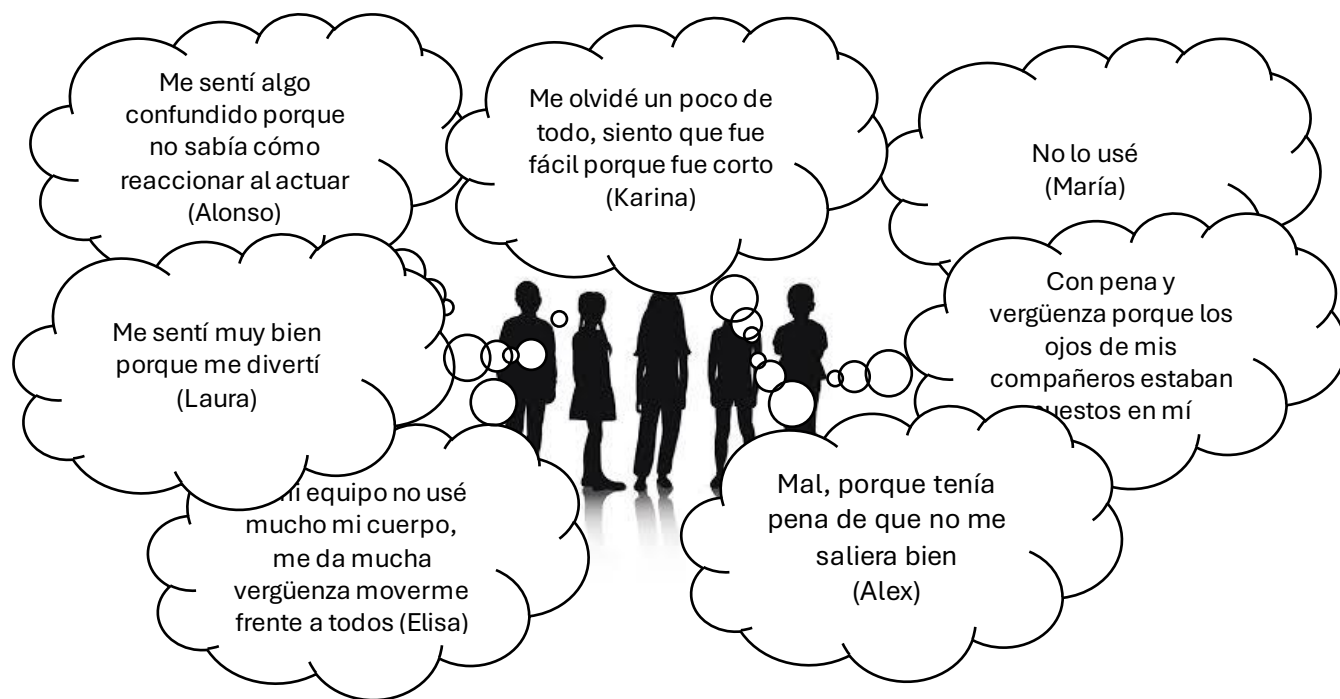
Cuando realicé la actividad en el patio cívico, tuve algunas observaciones hacia el diseño de esta, porque al llevarla a cabo me iba dando cuenta que los alumnos no estaban familiarizados con la interacción al aire libre. Al principio, bajaron muy contentos, pero estando en el patio cívico estuvieron dispersos, algunos de ellos se iban hacia la parte trasera del patio, con la intención de que sus compañeros los ocultaran, ante la mirada de los docentes.

Nota. Los estudiantes reflejaron pena.

A continuación, se presenta una figura en la que se insertan fragmentos de respuestas de los estudiantes en el dispositivo de preguntas de reflexión sobre el sentir de los alumnos al usar su cuerpo para expresarse:

Figura 17

Percepciones de las y los estudiantes en la fase exploratoria de actividades



Nota. Los nombres que aquí aparecen no son los reales.

De acuerdo con el gráfico anterior, existieron respuestas positivas y otras negativas, esto representa que nos todos los alumnos perciben con ansiedad el estar frente a la vista de todos sus compañeros al usar su cuerpo como medio de expresión de un mensaje no hablado.

En investigaciones de Baldwin (2014), el juego dramático fomenta la inteligencia emocional mediante la autoconversación y autoconcienciación, porque a través de las estrategias dramáticas se favorece el diálogo interno, también se presta la oportunidad para estructurarlo y externarlo a los demás. “Representar un personaje eleva la autoconciencia, permitiendo el distanciamiento y retorno a uno mismo” (Baldwin, 2014, p, 119).

En este hallazgo, me causó agrado y sorpresa al leer que no solo había reacciones negativas, sino que los alumnos también disfrutaron el momento del juego, al mismo tiempo

que relacionaron la lengua que están aprendiendo con la parte de expresión facial y corporal, pues muchos también reconocieron que debieron poner más empeño en esa área.

Fragmento 3

Entrevista a estudiante

Entrevista:

Profesor: –Cuando hablas inglés ¿Cómo te sientes?

Estudiante: – Es que a veces como que me confundo, hay momentos en soy un poco nervioso.

Profesor: –¿Y eso en que te afecta?

Estudiante: – A veces no me siento bien conmigo o a veces me equivoco

Profesor: – En el examen oral ¿Como te sentiste? Pues estaba tratando de recordar lo que habíamos visto antes en las clases, o sea sí estudié, pero no me sentí del todo seguro.

Profesor: – ¿No?

Estudiante: – O sea un poco, sí me sentí, pero no del todo, me sentí nervioso.

Profesor: Yo te sentí muy bien, al inicio un poco tenso, pero luego te relajaste y me contaste muchas cosas de ti.

Nota. La entrevista sucedió cuando las y los estudiantes ya me conocían.

5.1.2 Barreras lingüísticas

De acuerdo con Ullaauri y Machado (2017) las barreras del lenguaje son aquellas que intervienen el campo del vocabulario, se refiere a las dificultades que una persona presenta al desconocer todas las palabras al construir oraciones, del mismo modo, existen símbolos fonéticos que no están presentes en la lengua materna del aprendiente, lo que conlleva dificultad para pronunciarlas.

Respecto a la intervención de la parte auditiva, estos investigadores señalan que la destreza para escuchar y oír es completamente distinta, pues la escucha activa, significa oír con entendimiento el mensaje que se recibe. Al hacer preguntas, el hablante puede darse cuenta del nivel de recepción que ha tenido su mensaje en sus interlocutores.

Ullaauri y Machado (2017) también coinciden en que una sobre carga de información puede afectar la comprensión del hablante, porque se le dificulta el priorizar la cantidad de

palabras que debe comunicar, como consecuencia, abarcar mucha información en el mensaje disminuye una buena comunicación con otros hablantes.

Otro factor que contribuye a tener una barrera de lenguaje, y de acuerdo con la investigación de estos autores, es el poco uso y el desconocimiento que los profesores tienen sobre la gramática hablada, la cual, le otorga al estudiante la capacidad de mejorar la fluidez oral en una conversación frente a frente, porque la gramática resulta ser diferente del inglés escrito ante el inglés hablado, que es más espontáneo.

Ullauri y Machado (2017) señalan dos características importantes de la gramática hablada:

- Elipsis (la omisión de palabras que normalmente son parte de ciertas estructuras, se localiza tanto en la gramática hablada y escrita del inglés, o incluso, en otras lenguas.
- Los completadores o muletillas en español (son palabras o expresiones comunicativas como “er”, “um”, “well” que no poseen una significación como tal, pero que, al usarlas, más bien llenan el tiempo y permiten al hablante el ordenamiento de sus pensamientos e ideas.

Con relación a las barreras del lenguaje que se detectaron con la aplicación de cuestionario y de entrevista a mi grupo participante, la información obtenida tuvo recurrencia con los elementos de pronunciación. A continuación, se comparten fragmentos de los dispositivos aplicados a mis alumnos participantes:

Fragmento 4. Entrevista a estudiante

Profesor: – Cuéntame, ¿Cómo te has sentido en las clases de inglés?
Estudiante: –Muy bien, la verdad, aunque a veces me cuesta.
Profesor: – A ver, cuéntame ¿Qué es lo que más se te dificulta?
Estudiante: – Pues, la pronunciación, porque siento que se me enreda la lengua
Profesor: – ¿Tienes como alguna estrategia para mejorar en esa parte?
Estudiante: – Sí, miro videos y algunas películas
Profesor: Pero cuando pasas al frente y tienes que hablar o leer, ¿Cómo te sientes?
Estudiante: – Me da nervios y pena, siento que me voy a trabar en algo.
profesor: – ¿Por qué crees que te da nervios?
Estudiante: – Pensar que me digan que eso no se pronuncia así, o que me regañen y se rían de mí.

Nota. Las conversaciones de este tipo siempre sucedieron desayunando con las y los estudiantes.

Como se puede apreciar en el fragmento anterior, el nerviosismo ante la preocupación de pronunciar alguna palabra erróneamente limita el desenvolvimiento de la oralidad de los estudiantes. Así también, en las preguntas de reflexión que se aplicaron, los alumnos reflejan la misma recurrencia con la pronunciación.

Figura 18
Respuesta de cuestionario

The image shows a handwritten response to a questionnaire. At the top, it says '¿Por qué?' followed by 'Me dificulta hablar o pronunciar las palabras.' Below this is a question: '8.- ¿Te gusta realizar presentaciones en público?'. There are three options: 'Si, me gusta mucho' with an empty circle, 'No me gusta, pero trato de ir aprendiendo' with an empty circle, and 'No me gusta' with a circle containing a checkmark. Below the options, it says '¿Por qué?' followed by 'Me da inseguridad de que me observen y por lo tanto de fallar.'

Nota. Respuesta de cuestionario 9 de septiembre 2023.

Al comparar este hallazgo nuevamente con mi diario de campo, se retoman las mismas observaciones en relación con la pronunciación como barrera del lenguaje de los estudiantes.

Fragmento 5.

Diario de campo

Durante esta actividad, fue la primera vez que los alumnos tuvieron la experiencia de estar frente a sus compañeros, trabajaron por parejas redactando una pequeña conversación en la que incluirían dos adjetivos que al azar obtuvieron. Como se muestra en la fotografía, varios alumnos estuvieron recargados en el pizarrón, lo que representa el nerviosismo de estar de pie ante toda la clase.

De igual manera, observé que el volumen de su voz es bajo, su dicción es limitada también por lo mismo que no abren mucho la boca para pronunciar las palabras, la pronunciación también representó complejidad para ellos.

Nota. Diario de campo 9 de septiembre de 2023

5.1.3 Asociación en el aprendizaje

Este hallazgo encontrado en los grupos participantes es muy relevante para nuestra investigación, pues se refleja que existe una relación estrecha con el aprendizaje visto en clase y con los juegos como estrategia de desarrollo de la habilidad oral. Los estudiantes reconocen que los juegos tienen una intención en su proceso de aprendizaje de la lengua; es decir, manifiestan que a través de ellos aprenden de una forma divertida.

Fragmento 6

Entrevista a estudiante

Entrevista:

Profesor: –Cuando hemos hecho los juegos en clases ¿Cómo te has sentido?

Daniela: –Pues me siento bien porque me divierto, pues por así decirle aprendo.

Profesor: –¿Piensas que puedes aprender también al jugar?

Daniela: –Sí, para mí sería más fácil poder aprender, porque así me divierto y aprendo jugando.

Profesor: –¿Qué pasa cuando te equivocas en los juegos? Por ejemplo, algún error de pronunciación, o que no sepas cómo decir algo.

Daniela: –Si estoy en el juego me siento como de: ¡Ay ya perdí!, pero no me da pena, el chiste es que aprendas.

Profesor: –Supongamos que estamos viendo presente simple y hacemos juegos sobre ese tema ¿Logras aprender a través de estos juegos?

Daniela: –Es como un refuerzo, porque mientras no practiques se te va a olvidar.

Nota. Las y los estudiantes relacionan un juego con ganar o perder.

En este fragmento de entrevista se revela que los estudiantes están conscientes que a través de los juegos hechos en clase pueden realizar una práctica de su oralidad en la lengua que están aprendiendo, pero efectivamente conlleva responsabilidad del docente el motivar a los alumnos a través de las estrategias que escoja para despertar en sus estudiantes la reflexión por seguir aprendiendo (ver 3.1.3).

Así también, estos testimonios hacen referencia que, al usar juegos dramáticos como estrategias didácticas, los alumnos involucran la parte física y emocional, lo que ocasiona en ellos un sentimiento de alegría al estar en un ambiente agradable y propicio para aprender.

Otro ejemplo de esto se vio reflejado en el siguiente fragmento de diario de campo, en donde me percaté que, por medio de un juego el aprendizaje también es colectivo, pues al escuchar a los demás compañeros de clase, también el resto de los estudiantes aprenden.

Fragmento 7

Diario de campo

7 de octubre de 2023

Después de tener la parte explicativa gramática, los estudiantes lograron hacer una práctica oral del tema estudiado. Para esta actividad “Tell me verbs with your body” observo que a los alumnos les gustó la actividad, expresan alegría en sus rostros, demuestran participación por adivinar lo que su compañero intenta expresarles por medio de movimientos corporales. Estamos repasando el tema de presente simple en tercera persona, algunos alumnos ya dominan el tema con facilidad, pero a otros se les dificultó recordar la conjugación de los verbos en tercera persona; les sirve de práctica escuchar a otros compañeros formular oraciones conjugando los verbos.

Otra manera de saber lo que las y los estudiantes participantes pensaban respecto a la asociación del juego y el aprendizaje, fue mediante la contestación del cuestionario al preguntarles por la facilidad en la que pueden recordar un tema si se hace por medio de juegos, a lo que ellos respondieron que es más fácil para ellos por esta forma, porque además de ser divertido logra quedarse en la memoria de las y los alumnos.

Figura 19
Respuesta de cuestionario

3.- ¿Recuerdas con facilidad un tema en inglés cuando el profesor emplea juegos para enseñarlo?

Si, recuerdo todo ☒

Si, pero recuerdo poco ☐

No, no recuerdo nada ☐

¿Por qué?

Me es fácil recordar en varios tipos de enseñanza. Además de como es divertido queda en la memoria.

4.- ¿Te gusta participar en los juegos que involucran moverte y hablar?

Nota. Fragmento de cuestionario, octubre 2023.

Conviene mencionar que la gran mayoría mostró este reconocimiento en los juegos aplicados, algunos mencionaron que, sí lo hacen, pero recuerdan poco. Entre sus argumentos están que el docente debe ser específico en señalar los temas que estarán relacionándose con los juegos, porque de lo contrario puede ser algo confuso. Descubrimos también, que esto puede ser un proceso cognitivo que las y los alumnos van desarrollando con la familiarización de estos juegos, en los cuales, sus capacidades cognitivas se ponen en marcha (ver 2.4).

Figura 20
Respuesta de cuestionario

3.- ¿Recuerdas con facilidad un tema en inglés cuando el profesor emplea juegos para enseñarlo?

Si, recuerdo todo ☐

Si, pero recuerdo poco ☒

No, no recuerdo nada ☐

¿Por qué?

Porque jugamos muchos juegos y es difícil especificar uno

Nota. Respuesta de cuestionario, octubre 2023.

Figura 21
Clases en salón A4.



Nota. Alumnas y alumnos del tercer nivel de EFYL.

5.2 Elementos didácticos

Durante la fase de exploración realizada en el primer ciclo investigativo y parte del inicio del segundo ciclo, nos dimos cuenta de que, para trabajar esta estrategia del juego dramático en el salón de clases, es necesario tomar a consideración elementos didácticos que son necesarios para trabajar con los estudiantes.

5.2.1 Actividades lúdicas

Descubrimos que, para desarrollar actividades lúdicas en el salón de clases, es necesario mantener variedad de ellas, porque no todos los estudiantes poseen las mismas formas de aprender (ver 1.2.5). Bajo este indicio sobre las inteligencias múltiples, decidimos enriquecer los juegos llevados al campo de investigación, por tal motivo, se realizaron juegos con el grupo completo, juegos integrados en equipos, juegos de agilidad mental y juegos kinestésicos.

Para este descubrimiento, se nos permitió probar las diferentes facetas que los estudiantes poseen, la única manera de ser descubiertas era teniendo variedad en los juegos, cuya intención fue potenciarlas, esto de acuerdo con Ribeiro (2015).

5.2.2 Juegos con el grupo

Como punto de partida para desarrollar las estrategias empleando el juego dramático en esta investigación, consideramos que, para promover la participación de las y los estudiantes era necesario empezar de forma gradual, pues con las primeras observaciones realizadas en agosto de 2023 nos dimos cuenta que para fomentar la oralidad de estos, sería a través de situaciones en las que no resultaran tan forzadas, sino que fueran lo más espontáneas posibles, sin embargo, si existió una explicación hacia las y los alumnos para lograr su participación en los juegos; es decir realizamos una concientización por el uso de la habilidad oral. (ver apartado 3.1.3)

Es importante mencionar que en este procedimiento de concientizar a las y los alumnos por usar la habilidad oral, no se hizo mención por la palabra “drama” o juego “dramático” tomando en cuenta las recomendaciones de Boquete (2011) el cual menciona algunos recursos y materiales para trabajar el juego dramático. (ver apartado 1.2.6)

Figura 22
Juego grupal



Nota. Estudiantes realizando un juego grupal, marzo 2024.

