

El teatro en el currículo de lengua extranjera: perspectivas teóricas para el desarrollo de la oralidad en inglés como lengua extranjera en los estudiantes de Educación Básica de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana de Girardot

Elizabeth Gutiérrez Sepúlveda

Valentina Ortiz Labrador

Universidad de Cundinamarca

Seccional Girardot

**Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades:
Lengua Castellana e inglés**

Girardot

2021

El teatro en el currículo de lengua extranjera: perspectivas teóricas para el desarrollo de la oralidad en inglés como lengua extranjera en los estudiantes de Educación Básica de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana de Girardot

Elizabeth Gutiérrez Sepúlveda

Valentina Ortiz Labrador

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para

optar al título de:

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e inglés

Director

Mg. Andrés Montegranario Arboleda Toro

Universidad de Cundinamarca

Seccional Girardot

**Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades:
Lengua Castellana e inglés**

Girardot

2021

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Dedicatoria

Dedico este trabajo a todas las personas que han hecho de mí lo que soy hoy en día, que han dejado una huella en mi vida y me han enseñado que lo imposible se vuelve posible en la medida en que desees lograrlo.

A mi madre, Adriana María Labrador quien ha sido mi apoyo incondicional, mi razón de ser y quien me ha apoyado en este largo y enriquecedor camino.

A mi abuela, María Inés Vergara, por enseñarme que con perseverancia, lograré todo lo que me proponga en mi vida.

A mis hermanos Nicol Gutiérrez y Juan Sebastián Ramírez, quienes me inspiran a seguir cada día alcanzando mis sueños.

A mi compañera y mejor amiga Elizabeth Gutiérrez, por ser alguien incondicional en mi vida, quien me ha acompañado en mis buenos y malos momentos, gracias por formar parte de mis días y mi etapa universitaria.

Valentina Ortiz Labrador.

Dedico este trabajo a mis padres y abuelitos, especialmente a mi mamá Florentina Sepúlveda, quien ha estado conmigo de manera incondicional y sincera, por darme amor y fuerzas para lograr cada uno de mis objetivos en todos los ámbitos de la vida.

A mi hermana Flor Hecmar León Sepúlveda, a quien considero como mi segunda mamá y a quien admiro profundamente porque a pesar de las circunstancias difíciles, me ha enseñado a ser resiliente y fuerte ante las adversidades.

A mis sobrinos Juanita Sepúlveda León y Nicolás Sepúlveda León, a quienes considero como mis hijos y amo inmensamente. Gracias por llegar a mi vida para enseñarme tanto.

A mi compañera y mejor amiga Valentina Ortiz por su nobleza y paciencia durante el desarrollo de este trabajo y a lo largo de mi etapa universitaria.

A los profesores que han marcado mi paso por la universidad y me han enseñado el verdadero valor de la labor docente, promovieron en mí un pensamiento crítico, creyeron en mis capacidades y me ayudaron a vencer mis debilidades.

Elizabeth Gutiérrez Sepúlveda.

Agradecimientos

En primera instancia, agradecemos a Dios y a la vida misma por brindarnos resiliencia y perseverancia para llevar a cabo este trabajo de investigación y poder afrontar cada uno de los retos que se presentaron a lo largo de este.

De igual forma, agradecemos a nuestros familiares, quienes con su apoyo y aliento estuvieron presentes en todo este proceso.

Al profesor y director de tesis, Andrés Montegranario Arboleda Toro por su apoyo y dedicación en la elaboración de esta investigación, puesto que, llegó en un momento crucial de nuestra formación académica y con su vasto conocimiento logró dar las pautas necesarias para cumplir con el objetivo de este trabajo.

A la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez, especialmente, a la profesora Karina Leal y al profesor William Leonel Delgado por brindarnos información relevante para el presente estudio. Igualmente, a la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana, especialmente, al profesor Óscar Fabián Gómez Sánchez por abrirnos las puertas de la institución y dedicar un poco de su tiempo.

A los estudiantes de Educación Básica de ambas instituciones educativas de Girardot, por brindarnos su espacio, tiempo y colaboración en un momento importante de esta investigación.

A nuestros futuros colegas y amigos Luisa Quiroga, Samantha Granado, Cristian Rojas y Óscar León, por acompañarnos en los momentos difíciles y agradables durante nuestra etapa universitaria.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo realizar una revisión teórica sobre la aplicabilidad del teatro en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera para sentar las bases de una propuesta curricular que desarrolle la producción oral en los estudiantes de Educación Básica de la Institución Educativa Francisco Manzanera Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana de Girardot. Esta propuesta surgió a raíz del bajo desarrollo de la producción oral en inglés en ambos colegios debido a que, aún se siguen implementando estrategias didácticas tradicionales que se focalizan principalmente en actividades de lectura y escritura.

Así pues, este estudio se realizó mediante un enfoque metodológico mixto, bajo un estudio exploratorio y con un método de carácter analítico y sintético. Se hizo uso de técnicas de recolección como la encuesta para identificar las perspectivas de los estudiantes, la estadística inferencial para el análisis de los resultados del Icfes y se realizó un análisis de contenido con investigaciones relacionadas al teatro y su aplicabilidad en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Finalmente, se pudo concluir que una de las razones de la baja producción oral se debe a que, esta habilidad no se evalúa de manera formal por parte del Estado, por lo tanto, el interés de las instituciones educativas se centra en el desarrollo de la escritura y la lectura. De modo que, para sentar las bases de una propuesta curricular, se plantearon algunos principios básicos de un enfoque que consideró aspectos contextuales, individuales, socioculturales y emocionales.

Palabras Clave: Teatro, producción oral, currículo, inglés como lengua extranjera, emocionalidad.

Abstract

This research aims to carry out a theoretical review on the applicability of theater in the teaching and learning of English as a foreign language to lay the foundations of a curricular proposal that develops oral production in Basic Education students of the Francisco Manzanera Henríquez Technical Educational Institution and the Educational Institution Fundadores Ramón Bueno and José Triana of Girardot. This project is the result of the low development of oral production in English in both schools due to the fact that traditional didactic strategies that focus mainly on reading and writing activities are still being implemented.

Thus, this study was carried out using a mixed methodological approach, an exploratory study and an analytical and synthetic method. Collection techniques such as the survey were used to identify students' perspectives, the inferential statistics for the analysis of the results of the Icfes test of both educational institutions and a content analysis was carried out about research related to theater and its applicability in the teaching and learning English.

Finally, it was possible to conclude that one of the reasons for the low oral production is due to the fact this ability is not formally evaluated by the State (Icfes), therefore, the interest of educational institutions is focused on developing skills in writing and reading comprehension. So, to lay the foundations of a curricular proposal, a series of basic principles of an approach that took into account contextual, individual, sociocultural and emotional aspects were raised.

Keywords: Theater, oral production, curriculum, English as a foreign language, emotionality.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO.....	9
Introducción.....	15
Problema de investigación.....	18
<i>Formulación del problema.....</i>	<i>24</i>
<i>Objetivos.....</i>	<i>24</i>
Objetivo general.....	24
Objetivos específicos.....	24
Justificación.....	25
Marco referencial.....	28
<i>Antecedentes.....</i>	<i>28</i>
<i>Referentes Teóricos.....</i>	<i>31</i>
Breve historia de los diferentes enfoques de enseñanza del inglés.....	32
Enfoque Tradicional.....	32
<i>Método de traducción gramatical.....</i>	<i>32</i>

	10
Enfoque Natural.....	33
<i>Método directo</i>	33
Enfoque Estructural.....	34
<i>Método audio lingual</i>	34
<i>Método situacional</i>	35
<i>Método audiovisual</i>	35
Enfoque Comunicativo.....	36
Enfoque Humanístico.....	38
<i>Respuesta Física Total</i>	38
Aprendizaje Basado en Proyectos.....	40
Aprendizaje Basado en Problemas.....	41
Aprendizaje Basado en Tareas.....	42
Gamification o Ludificación.....	43
Storytelling.....	44
Currículo de lengua extranjera.....	46
El inglés como lengua extranjera en Colombia.....	49

La oralidad en inglés como lengua extranjera.....	53
Teatro como estrategia didáctica.....	56
Desarrollo emocional en la enseñanza y aprendizaje del inglés lengua extranjera.....	57
Role play.....	60
Marco metodológico.....	63
Metodología.....	63
<i>Enfoque metodológico.....</i>	<i>63</i>
<i>Método.....</i>	<i>65</i>
Técnicas de recolección de datos.....	66
<i>Encuesta.....</i>	<i>66</i>
<i>Estadística inferencial.....</i>	<i>68</i>
<i>Análisis de contenido.....</i>	<i>70</i>
Análisis de resultados.....	72
<i>Análisis de contenido: investigaciones internacionales.....</i>	<i>72</i>
<i>Teatro y desarrollo de la producción oral en inglés lengua extranjera.....</i>	<i>72</i>
<i>Teatro y currículo de lengua extranjera.....</i>	<i>83</i>

<i>Teatro y desarrollo emocional en la enseñanza y aprendizaje del inglés lengua extranjera</i>	92
<i>Análisis de contenido: investigaciones nacionales</i>	101
<i>Teatro y desarrollo de la producción oral en inglés lengua extranjera</i>	102
<i>Teatro y currículo de lengua extranjera</i>	115
<i>Teatro y desarrollo emocional en la enseñanza y aprendizaje del inglés lengua extranjera</i>	126
<i>Análisis de la encuesta</i>	133
<i>Análisis G1</i>	134
<i>Análisis G2</i>	140
<i>Análisis entre G1 y G2</i>	146
<i>Prueba Icfes Saber 11</i>	147
<i>Análisis entre encuesta y prueba Icfes Saber 11</i>	152
Bases de una propuesta curricular:	
Hacia un nuevo enfoque que desarrolle la oralidad por medio del teatro	155
Conclusiones	164
Recomendaciones	167

Referencias bibliográficas.....169

Lista de tablas

<i>Tabla 1. Síntesis del análisis de contenido</i>	132
Tabla 2. Puntaje de la prueba de inglés Icfes Saber 11 en relación con el MCER-.....	149