Al acercar a las y los estudiantes de forma gradual para usar la habilidad oral en inglés, consideramos que fue uno de los hallazgos que más aportó a nuestra investigación, pues de esta manera se generó un ambiente de trabajo agradable y participativo con el grupo. Descubrimos que efectivamente esta estrategia de enseñanza que emplea el juego dramático puede lograr la cohesión del grupo, promoviendo una participación colaborativa al tener un clima de respeto, siempre y cuando el docente tome en cuenta estas características (ver 1.2.4).

Otro hallazgo relacionado a la ejecución de los juegos dramáticos, es que es necesario contar con un espacio amplio para trabajar con las y los estudiantes, este contexto espacial permite a las y los alumnos poder desplazarse con facilidad, permitiendo de esta manera la interacción con sus compañeros (ver apartado 1.2.6). coincidimos con Boquete (2011) en que, para la clase de lenguas, el acomodo de las y los estudiantes requiere generar diferentes estímulos.

Como se aprecia en la siguiente fotografía, el espacio del aula durante el ciclo uno fue diferente a la del segundo ciclo, nos percatamos que esto influyó al mostrarnos las diferencias notorias en el ámbito de la interacción de las y los estudiantes, así como descubrimos que por el espacio tuvimos que realizar adaptaciones a los juegos para resolver el problema de contar con un salón muy pequeño.

Tal y como señala Boquete (2011) en el apartado (1.2.6), esto no detuvo nuestra investigación puesto que lo que importó fue colaborar en una atmosfera agradable, independiente del espacio pequeño con el que contábamos.

Figura 23
Actividad en parejas



Nota. Estudiantes trabajando parejas, septiembre 2024.

Fragmento 8

Entrevista a profesora

Entrevista:

Entrevistador: – He notado que a los profesores se les complica realizar actividades lúdicas en el salón debido al espacio.

Profesora: – Queremos hacer equipos, pero no se puede porque estamos todos pegados.

Entrevistador: – ¿Y qué haces para remediar eso?

Profesora: en ese caso, tratar de hacer equipos, pero no donde se tuvieran que mover, solo donde pudieran trabajar con el compañero de alado, porque sí el espacio en estos salones es muy reducido.

Entrevistador: – ¿Crees que influye entonces el espacio?

Profesora: – Eso sí tiene mucho que ver, si tienes muchos alumnos conviene tener un salón grande, porque así te ayuda a que puedas hacer juegos con aros, o que corran; pero si el salón es pequeño no se puede, hay que hacer cambios grandes.

5.2.3 Juegos en equipo

Una vez que tuvimos un acercamiento con juegos grupales, decidimos combinar los juegos con equipos para que las y los alumnos tuvieran la necesidad de conocer nuevos compañeros, porque se sentaban en círculos, lo cual hacía que únicamente hablaran con sus compañeros que estaban más cerca.

Gracias a este contacto con otros, que el juego dramático coadyuva a la interacción social de las y los estudiantes, trabajando de esta forma también se fortalece la capacidad de trabajar en equipo, efectivamente aprenden a escuchar al otro, a respetarlo, a expresar sus ideas y aceptar la de sus compañeros.

Figura 24

Actividad en equipos



Nota. Estudiantes trabajando en equipos, abril 2024.

Nos percatamos que las actividades de dramatización en quipos permitieron crear situaciones espontaneas para las y los alumnos, pudieron crear con su imaginación tanto de manera individual como colectiva de una manera natural; esto debido a la negociación que sucedió a la hora de improvisar, y aunque se les asignaba un tema, los alumnos eran los creadores de esas pequeñas historias.

Una de las ventajas de trabajar con las y los estudiantes haciendo uso de estos juegos donde participan colectivamente, es la adherencia del grupo, se favorece a la vez, un ambiente propicio de cooperación y de interrelación mutua entre compañeras y compañeros (ver 1.2.5).

Como ya hemos mencionado en el marco teórico, las y los adolescentes desarrollan su personalidad y ponen a andar su creatividad (ver 2.7.3). Además, confirmamos que efectivamente por medio de estas actividades ellas y ellos pueden socializar de mejor manera, practicando y explorando su creatividad ante las demandas académicas nuevas.

Figura 25 Preguntas de reflexión

4.- ¿Cómo describirías tu experiencia al actuar ante tus compañeros de grupo? *muy divertido y hice más amigos, porque ya casi no me da pena cuando hablo*

5.- ¿Consideras que mediante todos los juegos que hicimos en la clase y de todas las emociones que experimentaste en ellos, pudiste generar confianza en ti mismo para hablar en inglés? *si me gusta mucho trabajar así si porque hablo mas fuerte y como que me da mas confianza en mi misma*

Nota. Se argumenta que, al realizar juegos en equipo las y los estudiantes pueden fortalecer lazos de amistad.

5.2.4 Juegos de agilidad mental

Estos tipos de juegos que involucran la agilidad del pensamiento fueron actividades diseñadas para estimular y desafiar la capacidad cognitiva de nuestras y nuestros estudiantes, descubrimos que, al aplicarlos en las clases, genera diferentes sensaciones como: nerviosismo, alegría, entusiasmo; todas estas emociones relacionadas con el gusto por participar.

Cuando los alumnos experimentaron jugar de esta forma, se acercaron a ejercitar la concentración, su atención ante algo solicitado de inmediato, así como pensar de manera lógica y veloz.

Estos juegos no solo fueron para entretener, sino que también proporcionaron práctica a la improvisación de una dramatización final a la que las y los estudiantes estuvieron realizando como parte final del curso.

Las y los estudiantes percibieron a los juegos de agilidad mental como una forma divertida y desafiante de aprender, comprobamos que, a esta edad, ya es posible que nuestras y nuestros estudiantes puedan razonar lógicamente, así como poner en práctica su capacidad de crear ante retos mentales. (ver 2.7.1)

Figura 26

Actividad grupal



Nota. Actividad de práctica oral

5.2.5 Juegos Kinestésicos

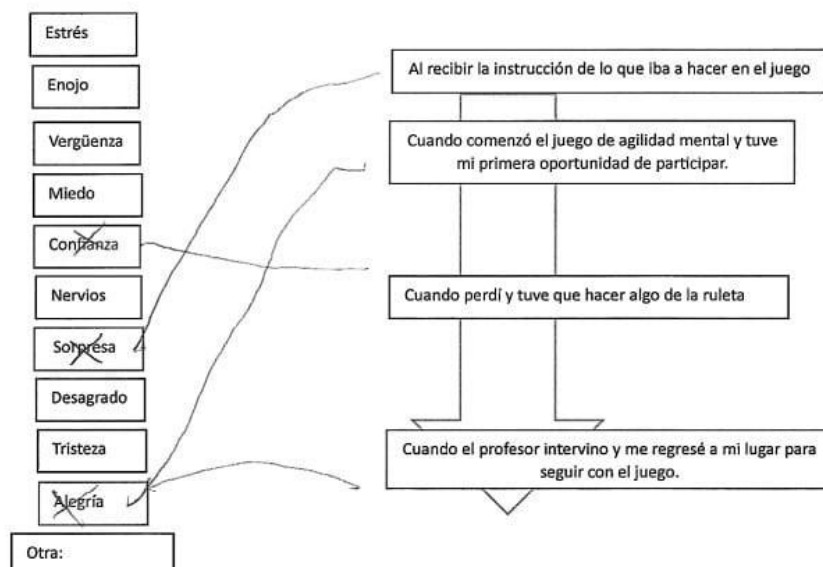
Al realizar estos tipos de juegos que involucran movimiento nos dimos cuenta que fue de mucho agrado para las y los estudiantes, pues en el salón de clases tenían un espacio más limitado por el simple hecho de ser un edificio pequeño, por ese motivo decidimos probar la actividad bajando al patio cívico.

Coincidimos con Obledo (2021) donde nos refiere que el desarrollo de una identidad sana se logra cuando existe un entorno social para los niños, el desarrollo de tipo psicosocial se enriquece mediante su personalidad. (ver 2.7.3)

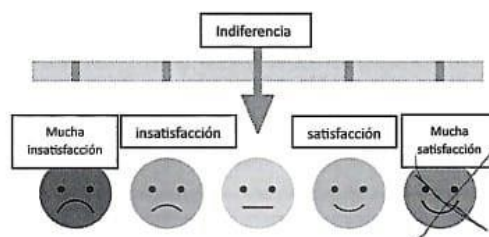
Figura 27
Escala de opinión

Nombre de la actividad:

Nombre del alumno: Mariana Hernández González fecha: 02-03-24



Instrucción: Ahora, selecciona con una equis (x) o encierra el nivel de satisfacción que le otorgas a esta actividad; deberás argumentar tu respuesta.



¿Por qué le doy esta apreciación? porque fue muy divertido y lo voluamos a hacer

Nota: Expresión de sentimientos de las y los estudiantes ante los juegos mentales.

Figura 28

Actividad en el patio cívico



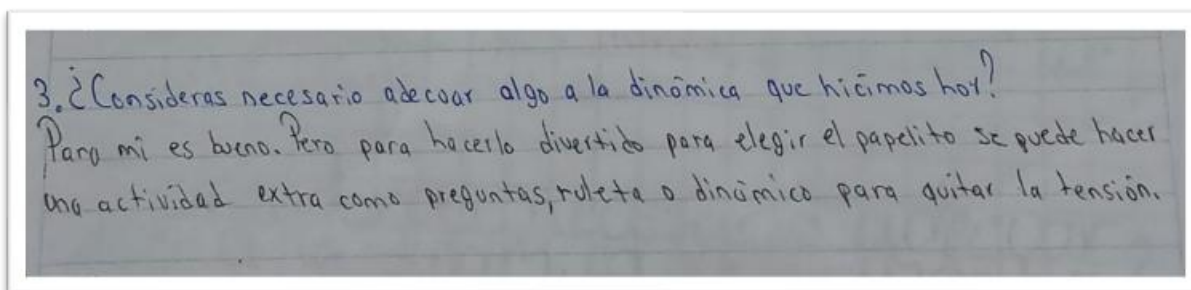
Nota. Debido al espacio limitado del salón del edificio B, fue necesario bajar al patio cívico.

5.2.6 Apoyo digital didáctico

Estos elementos fueron surgiendo al observar que las y los alumnos participantes pusieron como sugerencia en las preguntas de reflexión, que les gustaría tener una dinámica que les ofrezca mayor emoción en el momento de obtener un tema en el juego.

Figura 29

Respuesta de pregunta de reflexión



Nota. Las preguntas de reflexión fueron hechas al terminar con la actividad.

En este sentido, se tomó como un importante aporte esta respuesta, pues se hicieron adecuaciones a las posteriores actividades, dando paso a que los propios estudiantes fueran los que nos dijeran cómo poder mejorar nuestras actividades propuestas. Una de las ventajas de estos elementos adicionales en el juego es que ofrecen a las y a los estudiantes recursos estratégicos para posibilitar su desarrollo activo (ver 2.1).

Esto los confirmamos cuando platiqué con algunos estudiantes, la mayoría de ellos comentaron que no habría que hacer muchos cambios a las actividades propuestas, pero que sería complementario proyectar en la pantalla. A continuación, presentamos el siguiente fragmento de diario de campo, donde narro cómo percibí el comportamiento de los estudiantes.

Fragmento 9

Diario de campo

23 de septiembre de 2023

Este sábado, se trabajó con una actividad grupal en donde los estudiantes tomaron un papelito al azar, en donde encontraron un tema para desarrollar una pequeña historia escrita para luego realizar una lectura dramatizada junto a un compañero, se observó que los estudiantes prefieren trabajar con compañeros que ya conocen, a algunos les costó trabajo formar equipos por lo que fue necesario mi intervención. Aunque se les asignó un tema, ellos tuvieron la libertad para desarrollar su historia bajo su completa creatividad, cuando sucedió el momento de presentar, algunos estudiantes tuvieron mucha pena y mantuvieron una postura recargada en el pizarrón. Durante el receso, unos comentaron que necesitaban más tiempo y que les hubiera gustado que tuviera una ruleta con todos los temas.

Nota. Los estudiantes refuerzan sus preferencias para participar en las actividades orales.

Como se puede apreciar en el fragmento anterior, los alumnos expresaron que una buena idea sería hacer uso de algún material visual digital, quizás lo argumentaron porque actualmente se encuentran muy familiarizados con la tecnología, por esta razón decidimos incluir este tipo de apoyo a nuestras actividades. Pensamos que una estrategia que integrara la parte digital como apoyo, serviría como recurso para la enseñanza a los adolescentes. (ver 2.7)

Figura 30

Respuesta de cuestionario

1.- De los siguientes juegos digitales ¿Cuáles te gustan realizar en clases?

- Kahoot ☐
- Ruletas ☒
- Quiz de preguntas ☐
- Memorama ☐
- Adivinar palabras ☐
- Just dance ☐
- Otro: _____

¿Por qué te gustan?

Es mejor para mí ya que es curioso saber si te toca a ti o que pregunta te va a tocar. Es emocionante.

Nota. Los estudiantes expresaron que al usar la proyección de una ruleta se emocionan más por el juego.

De esta manera, las y los estudiantes participantes nos ofrecieron uno de los elementos que consideraron importantes para acompañar la estrategia de enseñanza empleando recursos digitales de apoyo a estas. En este sentido, nosotros como docentes investigadores tuvimos la responsabilidad de adecuar nuestras estrategias, pues en este procedimiento es válido tomar lo necesario para cumplir con el objetivo de enseñar. (ver 2.2)

5.2.7 Estrategia docente

Descubrimos que las estrategias docentes para desarrollar la habilidad oral siempre van de la mano con la actitud del docente, ya que coincidimos que en el juego se distinguen nuestras competencias, pero para lograr este objetivo, es necesario que el docente este muy involucrado y concentrado en las actividades que presenta a su grupo.

Este hallazgo también es de gran importancia para nuestra investigación, porque nos percatamos de la importancia que toma tanto el componente lúdico en la propia clase, como el componente estratégico que está a cargo del profesor, y que este se convierte en un facilitador durante dicho juego. En este sentido, ambos elementos favorecen al aprendizaje de la lengua al mejorar las capacidades de las y los estudiantes (ver 2.1). Conversando con los docentes mencionaron lo siguiente:

Fragmento 10 Entrevista a profesora

Entrevistador: – Cuando realizas juegos ¿Existe alguna situación en la que pones más atención?

Profesora: – En los juegos de competencias, porque cuando yo veo que el grupo o alguien es muy competitivo evito este tipo de juegos porque luego hay algún niño que dice “¡Yo sé más que ustedes!” – Porque pasa y uno tiene que intervenir. Yo les digo: Es un juego, el que gane o el que pierda, no importa, no hay calificación.

Entrevistador: – Entonces cuidas esa parte de tu discurso

Profesora: Sí, no tienes que decir que el equipo que perdió no sabe, o reforzar los comentarios de algunos alumnos, decir siempre que esto es un juego.

Entrevistador: – ¿Cuál sería tu mejor consejo para trabajar los juegos con adolescentes?

Profesora: – Nunca decirles, es que tienen que ganar etc. Porque entonces se aceleran, se estresan ellos y hasta a ti te estresan.

Nota. Cuidado del discurso docente hacia las y los estudiantes.

De acuerdo con lo que la maestra nos contó en la entrevista, es necesario que los docentes mantengan una estrategia sobre la reacción que los juegos pueden causar en el comportamiento de las y los estudiantes. De igual forma encontramos en otro momento de la entrevista, que es importante observar a las y los estudiantes previamente para ofrecerles actividades que les ayuden a desarrollar la habilidad oral.

5.3 Elementos socioemocionales

Durante la puesta en marcha de los juegos propuestos, nos percatamos que la participación de las y los estudiantes estaba influenciada por sus emociones, esto influenciaba su comportamiento al estar frente a la clase y en su desempeño usando la lengua oralmente. Para tener diferentes perspectivas sobre esta situación presente en los momentos de trabajo en clase, optamos por diseñar varios dispositivos que nos permitieron constatar que efectivamente dichos elementos son imprescindibles no solo al usar juegos dramáticos, sino en todas aquellas actividades que ameritan estar frente a los demás.

Figura 31
Formato de observación

DATOS GENERALES			
Docente observado:			
Institución: UNACH EFYL			
Grupo y nivel: 3°			
Nombre de la actividad que se realiza: GUESS the Verb			
Descripción de la actividad: Adivinar el Verbo con mímica			
INDICADOR OBSERVADO	Si	No	DESCRIPCIÓN
Los estudiantes interactúan de forma oral.		+	Usan mucho español para interactuar.
Expresan ideas de forma libre con sus compañeros y docente.		+	Solo Pocos alumnos Pueden hacer comentarios libres.
Demuestran ser capaces de hablar en público y en privado.	+		La gran mayoría puede hacerlo, observo nervios al pasarlos al frente.
La participación del alumno es espontánea ante la actividad del docente.	+		Varios alumnos participan por voluntad propia
Utiliza su cuerpo como un recurso comunicativo para la actividad.		+	Al inicio fue difícil para ellos, en ocasiones el docente los ayudo con ideas.
La postura del alumno proyecta seguridad o pena.	+		Se observa que son tímidos al pararse frente al grupo
Es capaz de interpretar sentimientos con el rostro.		+	Algunos se quedaron fijos y tomaron su tiempo para actuar.
El estudiante muestra creatividad y agilidad para dramatizar.		x	No todos los alumnos supieron cómo representar los verbos, les tomó tiempo
Los estudiantes demuestran colaboración para trabajar en equipo.	+		También se observó que Prefieren trabajar en

Nota. Hoja de observación, agosto 2023.

La observación se realizó el sábado 26 de agosto de 2023, sucedió durante el segundo sábado estando ya integrado con el grupo participante de nuestra investigación, mediante esta observación los alumnos realizaron el juego nombrado “Guess the verb”. Este juego consistió en que un alumno pasaba al frente y representaba con mímica un verbo al azar, el cual se encontraba escrito en papel y revuelto en un recipiente con 20 verbos más.

Decidimos trabajar mímica con los alumnos, puesto que fue su primer acercamiento al tema del juego dramático en el aula, fue como un diagnóstico para nosotros, porque nos permitió conocer de un primer vistazo cuán hábiles eran para transmitir un mensaje no hablado, así como para conocer la interacción grupal que se suscitó al realizar este juego.

Mediante este pequeño juego, pudimos percatarnos de varios aspectos marcados en nuestro dispositivo, pero también de otros que no estaban y que surgieron de esta misma observación, pues como investigadores esta nos proporcionó la forma de revisión de expresiones, tanto verbales como las no verbales, de sentimientos, fue una forma de comparación y desciframiento entre los que interactúan. señalando cómo lo hacen unos con otros (Schmuck, 1997, citado en Kawulich, 2006).

5.3.1 Autoconfianza gradual en la oralidad

Tal como lo menciona Patricia Arbona (2021) A muchos de los estudiantes hablar en público puede inmovilizarlos, puede producirles un poco de miedo e inseguridad; sin embargo, se comprende que todos estos sentimientos son naturales sobre todo al principio y sólo se superan con la práctica y saliendo de esa zona de confort.

Precisamente tomamos la práctica para inducir a las y los estudiantes participantes a mejorar la parte afectiva natural que todo ser humano puede tener en cualquier situación de la vida cotidiana, en nuestro caso al hablar una lengua en público. Con estas prácticas, se buscó que las y los estudiante superaran de forma gradual este sentir.

Nos fue muy grato reconocer que, mediante estos juegos, las y los alumnos tienen la preparación momentánea para ir superando situaciones de estrés, ansiedad, pena etc. (ver imagen n.). Coincidimos en que nuestros estudiantes a pesar de saber que estas actividades les producen emociones, a la mayoría les gusta enfrentarlas, y otros, aunque no se dan cuenta, de alguna manera repercute en un cambio significativo en ellos. (ver 1.2.3)

Figura 32

Respuestas de cuestionario

5.- Cuando participo en uno de estos juegos, me siento:

Nervioso ☒	Motivado ☒	Observado ☒
Inseguro ☐	Feliz ☐	Jugado ☐
Temeroso ☐	Cómodo ☐	
Incómodo ☐		

(Por qué?)
Un poco nerviosa de participar pero motivada por que se que me va a ayudar a aprender

6.- ¿Qué consideras que es la causa de las sensaciones anteriores al expresarte oralmente en los juegos?

-Que puedo pronunciar mal ☒	-Desconozco muchas palabras (vocabulario) ☒
-Que puedo cometer errores de gramática al hablar ☐	-Me siento muy bien hablando, es fácil para mí ☒
-No recuerdo los verbos ni su conjugación de tiempo ☐	-Que los docentes me corrigen siempre y me da pena ☒
Otra: ☐	

(Por qué?)
Por que si los maestros me corrigen me da pena que todos los vean

Nota. Respuestas de cuestionario, octubre 2023.

Como se puede leer en la imagen, es notorio que existen sensaciones naturales, también descubrimos que estas sensaciones son causadas porque las y los alumnos piensan que pronunciaran algo mal y serán evidenciados ante los demás cuando el profesor realice correcciones. Encontramos muchas respuestas con esta misma situación, así que, este hallazgo nos aportó para cuidar que las y los estudiantes obtuvieran confianza por participar.

Figura 33
Respuestas de cuestionario

5 - Cuando participo en uno de estos juegos, me siento:

Nervioso ☒	Motivado ☒	Observado ☐
Inseguro ☐	Feliz ☒	Juzgado ☐
Temeroso ☐	Cómico ☐	
Incómodo ☐		

¿Por qué?
por desconfianza equivocar me pero me divierte

6 - ¿Qué consideras que es la causa de las sensaciones anteriores al expresarte oralmente en los juegos?

-Que pueda pronunciar mal ☒	-Desconozco muchas palabras (vocabulario) ☒
-Que pueda cometer errores de gramática al hablar ☒	-Me siento muy bien hablando, es fácil para mí ☐
-No recuerdo los verbos ni su conjugación de tiempo ☒	-Que los docentes me corrigen siempre y me da pena ☒
Otra ☐	

¿Por qué?
en momentos se me va por la emoción y no logra recordar por que me siento observado

Nota. Respuestas de cuestionario, octubre 2023.

Como hasta ahora hemos explicado en este apartado, los hallazgos relacionados con las emociones de nuestras y nuestros participantes, han mostrado que los entornos donde se desarrolla el aprendizaje están cargados de un cúmulo de ellas. Realizar o diseñar actividades tomándolas en cuenta, es un reto para los docentes, pero que teniendo la intención de salir de la zona de confort es posible lograrlo (ver 2.3).

Tal y como se menciona el apartado (1.2.5) gracias al juego dramático es posible apoyar a las inteligencias múltiples de nuestras y nuestros estudiantes, nos dimos cuenta de que para lograr esto, el docente se necesita transformar en un facilitador que más que dirigir un juego o actividad, necesita ser un entrenador que entienda, reconozca y desarrolle la personalidad de sus alumnas y alumnos, al ser capaz de gestionar todos sus sentires a las actividades que planea.

Figura 34

Repuestas de escala de opinión

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS TUXTLA
ESCALA DE APRECIACIÓN**

Instrucción: Apreciable estudiante, con el objetivo de colaborar a una investigación relacionada al tema de la enseñanza de lenguas, a continuación, se te pide relacionar las emociones que sentiste de acuerdo con el momento de la actividad que acabas de realizar. Puedes seleccionar más de una emoción e incluso repetir.

Nombre de la actividad: *Numbers*
Nombre del alumno: *Nataly Estefania R.S*
fecha: *02/03/2024*

Estrés		Al recibir la instrucción de lo que iba a hacer en el juego
Enojo		Cuando comenzó el juego de agilidad mental y tuve mi primera oportunidad de participar.
Vergüenza		Cuando perdí y tuve que hacer algo de la ruleta.
Miedo		Cuando el profesor intervino y me regresé a mi lugar para seguir con el juego.
Confianza		
Nervios		
Sorpresas		
Desagrado		
Tristeza		
Alegria		
Otra: <i>entusiasmo</i>		

Instrucción: Ahora, selecciona con una equis (x) o encierra el nivel de satisfacción que le otorgas a esta actividad; deberás argumentar tu respuesta.

Indiferencia				
Mucha insatisfacción	insatisfacción		satisfacción	Mucha satisfacción

¿Por qué le doy esta apreciación?
*Por que fue divertido
 Senti varias emociones
 y me gusto, tambre rei.*

Nota. Respuestas de cuestionario, octubre 2023.

Figura 35
Repuestas de escala de opinión

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS TUXTLA
ESCALA DE APRECIACIÓN

Instrucción: Apreciable estudiante, con el objetivo de colaborar a una investigación relacionada al tema de la enseñanza de lenguas, a continuación, se te pide relacionar las emociones que sentiste de acuerdo con el momento de la actividad que acabas de realizar. Puedes seleccionar más de una emoción e incluso repetir.

Nombre de la actividad: *Numbers*
Nombre del alumno: *Hanna Camila Hernandez mares* **fecha:** *Saturday, March, 8 2024*

Estrés	Al recibir la instrucción de lo que iba a hacer en el juego Cuando comenzó el juego de agilidad mental y tuve mi primera oportunidad de participar. Cuando perdí y tuve que hacer algo de la ruleta Cuando el profesor intervino y me regresé a mi lugar para seguir con el juego.
Enojo	
Vergüenza	
Miedo	
Confianza	
Nervios	
Sorpresa	
Desagrado	
Tristeza	
Alegria	
Otra:	

Instrucción: Ahora, selecciona con una equis (x) o encierra el nivel de satisfacción que le otorgas a esta actividad; deberás argumentar tu respuesta.

Mucha insatisfacción	Insatisfacción	Indiferencia	Satisfacción	Mucha satisfacción
☹️	☹️	☹️	😊	😊

¿Por qué le doy esta apreciación?
Por que me divertí mucho por que me causo un poco de risa al momento que se pusiero a brincar cuando perdian.

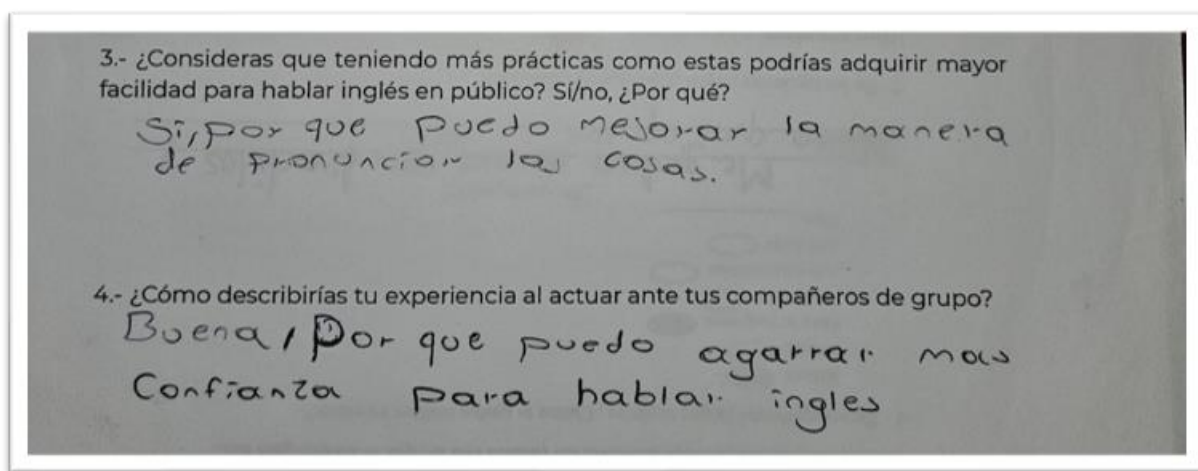
Nota. Respuestas de cuestionario, octubre 2023.

5.3.2 Ejercitación de la pronunciación

Al impartir las clases usando estas estrategias de enseñanza, las y los estudiantes hicieron muestra de que al participar en ellas no solo realizaron el acto del habla en la lengua que aprenden, sino que también por medio de estas actividades tuvieron prácticas en la pronunciación de ésta. Las y los estudiantes reconocieron la importancia del uso debido del inglés. (Ver 3.1.1)

Figura 36

Preguntas de reflexión



Nota. Relación de actuación con la práctica oral.

De acuerdo con los hallazgos observados en nuestros grupos participantes, coincidimos con Bygate (1987) donde nos define a la expresión oral como aquella habilidad para construir oraciones inmediatas a las circunstancias y al momento en que el hablante está, para resolver situaciones inesperadas. (ver 3.1.1)

Así pues, este mismo autor nos refiere que este proceso ocurre de manera espontánea, porque la expresión oral tiene 3 fases: la de inicio, desarrollo y final. En nuestros juegos dramáticos tomamos esos 3 momentos, uno donde las y los estudiantes tuvieran que activar la comunicación con sus compañeros, otro en medio donde ya había transcurrido la situación a la cual enfrentan, para finalmente, cerrar dicha situación y dar una solución al planteamiento o idea de la fase inicial de la comunicación.

Resulta conveniente aclarar que cuando queremos que nuestros estudiantes realicen las actividades orales que hemos diseñado, es necesario integrar equipos de acuerdo con las habilidades, no siempre debe ser por afinidad, de no seguir estos pasos, nuestras actividades no pudieran resultar como las hemos planeado.

Fragmento 11

Entrevista a profesora

Entrevista:

Entrevistador: – Para hacer equipos ¿Qué recomiendas hacer de acuerdo con tu experiencia con adolescentes?

Profesora: – Yo primero te sugiero conocer cómo son ellos, para que los puedas agrupar para las actividades bajos con medios, medios altos, pero nunca juntes a un alumno que habla 0 contra otro que habla 100.

Entrevistador: – ¿Has experimentado algo al hacer lo contrario?

Profesora: Si los pones con alguien que hable mucho, ellos se confían y dejan toda la actividad para el que habla más, y el que habla mucho se aburre.

Entrevistador: – Entiendo

Profesora: – Por eso te digo que necesitas conocer muy bien a tus alumnos, porque, aunque tú lleves una super actividad o clase bien planeada, si no tomas en cuenta el nivel de los alumnos, tu actividad o juego no funcionara como esperabas. Incluso, los propios alumnos te pueden decir ¡Ya no juguemos! ¡Otra vez vamos a jugar! ¡Mejor descansenos!

Nota. Estrategia para integrar equipos para los juegos.

Descubrimos que, a través de las actividades orales con base en el juego dramático, se relacionan con la categoría de oralidad interactiva (ver 3.1.1), pues a través de los juegos de simulación dramática se realizan conversaciones cara a cara entre las y los estudiantes. De igual forma, para quienes únicamente tienen el rol de espectadores se mantienen en la categoría de parcialmente interactivas.

Nos percatamos también, que cuando planeamos y ejecutamos nuestros juegos, podemos experimentar con ambas categorías al conducir a las y los estudiantes en una situación oral interactiva o parcial. El objetivo es que ellos tengan variedad de situaciones contextuales empleando la lengua extranjera. Para el caso específico de nuestro estudio, Olivares (2017) expresa que hablar es algo que ocurre espontáneamente, para algunas personas no siempre es fácil de lograr, menos si se trata de hacerlo en público, efectivamente,

esto fue uno de los factores que se detectaron durante la investigación (ver 3.1.1). El miedo a equivocarse o a pronunciar algo mal ocurre de manera especial al aprender una lengua y usarla con otros.

Nuestros participantes argumentaron que, por medio de los juegos dramáticos se sintieron más cómodos para hacerlo, muchos de ellos manifestaron que les sirvió como práctica de pronunciación, con la cual tuvieron un apoyo adicional para mejorar su fluidez al hablar en inglés.

El temor por pronunciar incorrectamente es algo que detiene esa espontaneidad de las participaciones orales en clase, y que está además altamente relacionado con la inseguridad de los interlocutores del mensaje, puesto que hay dudas entre las y los estudiantes sobre si se han dado a entender o no.

Pudimos comprender que los docentes tenemos la responsabilidad de buscar estrategias de enseñanza tomando en cuenta la comprensión auditiva y expresión oral. Coincidimos con Olivares (2017) cuando le hacemos reflexionar al estudiante sobre la conciencia de la práctica de pronunciación, que primero de verlo difícil, posteriormente verán que puede ser una experiencia interesante, divertida y fácil.

Confirmamos también, que es importante comenzar la enseñanza desde un ambiente relajado, donde los estudiantes se sientan con la suficiente confianza para participar, por ello, la propuesta de ir integrando los juegos dramáticos conforme las habilidades orales y socioemocionales de las y los estudiantes se vayan fortaleciendo.