Lista de gráficos

<i>Gráfico 1. Niveles de inglés según el MCER</i>	54
Gráfico 2. Factor emocional al hablar inglés, G1.....,	134
Gráfico 3. Habilidad en la que mejor se desempeña, G1.....	135
Gráfico 4. Actividades de interés, G1.....	135
Gráfico 5. Percepción del teatro como medio para la mejora de la expresión oral en inglés, G1.....	137
Gráfico 6. Nivel de complejidad en la pronunciación de palabras en inglés, G1.....	137
Gráfico 7. Nivel de complejidad al hablar en inglés con los demás, G1.....	138
Gráfico 8. Importancia del inglés para la vida, G1.....	138
Gráfico 9. Gusto por las actividades donde se hace uso de la producción oral, G1.....	139
Gráfico 10. Habilidad que más se desarrolla en clase de inglés, G1.....	139
Gráfico 11. Factor emocional al hablar inglés, G2.....	140
Gráfico 12. Habilidad en la que mejor se desempeña, G2.....	141
Gráfico 13. Actividades de interés, G2.....	141
Gráfico 14. Percepción del teatro como medio para la mejora de la	

expresión oral en inglés, G2.....	143
Gráfico 15. Nivel de complejidad en la pronunciación de palabras en inglés, G2.....	143
Gráfico 16. Nivel de complejidad al hablar en inglés con los demás, G2.....	144
Gráfico 17. Importancia del inglés para la vida, G2.....	144
Gráfico 18. Gusto por las actividades donde se hace uso de la producción oral, G2.....	145
Gráfico 19. Habilidad que más se desarrolla en clase de inglés, G2.....	145
Gráfico 20. Diagrama de barras de los resultados promedio de la prueba de inglés Icfes Saber 11° de los años 2018, 2019 y 2020.....	150
Gráfico 21. Variación de los resultados de la prueba de inglés Icfes Saber 11 entre los años 2018, 2019 y 2020.	151

Lista de anexos

Anexo 1. Encuesta dirigida a los estudiantes de las I.E Técnica Francisco Manzanera Henríquez y la I.E Fundadores Ramón Bueno y José Triana.....	183
--	-----

Introducción

Para nadie es un secreto que Colombia está entre los países latinoamericanos y del mundo con el nivel más bajo de inglés. A pesar de que, los diferentes gobiernos han promovido políticas y programas en torno a la Educación bilingüe, aún no se evidencia un crecimiento significativo en el desarrollo de esta lengua extranjera. Una de las mayores deficiencias que existen hoy en día en la enseñanza y aprendizaje del inglés, radica en los bajos niveles de oralidad que tienen los estudiantes, puesto que, realmente no existe mayor interés por desarrollar esta habilidad.

Gran parte de las investigaciones señalan que aún existen clases de inglés que se enfocan en el uso de metodologías tradicionales centrando su atención en los procesos de lectura y escritura, dejando a un lado las habilidades auditivas y orales, es decir, se enseña el inglés de una manera desarticulada desencadenando así, una serie de problemáticas a nivel comunicativo y de aprendizaje de la lengua extranjera. Respecto a la producción oral se puede decir que, al no tener ésta un desarrollo óptimo en la clase de inglés, se generan en el estudiante diferentes problemas a nivel de pronunciación, vocabulario y fluidez verbal, lo cual crea en los estudiantes ciertas inseguridades y ansiedad (xenoglosofobia) o temor a equivocarse al hablar y aprender un nuevo idioma.

Por esta razón, esta investigación pretende realizar una revisión teórica sobre la aplicabilidad del teatro en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera para sentar las bases de una propuesta curricular que desarrolle la oralidad en inglés. De acuerdo con diversas investigaciones, el teatro brinda la oportunidad de entender el idioma mucho más allá que un intercambio discursivo, pues requiere conocer distintos elementos culturales que contribuyan a entender las diferentes reglas, normas y pensamientos sociales que rigen el idioma,

para así, tener una percepción global y entender lo que el hablante expresa. Torres (2004) plantea que el teatro:

(...) Trabaja un nivel lingüístico adecuado, ya que, el aprendizaje de una lengua no se basa solamente en el aprender palabras y frases gramaticalmente correctas, aprender una lengua extranjera significa ver el mundo como los hablantes de la lengua en cuestión. (p. 412)

Entonces, ¿será necesario que el docente sea un actor profesional o un dramaturgo para implementar el teatro en las clases de inglés? Para esta investigación no, puesto que se concibe al teatro desde una perspectiva educativa y no desde su esencia formal, es decir, esta investigación no pretende formar actores sino utilizar las ventajas del teatro como una estrategia que posibilite el aprendizaje del inglés en los estudiantes, de manera que, se pueda fortalecer la producción oral y exista un mayor crecimiento emocional.

Cabe resaltar que, si bien en la actualidad existen múltiples enfoques y métodos para la enseñanza del inglés, aún no hay un enfoque que pueda satisfacer completamente las necesidades de los estudiantes, ni desarrollar las habilidades de forma simultánea en donde todas tengan la misma relevancia. Por ello, el presente trabajo pretende sentar las bases de una propuesta curricular planteando un enfoque que logre solventar las problemáticas y tener en cuenta los intereses de los estudiantes de Educación Básica de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana de la ciudad de Girardot.

Este estudio se enmarca en una metodología mixta, con un tipo de estudio exploratorio y bajo un método analítico-sintético. Se utilizaron técnicas de recolección de datos como la encuesta, con el objetivo de identificar las habilidades, intereses y necesidades que tienen los

estudiantes de ambas instituciones al expresarse en inglés. Asimismo, se realizó un contraste entre los datos obtenidos de la prueba Icfes Saber 11 en inglés entre los años 2018, 2019 y 2020 con el propósito de tener un acercamiento formal al nivel de inglés de los estudiantes. Para el análisis de datos, se hizo uso de la estadística inferencial, la cual permitió hacer un estudio e interpretación de los datos cuantitativos de la encuesta y de las pruebas. En un sentido cualitativo, se hizo una revisión teórica mediante un análisis de contenido sobre la aplicabilidad del teatro en la enseñanza y aprendizaje del inglés considerando tres categorías: teatro y desarrollo de la producción oral en inglés, teatro y currículo de lengua extranjera, teatro y desarrollo emocional en la enseñanza y aprendizaje del inglés lengua extranjera.

De esta manera, la presente investigación se organiza así: en primer lugar, la problematización de la situación, seguida por los objetivos a lograr y la justificación del estudio. El segundo apartado se centra en los antecedentes de la investigación y los referentes teóricos que fundamentan este trabajo. El tercer apartado por su parte aborda el marco metodológico que da conocer la manera en la cual se llevó a cabo la investigación, asimismo, se presenta el análisis de los datos recolectados. Después, se plantean las bases de la propuesta curricular donde se pretende proponer un enfoque que solvete las necesidades y considere los intereses de los estudiantes de Educación Básica de ambas instituciones de Girardot. Finalmente, se abordan las conclusiones en relación con la investigación.

Problema de investigación

Aprender una lengua extranjera como el inglés se ha vuelto de gran importancia debido a diferentes factores sociales, culturales, políticos y económicos que hacen de esta lengua una necesidad fundamental. Cabe resaltar que, el aprendizaje del inglés además de permitir la comunicación con personas de diferentes partes del mundo, también nos ayuda a aprovechar la diversidad cultural, cambiando así nuestras perspectivas tanto personales, como profesionales y de esta manera, ayudar al desarrollo de la sociedad.

A partir de los años 90, la mayoría de los países latinoamericanos priorizaron en sus agendas la enseñanza del inglés. En función de esto, se han creado diversas políticas y programas educativos que fomenten el buen manejo y apropiación del idioma extranjero. Sin embargo, esto no se ha manifestado en los resultados de los exámenes, ya que, estos indican el bajo dominio de este idioma, tal como se muestra en los resultados de la prueba estándar de inglés *EF Standard English* (EF SET, 2018) la cual evalúa a estudiantes de cualquier nivel con la misma exactitud. Este test no está dirigido hacia una población en específico, sino que, evalúa las habilidades generales del inglés que se pueden usar en cualquier contexto. Argentina fue el único país latinoamericano en ocupar un puesto importante, a diferencia de países como Colombia, el cual ocupó el puesto 11 en un nivel bajo al igual que Venezuela, Honduras y El Salvador que quedaron en los últimos lugares.

Con lo anterior se puede decir que, el hecho de que existan unas políticas educativas y programas estatales no garantiza una calidad en la enseñanza, ya que, si estos procesos no se llevan a cabo de una forma oportuna, se podrían generar deficiencias en el aprendizaje de esta lengua extranjera. Así pues, existen diferentes problemáticas a la hora de enseñar una lengua extranjera, por ejemplo, la falta de capacitación de los profesores, el uso de recursos

desactualizados, currículos convencionales y descontextualizados por parte de las instituciones, ausencia de estrategias metodológicas y didácticas poco innovadoras, entre otras.

Todo esto conlleva a que el estudiante no tenga un aprendizaje significativo, ni asociativo, ya que, en la mayoría de las instituciones se ve el inglés como una asignatura más del currículo y no como una necesidad comunicativa. Esta idea se puede fortalecer desde el punto de vista de Francés (2018), quien expone acerca de la diferencia entre la enseñanza y aprendizaje de una lengua nativa y una lengua extranjera, donde la primera se aprende por la necesidad de comunicarnos en nuestro entorno, debido a que, quienes la enseñan son el primer agente de socialización: la familia. Mientras que, la otra nos la enseña alguien ajeno a nuestro núcleo cercano, es decir, un maestro, por ejemplo. Por tanto, se puede evidenciar una diferencia marcada entre estos dos tipos de lengua y cómo esto conlleva a un proceso de significación y apropiación de manera distinta puesto que, como lo indica Francés (2018), la emocionalidad en relación al lenguaje también varía y a su vez, la importancia de la misma.

En ese orden de ideas, se puede decir que, al no existir una necesidad comunicativa para expresarse en otra lengua, no se le dará mayor importancia al uso del inglés en este caso. Es decir, la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera se convierte más en un requisito curricular que en algo indispensable para los estudiantes. Es por ello que, en la mayoría de los currículos escolares, el inglés se ve alejado de la realidad, gustos y necesidades de los aprendices, no existe una verdadera preocupación por la enseñanza de este idioma, por ende, no hay una motivación por parte del estudiantado y a su vez, un bajo nivel de dominio en dicha lengua.