Asimismo, trabajar en cada juego la pronunciación y entonación del vocabulario que se aprende en cada lección, así como el acostumbrar a las y los estudiantes a combinar “listening” y “speaking” en tiempo real (ver 3.1.1). Por medio de la investigación pudimos constatar que la labor del docente estará centrada en monitorear, escuchar, observar, y verificar que los estudiantes usen la lengua extranjera, así como de los elementos suprasegmentales (ver 3.1.8). Damos seguimiento a las sugerencias de Davies & Pearse (2000) (ver 3.1.2) sobre las actividades interactivas que favorecen la práctica de pronunciación en inglés, tales como los juegos en parejas, juegos en equipos, juegos grupales;

ya anteriormente mencionados. Todos tuvieron por objetivo central la creación de la necesidad de los estudiantes por hablar. (ver 3.1.6)

5.3.2 Acercamiento a la realidad

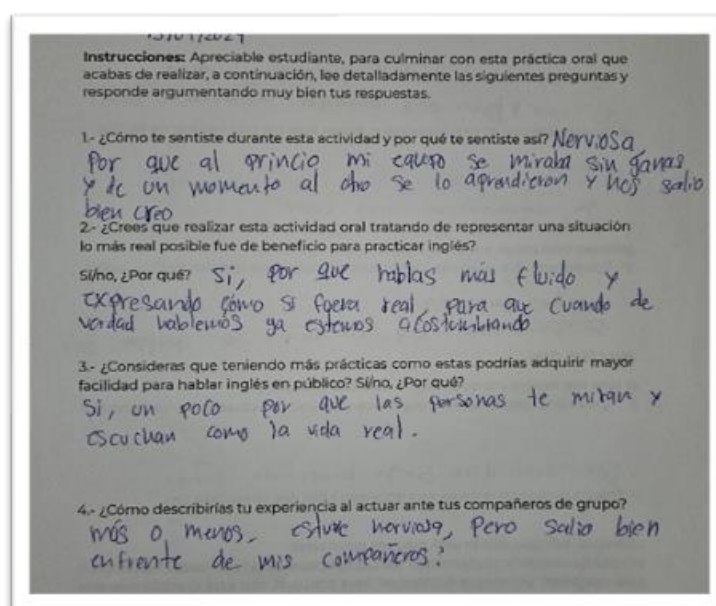
Mediante la implementación de nuestros juegos dramáticos propuestos y la lectura de resultados obtenidos, nos dimos cuenta de que la gran mayoría de respuestas de nuestras y nuestros estudiantes hizo referencia a que, por medio de éstos tuvieron un acercamiento a lo que sucede en el mundo real.

Al usar estas estrategias divertidas y fáciles para las y los estudiantes, se promovió la interacción sobre situaciones cotidianas, sobre todo en aquellas durante la recta final de nuestra investigación, pues ya para entonces el grupo estaba más acostumbrado a participar en ellas.

Tanto el docente como alumnos tuvimos un ambiente de trabajo colaborativo, ofreciendo ideas para crear diálogos, o simplemente con el hecho de interactuar con alguien diferente. Al trabajar así con el grupo, nos aventuramos a la exploración de otras habilidades de nuestros estudiantes, pues para improvisar diálogos, ellos necesitaron recordar temas vistos con anterioridad o incluso investigar nuevos campos semánticos. (ver 3.1.5)

Figura 37

Preguntas de reflexión



Instrucciones: Apreciable estudiante, para culminar con esta práctica oral que acabas de realizar, a continuación, lee detalladamente las siguientes preguntas y responde argumentando muy bien tus respuestas.

1- ¿Cómo te sentiste durante esta actividad y por qué te sentiste así? *Nerviosa por que al principio mi equipo se miraba sin ganas y de un momento al dho se lo aprendieron y nos salió bien creo*

2- ¿Crees que realizar esta actividad oral tratando de representar una situación lo más real posible fue de beneficio para practicar inglés? *Si/no, ¿Por qué? Si, por que hablas más fluido y expresando como si fuera real, para que cuando de verdad hablenos ya estamos acostumbrando*

3- ¿Consideras que teniendo más prácticas como estas podrías adquirir mayor facilidad para hablar inglés en público? *Si/no, ¿Por qué? Si, un poco por que las personas te miran y escuchan como la vida real.*

4- ¿Cómo describirías tu experiencia al actuar ante tus compañeros de grupo? *más o menos, estuve nerviosa, pero salió bien enfrente de mis compañeros.*

Nota. Vinculación con una conversación real

Como se observa en las respuestas a las preguntas, nuestros estudiantes relacionaron éstas dinámicas en las clases como algo muy semejante a lo cotidiano, a la interacción real con su entorno. Nuestras recomendaciones previas a las presentaciones siempre fueron promoviendo la seguridad en ellos, que dejaran de pensar que los estamos observando, simplemente escuchar y responder a sus compañeros, como si se una conversación de amigos se tratara.

Retomando los tipos de oralidad que Silva (2016) propone: intensiva, extensiva o interactiva, ésta última fue la que sustentó nuestras estrategias, las cuales se caracterizaron por incluir dramatizaciones y juegos, monitoreando la práctica de los temas vistos en clase, mediante la duración y complejidad de dichas dinámicas en clases. (ver 3.1.7)

Capítulo 6 Conclusiones y recomendaciones

Es en este último capítulo donde presentamos las conclusiones que han surgido a lo largo de esta investigación hecha en dos ciclos mediante la metodología de la investigación acción, la cual tomó como eje central el uso del juego dramático como estrategia socioemocional para desarrollar la habilidad oral en adolescentes que estudian inglés, durante esta interesante investigación hemos expuesto diferentes etapas de este proceso, los cuales nos han reflejado hallazgos significativos que han sido de mucha motivación para entender el comportamiento humano durante la etapa de la adolescencia, junto a la del aprendizaje de una lengua extranjera.

6.1 Discusión final

Queremos compartir que esta experiencia de investigación nos resultó de mucho interés desde el momento de iniciarla, exigió de nosotros mucha capacidad para comprender el fenómeno de estudio puesto que comprender el comportamiento humano siempre representa un grado de complejidad.

Debido a nuestra experiencia docente teníamos la idea de que efectivamente encontraríamos relaciones emocionales durante el uso de la habilidad oral de las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje del inglés, pero era una idea bastante general, la cual que se va ganando con el tiempo al frente de un grupo. Nuestra mayor sorpresa fue conocer que estas relaciones de emociones y sentires influyen en las y los alumnos, pero que para ellas y ellos también existe un reconocimiento sobre la mejora que las actividades orales lúdicas pueden ofrecerles.

Para nosotros, colaborar con los grupos participantes fue una grata experiencia, como docentes nos brindó mucho aprendizaje, pues tener la libertad de intervención en ambos grupos participantes otorgó gran aporte a nuestros estilos de enseñanza, consideramos también que un cúmulo de reflexiones nos permitió conocer cómo perciben los estudiantes el proceso de estar expuestos a participar en clases, sobre todo, en donde necesitan comunicarse con sus compañeros.

También, descubrir que la pronunciación de las palabras es un factor importante que detiene su confianza al hablar la lengua en público, nos exige como docente, crear estrategias que integren la prosodia como parte esencial para cualquier curso. Los datos que recopilamos pensamos que son de gran utilidad para docentes que apenas comienzan a trabajar con grupos de estas edades, pensamos que es válido replantear algunas estrategias que utilizamos pues no son un paradigma establecido, sino que los nuevos docentes pueden aportar y contextualizarlas a sus respectivas vivencias, eso es la maravilla de la docencia.

6.2 Conclusiones del estudio

Con nuestra investigación, pensamos haber aportado al sector de la docencia, sabemos que lo encontrado hasta ahora no es una verdad absoluta, sino que es una alternativa más para entender nuestro objeto de estudio. Por lo tanto, ahora responderemos cada una de nuestras preguntas que dieron dirección a nuestra investigación.

- **¿Qué factores intervienen durante la realización de actividades lúdicas de expresión oral en lengua extranjera de los estudiantes EFYL-UNACH?**

De acuerdo con los datos interpretados, los factores presentes al realizar actividades lúdicas son todos aquellos que están relacionados con la parte emocional de las y los estudiantes, al formar parte de un juego salen a relucir las inseguridades y fortalezas de las y los alumnos. La mayoría de nuestros participantes reflejan sentir pena o nerviosismo cuando se trata de hablar ante los demás, muchos expresaron tener miedo a sentirse evidenciados ante un error.

Al participar en actividades lúdicas que demandaron hablar en público, nos dimos cuenta que no todos los estudiantes están familiarizados a hacerlo, pues no solo sucede al usar una lengua que no es la propia, sino en su propia lengua materna les toma trabajo hacerlo, es por ello, que los elementos más notorios fueron los componentes afectivos, nos percatamos que para que las actividades lúdicas se desarrollen como nosotros queríamos, fue necesario brindarle a las y los estudiantes un discurso agradable, con palabras afables, en combinación con una sonrisa, haciéndolos sentir de esta manera que lo estaban haciendo muy bien, y que nos perderíamos una gran oportunidad para saber lo que pensaban.

Pensamos que el docente de alguna manera sabe que sus alumnos traen una carga emocional cuando participan en actividades que involucran un autodesenvolvimiento; sin embargo, en muchas ocasiones no se dan cuenta del poder que su discurso puede causar a las y los alumnos, pues una palabra puede incentivar o mermar su participación.

Nuestros participantes expresaron que muchas veces los docentes realizan correcciones de forma inmediata, causando esa sensación de exposición ante sus compañeros de grupo, es por eso, que descubrimos que el docente tiene bastante responsabilidad de lo que las y los estudiantes pueden o no sentir. Mediante la lectura de los datos, los participantes expresaron que al hablar no saben pronunciar correctamente, por lo que este factor provoca más inseguridad cuando requieren hablar en público.

En este sentido, consideramos que las estrategias de enseñanza que favorecen al desarrollo de la habilidad oral son aquellas en las que el docente enseña los sonidos de las letras, los sonidos de las vocales, las diferencias de sonidos del español y el inglés, la pronunciación de las oraciones interrogativas, las de afirmación de una respuesta, el ritmo y la velocidad con la que hay que decirlo, etc. Pensamos que una forma de enseñar estos elementos llamados suprasegmentales de la lengua, pueden ser enseñados combinándose con la teoría y con la práctica.

Por otra parte, los participantes están conscientes de que, si se les corrige de una forma no tan expuesta, se sentirán cómodos y volverán a participar, sobre todo aquellas o aquellos que su personalidad es más introvertida; al sentirse en confianza con el entorno, sin duda, volverán a participar. Nos dio mucho gusto platicar con nuestros participantes y que nos contaran que no todos los profesores se detienen a conversar con ellos en el refrigerio, ellos piensan que es una forma de acercarse a ellos y conocerse más.

Por otra parte, descubrimos que al conversar con nuestros estudiantes formamos un vínculo que se ve reflejado en el salón de clases, porque de esta forma, los entendemos, conocemos sus miedos, alegrías y su forma de pensar, por lo que ven al docente como un ser más humano, generando así un lazo de confianza hacia ellas y ellos.

- **¿Qué elementos, materiales y estrategias son necesarias implementar al usar el juego dramático para desarrollar la habilidad oral en los estudiantes EFYL UNACH?**

Primero que nada, como lo mencionamos en la introducción de nuestra propuesta, que se leerá más adelante, uno de los principales elementos a tomar en cuenta para usar el juego dramático como estrategia de enseñanza, es el propio docente; porque se requiere que se atreva a salir de su zona de confort y que desee enseñar de una forma en que no solo las alumnas y los alumnos lo pasen bien, sino que hasta para él mismo sea un deleite enseñar.

Pudimos valorar que, teniendo la disposición del docente se facilita la experimentación de actividades lúdicas, y por consiguiente la valoración de las propias actividades por las y los estudiantes, tal fue nuestro caso, en que nosotros pensábamos que nuestros participantes trabajarían en los juegos dramáticos mediante la selección de temas por medio de papelitos, pero nuestra sorpresa fue que ellos mismos nos propusieron mejorar nuestros juegos mediante el apoyo de apoyo digital, imágenes proyectadas, ruletas, videos, música.

Nos dimos cuenta de que el juego dramático puede usarse también apoyándose de la tecnología, pues los adolescentes viven en tiempos donde la tecnología está tan a su alcance que ya es parte de su vida diaria, contar con internet en las aulas es una maravillosa herramienta para los docentes de estos tiempos, nos percatamos que solo divierte, sino que también atrae la atención de las y los estudiantes.

Un elemento imprescindible para desarrollar el juego dramático es crear un entorno de aprendizaje agradable para nuestros aprendientes, que va de la mano con la estimulación discursiva del docente, esa retroalimentación positiva en frases como: ¡Qué bien lo hiciste! ¡Has mejorado mucho! ¡Hay cosas por mejorar, pero vas avanzando rápido! Todas estas oraciones son ejemplos de estrategias para usarse en público. Por otra parte, descubrimos que

una estrategia para corregir un error de pronunciación de un estudiante, es hacer de ese error individual un error colectivo, al generalizar sin exponer a nadie.

- **¿Cuáles son las principales relaciones de desarrollo de la habilidad oral en inglés con el juego dramático como estrategia socioemocional durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes EFYL UNACH?**

Una de las principales relaciones de desarrollo que pudimos detectar al usar el juego dramático como estrategia para desarrollar la habilidad oral en las y los estudiantes, es que se logra paulatinamente, primeramente, es acostumbrarlos a esta nueva forma de trabajo práctico, a descubrir su capacidad de imaginar, de expresar ideas en otra lengua diferente a la suya, conocer que dentro de esta forma de aprendizaje existen emociones y sentimientos que no son fáciles de controlar pero que si pueden explorarlos para autoconocerse.

Como se puede leer, son muchas acciones que las y los estudiantes van trabajando, por eso descubrimos que sí hay una mejoría en las y los estudiantes de cuando se inicia a trabajar con esta estrategia y hasta cuando se termina un curso, se observó que en aquellos estudiantes que empezaron siendo muy tímidos, al final ya no lo eran tanto, y quienes ya eran participativos hablando inglés, ganaron más confianza todavía.

Gracias a esto, analizamos que empleando el juego dramático los estudiantes aprenden haciendo, se adentran a un contexto que se acerca a la realidad, pero que no es real, por lo que haciendo que los juegos vayan exigiéndoles más habilidades, se logra que gradualmente dejen de sentirse temerosos, y se motiven por explorarse y conocerse mejor, incluso sin que se den cuenta siempre.

Además, hemos podido comprender cómo el juego dramático se utiliza en el aprendizaje de la lengua inglesa generando beneficios como: las y los estudiantes exploran, juegan y practican haciendo uso de la lengua, adquieren una necesidad comunicativa por lo que cognitivamente existe un desarrollo también.

Por lo tanto, hemos sido capaces de descubrir que estos juegos pueden ser de gran utilidad para la enseñanza del inglés como una segunda lengua. Mediante el drama en el aula

de inglés, se les permite a las y los alumnos que se equivoquen jugando, que se sientan más seguros al hablar y que se genere un clima de confianza.

Así que, con esta estrategia el docente y su grupo crean contextos que favorezcan situaciones comunicativas que ayudan a que una lengua extranjera sea adquirida y que a la vez se desarrollen habilidades sociales, de expresión y lingüísticas en la lengua que se aprende, pues una habilidad en sí no está aislada de las otras, sino que se tarde o temprano se entrelazan.

6.3 Propuesta pedagógica recomendada

Nuestra propuesta consiste en una guía didáctica para que las y los docentes de inglés tengan facilidad para desarrollar los juegos dramáticos, ofreciendo el procedimiento, materiales y sugerencias para cada uno de ellos. Aunado a esto, ofrecerles a las y los docentes información sobre aspectos muy importantes de la pedagogía y didáctica dramática, presentándoles temas para autoformación encaminada a la apreciación artística y a la manera de evaluarlos mediante estos juegos, teniendo como objetivo hacer que los docentes estén preparados para iniciar las estrategias de enseñanza oral del inglés, por medio de los juegos dramáticos.

GUÍA DIDÁCTICA DE JUEGOS DRAMÁTICOS

Un apoyo al docente.

INTRODUCCIÓN

Trabajar utilizando estrategias dramáticas no es una labor sencilla, tomando a consideración los hallazgos de nuestra investigación, es el docente quien toma gran responsabilidad para ejecutar sus actividades relacionadas en promover la participación de sus estudiantes, fomentando la creatividad y la capacidad para jugar colectivamente.

El objetivo de diseñar este cuadernillo es otorgarle al profesorado de lenguas, recomendaciones de apoyo para convertirse en un facilitador de las estrategias de enseñanza dramáticas, describiendo una serie de pasos a seguir para desarrollar una clase de lenguas bajo la dinámica del juego dramático, fortaleciendo la habilidad oral de las y los estudiantes mediante una práctica activa en el salón de clases.

No olvidando que el objetivo es lograr un desenvolvimiento gradual de la lengua meta, así como gestionar una autoexploración emocional al expresarla en público, para que, de esta manera, exista una formación integral en cada estudiante, al adquirir diversas habilidades tanto de la lengua que aprenden, así como de habilidades para la vida diaria.

Mediante la batería de juegos recopilados en esta guía, las cuales se han organizado de manera secuencial, porque necesitamos ir introduciendo a las y los estudiantes a las actividades paso a paso, pues de lo contrario se corre el riesgo de no obtener la participación y resultado esperado por parte de las y los estudiantes.

Así que, para desarrollar las habilidades orales y socioemocionales en las y los alumnos, se propone una combinación de juegos introductorios, de creatividad corporal, agilidad mental, vocal y de expresión oral.

¿Cómo integrar los juegos?

...

En esta guía se presentan actividades lúdicas para desarrollar la habilidad oral mediante la implementación de juegos en los que el estudiantado pone en práctica lo que aprende durante una sesión de clases. Es común que los horarios para enseñar lenguas sean en sesiones de una hora al día, pero estos juegos podrían adaptarse a otros horarios, siempre y cuando se combinen entre el espacio de intervención del docente y el espacio de práctica del alumno.