En consecuencia, una de las problemáticas claves para esta investigación se relaciona directamente con el currículo de inglés lengua extranjera, puesto que la mayoría de los

currículos, como se menciona anteriormente, carecen de contexto y desarrollo de las habilidades en inglés de manera holística. Concretamente, se puede mencionar que gran parte de los currículos de lengua extranjera se relacionan meramente con métodos de enseñanza tradicionales como el método de gramática-traducción, dejando de lado las habilidades comunicativas tales como la producción oral en inglés.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge la necesidad de indagar acerca de diversas estrategias didácticas para incorporar en las clases de inglés, específicamente, manifestaciones artísticas como el teatro, para así, fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés lengua extranjera.

En el contexto internacional hay un ejemplo de ello tal como se evidenció en el Colegio Nacional Andrés Bello de la ciudad de Quito en Ecuador, donde se realizó un trabajo investigativo práctico titulado *La Dramatización en el desarrollo de la Producción Oral del Idioma en inglés* en el cual, la principal problemática fue la baja producción oral en inglés. Debido a esto, decidieron implementar el teatro, esta fue vista como una estrategia didáctica que diera solución a la dificultad con la producción oral en los estudiantes de bachillerato. De esta investigación se obtuvo un resultado favorable ya que se incentivó la interacción entre los estudiantes por medio de la dramatización. Además, los estudiantes adquirieron un nuevo vocabulario y mejoraron diversos factores como la autoestima, la seguridad, la kinésica y el trabajo en equipo. El teatro estimula estos aspectos en el estudiante puesto que abarca elementos importantes como la corporalidad, la emocionalidad, la tolerancia, la empatía, la solidaridad, entre otros. Dichos elementos se fortalecen de manera tácita en el desarrollo de actividades en el teatro.

En Colombia, desde 1994 en la Ley General de Educación se resaltó la importancia de aprender una lengua extranjera, incluyéndose de manera obligatoria en el currículo escolar. Sin embargo, la calidad de la enseñanza del inglés es muy baja en las instituciones que no tienen énfasis en el aprendizaje de un idioma extranjero (instituciones públicas), puesto que, los resultados en los exámenes no son muy favorables. Además de esto, la enseñanza se basa en estructuras gramaticales de la lengua, dejando de lado la producción oral de los estudiantes, causando que los alumnos no tengan la capacidad y la seguridad para participar en clase o para comunicarse por medio del idioma en situaciones de la vida diaria.

Por consiguiente, en Colombia el Ministerio de Educación (MEN) ha implementado diversos programas de bilingüismo. En el 2004 llevó a cabo el Programa Nacional De Bilingüismo, diez años después se convirtió en “Colombia Bilingüe 2004-2018” y actualmente se llama “Colombia Very Well 2014-2025”. Todo esto con el fin de fortalecer la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Sin embargo, muy pocos de sus objetivos se han cumplido.

Además, en Colombia se realiza la prueba Saber 11° que evalúa las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes que cursan el último grado (11°) en las diferentes instituciones educativas del país. En el año 2018 hubo un incremento del puntaje en la asignatura de inglés, ya que pasó de 57.60 a 64.44 (Revista Dinero, 2017). Sin embargo, en esta prueba se evalúa únicamente las habilidades de escritura y lectura, dejando de lado la oralidad y la escucha. Es por esto que la mayoría de las instituciones —sobre todo aquellas que no tienen un énfasis en la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés— sus metodologías se centran meramente en las habilidades que evalúa la prueba de Estado.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia que no es común que los docentes propongan nuevas alternativas didácticas donde se fortalezcan y se articulen las diferentes habilidades en

esta lengua. Por lo tanto, en esta investigación se propone el teatro como una de esas alternativas para el desarrollo de competencias sociolingüísticas, lingüísticas, pragmáticas e interculturales. En esta propuesta, los alumnos son los protagonistas de su propio aprendizaje, dado que les permite expresarse libre y autónomamente, participar de forma activa y fomentar actitudes cívicas de inclusión y compañerismo en el aula de clases. Pinillos (2015) afirma que, el teatro por su alta importancia en lo formativo y lo humano, cumple con varios propósitos indispensables de la educación, debido a que, desarrolla y fortalece tanto las capacidades individuales, como las habilidades sociales de los estudiantes, lo cual genera un mayor rendimiento en otras actividades académicas y personales. Es decir que, esta manifestación artística fortalece las habilidades comunicativas en cualquier idioma, siendo este un factor importante para la enseñanza del inglés, debido a que como se ha dicho anteriormente, esta lengua extranjera va más allá de ser una materia impuesta en el currículo.

Considerando los aspectos relacionados a nivel internacional y nacional, contextos en los cuales se ha demostrado el beneficio del empleo del teatro en el desarrollo de la oralidad en inglés, puesto que, se puede considerar esta herramienta metodológica como propicia para lograr que los estudiantes desarrollen una óptima oralidad en este idioma a través de elementos pedagógicos que, como el teatro, permiten adelantar unas actividades creativas, propositivas y lúdicas de construcción colectiva en pro de lograr el objetivo de motivar en los estudiantes unos buenos niveles de desempeño de la expresión oral en inglés.

A lo largo de las experiencias de las practicantes del programa de Licenciatura en Humanidades con Énfasis en Educación Básica: Lengua castellana e inglés se ha evidenciado que una de las problemáticas más comunes en los estudiantes de Educación Básica de diferentes instituciones de Girardot es el desarrollo de la oralidad en inglés, ya que el proceso de enseñanza

y aprendizaje suele estar enfocado en la repetición, memorización y estructuras gramaticales, es decir, son pocas las estrategias didácticas innovadoras incluidas en el currículo que puedan contribuir significativamente al desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés.

Cabe resaltar que, el presente estudio no se llevará a cabo de manera aplicada, sino que, se centrará en realizar una revisión teórica en torno a la aplicabilidad del teatro en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, resaltando la oralidad como habilidad primordial en el desarrollo de este proceso y así, poder sentar unas bases para la creación de una propuesta curricular que articule ambos aspectos: teatro y producción oral en inglés. Lo anterior, a causa de la coyuntura actual de la COVID-19 que, de manera desafortunada, no permitió realizar una investigación más cercana a la población y así, continuar con las posteriores fases del diseño curricular, las cuales permiten una validación de la misma.

En vista de lo anterior, se plantea que el teatro ha de ser una estrategia didáctica importante que permita fortalecer la producción oral en inglés, dejando a un lado aquella enseñanza tradicional que se enfoca meramente en la gramática y en la traducción de textos, la cual carece de garantías en el proceso de aprendizaje y fortalecimiento en la oralidad en inglés. El teatro por su parte pretende fortalecer diversos aspectos que ayudan de manera directa y significativa en el aprendizaje del inglés o cualquier otro idioma, donde el contexto juega un papel fundamental, ya que, al tener una relación con la realidad habrá más apropiación de lo que se dice y se hace.

Formulación del problema

¿En qué medida hacer una revisión teórica sobre la aplicabilidad del teatro en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, podría sentar las bases de una propuesta curricular que desarrolle la oralidad en inglés en los estudiantes de Educación Básica de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana de la ciudad Girardot?

Objetivos

Objetivo General

Realizar una revisión teórica sobre la aplicabilidad del teatro en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera para sentar las bases de una propuesta curricular que desarrolle la oralidad en inglés en los estudiantes de Educación Básica de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana de la ciudad de Girardot

Objetivos Específicos

- Identificar las diferentes necesidades, problemáticas e intereses en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de ambas instituciones educativas de Girardot.
- Indagar y clasificar investigaciones que aborden el teatro en el ámbito educativo y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

- Hacer una revisión teórica de diferentes investigaciones en torno al teatro y su aplicabilidad en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.
- Construir las bases para el desarrollo de una propuesta curricular que tenga en cuenta el teatro y la oralidad en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Justificación

Un problema recurrente en la enseñanza y aprendizaje del inglés es la poca y a veces, nula preocupación por desarrollar la oralidad en este idioma. Se ha podido evidenciar que a pesar de que, se hayan propuesto diversos métodos para la enseñanza del inglés a lo largo de los años, actualmente, la mayoría de los docentes siguen enfocándose en trabajar las diferentes habilidades de la lengua de una manera fragmentada, es decir, no hacen uso de estrategias didácticas que desarrollen las diferentes destrezas comunicativas, especialmente la oralidad sino, por el contrario, les dan mayor importancia a aspectos gramaticales y de traducción. De modo que, muchos estudiantes a la hora de hablar en inglés tienden a sentirse frustrados, inseguros y optan por ser lo menos participativos posible.

Conforme a lo anterior, el teatro surge como una estrategia didáctica contraria a lo habitual, que contribuye significativa y holísticamente en las habilidades del inglés, ya que brinda la posibilidad de poner a prueba distintos elementos que fortalecen las competencias comunicativas. Por lo tanto, este trabajo pretende realizar una revisión teórica sobre la aplicabilidad del teatro en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera para sentar las bases de una propuesta curricular que desarrolle la oralidad en estudiantes de Educación Básica de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana de la ciudad de Girardot.

Así pues, se considera pertinente incluir esta estrategia didáctica alternativa en el currículo de lengua extranjera, debido a que, el inglés debería percibirse más allá que una simple área del plan de estudios. Todo lo contrario, el proceso de enseñanza y el aprendizaje del inglés debería jugar un papel fundamental en la formación de los individuos, teniendo en cuenta las necesidades que aquejan en esta época de globalización. Por ende, es preciso repensar la enseñanza de este idioma, transformando aquella metodología tradicional habitual y como maestros implementar nuevas estrategias que motiven a los estudiantes, promuevan la confianza en sí mismos, fortalezcan el trabajo colaborativo y articulen el sentir, el saber y el hacer, para así, generar ambientes agradables que faciliten el desarrollo de las diferentes competencias y la pérdida del miedo a comunicarse en dicho idioma.

Dentro de las diferentes etapas que tiene un diseño curricular, este trabajo se centra en una primera fase, la cual consiste en caracterizar el problema e identificar los fundamentos teóricos que expondrán la viabilidad didáctica del teatro en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. A pesar de que existen diversos estudios sobre la aplicabilidad del teatro en la clase de inglés, hasta donde se conoce no se ha llevado a cabo un estudio panorámico, que de manera sistemática ponga en diálogo distintas propuestas en aras de una reflexión curricular. Cabe resaltar que, para plantear las dos primeras fases de un diseño curricular es necesario hacer un acercamiento al perfil del estudiante girardoteño de ambas instituciones educativas y de esta forma, reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que se están llevando a cabo en la ciudad, conocer y reconocer el contexto que rodea a los estudiantes y su influencia en el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés.