A continuación, presentamos algunas sugerencias para combinar sesiones de una hora de clases junto a los juegos.

SESIÓN	1 Comienza la clase dividiéndola en dos secciones. La primera es donde las y los estudiantes reciben de ti la parte expositiva, trabajo en el libro, adquisición de vocabulario, ejercicios gramaticales, etc. La segunda parte de la clase es la práctica, destina el tiempo para lograr que tus clases sean en lo mayor de lo posible de esta manera, para que las y los estudiantes se adapten a este ritmo. Ejemplo: Inicio: estructura de simple present Desarrollo: ejercicios del tema siguiendo el libro. Cierre: juego "A snowball of friendship"
	2 Inicio: calentamiento con el juego Applause, applause. Repaso de la sesión anterior, vocabulario, gramática etc. Incluso se puede realizar la introducción a un tema nuevo empleando este juego. Desarrollo: Grammar second conditional. Cierre: realizar el juego Invent a conversation para reforzar el tema principal de la sesión.



Rol del profesor

Para el profesor que desee trabajar bajo estas estrategias de enseñanza, es necesario que comprenda que mucho dependerá de la función de facilitador que éste represente, pues además de ser el profesor, también será el encargado de generar un ambiente idóneo para que las y los estudiantes se sientan cómodos para aprender teniendo el juego dramático como estrategia.

Será el docente el encargado de facilitar este proceso de dinámicas que gradualmente vaya construyendo en sus estudiantes esa confianza para hablar y participar colectivamente, posibilitando el proceso de avance de cada una de ellas y ellos; el facilitador será el eje creativo para adaptar o proponer temas para los juegos, mediante la experimentación de estos. Planificar estrategias orientadas en juegos dramáticos, exigirá tiempo de preparación y dedicación, al estar al frente a este tipo actividades, pensamos que lo primordial en el docente es tener la actitud de que esta inspirando a sus estudiantes.

Es importante mencionar, que algunos estudiantes comienzan con gran entusiasmo; pero pudieran ir perdiéndolo en el camino, por eso nos referimos a que el docente facilitador dirigirá este proceso con el objetivo de estimular la motivación, reencantando a las y los estudiantes en cada sesión.



Acciones que el docente facilitador debe realizar

- Conocer la personalidad de sus estudiantes.
- Confiar en el proceso de aprendizaje individual y colectivo de las y los estudiantes.
- Planear las clases alternando los juegos dramáticos de forma secuencial.
- Considerar la secuencia de los juegos de acuerdo con el nivel de complejidad que posean, así como de los contenidos, habilidades y destrezas que estos exijan a las y los estudiantes.
- Registrar notas de los avances obtenidos por las y los estudiantes.
- Reconocer los momentos idóneos para realizar correcciones a las y los estudiantes.
- Establecer una relación cercana con sus estudiantes.
- Mantener una actitud positiva, con energía e iniciativa,
- Poner ejemplos de cómo jugar, sirviendo de modelo las y los estudiantes.
- Resolver algún conflicto o situación especial con mucha imparcialidad para no romper la confianza con el grupo.
- Conocer un poco de lenguaje y recursos del teatro, no es necesario ser un experto, pero si tomar ideas de expertos, para eso están los tutoriales, artículos, libros, etc.
- Aceptar todas las expresiones, ideas y creatividad de las y los estudiantes.
- No tener pena.
- Mantener un discurso alentador haciendo hincapié en que de los errores se aprende.

Snowball of friendship



¿Cuántos participantes se necesitan?

Se necesita la participación del grupo completo.

¿Dónde se puede jugar?

En el salón de clases con el mobiliario en círculo o en un espacio abierto delimitado.

¿Cuál es el objetivo del juego?

Que el estudiante a través de un juego colectivo pueda conocer a sus compañeros, así como aprender a describir sus gustos o actividades que los identifican ante los demás.

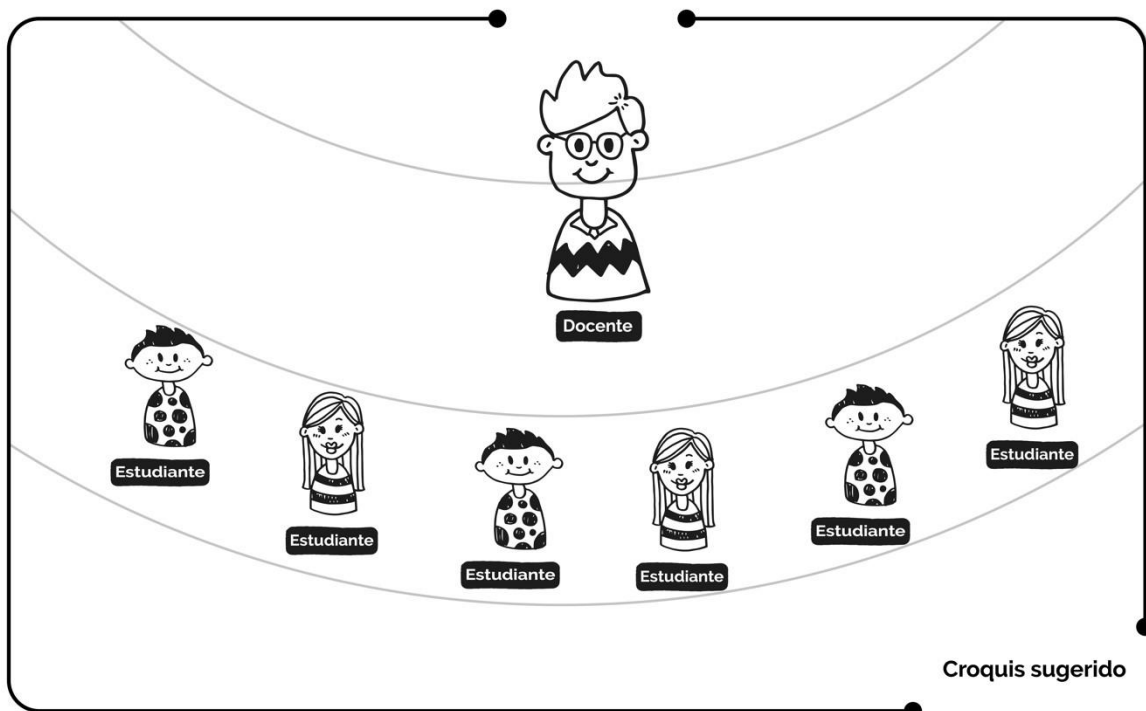
¿Qué habilidades se desarrollan?

Expresión escrita, habilidad oral y expresión corporal.

Materiales: Hojas de colores, lapicero, música tranquila, bocina, computadora.

Procedimiento:

- 1.- Los alumnos estarán sentados en círculo en el suelo, luego, se les otorga un pedazo de papel, se les pide que escriban oraciones usando I like, I love, my favourite colour, I enjoy, etc. La intención es que expresen algo relacionado con ellos mismos. (gustos, pasatiempos, deportes) es necesario que escriban su nombre.
- 2.- Sentados en círculos, el profesor toma el primer pedazo de papel, lee la oración y hace una bola con esta, luego al azar pide que otro alumno continúe haciendo lo mismo, primero la lectura de su oración y después continúa haciendo la bola de papel más grande, se realiza al azar.
- 3.- Al terminar de leer, a continuación, el profesor enseñará cómo ha quedado la bola de nieve final, al iniciar a pasarlo al estudiante de al lado deberá explicar que los alumnos se pondrán de pie y caminarán por el salón haciendo movimientos corporales para interpretar situaciones o personajes imaginarios que el docente irá mencionando (ser un bailarín de ballet. astronauta, caminar por suelo con cristal, etc.).
- 4.- Al mismo tiempo que las y los estudiantes caminan por el espacio, el docente reproducirá música y ellos irán pasándose con las manos la bola de nieve. Cuando la música se detenga, el alumno que tenga la bola tomara una hoja de papel y leerá las oraciones que contenga sin mencionar el nombre del dueño de la hoja.
- 5.- El resto del grupo escuchará atentamente e identificará de quién es la hoja de papel. Se continuará con la misma dinámica hasta que todos hayan pasado.



Materiales

Música sugerida: https://www.youtube.com/watch?v=mxea_QwXZ3Y

Ejemplo de texto redactado por las y los estudiantes:

Laura: Hi, I love to play video games, I live with my mother, she likes to watch horror movies, also she cooks very tasty, while I'm not a good cooker. I like to ride my bike.

Algunos temas sugeridos para realizar las interpretaciones son:

- Being a fotographer
- Movie star
- Walk in the park
- Say hello to someone
- Run in the rain
- Walk on the beach
- Ice skating
- Fly a kite
- Swimming in the sea
- Being a grasshopper
- Driving a truck
- Being a trapeze artist

Making Sounds



¿Cuántos participantes se necesitan?

Se necesitan al menos dos equipos de 6 participantes.

¿Dónde se puede jugar?

En el salón de clases con el mobiliario en círculo o en un espacio abierto delimitado.

¿Cuál es el objetivo del juego?

Que los estudiantes puedan socializar y conocerse a través de un juego sensorial, en el que puedan tener un primer acercamiento a la habilidad oral en inglés, haciendo una interpretación de entrevistador y entrevistado.

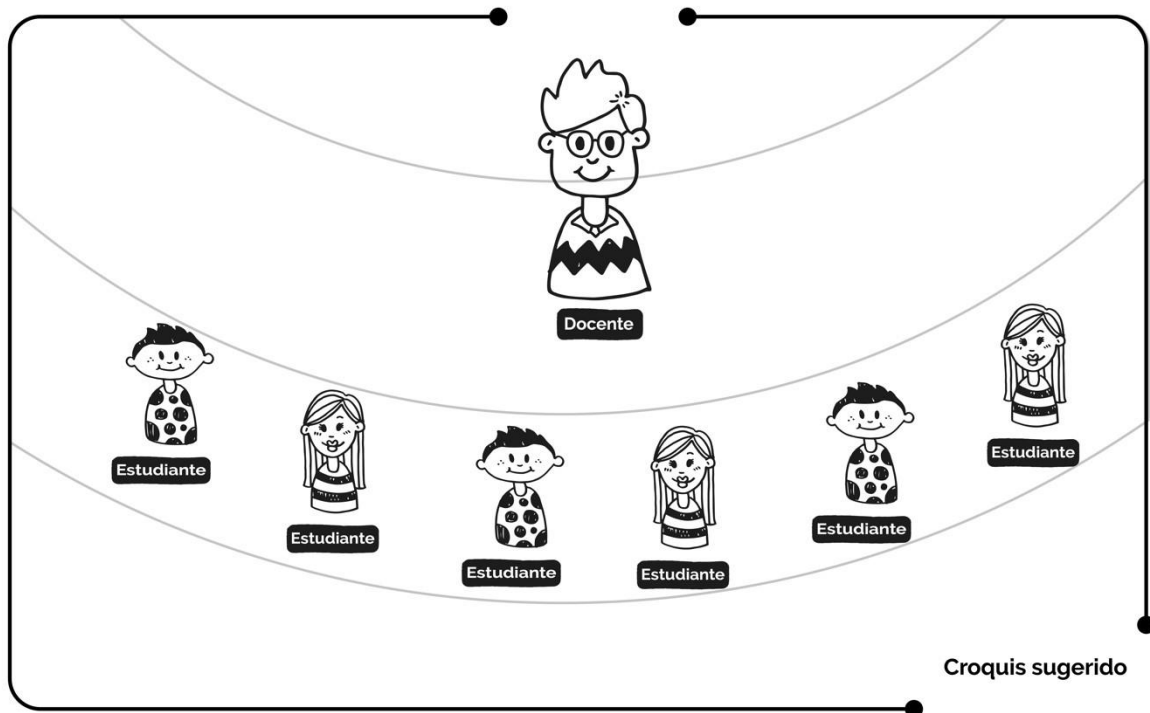
¿Qué habilidades se desarrollan?

Habilidad oral, comprensión lectora y expresión corporal.

Materiales: Computadora, una pelota pequeña, pantalla para proyectar preguntas.

Procedimiento:

- 1.- El profesor saluda a los alumnos y explica la actividad.
- 2.- Pedirá a los alumnos sentarse en círculo en el suelo, luego, se les proyectará en la pantalla las preguntas guía para que puedan leer y responder en el juego.
- 3.- Sentados en círculos, el profesor realiza un modelado de lectura de las preguntas proyectadas, al mismo tiempo que promueve que los alumnos repitan las preguntas.
- 4.- A continuación, el profesor enseñará la pelota pequeña al iniciar a pasarlo al estudiante de al lado deberá hacer un sonido ante de pasar la pelota a otro compañero, el siguiente estudiante deberá continuar la dinámica, teniendo 3 segundos para hacer el sonido. Se puede iniciar de forma libre la primera ronda, para luego fijar una temática para las posteriores (transportes, instrumentos, herramientas de trabajo, entre otros).
- 3.- Cuando algún alumno se tarde más del tiempo establecido, el docente detendrá el juego y le pedirá a este que seleccione a un compañero para realizarle las preguntas, mientras que el otro deberá responder espontáneamente a su compañero.
- 4.- Para las siguientes rondas, se podrá marcar categorías como: (transportes, animales, objetos del hogar, objetos electrónicos, etc.). Se continuará con la misma dinámica hasta que todos hayan pasado.



Materiales

Se pueden elaborar diapositivas para proyectar el tema y las preguntas:

Questions that can help you

- 1.- Why do you want to learn English?
- 2.- What is your best talent?
- 3.- What does your father do on weekends?
- 4.- What is your favourite place at home?
- 5.- What does your brother or sister usually watch on tv?
- 6.- Where would you like to go on your next vacation?

Diapositiva PowerPoint 2024.

Tell me verbs with your body.



¿Cuántos participantes se necesitan?

Se necesitan mínimo 12 participantes.

¿Dónde se puede jugar?

En el salón de clases con el mobiliario en círculo o en un espacio abierto delimitado.

¿Cuál es el objetivo del juego?

Que el estudiante exprese mediante mímica acciones de verbos regulares al interpretar oraciones simples.

¿Qué habilidades se desarrollan?

Habilidad oral y expresión corporal.

Materiales: Computadora, diapositivas, pantalla

(listado de 20 verbos irregulares, se pueden usar imágenes para guiar a los alumnos)

Procedimiento:

1.- Primero, saluda a los estudiantes y cuéntales que realizarán un juego en el que con movimientos corporales intentarán compartir un mensaje a un compañero suyo, es importante que les menciones que no podrán emitir sonidos ni palabras, únicamente está permitido mover las manos, brazos, hacer gestos, moverse, caminar, entre otros.

2.- Después, méncionalas que el juego se hará en equipo y trabajarán con un compañero del equipo contrario, especifica también que solo podrá responder quién adivina del equipo, los demás integrantes solo observarán. Si quien adivina no pudiera reconocer el verbo, podrá robar el punto el equipo contrario, pero si tampoco este pudiera, podrás darle la oportunidad al equipo de él o la estudiante que adivina. Los puntos valen lo mismo tanto por acertar tanto como para robar.

3.- Una vez que hayas explicado las instrucciones del juego, deberás integrar 2 equipos mixtos, procura organizar los equipos de manera que estén combinados con alumnos que participan poco y con alumnos que participan mucho, pídeles que cambien de lugar únicamente, sin mover nada de sus cosas o sillas.

3.-Al terminar de organizar los dos equipos, asígnale un nombre a cada uno, puedes nombrarlos tú o puedes pedir que ellos asignen un nombre a su equipo, deberás escribirlos en el pizarrón.