En este orden de ideas, esta propuesta aporta significativamente a los estudiantes de Educación Básica de la ciudad de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera

Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana de Girardot una nueva visión en la manera de concebir la clase de inglés, donde el aprendizaje de este idioma no les siga generando inseguridades, ni frustraciones a la hora de hablar, al contrario, el teatro servirá como una estrategia facilitadora que les permitirá reconocerse a sí mismos y a los demás, participando activamente de manera colaborativa e incrementando su autoestima, seguridad y confianza. Así, el estudiante será capaz de involucrarse dinámicamente a través del diálogo que se esté llevando a cabo en la clase. Según Pérez (2004) diferentes autores coinciden en que, el principal motivo para implementar las artes escénicas en la educación es “el desarrollo intelectual, social y emocional de los estudiantes.” (p.74) con lo cual, Salas (2016) afirma que, “al ayudar este al desarrollo de los estudiantes desde un plano social e intelectual estamos entonces ante una herramienta de carácter interactivo que puede propiciar el desarrollo de habilidades de carácter lingüístico” (p.12). Asimismo, se puede decir que el teatro ayuda a enriquecer el vocabulario en inglés de los estudiantes y también, aporta expresiones propias de la cultura americana e inglesa, articulándolas y adaptándolas con el contexto en el que se encuentran. Además, en este proceso de intercomunicación, los estudiantes mejorarán y perfeccionarán la pronunciación de algunas palabras entre ellos mismos, contribuyendo así a que exista menos temor al querer expresarse, puesto que, este proceso colaborativo incrementa la solidaridad y empatía entre pares, lo cual genera una reducción en el miedo a equivocarse.

Igualmente, esta investigación realiza aportes al conocimiento de las ciencias de la Educación, debido a que el uso del teatro como alternativa metodológica puede ser una propuesta creativa que se salga de los parámetros formales que se utilizan frecuentemente en este tipo de enseñanza. De igual manera, este proyecto aporta tanto al programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés, como a la

Universidad de Cundinamarca porque enriquece la línea de investigación de *Bilingüismo, lingüística y didáctica del EFL* que se centra en la formulación y el desarrollo de proyectos relacionados con la formación de profesores de inglés y de estrategias didácticas para la enseñanza en los diferentes niveles de educación básica.

Finalmente, este proyecto beneficia a las investigadoras en diversos aspectos, desde lo personal hasta lo profesional, puesto que, hacer un trabajo riguroso de investigación teórica contribuye a ampliar las miradas en torno a la Educación y a contar con estrategias que permitan ofrecer soluciones frente a las dificultades que se presentan en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Es preciso mencionar que, esta investigación no se centra simplemente en reflexiones teóricas, sino que, abre las puertas y sienta las bases para que, en un futuro, las investigadoras puedan validar lo que aquí se ha manifestado.

Marco Referencial

Antecedentes

Un problema frecuente en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera sigue siendo la poca preocupación por desarrollar las competencias comunicativas, especialmente, la baja producción oral en el área de inglés. A partir de esa problemática, se han generado muchas respuestas desde diferentes métodos y enfoques recientes como el enfoque comunicativo, el enfoque natural, Respuesta Física Total (RFT o TPR) o incluso en metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL), entre otros. Todos ellos interesados en fortalecer aspectos comunicativos para el aprendizaje del inglés.

Con base a ello, han existido investigadores, estudiantes, docentes, entre otros, que han propuesto el teatro como una estrategia didáctica en pro de mejorar diferentes elementos que se

abordan en el aprendizaje del inglés, entre ellos, por supuesto, la oralidad. De ahí que, en este apartado se explorarán algunos problemas en torno a la producción oral y cómo el teatro ha contribuido a mejorarlos.

Odriozola M (2015) en su trabajo titulado *El teatro como herramienta para el aprendizaje del inglés: una propuesta de intervención* realizado en la Universidad de la Rioja ubicada en Tolosa, España, plantea “elaborar una propuesta de intervención para el curso 6º, basándose en el teatro como recurso de aprendizaje a fin de desarrollar habilidades comunicativas tanto verbales como no verbales, mediante el contexto de situaciones reales” (p.5). Lo anterior debido a que, la investigadora se enfocó en los problemas que aún en pleno siglo XXI persisten específicamente en la enseñanza del inglés donde se le da mayor importancia a la gramática de la lengua y no a la interacción comunicativa en el aula, es decir, los estudiantes carecen de espacios y herramientas para hacer una producción propia, mas no repetitiva.

Por otro lado, Sanabria, M y Jacobo, S (2015) en su trabajo *Desarrollo de la expresión oral en inglés a través de situaciones teatrales-sketches en el ciclo II de un colegio público en Bogotá* pudieron implementar de manera práctica su trabajo, a diferencia del trabajo de Odriozola (2015) que, a pesar de, tener una estructura que posibilita la aplicación, no se pudo concluir en la praxis debido a que, no hubo acceso al centro educativo. Sin embargo, ambas investigaciones consideran que el teatro contribuye de manera significativa en aspectos emocionales como, la autoestima y la seguridad en sí mismos, ya que, la mayoría de los estudiantes no suelen participar en las conversaciones en inglés que se dan en el aula por miedo a equivocarse y a hablar en público. Por ende, coinciden en que el teatro y los sketches, los cuales se relacionan directamente con el teatro, son herramientas facilitadoras en estos procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Asimismo, Merchán L (2017) en su estudio titulado *La dramatización como recurso didáctico para el fortalecimiento de la expresión oral en inglés* el cual tuvo lugar en el Colegio de la Universidad Libre, con los grados Octavo (801, 804, 802) de la ciudad de Bogotá, igualmente llevado a la práctica como el anterior, coincide en que los estudiantes sienten cierta inseguridad al pronunciar palabras en inglés frente a sus compañeros, lo que a su vez provocaba una baja participación oral en las clases. Así pues, el teatro, de igual forma, contribuyó a que los estudiantes participaran en inglés en ambientes más naturales y agradables. Además de mejorar la pronunciación, expresión oral y confianza en sí mismos.

Entrando a terrenos más teóricos, Duque (2019) en su trabajo *Hacia un estado del arte sobre el uso de las expresiones artísticas en la pedagogía del inglés* realiza una investigación documental sobre la aplicación de las artes como método de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Uno de los motivos para llevar a cabo dicho trabajo fue gracias a un informe hecho entre 2015 y 2016 por *EF EPI (Education First, English Proficiency Index)*, un ranking mundial especializado que clasifica a diferentes países por el nivel de dominio del inglés como lengua extranjera, este evidenció el bajo nivel de inglés en Colombia e informó que esto se debe a que, los docentes utilizan metodologías que fomentan un aprendizaje memorístico y repetitivo.

En consecuencia, se plantean nuevas alternativas para enseñar el inglés de una manera más dinámica y creativa, así pues, considerando a las artes como una herramienta que permita lo anterior. A lo largo de esta investigación, Duque (2019) hace un recorrido por varios estudios que muestran la enseñanza del inglés en diferentes instituciones. Además, explora en diversos campos en torno a las artes y su articulación en la enseñanza del inglés, argumentando la importancia del uso de estas manifestaciones artísticas en esta área, bien sea a nivel lingüístico, comunicativo, pragmático, kinésico, emocional o incluso, cultural.

Un ejemplo de esa serie de trabajos es *El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras: La dramatización como modelo y acción* de Anna Corral (2012) donde se plantea que el teatro es una metodología idónea para la enseñanza de una lengua extranjera. La investigadora realizó una aplicación de esta herramienta en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, enfocando el teatro de dos maneras: el teatro como acción (estudiante como actor) vs. el teatro como modelo (estudiante como espectador). Dicha investigación concluyó que, el teatro contribuye significativamente al desarrollo de una multiplicidad de competencias que intervienen en el acto comunicativo, tales como, la sociolingüística, la gramática, la discursiva y la estratégica. Por ende, esta manifestación artística resulta útil para fortalecer diferentes destrezas, particularmente, la expresión oral. Cabe mencionar que, este estudio concuerda con los previamente señalados, ya que, deducen que el teatro actúa como un elemento dinamizador que refuerza un factor primordial en el aprendizaje: la afectividad.

Referentes teóricos

En este ejercicio investigativo se tuvieron en cuenta diferentes teorías e investigaciones, las cuales además de aportar sustento teórico comparten conocimiento y experiencias que contribuyen al desarrollo de este proyecto. Por tal motivo, los referentes teóricos se dividirán en las siguientes categorías:

- Breve historia de los diferentes enfoques de enseñanza del inglés.
- Currículo de lengua extranjera.
- Recorrido del inglés como lengua extranjera en Colombia.
- La oralidad en el inglés como lengua extranjera.
- Teatro como estrategia didáctica.

- Desarrollo emocional en la enseñanza y aprendizaje del inglés.
- Role play.

Breve historia de los diferentes enfoques de enseñanza del inglés

En primera instancia, es necesario hacer un breve recorrido por los distintos enfoques y métodos que han existido a lo largo de la historia en torno a la enseñanza del inglés. Esta revisión nos permite comprender un poco más la propuesta de esta investigación, ya que es importante conocer los antecedentes y los cambios que hubo en la enseñanza del ILE (Inglés Lengua Extranjera), así, nuestro enfoque de la enseñanza del inglés en relación con el teatro será entendido de una manera más idónea y pertinente. Es necesario resaltar que, no utilizaremos un método, ni enfoque descrito, sino que, por el contrario, tendremos influencias de algunos de ellos para diseñar y adaptar uno acorde a nuestras necesidades.

Enfoque Tradicional

Método de traducción gramatical

MTG es el primer método conocido y reconocido en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Surgió en Prusia a finales del s.XVIII, tomando como modelo de enseñanza el mismo que se usó para el latín y el griego. Para Johann Seidenstücker, H. S. Ollendorf, Karl Plötz y Johann Meidinger su principal propósito era el uso y conocimiento de las reglas gramaticales de la segunda lengua y lengua extranjera a aprender, para así, proceder a la traducción de textos. Es decir, “consiste en la enseñanza de la segunda lengua por medio de la primera” (Alcalde, 2011, p.12), lo cual evidencia el poco uso de la lengua meta en la clase,

puesto que, se le da prioridad a la lengua materna. Alcalde (2011, p.12-13) menciona tres pasos indispensables para el aprendizaje de la lengua desde este método:

- a) Memorizar lista de vocabulario.
- b) Distinguir diversas reglas de la gramática para juntar y relacionar aquellas palabras en frases correctas.
- c) Elaboración de ejercicios prácticos de traducción.

De tal manera que, este método va de lo general a lo particular, ya que parte de la regla para llegar al ejemplo (Alcalde, 2011, p.13). En este orden ideas, se podría decir que no existe realmente una producción por parte del estudiante, puesto que, es visto como un sujeto pasivo, que se dedica a memorizar y recibir conocimiento por parte del profesor para utilizarlo en actividades en el plano de la lectura y escritura, debido a que este método no posibilita el uso de habilidades como el habla y la escucha para interactuar de manera colectiva.

Enfoque Natural

Método directo

En respuesta al método anterior, surgió el método “directo” o “natural” a finales del siglo XIX, cuyo exponente fue Maximilian Berlitz quien creó su primer instituto en los Estados Unidos. Este método consiste en la eliminación de la traducción y poco énfasis en la gramática de manera explícita, pues se considera que también se puede aprender una lengua meta “a través de acciones y demostraciones de lo que queremos enseñar” (Cabrera, M. 2014, p.17). En otras palabras, busca enseñar una lengua extranjera de manera similar a como se desarrolla la lengua materna.

Conforme a lo anterior y a diferencia del MTG, este sí proporciona el espacio para utilizar el idioma extranjero de forma recurrente, además, se le da mayor importancia a la oralidad y a la escucha, así como, a la pronunciación. A pesar de que, en un primer momento el estudiante es visto como un sujeto pasivo, ya que recibe las instrucciones del profesor, después cambia a un rol activo en el proceso, puesto que asume la responsabilidad en sus producciones. Por su parte, el profesor es “la principal fuente de información de entrada comprensible en la lengua objeto” (Burbano, 2018, p.23). Es el encargado de establecer un ambiente agradable donde los estudiantes puedan interactuar cuando se sientan preparados. Además, es usual que el docente construya gradualmente preguntas para poder interactuar con los aprendices, que son quienes proporcionarán las respuestas.

Enfoque Estructural

Método audio lingual

También conocido como “Army Method” surgió en Estados Unidos, el cual tuvo gran acogida durante la Segunda Guerra Mundial, debido a que, el ejército americano necesitaba militares con conocimiento de lenguas extranjeras en un tiempo mínimo. Así pues, este método consiste, principalmente, en la repetición. Es similar al método anterior, ya que el uso del idioma destino es reiterativo, de igual forma, el habla y la escucha cumplen un papel importante aquí, al igual que, la pronunciación. No obstante, “a diferencia del método directo no se centró en la enseñanza de vocabulario”. (Cabrera, 2014, p.18).

Es un método bastante riguroso, ya que, no incluye a los errores como parte del aprendizaje, sino que, se enfoca en corregirlos de manera inmediata, con el fin de que no se crear “malos hábitos” (Velasco, 2019, p.19). González (2016) afirma que, “la adquisición de la

segunda lengua se realizaba mejor a través de la producción automática, la analogía, el aprendizaje en contextos lingüísticos y culturales, y no de forma aislada” (p.22), por lo tanto, los conocimientos serían aplicados a la vida real que los abordaba, para que de una u otra forma, tuvieran algún tipo de utilidad.

Método situacional

Similar al anterior, este es un “método conductista centrado en la imitación y el reforzamiento” (Martín Sánchez, M., 2010, p. 68), el cual se enfoca en lo situacional, es decir, el contexto cumple una función fundamental, ya que los contenidos previamente aprendidos se llevarían a cabo en determinadas situaciones en la vida de los estudiantes. Dicho método surgió en Inglaterra entre los años 30 y 60.

De igual manera, en el proceso de aprendizaje de la lengua, la oralidad se consideró una habilidad esencial. Sin embargo, a diferencia del método audiolingual, este buscó establecer un equilibrio entre las reglas gramaticales y su uso en el entorno, debido a que, resultaba importante conocer la estructura para así, poder aplicarla de manera efectiva. No obstante, dichas reglas gramaticales y significados se presentaban de manera intuitiva a partir de una situación en específico.

Método audiovisual

A partir del año 1954 en Francia fue desarrollado este método, el cual da preferencia al lenguaje oral y a la escucha como punto de partida, articulando lo anterior con recursos visuales, esto con el objetivo de alcanzar un aprendizaje significativo de manera más directa. Cabrera

(2003) menciona que esta integración de ambas habilidades surgió a partir de la noción de que “la imagen ayuda en gran medida a la *puesta en situación* y a la comprensión del mensaje”. (p. 7)

Además, aquí la memorización y repetición también tienen un rol trascendental al igual que los anteriores métodos. Una de las características que menciona Cabrera (2014) es “la transposición, cuyo objetivo es la libre reutilización del lenguaje que el alumno ha aprendido” (p.19-20) es decir, el estudiante tiene la posibilidad de aplicar lo aprendido en situaciones diferentes donde se utilice la lengua.

Enfoque comunicativo

En los años 70 surge una nueva perspectiva de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que, los métodos anteriores empezaron a perder seguidores de esas metodologías para el desarrollo de una lengua. En consecuencia, decidieron focalizarse en la competencia comunicativa, ya que no solo eran importantes las formas lingüísticas, sino también las intenciones comunicativas. Espinoza y Cortez (2019) manifiestan que este método de enseñanza está:

Centrado en el estudiante ya que establece que para diseñar el currículo se deben seleccionar los aspectos gramaticales y funcionales que satisfagan las necesidades comunicativas del alumno. El rol principal del docente según este método es el de facilitador del proceso de enseñanza mediante la selección de materiales y el diseño de actividades. Esas actividades deben promover la participación de los aprendices en la lengua. (p. 20)

González (2016) por su parte, menciona que la competencia comunicativa consiste en “conocer la estructura de la lengua (competencia gramatical), sus normas de uso social

(competencia sociolingüística), llevar a cabo diferentes tipos de comunicaciones o discursos (competencia discursiva) y desarrollar habilidades en el uso real (competencia estratégica) ...” (p.25). En este orden de ideas, se podría decir que el enfoque comunicativo es un método holístico, ya que, tiene en cuenta diversas competencias y encontrando un equilibrio entre ellas. Por tanto, recoge algunas de las visiones anteriores, pero, además, las amplía y las converge entre sí.

De igual forma, el Centro Virtual Cervantes (2019) citado en Olivera, N (2019) menciona que, “la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta”. (p.1). Es así como este enfoque posibilita la interacción entre estudiantes de manera colaborativa durante todo el proceso, con el fin de articular el conocimiento en situaciones específicas que involucran la realidad de los estudiantes, sus experiencias y de paso, sus necesidades. Asimismo, el error aquí hace parte del aprendizaje, a diferencia de los métodos ya mencionados que tenían una connotación negativa del error.

Además, el Centro Virtual Cervantes en su diccionario de términos clave ELE menciona tres principios que garantizan una comunicación real:

1. Vacío de información.
2. Libertad de expresión.
3. Retroalimentación.

Lo anterior es primordial en la realización de tareas, dado que, requiere una *necesidad real de comunicación*. Cada estudiante es un ser activo en su proceso, son los aprendices quienes de manera creativa y libre realizan las actividades entre sí, donde el docente es un facilitador del aprendizaje, un guía que está para ayudar en cada parte del proceso. Además, en esta definición

se nombra una de las actividades más importantes para el desarrollo de este enfoque, los juegos de rol, en la que ahondaremos más adelante de una manera detallada.

Enfoque Humanístico

Respuesta física total (RFT/TPR)

Total Physical Response o Respuesta Física Total en español, fue un método desarrollado por James Asher en el año 1960 en Estados Unidos. Canga, A (2012) en su artículo cita a Asher (1972) y Tough (1991) quienes consideran que, el fundamento de este método es semejante al que se utiliza para la enseñanza de la lengua materna, ya que, se basa en el desarrollo de las destrezas orales. Igualmente, González (2016) afirma que:

(...) se basaba en los principios constructivistas de Piaget del estímulo-respuesta y consideraba que, a partir del reconocimiento de los mensajes recibidos, se desarrolla la capacidad de uso. Se comienza fomentando la comprensión auditiva, después la expresión oral y, finalmente, la expresión escrita. (p.24)

Por ello, se puede decir que, en primera instancia se hace un proceso de comprensión y luego de producción, puesto que, “los alumnos responden físicamente a órdenes dadas verbalmente” por el docente. (Cabrera 2014, p.23) De igual manera, Asher (1969) propone tres condiciones que, si bien pueden facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras, también podrían inhibir:

1. Existe un "bio-programa" innato específico para el aprendizaje de idiomas, que define un camino óptimo para el desarrollo del lenguaje.
2. La lateralización cerebral define diferentes funciones de aprendizaje.