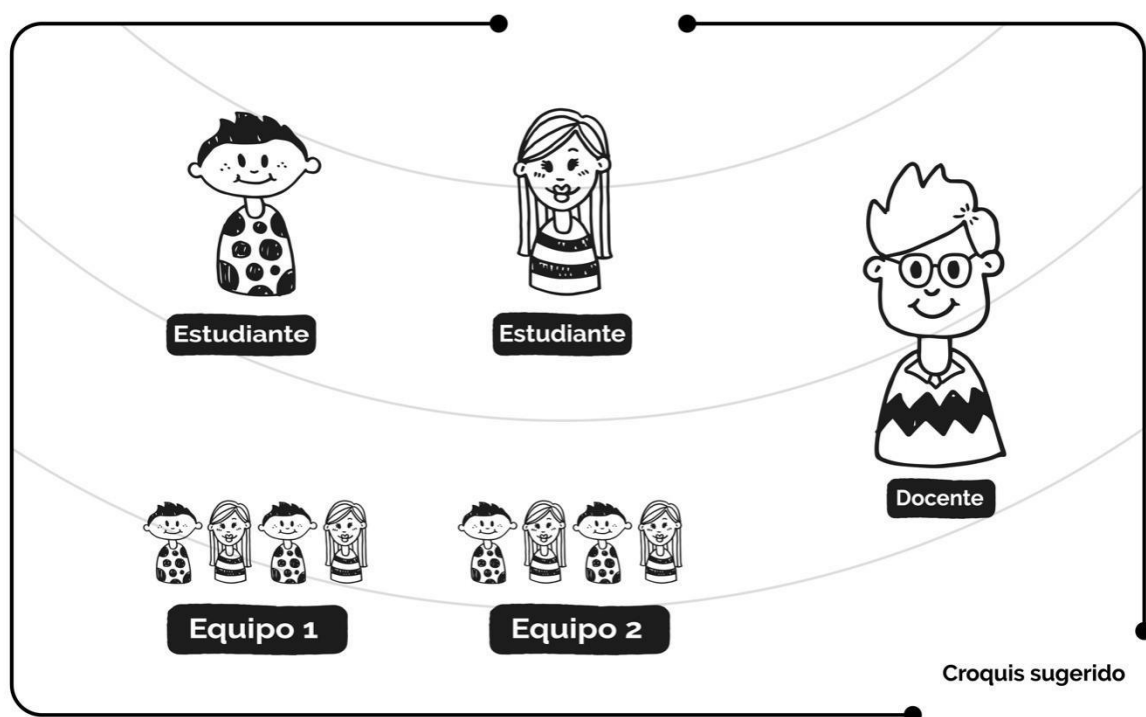
4.- Ahora, selecciona o pide un voluntario de cada equipo, pídeles que pasen al frente y que uno de ellos será el que adivine el verbo y el otro será quien dramatiza el verbo con movimientos corporales, deberás cambiar los roles para cada pareja que pase al frente. Es importante que la computadora ya esté conectada a la pantalla, pero cuida no mostrar las oraciones en las diapositivas, solo hazlo cuando se haya adivinado la oración.

5. El tiempo de duración para quien dramatice el verbo será de 30 segundos, pero cuando consideres que ya ha pasado suficiente tiempo, puedes permitir el robo de puntos.

4.- Una vez que ambos compañeros hayan interpretado ambos roles, deberás cambiar de pareja, es importante que todos o la mayoría de ellos pasen al frente.

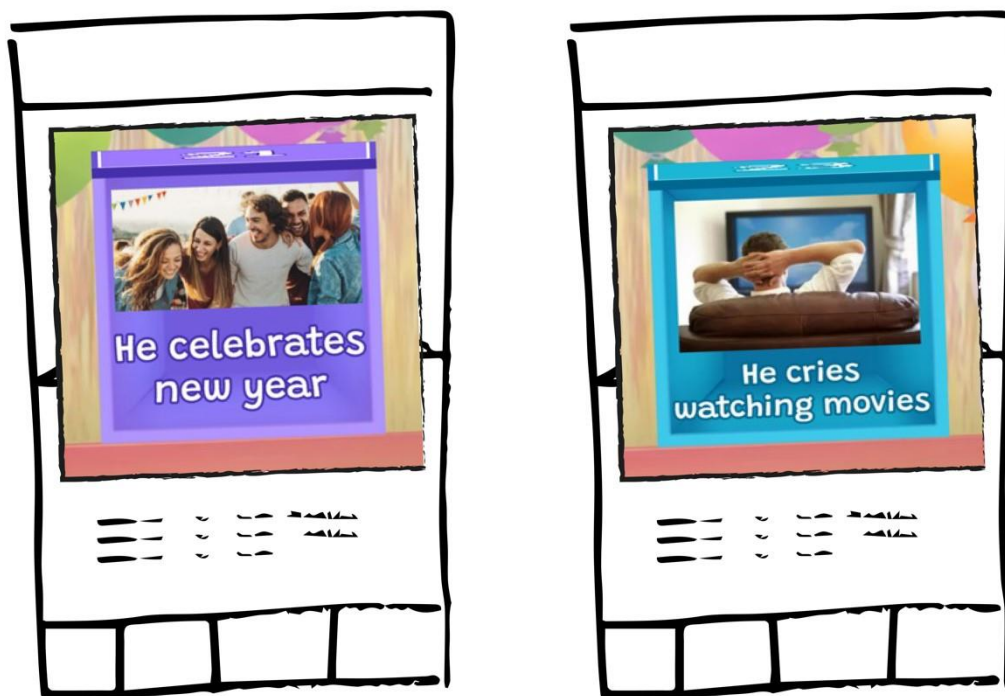
5.- Al finalizar todas las rondas, haz la sumatoria de puntos y felicita al equipo ganador y reconoce la participación de todo el grupo.

6.- Pide que todos regresen a su respectivo lugar y pídeles que te hagan un recuento de los momentos más significativos del juego, de igual forma pregunta qué verbos recordaban y cuáles no.



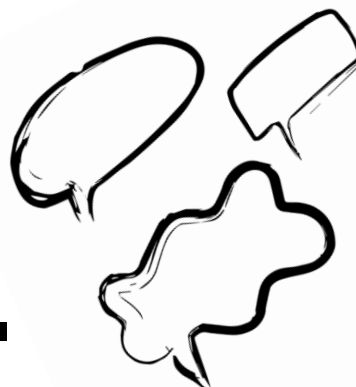
Materiales

Se sugiere usar la página web <https://wordwall.net/es> para diseñar tarjetas digitales, ya que además se pueden proyectar de manera interactiva y aleatoria, hay que considerar que se requiere de internet para utilizarla.



Nota. Ejemplos de diseño

Improvise a conversation.



¿Cuántos participantes se necesitan?

Se necesitan mínimo 5 parejas de estudiantes.

¿Dónde se puede jugar?

En el salón de clases con el mobiliario en círculo o en un espacio abierto delimitado.

¿Cuál es el objetivo del juego?

Que el estudiante practique el uso del pasado simple al realizar un juego de rol mediante una conversación escrita semi-improvisada.

¿Qué habilidades se desarrollan?

Habilidad oral, habilidad escrita y expresión corporal.

Materiales: Computadora, 2 videos de YouTube, pantalla, pizarrón, plumones, 4 formatos de conversaciones cortas en pasado simple

Página web con audios de las 4 conversaciones.

Procedimiento:

1.- Primero, es necesario proyectar el video 1 (ver materiales) en donde un personaje de snoopy habla del tema de "hablar en público". Después de proyectarlo realiza preguntas a las y los estudiantes sobre lo que han comprendido.

2.- Ahora proyecta el video 2 (ver materiales) el cual, trata sobre por qué el ser humano siente emociones, aquí pregunta a los alumnos sobre el vocabulario de los videos. Anotar en el pizarrón un glosario (ver materiales) de palabras en inglés y español de acuerdo con lo que te mencionen ellos.

3.- Proyectar en la pantalla la página web con las conversaciones y los audios de éstas, aclarar a los alumnos que primero se reproducirán los audios e irán siguiendo con la vista la lectura de estas conversaciones cortas.

4.- Integrar parejas o tríos y repartir las conversaciones, agrúpalos de acuerdo con el nivel oral de la lengua: altos con altos, medios con altos, bajos con medios.

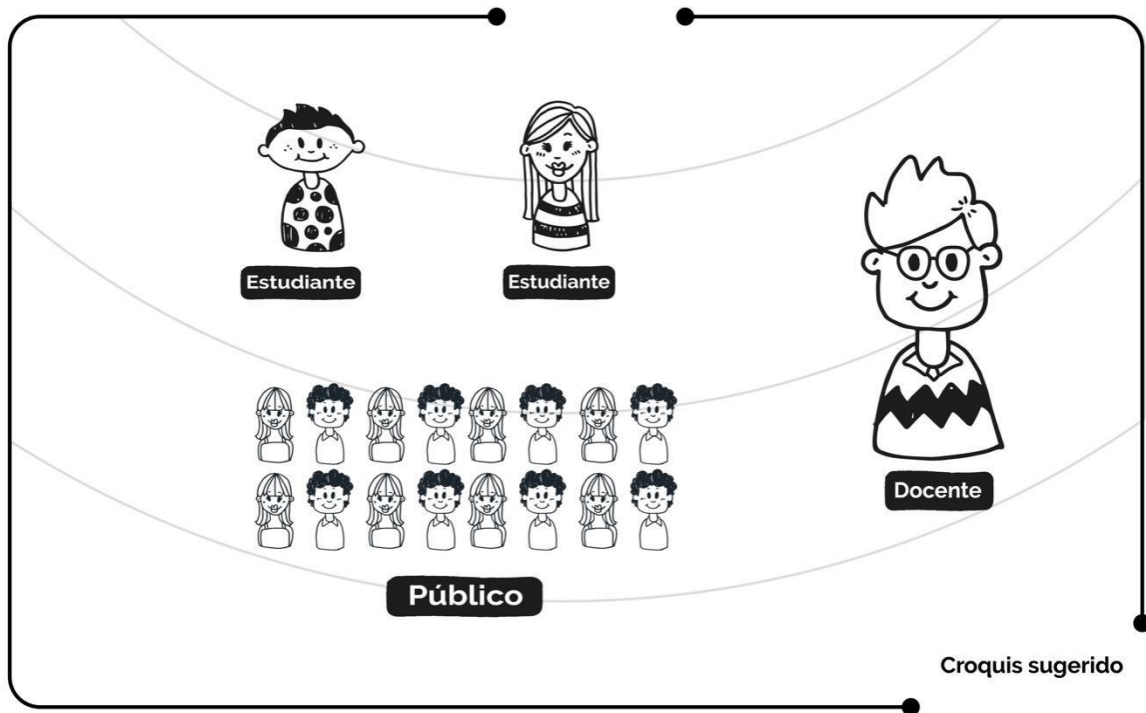
5.- Explicar a los alumnos que tendrán que extender las conversaciones, adecuándolas a las características de sus equipos (hombres, mujeres o número de integrantes) lo demás será construido por los propios alumnos, como la edad ficticia de sus personajes, profesiones, personalidad, etc.

6.- Dar 10 minutos por el trabajo de escritura, es necesario monitorear cada equipo y ayudar a revisar sus escritos. Probablemente algunos equipos te pidan ayuda con ideas.

7.- Después, otorgar 10 minutos más para que los alumnos ensayen, el juego de rol semi-improvisado, algunos alumnos serán capaces de aprenderse sus diálogos, otros quizás solo darán lectura, o incluso alguno logrará improvisar algunas líneas de dicho escrito.

8.- Finalmente, dar 12 minutos para realizar las conversaciones improvisadas de los equipos.

8.- Finalmente, dar 12 minutos para realizar las conversaciones improvisadas de los equipos.



Materiales

Video n.1 https://www.youtube.com/watch?v=gtTZml_EUEo

Video n. 2 <https://www.youtube.com/watch?v=X40IMVctSJE> Enlace

de la página web:

<https://www.soundgrammar.com/learn/L2-CEFR-A1/L2-11-Past-Tense.htm>

Conversation 1

Man: What did you do yesterday?

Woman: Nothing much. I just stayed at home and cleaned the house.

Man: How boring! **Woman:** Yeah, it was. And you? What did you do?

Man: I drove to the mountains and went hiking.

Woman: That sounds fun!

Man: It was. I had a great time.

Conversation 2

Man: Did you do anything this weekend?

Woman: I did. I took the train to the city and met my friend. **Man:** Oh, yeah! What did you do?

Woman: We had lunch and did some shopping. **Man:** Did you buy anything?

Woman: No, I didn't. I just went window shopping. I'm trying to save money. **Man:** Me too!

Conversation 3

Man: How was your day?

Woman: Terrible. I was so busy.

Man: Oh, that's too bad. **Woman:** Yeah, we were so busy at lunch. One person called in sick so we were short-staffed.

Man: That's not good. How did you manage?

Woman: The came in and helped us.

Conversation 4

Man: Did you talk to Bob?

Woman: I did. He said he was sorry.

Man: What did he say? **Woman:** He said he didn't mean to get mad at you.

Man: Well, he did. He made me cry.

Woman: I know. But he is really sorry about it.

Applause, applause



¿Cuántos participantes se necesitan?

Se necesita la participación de todo el grupo.

¿Dónde se puede jugar?

En el salón de clases con el mobiliario en semicírculo,

¿Cuál es el objetivo del juego?

Que el estudiante tome agilidad mental empleando cuerpo y mente para realizar el juego con sus compañeros de grupo, además de realizar retos que promuevan confianza por participar y socializar con su grupo.

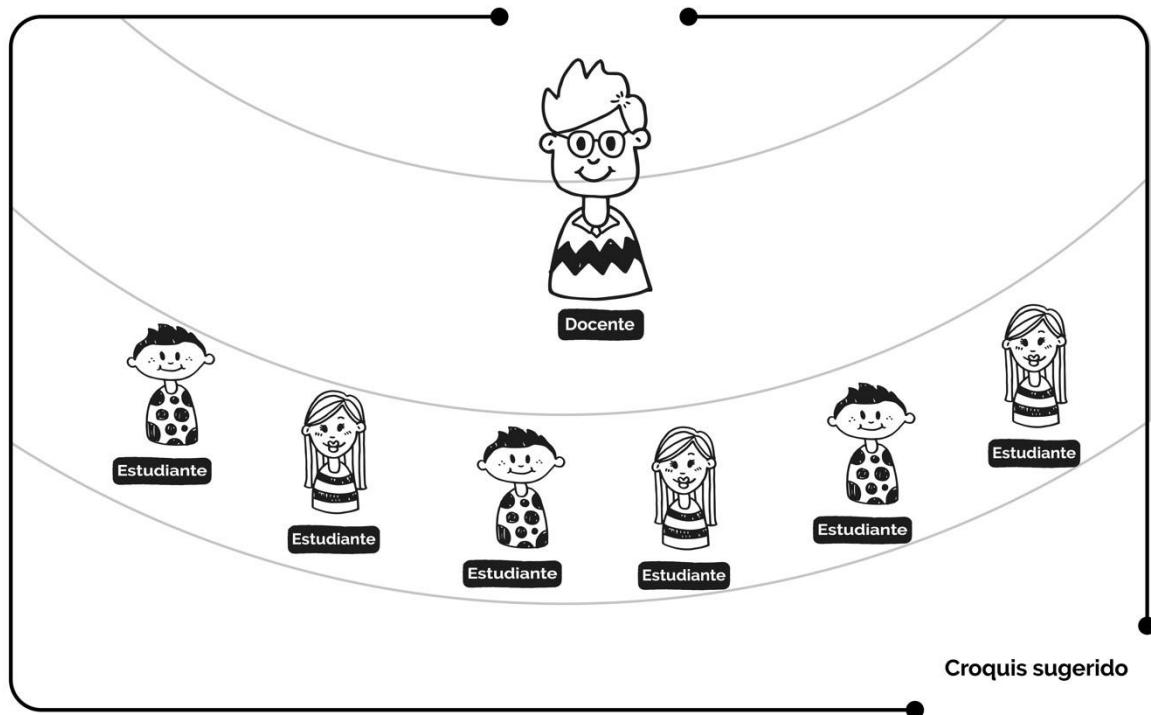
¿Qué habilidades se desarrollan?

Habilidad oral y cognitiva, expresión corporal.

Materiales: Computadora, ruleta con los retos a realizar, pantalla.

Procedimiento:

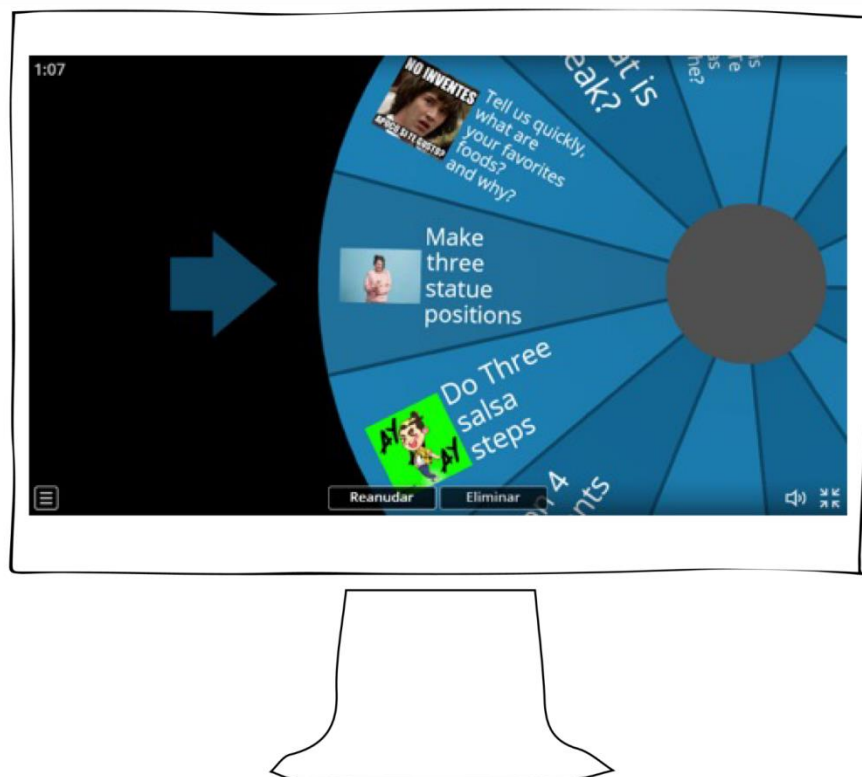
- 1.- Sentar a las y los estudiantes en semicírculo, explicarles que tendrán un juego de agilidad mental, en el que emplearán sus manos para aplaudir dos veces, al mismo tiempo que tendrán que repetir un número que el docente les asignará.
- 2.- Una vez sentados, comienza a numerar a tus estudiantes, si quieres participar en el juego tú serás el número 1, un estudiante será el 2, otro el 3, así sucesivamente hasta completar y numerar a todo el grupo. Si no deseas participar, un estudiante será el número 1.
- 3.- Explica a las y los estudiantes que para jugar necesitan repetir su número dos veces en compañía de dos aplausos, para luego repetir otro número perteneciente al de otro compañero suyo, que no sea consecutivo al suyo, ejemplo: cuatro- aplauso – cuatro – aplauso/ doce- aplauso-doce- aplauso.
- 4.- El compañero que tiene el número 12, deberá estar muy atento y repetir su mismo número para pensar en otro número que no sea consecutivo al suyo, ejemplo: doce-aplausos -doce-aplausos/cinco-aplausos-cinco-aplausos.
- 5.- Si por alguna razón tardan mucho tiempo pensando o no dicen su número junto a los aplausos, este estudiante perderá y deberás girar la ruleta en la pantalla (ver materiales) para descubrir el reto que le toca realizar.
- 6.- Una vez hecho el reto por quien ha perdido, será momento de repetir la ronda, debe iniciar quien perdió la anterior ronda. (En caso de que las y los alumnos tengan demasiada pena ante el reto, puedes cambiárselo por algo más sencillo, pero deberás ser hábil para llevar a cabo este cambio de última hora).



Materiales

Se sugiere usar la página web <https://wordwall.net/es> para diseñar la ruleta digital, pero de no contar con este apoyo digital, se podría hacer una adaptación escribiendo los retos en papel y meterlos en un recipiente. Los retos deben ser acciones que involucren al estudiante hablar, pensar, ponerse de pie, hacer mimica, entre otras, aquí queda a la creatividad del docente facilitador.

Ejemplos de retos que los estudiantes pueden hacer.



Ruleta hecha en wordwall 2024.



Sketch

¿Cuántos participantes se necesitan?

Se necesita la participación de todo el grupo.

¿Dónde se puede jugar?

En el salón de clases con el mobiliario alrededor.

¿Cuál es el objetivo del juego?

Expresar y poner en práctica de manera oral los temas que las y los estudiantes han visto en el curso, mediante la creación de una pequeña escena de 5 minutos, en la que dramaticen junto a sus compañeros, poniendo a prueba las habilidades de autoconfianza que han adquirido a lo largo de todos los juegos anteriores.

¿Qué habilidades se desarrollan?

Habilidad oral, habilidad escrita, expresión corporal.

Materiales: Accesorios para vestuario, lentes, sombrero, prendas de ropa etc. (se pueden solicitar en clases anteriores).

Procedimiento:

1.- Reúne a las y los estudiantes en equipos, es necesario que tú formes los equipos de acuerdo con el desempeño de la habilidad oral que hayas observado en ellos, a modo que, integres equipos balanceados entre quienes tienen un nivel más bajo y quienes tienen un nivel medio, dejando también a quienes están en un nivel alto con quienes están en nivel medio, pero tratar lo menos posible de integrar equipos con estudiantes de nivel alto y nivel bajo, porque no funcionará como se espera la actividad.

2.- Después de integrar los equipos, realiza la proyección de una ruleta en wordwall, para que ellos seleccionen al azar el tema que deberán desarrollar junto con su equipo (ver materiales).

2.- Deja que las y los estudiantes platiquen y tomen acuerdos sobre cómo podrían desarrollar una pequeña historia con el tema que se les asignó, diles que tomen notas de las ideas y seleccionen la que sea más adaptable de acuerdo con el número de integrantes de su equipo.

3.- Revisa que después de intercambiar ideas, asignen los personajes que cada uno interpretará en la historia que representarán.

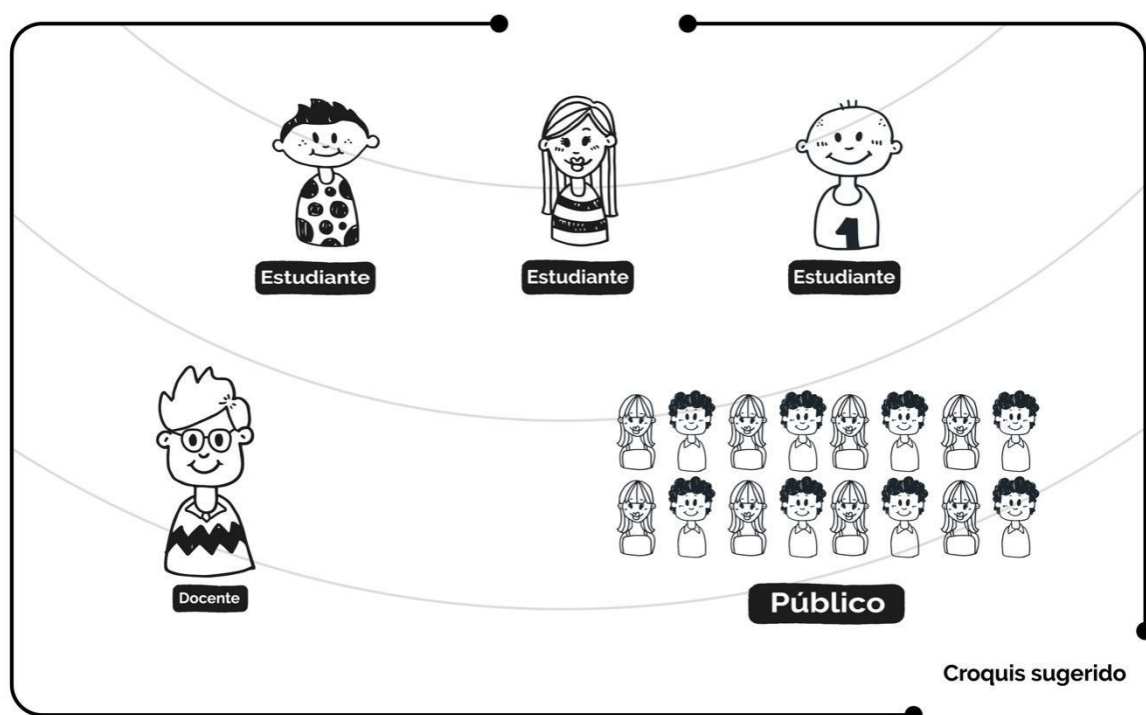
4.- Ahora, pídeles que escriban sus diálogos de forma individual, pero recuérdales que la construcción de su historia deberá ser propuesta por todos los integrantes del equipo, por lo que cada uno puede proponer diálogos y respuestas de estos mismos diálogos. (Este paso debe realizarse en 15 minutos, aunque podrían tardar unos minutos más).

5.- Puedes revisar cada equipo y sugerir ideas o corregir sus escritos.

6.- Una vez que tengan escrita toda su historia (un aproximado de 250 palabras) ofrece 10 minutos de tiempo para practicarla, recuérdales que deben hacer movimientos corporales para causar mayor realidad a sus diálogos. De igual forma, podrán hacer uso de los objetos y/o accesorios que se pondrán a su disposición en el salón (Este paso puede realizarse en 10 minutos).

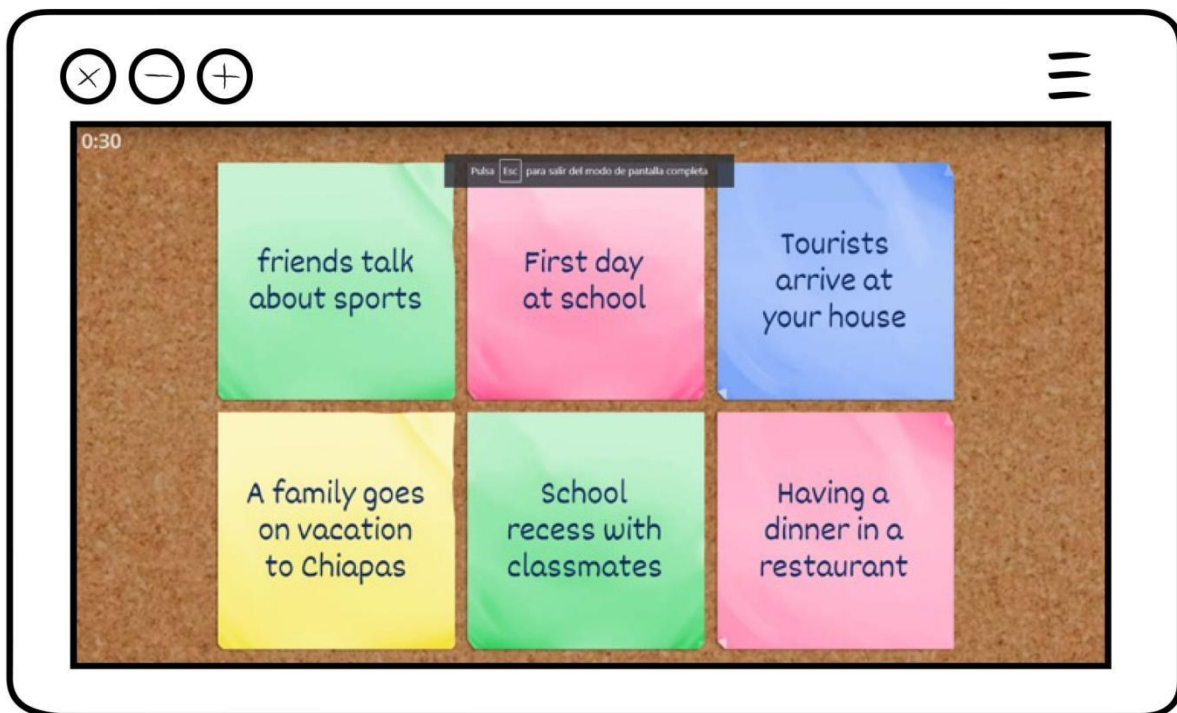
6.- Después de realizar su ensayo, vendrá el momento de la presentación. Es importante mencionarles que deberán hablar claro y en voz alta para que todo el grupo pueda escuchar. Asimismo, recordar al grupo ser respetuosos ante sus compañeros y apreciar el trabajo de cada equipo (La presentación puede realizarse en 15 minutos).

7.- Finalmente, haz énfasis en que es necesario divertirse mucho y pensar que esta es una forma de practicar la lengua, imaginando como si estuvieran en un lugar real hablando inglés.



Materiales

Se sugiere usar la página web <https://wordwall.net/es> para realizar el sorteo de los temas.



Nota. Cajas de temas hechas en wordwall 2024.

Conclusión

El número de actividades que hemos presentado, han sido las que realizamos durante la investigación, por cuestiones de tiempo durante el segundo ciclo, no se lograron realizar todas, pero con éstas pudimos constatar resultados significativos al usarlas con nuestros estudiantes.

Como propuesta sí que han servido para darnos cuenta de que aplicando estos juegos de forma paulatina, si podemos lograr que las y los estudiantes vayan desarrollando confianza para usar la lengua meta en clases, así como desarrollar una exploración de factores emocionales que intervienen al estar integrados a un salón de clases.

Esperamos que con estos juegos dramáticos las y los docentes tengan una guía más clara sobre cómo usarlos el aula, puesto que la enseñanza de la comunicación oral es uno de los desafíos más grandes para los docentes de lenguas, porque implica que los estudiantes sean capaces de expresarse en otra lengua diferente a la propia.

Arriesgarnos como docentes para salir de la enseñanza tradicional tampoco es una labor sencilla, ofrecer a nuestras alumnas y a nuestros alumnos entornos donde construyan su propia personalidad y experiencia en el proceso de aprendizaje requiere creatividad por parte de nosotros. Consideramos que, al involucrar la capacidad innata del ser humano para imitar, hacer gestos, y proyectarse en otros personajes por medio de su voz, podemos enseñar desde una perspectiva de acercamiento a la realidad del mundo en que vivimos.

El desarrollo de esta propuesta didáctica la hemos construido siendo conscientes de que todo lo que hemos podido investigar durante nuestra investigación, por lo que concluimos en que es un primer acercamiento para la comprensión de la parte emotiva del comportamiento de las y los adolescentes junto al sentir que experimentan al tener la necesidad de hablar en el aula de inglés.

Sin duda, podemos afirmar que las estrategias y recursos didácticos basados en el drama sí repercuten positivamente durante el proceso de aprendizaje del idioma inglés, pues mediante estas actividades que nos planteamos realizar sí logramos detectar cambios significativos en nuestras y nuestros estudiantes, pasando de una timidez por hablar y participar al frente de sus compañeros, a una seguridad que fue desarrollándose gradualmente.

Bibliografía

- Abbagnano N., & Visalberghi A. (1992) Historia de la pedagogía. (9 ed.) Editorial: Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (47), 73-88.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Ausubel. D. P (1976): Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas S. A. México.
- Alarcón A., Prouve M., Pérez C., Gaete K., Silva K., Latorre M., Crovetto P., Manríquez P., Gallegos P., González Q., Alarcón V. (2016) Manual de apoyo al facilitador TALLER DE TEATRO Protagonistas en el juego, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Chile.
- AMÓS J. Didáctica Magna, editorial Porrúa av. República Argentina, 15 México, 1998 (Versión en PDF) fecha de consulta, 8 de octubre de 2023, consultado en:
<https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdfhttps://dle.rae.es/ludificar>
- Arias-Mollocana, M. (2022). Las microhabilidades expresivas orales en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa “Luis Fernando Ruiz”. Retos de la Ciencia. 6(13). 116-128 <https://doi.org/10.53877/rc.6.13.20220701.10>
- Baldwin, P, (2014) El arte dramático aplicado a la educación, Aprendizaje real en mundos imaginarios, Madrid: Morata. Consultado en:
<https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/el-arte-dramatico-aplicado-a-la-educacion.pdf>

- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Barreda Hoyos, O. (2018) Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán: México.
- Benoit Ríos, C. G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 11(2), 95–115. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Bygate M. (1987) *Speaking* Oxford: Oxford University Press. <https://www.google.com.mx/books/edition/Speaking/XozCwaqSJFIC?hl=es&gbpv=1&dq=inauthor:%22Martin+Bygate%22&printsec=frontcover>
- Blanco, N., & Alvarado, M. E. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XI (3), 537-544.
- Boquete Martín, G, (2011) El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales, Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, España, Consultado en: <https://core.ac.uk/download/pdf/58909772.pdf>
- Centro Virtual Cervantes (s.f.) Competencia comunicativa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- Centro Virtual Cervantes (s.f.) Cognitivismo. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cognitivism.o.htm

- Corral Fulla A. (2012) El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La dramatización como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 117-134.
https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42238
- Chanona Pérez O. (2020) De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Primera edición, 2020. Universidad Autónoma de Chiapas. (PDF)
- Christianson, S.A. (1992). Emotional Stress and Eyewitness Memory: a critical review. *Psychological Bulletin*. Sep. 112 (2): 284-309.
- Davies, P. & Pearse, D. (2000). *Success for English Teaching Developing Speaking Skills*. Oxford University Press.
https://books.google.com.mx/books?id=Xe6dBgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Díaz Bravo, L., Torruco García U., Martínez M., Varela M. (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico. La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.
- Díaz-Barriga A., Frida. y Hernández R., Gerardo (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, 2ª Ed. México: Mc Graw Hill. Consultado en:
https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

- Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2010). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva. McGraw Hill. México; D.F. (Versión PDF)
- El ranking mundial más grande según su dominio del inglés (2023) <https://www.ef.com.mx/epi/>
- Fierro Chong, B. M., & Mañalich Suárez, R. (2012). CUANDO LA LITERATURA NOS ACOMPAÑA EN EL CAMINO DE LA VIDA. Atenas, 4(20), 19-34.
- García-Huidobro M. (2004) Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula, (4ª ed.) Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Guerrero Bejarano M. (2016) La Investigación Cualitativa. Revista Innova. Vol 1, No. 2, 1-9. <file:///C:/Users/Jorge%20S%C3%A0nchez/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionCualitativa-5920538.pdf>
- Guevara L, (2011) La inteligencia emocional, Revista digital para profesionales de la enseñanza, Núm. 12, Federación de enseñanza, Andalucía, España Núm. 12, Consultado en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>
- Hymes, D. H. (1971) Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- Kawulich, Barbara B. (2006) La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(2), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.
- Lillo Espinosa, J. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (90), 57-71. Recuperado en 27 de abril de

2024, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000200005&lng=es&tlng=es.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Primera edición: junio 2002.