3. El estrés se interpone entre el acto de aprendizaje del idioma que se quiere aprender; cuanto menor es la tensión, mayor es el aprendizaje. (Cabrera, 2014, p.23)

Desde este punto, es necesario resaltar la importancia del componente emocional en el aprendizaje, ya que como lo menciona Cabrera (2014) entre menor sea el estrés pues, el aprendizaje será más amplio y significativo. Según el Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos en Chile (2015) define al estrés como:

El conjunto de procesos y respuestas neuroendocrinas, inmunológicas, emocionales y conductuales ante situaciones que significan una demanda de adaptación mayor que lo habitual para el organismo, y/o son percibidas por el individuo como amenaza o peligro, ya sea para su integridad biológica o psicológica. (p.149)

Conforme a lo que dice el autor, podría decirse que, el estrés hace que entre el cuerpo y la mente haya un desequilibrio y, por ende, ocurren esas reacciones. Es por ello que, el estudiante al sentir estrés en una parte de la clase bien sea porque debe afrontar alguna situación académica como, hablar en inglés, leer en inglés delante de sus compañeros, realizar una evaluación en ese idioma extranjero u otra actividad donde se sienta expuesto, pues, tendrá un bloqueo y no podrá dar una respuesta acertada. Además, resulta conveniente mencionar que el estrés entra en un plano subjetivo, es decir, el estudiante no sólo se ve afectado por circunstancias externas, sino que, la manera en la que reacciona ante ese estrés determina su experiencia con ese mismo, ya que, puede crear, aumentar, mantener o disminuir la respuesta a dicho estrés. (Naranjo, 2009 p. 172)

Siendo un poco más específicos, existe un término para dar lugar a un tipo de ansiedad enfocado en el aprendizaje de un idioma extranjero, a ese miedo se le denomina

“*xenoglosofobia*”, la cual consiste en la ansiedad hacía un idioma extranjero. “Este tipo de ansiedad representa un sentimiento de inquietud, preocupación, nerviosismo y aprensión que se experimenta al aprender o utilizar una segunda lengua o lengua extranjera” (Velásquez, 2016, p.25). Por tal motivo, existen diversas problemáticas en torno al aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés, cuyas conclusiones se dan reiterativamente en el aspecto cognitivo. En otras palabras, muchos docentes atribuyen que los estudiantes tienen deficiencias a nivel cognitivo y, por lo tanto, no pueden aprender una lengua extranjera o no pueden hacer uso de esta, dejando de lado el plano emocional, el cual se ha evidenciado que influye significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, es fundamental que los docentes y demás comunidad educativa sean conscientes de los diversos factores que influyen a la hora de aprender un nuevo idioma y así, tener el compromiso de facilitar espacios agradables donde el estudiante se sienta tranquilo y cómodo, donde sienta confianza de sí mismo y de quienes lo rodean, donde tenga seguridad para poder involucrarse en la clase. Además de crear y aplicar estrategias que puedan ayudar a minimizar fobias como la mencionada anteriormente.

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP/PBL)

A principios del s.XX, William H. Kilpatrick hizo popular este concepto mediante el texto “The Project Method” (1918). Pujol (2017) cita varias definiciones de diversos autores acerca de este método, una de ellas la hace Larmer y Mergendoller (2010) que lo definen “como un método de enseñanza sistemático que permite a los alumnos adquirir conocimientos y habilidades a través de un proceso de investigación estructurado mediante cuestiones complejas y auténticas que se plasman en tareas y productos”. (p.10). Así, a través de este método el

estudiante es capaz de vivenciar experiencias de aprendizaje en torno a una situación real que se desarrollará en un proyecto significativo, el cual busca integrar sus capacidades, habilidades y valores.

Asimismo, este método de enseñanza contribuye a desarrollar la autonomía y motivación del estudiante, haciéndolo un actor principal en su propio proceso de construcción del conocimiento. Igualmente, ayuda al aprendiz a fomentar su crítica y a reforzar sus capacidades sociales, puesto que, el camino al aprendizaje se dará de manera cooperativa entre los estudiantes y con el acompañamiento del profesor, quien es un facilitador en todo el proceso.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP/PBL)

Este método se asemeja en cierta medida al anterior, comparten características acerca del rol activo del estudiante, la autonomía que maneja al construir su propio conocimiento y a su vez, el docente es un guía encargado de hacer cuestionar a los estudiantes ante diversas problemáticas presentes en su contexto. Sin embargo, el aprendizaje no gira en torno a un proyecto sino a un problema en específico.

Morales y Landa (2004) citan a Barrows (1986) para definir al ABP “como un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. (p.147). El problema representa un reto para los estudiantes, quienes deberán realizar una investigación con el objetivo de solucionar el problema previamente planteado. Dicho desafío brinda la motivación necesaria para que el estudiante se sumerja en este estudio.

Asimismo, este método busca un aprendizaje significativo al querer articular las problemáticas que giran en torno a las realidades de los estudiantes, queriendo dar solución a estas a partir de los conocimientos y habilidades desarrollados en la academia. Es decir, la escuela, de alguna manera, actúa como un espacio para la transformación, fomentando en el estudiante una capacidad crítica y una mayor conciencia sobre las diversas problemáticas que se presentan en su entorno.

Aprendizaje Basado en Tareas (ABT/TBLT)

Task Based Language Teaching surgió como un intento de romper con la enseñanza tradicional de idiomas que consistía en dar a los estudiantes largas conferencias sobre estructuras gramaticales y no hacer que pusieran en práctica lo que estaban aprendiendo. (Córdoba, 2016). Este método, al igual que algunos de los ya mencionados, se basa en el estudiante como un ser activo en su proceso, busca un aprendizaje más demostrativo y conversacional, donde el contexto también juega un rol importante para familiarizar a los estudiantes con el idioma a aprender.

Así pues, el aprendizaje basado en tareas como su nombre lo indica, se encarga de asignar una serie de tareas, entendiendo “*tareas*” como actividades que se realizan en el transcurso de la clase utilizando el lenguaje meta como medio comunicativo para lograr el producto que se espera a raíz de las situaciones e indicaciones que el profesor designó. Lo anterior con el fin de que, los estudiantes puedan aprender a resolver situaciones que se presentarán en su vida, permitiendo así el uso del idioma extranjero en el proceso de resolución de estas.

Willis (1996) sugiere 3 etapas básicas para el desarrollo de las clases:

- **Pre-task** (actividad previa a la tarea): Aquí el profesor explora el tema con los estudiantes e indica las palabras y frases útiles para el desarrollo de la actividad.
- **Task cycle** (ciclo de tarea o desarrollo): En esta parte los estudiantes deben completar la tarea en parejas o grupos, mientras el profesor monitorea y guía desde cierta distancia.
- **Language focus stage** (foco en el lenguaje o interacción): donde el profesor y los estudiantes analizan los aspectos de la lengua que facilitaron o hicieron más compleja la tarea dada por el profesor. (p.38)

Por lo anterior, se pueden apreciar las diferentes etapas para el desarrollo de la tarea por parte de los estudiantes. Algunos autores como Ellis (2003) denominan la última parte como “Post-task”, la cual “involves procedures for following up on the task performance” (p.243) además, se aborda la reflexión acerca de la tarea en sí, si fue pertinente, qué aspectos hay por mejorar, además de la corrección de errores tanto por parte del profesor, como por parte de los estudiantes.

Gamification o Ludificación

En el 2002 surge el término de “gamificación” o “gamification” inventado por el británico Nick Pelling, un diseñador y programador de software empresarial. La gamificación es definida como “el uso de elementos característicos de los juegos en no relacionados con los juegos, con la intención de volverlos más atractivos, divertidos y motivantes para los usuarios.”(Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011, p.123). Es decir, a través de la cultura del juego se pretende motivar a los participantes de una forma dinámica y divertida para alcanzar ciertos objetivos que contribuyen a una utilidad en específico.

Este método empieza a emplearse como una estrategia de enseñanza en el ámbito educativo a partir del año 2010, en donde Espinosa, R & Gomez, J (2017) plantean que “utilizar la gamificación en las aulas es eficaz siempre y cuando se use para animar a los estudiantes a progresar a través de los contenidos de aprendizaje, para influir en su comportamiento o acciones y para generar motivación.” (p.115). En otras palabras, este método en el aula de clases puede influir significativamente en la motivación de los estudiantes, puesto que a muchos de ellos les gusta aprender mediante el juego, cabe resaltar que para crear este tipo de juegos en la educación es necesario tener en cuenta los conocimientos previos que tengan los individuos para así mismo poderlos relacionar con algún tema en específico en donde puedan adquirir un nuevo aprendizaje o por el contrario en donde puedan reforzarlos.

Storytelling

Para nadie es un secreto que, a lo largo del tiempo el ser humano siempre ha tenido la necesidad de comunicarse, por ende, contar historias ha sido una práctica importante para transmitir costumbres, tradiciones y en general, para transmitir cultura. Conforme a lo anterior, el storytelling surgió de manera formal en el ámbito publicitario como una estrategia de marketing que buscaba captar la atención de los usuarios, es decir, producir emociones y sensaciones en el espectador a través de la narración de una historia que, por su puesto, involucrara al producto en cuestión.

Por otro lado, el storytelling también ha sido protagonista en otros espacios, nos centraremos ahora en el ámbito educativo. Generalmente, es una técnica que se usa con los niños que están en los primeros grados y así, atraerlos al aprendizaje por medio de una historia fascinante. Asimismo, ha sido una herramienta llamativa en el aprendizaje de una lengua

extranjera, ya que, permite a los estudiantes a narrar historias en otro idioma a partir de las propias experiencias y sus emociones. Por ejemplo, Chavarri, A & Martín, A (2014) en su trabajo el *storytelling como método de aprendizaje del inglés*, afirman que esta técnica “permite la creación de contenidos de aprendizaje memorable puesto que generalmente las personas recordamos mejor las cosas a través de historias y mejor todavía si estas son significativas” (p.6) y a su vez, narrar historias propicia espacios amenos para que el estudiante sienta más confianza de expresar sus vivencias y emociones.

En conclusión, este breve recorrido por los diferentes enfoques y métodos de enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el inglés, son necesarios para esta investigación, ya que permite tener una mirada más amplia de las metodologías que se han implementado en la enseñanza de una lengua extranjera, y así, reflexionar acerca de las diversas situaciones contextuales que han influenciado en la creación e implementación de dichos enfoques. Asimismo, resulta importante señalar el cambio de perspectiva de cada enfoque, puesto que, en un principio, la gramática, la memorización y repetición imperaban sobre aspectos comunicativos y de interacción. Sin embargo, a partir de las teorías lingüísticas funcionalistas de los años 70, surgió la necesidad de hacer una transformación en el paradigma de la enseñanza de lenguas, siendo este un poco más completo y focalizado hacia la competencia comunicativa.

Siguiendo con esta investigación, es pertinente ahora abordar un término importante para el desarrollo de este trabajo, ya que, se pretende exponer y llevar a cabo las dos primeras fases del currículo en torno a la lengua extranjera: inglés. Por tal razón, es necesario explorar a través de distintos autores la complejidad de su definición.

Currículo de Lengua Extranjera

Este trabajo pretende explorar las primeras fases de un diseño curricular que consisten en caracterizar el problema e identificar los fundamentos teóricos que sustentarían la factibilidad didáctica del teatro en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, y a su vez el fortalecimiento de la oralidad en dicho idioma. Por ende, es pertinente abordar el concepto de currículo de lengua extranjera y así, tener una óptica panorámica que contribuya a una mejor elaboración de esta propuesta.

El currículo siempre ha sido un tema de discusión entre diversos autores, debido a que es un término polisémico y varía según la especialidad que acuda a él. Sin embargo, es necesario mencionar que cumple un papel fundamental en el ámbito educativo, ya que, es capaz de comprender las experiencias de aprendizaje y enseñanza de la comunidad educativa. (Rodríguez, 2018, p.45). Para Stenhouse (1987) citado en Marmolejo y Mayora (2019) “el currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p.110). Por lo tanto, el currículo está abierto a que la comunidad educativa reflexione acerca de él y verifique que este cumpla con los propósitos que en un principio se plantearon.

Por otro lado, Posner (2005) citado en Rodríguez (2018) menciona que “otros autores ven el currículo como un programa de estudios en el que se suelen incluir fundamentos, temas, objetivos, recursos, evaluación y estándares; identificados como los conocimientos y habilidades requeridos por los estudiantes.” (p. 46). Así pues, esta percepción está más focalizada en las necesidades y competencias de los estudiantes para lograr un mayor desarrollo integral en las diferentes disciplinas, es decir, el rol del estudiante y el aprendizaje son primordiales en la

construcción de un currículo, no obstante, no se debe desconocer la función relevante que cumple el docente y la enseñanza. Lo anterior, a fin de que exista una integración y articulación de ambas partes.

En ese orden de ideas, el currículo de lengua extranjera hace referencia a un plan de estudios enfocado en la enseñanza y aprendizaje de una lengua diferente a la materna, el cual debe estar compuesto por diversos aspectos que suplan las necesidades de los estudiantes, fortalezcan de manera holística las habilidades de dicho idioma y tengan en cuenta el contexto en el que se encuentran, es decir, así como el mundo y las personas están en constante cambio, el currículo también debe transformarse con el fin de adaptarse e integrarse en un momento y espacio determinado.

McLaren y Madrid (2004) consideran que el currículo de lengua extranjera se ocupa del “planning, implementation, management, administration and evaluation of the foreign language programme...” (p.3) lo cual significa que el currículo de lengua extranjera se desempeña en diferentes aspectos como la planificación, la implementación, gestión, administración y evaluación de dicho programa, es por ello que el currículo comprende todo lo que se realizará en torno a la enseñanza de una lengua extranjera.

De igual manera, Stern (1983, p. 273-280), considera seis factores a tener en cuenta en el diseño curricular de una lengua extranjera, tales como: los *factores lingüísticos*, que se basan en la uniformidad y diversidad lingüística en la comunidad y, su relación entre la lengua materna y la extranjera; *factores socioculturales*, que son aquellas actitudes de los estudiantes hacia la lengua extranjera, además de, las diferencias lingüísticas y grupos sociales; el *marco histórico y la situación política nacional*, es decir, la influencia de la relación política entre el país donde se quiere enseñar dicha lengua y el país con dominio de la lengua extranjera (por ejemplo,

Colombia y los Estados Unidos); los *aspectos geográficos*, esto es, la distancia geográfica entre las comunidades; el desarrollo económico y tecnológico, dicho de otro modo, la necesidad de aprender determinada lengua extranjera para el desarrollo económico del país donde se enseña y por último; el *marco educativo de la región*, aquí se tienen en cuenta aspectos como la intensidad horaria que se maneja para desarrollar la lengua extranjera.

Esto indica que, como se ha venido manifestando, el currículo no solo abarca elementos propios de la lengua en el plano lingüístico, sino que, este debe incluir aquellos componentes que se afectan directamente con el contexto, lo sociocultural, el desarrollo tecnológico, la economía e incluso, aspectos geográficos como lo menciona el autor. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede tener una visión más consciente “en cuanto a qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar.” (Rodríguez, 2018, p.59)

En vista de lo ya mencionado, se podría decir que el currículo de lengua extranjera encierra distintos elementos que convergen entre sí. Si bien, estos se podrían trabajar de manera aislada para su respectiva planificación y organización, al ponerse en práctica, sin duda alguna debe existir una interrelación. Además, es preciso señalar que, “un buen diseño curricular no ofrece soluciones acabadas o definitivas” sino por el contrario, este “proporciona elementos útiles para que se puedan elaborar en cada caso las soluciones más adecuadas” (Núñez, 2008, p.27) esto, teniendo en consideración el contexto particular en el cual se está aplicando dicho currículo de lengua extranjera.

Ahora, se hará un recorrido por la historia del inglés en Colombia, sobre las diferentes leyes y programas que distintos gobiernos han propuesto alrededor de esta lengua extranjera en la educación colombiana.

El inglés como lengua extranjera en Colombia

En Colombia se han llevado a cabo diversas propuestas y programas entorno a la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera con el fin de que, los colombianos puedan aprender una lengua diferente a la materna y a su vez, puedan incorporarse en los distintos ámbitos, tales como, laborales, académicos y sociales que requieran el dominio del idioma inglés. A pesar de que, en 1994 se estableció en la Ley General de Educación (Ley 115) cuyos artículos 21, 22 y 23 señalan el desarrollo del inglés como lengua extranjera y como asignatura obligatoria tanto en primaria como secundaria, es preciso señalar que, “en Colombia la enseñanza del inglés se remonta a la Independencia, época en que fue instaurada como una de las lenguas a enseñarse junto con el francés y el latín, aunque con menor énfasis que las otras dos” (Orjuela, 2018:11). Es decir, para ese entonces, el inglés no era una prioridad en la Educación colombiana, en cambio, era el francés la lengua extranjera por excelencia.

Sin embargo, a raíz de la Segunda Guerra Mundial, el inglés pasó a un primer plano, ya que este suceso impulsó al gobierno colombiano a exigir un pensum de seis años de educación en inglés, dejando el francés en un segundo plano. (Orjuela, 2018). A partir de allí, surgieron diversos decretos por parte del Ministerio de Educación Nacional con el fin hacer reformas en la Educación dependiendo del gobierno de turno, por ejemplo, una de las modificaciones en el pensum en 1950 decidió que la lengua francesa seguía siendo obligatoria durante los últimos tres años de secundaria, mientras que el inglés a cuatro años. El inglés desde ese entonces “representa la superioridad económica y de estatus mientras que, el francés se focaliza en lo cultural” (González, 2010, p.498) Es así como, el inglés empieza a tomar fuerza debido a su importancia en el mundo laboral.

No obstante, en 1979, el francés volvió a tener acogida en el gobierno de Julio César Turbay, debido a la visita del presidente francés Valéry Giscard d'Estaing. A raíz de ello, se crearon institutos como el Instituto Superior de Francés (1982) y hubo un énfasis en la formación de profesores en esta área. No obstante, años más tarde y en consecuencia de la Ley 115, el francés dejó de tener protagonismo absoluto, puesto que, como se mencionó anteriormente, la enseñanza del inglés comenzó a ser parte de una ley de la República.

Desde este contexto, se empezaron a implementar diferentes planes y programas, como el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB, 2004-2019) el cual tenía como propósito lograr que las personas fueran “capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que pudieran insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables” (MEN, 2006, p.6); cuya meta para el grado 11 era culminar con nivel intermedio B1. Otro de los programas de bilingüismo en los últimos gobiernos fue el Programa para el Fortalecimiento de Lenguas Extranjeras (PFDCLE, 2010-2014) este planteaba “desarrollar competencias comunicativas en inglés tanto en educadores como estudiantes, para así, favorecer la inserción del capital humano a la economía del conocimiento (MEN, 2012, p.2). La meta específica para el grado 11 era que el 40% de los estudiantes alcanzaran el nivel B1, según el Marco Común Europeo de Referencia. A su vez, en el año 2013 se decreta la Ley del Bilingüismo (1651) donde se modificaron los artículos 13, 20, 21, 22, 30, 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones (MEN, 2013). Por su parte, está el Programa Nacional de inglés (PNI, 2015-2025) fue diseñado como una estrategia integral y a largo plazo que recoge las experiencias del proyecto anterior, su principal propósito es “contribuir a alcanzar la meta de convertir a Colombia en el país más educado de Latinoamérica y el país con el mejor nivel de inglés de Sudamérica en el 2025” (MEN, 2014, p.4). Así pues,

este busca que el 50% del estudiantado obtenga el B1+ al finalizar el 2025. Por último, el programa Colombia Bilingüe (2014-2018) busca contribuir a que los estudiantes se comuniquen mejor en inglés, teniendo como meta que en el 2018 el 8% de los alumnos de 11 finalice su etapa con B1.

Desde esta perspectiva, se puede evidenciar que, a través de los últimos años, los diferentes gobiernos han modificado los distintos planes y políticas educativas en torno al inglés con el propósito de que los colombianos y colombianas sean capaces de comunicarse en esta lengua universal. Cabe resaltar que, el trasfondo de convertirnos en un país bilingüe se debe principalmente al papel importante que tiene la globalización, es decir, se considera necesario que para acceder a mejores oportunidades laborales y académicas se requiere del dominio del inglés.

Además, es preciso señalar que estos programas se rigen bajo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) que “hace parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa y es el estándar internacional que define la competencia lingüística” (MEN, 2002, p.9), es decir, se implementa en varios países para definir las destrezas lingüísticas de los estudiantes en una escala de diferentes niveles de inglés. Este marco de referencia establece tres niveles y a su vez, de cada nivel se ramifican dos subniveles de dominio de la lengua extranjera, donde va del nivel básico (A1) hasta un nivel de dominio competente y excepcional (C2).