Medina A. (2012). Didáctica de los idiomas. ¿Cómo enseñar inglés y castellano con un enfoque de competencias? Cuba: Edición del autor. }

Meneses J. (2016) El cuestionario. Universidad de Cataluña.
<https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario/cuestionario.pdf>

Morón Macías, C. (2011) El juego dramático en educación infantil, Revista digital para profesionales de la enseñanza, Núm. 12, Federación de enseñanza, Andalucía,

Mostacero, R. (2011). Oralidad, escritura y escrituralidad. Enunciación, 16(2), 100–119.
<https://doi.org/10.14483/22486798.3908>

Navarro Dos Santos, H., & Zarate Rodríguez, W. (2016) Dificultades que presentan los estudiantes en la producción oral del inglés en el grado quinto de primaria del Liceo Max Planck, [Tesis de licenciatura]. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1168&context=lic_lenguas

Obledo Rodríguez, H. O., (2021). El conocimiento de la adolescencia y su implicación en la práctica docente. Sincronía, (79), 677-704.
<https://doi.org/10.32870/sincronia.axxv.n79.35a21>

O'malley, J. y Valdez, P. (1996). Authentic Assessment for English Language Learners. USA: Longman.

- Orellana Guevara, C. (2017) La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. E- Ciencias de la información, 7(1), 1-23. <https://doi.org/10.15517/eci.v7i1.27241>
- Osorio González, A. (2023) Estrategias de educación emocional, para favorecer la convivencia sana, en alumnos de segundo grado de educación primaria. [Tesis de grado de maestría]. Universidad Iberoamericana Puebla. <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/5638>
- Olivares G, (2017) El uso de estrategias para desarrollar la expresión oral en inglés en estudiantes de segundo semestre de bachillerato del CECyTE Tecamachalco, Universidad Iberoamericana Puebla, Tesis.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas. Cuándo Ocurre, Cómo se Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en nuestro Alumnado. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11(2), 551-576.
- Parada Alfonso, L, (2013) El juego dramático. un ambiente creativo aplicado a la enseñanza formal de adolescentes, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España, Consultado en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13473/63375_parada%20alfonso%20lilian.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Peralta Morales M. (2015) La pedagogía teatral en el desarrollo de las destrezas del área de lengua de literatura de los estudiantes del tercer año de educación básica. [Tesis de licenciatura]. Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación, Universidad Tecnológica Equinoccial. <http://repositorio.ute.edu.ec/handle/123456789/17432>

Pérez F. (2013). La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget Aplicada en la Clase de Primaria. Universidad de Valladolid, 57.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1984) Psicología del niño. Madrid: Morata.

Piaget, J. (1977). Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. Cambridge: Cambridge University Press.

Pérez, M. F. (2013). La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget Aplicada en la Clase de Primaria. Universidad de Valladolid, 57.

Pérez Ruíz, V. D., & La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. Zona Próxima, (21), 1-16.

Pizarro Carmona M, y Lorente Fernández, P, (2012) El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas, Revista Tono Digital, Núm. 12. Universidad de Murcia, España. Consultado en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/42393?mode=full>

Real Academia Española (2023) diccionario de la lengua española, 23.^a ed., (versión 23.5 en línea). 11 de octubre de 2023, consultado en: <https://dle.rae.es/ludificar>

Real Academia Española (2023) diccionario de la lengua española, 23.^a ed., (versión 23.5 en línea) <https://dle.rae.es/drama>

Ribeiro Kiessling C., (2015) El juego dramático en educación infantil, tesis de doctorado, Universidad Internacional de la Rioja, España. Consultado en: [KIESSLING RIBEIRO, CLAUDIA BEATRIZ.pdf;sequence=1 \(unir.net\)](#)

Rodríguez Arocho W. (1999) El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 31.

- Rodríguez M, y García Meraz E, (2005) Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras, Revista Iberoamérica de educación, Vol. 36 Núm. 4 (2005): Número especial. Consultado en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2807/3783>
- Sánchez Benítez, G (2010) Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico, Revista de didáctica español como lengua extranjera, Universidad de Alcalá, Departamento de Filología, Núm. 11. Consultado en: <https://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2017) Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés.
- Secretaría de Educación Pública (2023) Aprendizajes clave para la educación integral. Educación socioemocional: Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.
- Secretaría de Educación Pública (2023) Aprendizajes clave para la educación integral. Educación socioemocional: Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.
- Silva, Jara, V, (2016) Los elementos suprasegmentales y la destreza oral del idioma inglés en los estudiantes del nivel b1 pre- intermedio del Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato.
- Suárez Vilagran, M. (2008). Four language skills: speaking. https://www.academia.edu/1366319/Four_language_skills_speaking
- Teach.Love.Earn. (17 de febrero 2021) Ludic pedagogy, Drama in EFL classroom - LiveStream with Patricia Arbona. (video) Youtube. En <https://www.youtube.com/watch?v=UZWGpQqTROs>

- Ullaui Moreno M., Machado Cevallos L. (2017) La fonética, el vocabulario y la gramática hablada como barreras lingüísticas en la comunicación oral del idioma inglés. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje. Vol. 5, Nº. 1, 2017, págs. 45-52.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6879406>
- Urquijo, Sebastián y Gonzalez, Gloria (1997). Adolescencia y Teorías del Aprendizaje. Fundamentos. Documento Base. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Venegas J. (2020, julio 10). Patricia Arbona: “Los docentes tenemos que salir de la zona de confort”. Juan Miguel Venegas, maestro emocional.
<https://juanmiguelvenegas.com/entrevista-patricia-arbona/>

Anexos

Anexo 1 Fichas pedagógicas

Ficha pedagógica	
Título de la actividad:	Making sounds
Tiempo estimado:	30 minutos
Dirigido a:	Profesores del 3er nivel Teens III
Objetivo general:	Que los estudiantes puedan socializar y conocerse a través de un juego sensorial, en el que puedan tener un primer acercamiento a la habilidad oral en inglés, haciendo una interpretación de entrevistador y entrevistado.
Habilidades utilizadas:	Oral, comprensión lectora, expresión corporal.
Materiales:	1 objeto (manzana) Pantalla para proyectar preguntas
Procedimiento:	1.- El profesor saluda a los alumnos y explica la actividad. 2.- Pedirá a los alumnos sentarse en círculo en el suelo, luego, se les proyectará en la pantalla las preguntas guía para que puedan leer y responder en el juego. 3.- Sentados en círculos, el profesor realiza un modelado de lectura de las preguntas proyectadas, al mismo tiempo que promueve que los alumnos repitan las preguntas. 4.- A continuación, el profesor enseñará el objeto y al iniciar a pasarlo al estudiante de alado deberá hacer un sonido (cualquiera, animal, onomatopeya, etc.) el siguiente estudiante deberá continuar la dinámica, teniendo 3 segundos para hacer el sonido. 3.- Cuando algún alumno se tarde más del tiempo establecido, el docente detendrá el juego y le pedirá a este que seleccione a un compañero para realizarle las preguntas, mientras que el otro deberá responder espontáneamente a su compañero. 4.- Para las siguientes rondas, se podrá marcar categorías como: transportes, animales, objetos del hogar, objetos electrónicos, etc.). Se continuará con la misma dinámica hasta que todos hayan pasado.

Ficha pedagógica	
Título de la actividad:	A snowball of friendship
Tiempo estimado:	40 minutos
Dirigido a:	Profesores del 3er nivel Teens III
Objetivo general:	Que el estudiante a través de un juego colectivo pueda conocer a sus compañeros, así como aprender a describir sus gustos o actividades que los identifican ante los demás.
Habilidades utilizadas:	Expresión escrita y habilidad oral Expresión corporal
Materiales:	Hojas de colores Plumines
Procedimiento:	1.- Los alumnos estarán sentados en círculo en el suelo, luego, se les otorga a los alumnos un pedazo de papel, se les pide que escriban oraciones usando I like, I love, my favourite colour, I enjoy etc. La intención es que expresen algo relacionado con ellos mismos. (gustos, pasatiempos, deportes) es necesario que escriban su nombre. 2.- Sentados en círculos, el profesor toma el primer pedazo de papel, lee la oración y hace una bola con esta, luego al azar pide que otro alumno continúe haciendo lo mismo, primero la lectura de su oración y después continúa haciendo la bola de papel más grande, se realiza al azar. 3.-Al terminar de leer, a continuación, el profesor enseñará cómo ha quedado la bola de nieve final, al iniciar a pasarlo al estudiante de alado deberá hacer un sonido y un gesto (cualquiera, animal, onomatopeya, etc.) el siguiente estudiante deberá continuar la dinámica, teniendo 3 segundos para hacer el sonido. 4.- Cuando algún alumno se tarde más del tiempo establecido, el docente detendrá el juego y le pedirá a este que tome una hoja de la bola de papel y lea las oraciones que contenga. 5.- El alumno lee y todo el grupo identificará de quién es la hoja de papel. Se continuará con la misma dinámica hasta que todos hayan pasado.

Ficha pedagógica	
Título de la actividad:	Inventa una conversación
Tiempo estimado:	50 minutos
Dirigido a:	Profesor de grupo teens 3
Objetivo general:	Que el estudiante practique el uso del pasado simple al realizar una conversación escrita semiimprovisada.
Habilidades utilizadas:	Habilidad oral Expresión corporal Habilidad escrita
Materiales:	• Computadora • videos de YouTube • Pantalla • Pizarrón • Plumones • formatos de conversaciones cortas en pasado simple • Página web con audios de las 4 conversaciones
Procedimiento:	1.- Proyección de dos videos, el primero es sobre hablar en público y el segundo sobre 7 tipo de emociones que posee el ser humano. 2.- Después de cada proyección, preguntar a los alumnos sobre el vocabulario de los videos. Anotar en el pizarrón un glosario de palabras en inglés y español. 3.- Proyectar en la pantalla la página web con las conversaciones y los audios de estas, aclarar a los alumnos que primero se reproducirán los audios e irán siguiendo con la vista la lectura de estas conversaciones cortas. 4.- Integrar parejas o tríos y repartir las conversaciones. 5.- Explicar a los alumnos que tendrán que extender las conversaciones, adecuándolas a las características de sus equipos (hombres, mujeres o número de integrantes). 6.- Otorgar 10 minutos por el trabajo de escritura. 7.- Después, otorgar 10 minutos más para que los alumnos ensayen, hay que aclarar que algunos podrán improvisar libremente.

Anexo 2 Proyecto final

Proyecto de práctica oral

Objetivo: expresar y poner en práctica de manera oral los temas que hasta ahora has visto en el curso, mediante la creación de una pequeña escena en la que tú y tus compañeros la dramaticen.

Producto: una pequeña historia oral de 4 a 5 minutos como mínimo, en la que todos los compañeros del equipo deberán tener un rol (personaje) y hablar en la situación que se le asignará al azar.

Instrucciones:

- 1.- Después de saber el tema que se te ha asignado, reúnete con tus compañeros de equipo y juntos platiquen cómo podrían desarrollar una pequeña historia con este tema.
- 2.- Tomen notas de las ideas y seleccionen la que sea más adaptable de acuerdo con el número de integrantes de su equipo.
- 3.- Asignen los personajes que cada uno interpretará en la historia que representarán.
- 4.- Necesitarán escribir sus diálogos de forma individual, pero recuerden que la construcción de su historia deberá ser propuesta por todos los integrantes del equipo, por lo que cada uno puede proponer diálogos y respuestas de estos mismos diálogos. (para este paso tienen 15 minutos).
- 5.- Una vez tengan escrita toda su pequeña historia, tendrán tiempo para practicarla, recuerden usar sus manos, brazos, gestos para causar mayor realidad a sus diálogos. De igual forma, podrán hacer uso de los objetos y/o accesorios que se pondrán a su disposición en el salón. (para este paso tienen 10 minutos)
- 6.- Después de realizar su ensayo, vendrá el momento de la presentación. Es importante mencionar que deberán hablar claro y en voz alta para que todos podamos escucharlos. Asimismo, recuerden ser respetuosos antes sus compañeros y apreciar el trabajo de cada equipo.
- 7.- Finalmente, recuerda divertirse mucho y pensar que esta es una forma de practicar la lengua, imaginándote como si estuvieras en un lugar real hablando inglés.

Anexo 3 Pequeña rúbrica de actividades orales

Elementos que tienes que considerar para expresarte mejor oralmente

Hablar con fluidez	Cuando te expresas correctamente con facilidad y espontaneidad.
Pronunciar lo mejor posible	Sucede cuando hablas claramente las palabras.
Hablar con un volumen de voz alto	Se refiere a que necesitas hablar fuerte para que tu mensaje pueda ser entendido por el público.
Expresarte con tu cuerpo	Sucede cuando por medio de movimientos con tus manos o brazos para complementar tus diálogos.
Desplazarte en el espacio.	Cuando utilizas el espacio en donde se realiza la interpretación de la historia, cuidando de no dar la espalda a los espectadores.

Anexo 4 Posibles preguntas reflexión después de realizar actividades orales

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE LENGUAS TUXTLA PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

Nombre:

Fecha:

Instrucciones: Apreciable estudiante, para culminar con esta práctica oral que acabas de realizar, a continuación, lee detalladamente las siguientes preguntas y responde argumentando muy bien tus respuestas.

- 1.- ¿Cómo te sentiste durante esta actividad y por qué te sentiste así?

- 2.- ¿Crees que realizar esta actividad oral tratando de representar una situación lo más real posible fue de beneficio para practicar inglés?
Sí/no, ¿Por qué?

- 3.- ¿Consideras que teniendo más prácticas como estas podrías adquirir mayor facilidad para hablar inglés en público? Sí/no, ¿Por qué?

- 4.- ¿Cómo describirías tu experiencia al actuar ante tus compañeros de grupo?

- 5.- ¿Consideras que mediante todos los juegos que hicimos en la clase y de todas las emociones que experimentaste en ellos, pudiste generar confianza en ti mismo para hablar en inglés?

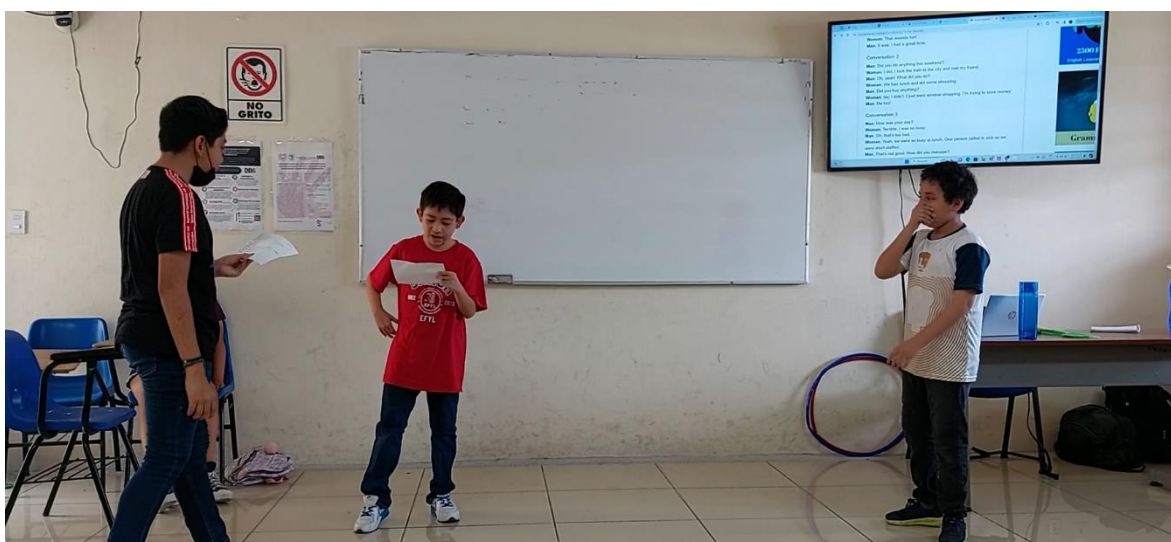
Anexo 5 Elementos de evaluación en la práctica oral

Dispositivo de observación					
Nombre del alumno:					
Indicador	Destacado	Sí se observa	Se observa poco	No realiza	Observación
Puede expresar con facilidad los diálogos de su personaje.					
Logra improvisar una respuesta ante una situación que no estaba en la estructura original de la historia.					
Mantiene un volumen de voz fuerte para ser oído por todos sus compañeros.					
Logra pronunciar lo mejor posible las palabras de sus diálogos.					
Realiza desplazamientos de apoyo a su mensaje con su cuerpo (caminar de perfil, ver al frente, mover las manos y brazos).					
Utiliza con destreza expresiva emociones y sentimientos en su representación.					
Presta atención ante la recepción de los diálogos de sus compañeros.					
Controla sus emociones propias al realizar la interpretación de la historia.					

Anexo 6 Fotografías



Alumnos y docente grupo en una actividad de lectura e improvisación oral.



Alumnos en la práctica de creación de una historia (Interpretan el primer día de clases)



Alumnos en la presentación del proyecto final (representan una escena con turistas en un restaurante).



Alumnos en el proyecto final (Interpretan la llegada de dos hermanos a un aeropuerto en el extranjero).