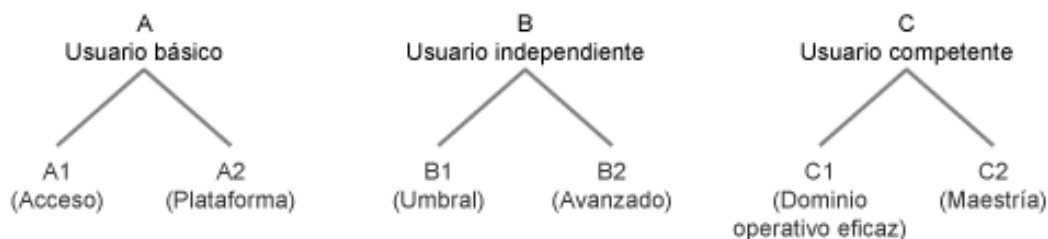


Gráfico 1. Niveles de inglés según el MCER

Fuente: Instituto Cervantes: Centro Virtual Cervantes (2002)

De manera más detallada, el Instituto Cervantes (2002) menciona los diferentes niveles de referencia de la escala global:

- **A1 (acceso)**, aquí el estudiante es capaz de utilizar expresiones cotidianas y puede presentarse a sí mismo y a otros.
- **A2 (plataforma)**, en este nivel el aprendiz es capaz de comprender frases de uso frecuente relacionadas a sus experiencias, es decir, información básica sobre sí mismo, su familia, profesiones, lugares, etc. Además, puede comunicar y llevar a cabo tareas simples y cotidianas, y describir aspectos de su pasado de manera simple.
- **B1 (umbral)**, el estudiante es capaz de entender aspectos principales de textos claros acerca de cuestiones conocidas, bien sea en situaciones de estudio, de trabajo o cotidianas. De igual forma, sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones si viaja a un país donde se use esa lengua, y es capaz de producir textos sencillos sobre temas de interés, al igual que describir experiencias, deseos, y justificar sus opiniones.

- **B2 (avanzado)**, el estudiante es capaz de entender las ideas principales de textos complejos de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre y cuando estén dentro del campo de especialización. Además, puede comunicarse con hablantes nativos de manera fluida y natural. Asimismo, puede producir textos claros y detallados sobre diferentes temas.
- **C1 (dominio operativo eficaz)**, en este nivel el aprendiz es capaz de entender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia. Igualmente, puede expresarse de forma fluida y espontánea, y puede hacer un uso efectivo del idioma para fines académicos, profesionales y sociales. De igual manera, puede producir textos detallados sobre temas complejos, de forma articulada, organizada y coherente.
- **C2 (maestría)**, en este último nivel, el aprendiz es capaz de entender fácilmente prácticamente todo lo que oye o lee. También, puede reconstruir la información y argumentos de diversas fuentes, bien sea de manera oral o escrita, y presentarlos de forma coherente y resumida. Asimismo, puede expresarse espontáneamente, fluido y preciso.

A continuación, se tomarán en cuenta diferentes teóricos para realizar una conceptualización acerca de la comunicación oral. Asimismo, se tendrán en cuenta ciertos criterios a tener en cuenta para desarrollar la oralidad en inglés como lengua extranjera.

La oralidad en inglés como lengua extranjera

La oralidad, aunque es una de las habilidades que ha marcado el hilo histórico de nuestra evolución como especie humana puesto que la comunicación se convirtió en una condición

necesaria para lograr progresar como sociedad. Aún en la actualidad continúa siendo una competencia importante por desarrollar. Bygate (1987) la define “como la habilidad de ensamblar oraciones en lo abstracto, es decir que se producen y se adaptan a las circunstancias del momento” (p.3). Conforme a lo anterior, se puede deducir que la producción oral es un proceso complejo que va más allá de expresar diversas palabras, ya que se requiere de una actuación lingüística como la propone Chomsky (2006, p.10-15) que ayude tanto al emisor como al receptor a reconocer diversas situaciones o circunstancias que le permitan hacer un buen uso del idioma (utilizando diferentes estructuras gramaticales) en un contexto en específico.

A su vez, Hernández (1999) afirma que “la comunicación es un acto dinámico en el que los sujetos entran en contacto cada uno con su forma de ser. Es, por lo tanto, un encuentro de mentes y realidades.” (p. 6). Es decir que, a través de la oralidad no sólo nos comunicamos, sino que, también se fortalecen las relaciones interpersonales, debido a que se maneja un constante intercambio de creencias, pensamientos y emociones que hacen del acto comunicativo algo único que nos ayuda a caracterizar las personas que se encuentran en nuestro entorno.

En ese orden de ideas, para desarrollar la producción oral en inglés como lengua extranjera, Tillitt y Newton (1993) afirman que, se requiere comprender las reglas sociales que existen al comunicarse, ya que estas varían según el tipo de cultura que tenga cada persona y son necesarias para hacer un uso adecuado del lenguaje en diferentes situaciones. (p.11). De igual manera, el Marco Común Europeo de Referencia manifiesta que:

Communicative language competence can be considered as comprising several components: linguistic, sociolinguistic, and pragmatic:

- Language skills include knowledge and skills of lexical, phonological, syntactic and other dimensions of language as a system.

- Sociolinguistic competences refer to the sociocultural conditions of the use of language. Through their sensitivity to social conventions (rules of courtesy, norms that govern relations between generations, sexes, classes and social group.
- Pragmatic competences are concerned with the functional use of linguistic resources (production of language functions, speech acts), drawing scenarios or scripts of international exchanges. (Council of Europe, 2011, p. 13).

Con esto hacen referencia a que, al aprender un segundo idioma no sólo es importante conocer el aspecto lingüístico sino que, para desarrollar la producción oral se requiere tener conocimiento sobre el idioma (competencia lingüística), conocer el contexto en el que se encuentran los hablantes y el tipo de población, al ser consciente de estos aspectos le será más fácil al interlocutor respetar la cultura extranjera y así mismo entender las normas sociales que rigen el idioma de destino (competencia sociolingüística) y la intención comunicativa que tiene el hablante para tener claro lo que se quiere transmitir al receptor (actos de habla), todo esto para que pueda existir una comunicación más certera (competencia pragmática).

Asimismo, Oradee (2012) expresa que “speaking skill can be developed through communicative activities which include an information gap, a jigsaw puzzle, games, problem-solving, and Role-playing.” (p.1). Por tal razón, al momento de enseñar una lengua extranjera se deben tener en cuenta las diversas actividades que se van a llevar a cabo, bien sea dentro o fuera del aula con el fin de reforzar la oralidad. Para esto, es necesario hacer uso de nuevas estrategias didácticas que potencien una de las habilidades más importantes, pero menos fortalecidas en el aprendizaje de un segundo idioma, como lo es la producción oral.

Teatro como estrategia didáctica

Desde hace mucho tiempo, el teatro ha sido una práctica popular en la sociedad, y esto se pudo ver evidenciado desde los festivales de la Antigua Grecia, los cuales eran dedicados al culto de Dionisio. En el siglo V a.C, esta manifestación artística se convierte “en una institución del Estado que resulta necesaria para la educación y la enseñanza del pueblo.” (Romero, 2013. p1). Así pues, se puede ver que aún en la actualidad el teatro se ha considerado como una estrategia didáctica y pedagógica que contribuye al fortalecimiento de las prácticas educativas.

En vista de lo anterior, se puede decir que la educación y el teatro se complementan de una manera significativa y no se conciben como dos ámbitos aislados. En este orden de ideas, la didáctica como disciplina busca intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorar metodologías y estrategias que contribuyan a este proceso, tal como lo afirma De Arruda Penteado (1982), “la didáctica es un conjunto de métodos, técnicas o procedimientos que procuran guiar, dirigir e instrumentar, con eficacia y economía de medios, el proceso de aprendizaje donde esté presente como categoría básica.” (p 32). Por lo tanto, al involucrar al teatro como una estrategia que afiance el proceso educativo de los estudiantes en el área de inglés, como es el caso de la presente investigación, se pretende fortalecer las competencias comunicativas del inglés, sobre todo en la producción oral. Lo anterior, con el fin de transformar las metodologías tradicionales que han sido utilizadas de manera recurrente en la educación, sobre todo en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, donde se enfocan en aspectos meramente gramaticales y descontextualizados de los estudiantes.

Así pues, el teatro se convierte en una herramienta, técnica y/o estrategia fundamental en la práctica educativa, donde más allá de ser un puente de conocimiento, también refuerza diversos aspectos humanísticos. Así lo señala Pinillos (2016):

En la práctica teatral el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, de modo que ejercita sus habilidades personales, de memoria, expresividad y creatividad, así como las relacionadas con la autoestima e iniciativa. Todas estas capacidades individuales se refuerzan con el trabajo en grupo, un verdadero trabajo cooperativo en el que el esfuerzo de uno es el de todos. (p. 1).

Tal como lo señala Pinillos (2016) en su artículo, esta manifestación artística se centra en el estudiante, promueve la autorreflexión, el reconocimiento de su propio ser, el manejo de sus emociones refuerza la seguridad, la confianza y la motivación. Es decir, es una actividad integral, pues involucra aspectos teóricos-prácticos y sobre todo humanísticos. Los aspectos nombrados anteriormente no sólo inciden en el individuo sino, en cómo el individuo los usa en sociedad. Un buen trabajo colectivo garantiza un mayor aprendizaje y mejores resultados en la puesta en escena de determinada obra, ya que, todos dependen de su propio esfuerzo, pero también del de los demás. De esta manera, los estudiantes se convierten en seres más solidarios y empáticos con el otro. Además, aprender a mejorar mejor el espacio, la corporalidad, el tono de la voz, el aumento de vocabulario y demás, ayuda a que el estudiante sea más seguro de sí mismo y a expresar sus emociones e ideas de una manera más natural y sincera.

Desarrollo emocional en la enseñanza y aprendizaje del inglés lengua extranjera

Para que el aprendizaje del inglés lengua extranjera sea significativo y de interés para el estudiante, no sólo basta con conocer y tener en cuenta estructuras gramaticales, aspectos lingüísticos, de pronunciación o de pragmática, sino que, también resulta imprescindible reconocer el papel fundamental que juega la emocionalidad en este proceso. Bisquerra (2016) determina a las emociones como “reacciones del organismo que producen experiencias

personales percibidas de forma inmaterial” (p.21). En otras palabras, las emociones son aquellas respuestas a sensaciones que sentimos de forma subjetiva frente a las diversas situaciones y estímulos que se presentan en nuestro día a día.

Así pues, la emocionalidad al ser parte de nuestra cotidianidad no puede estar alejada del ámbito educativo, para nadie es un secreto que, en el proceso de aprendizaje se experimentan distintas sensaciones bien sean, negativas o positivas. Bisquerra (2000) también define a la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objetivo de capacitarlos para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p.144). Es decir, mediante la educación emocional se pretende que los estudiantes puedan obtener un mayor desarrollo a nivel personal, siendo más conscientes del control de sus emociones y adquiriendo una autonomía emocional que contribuya a relacionarse de una mejor manera con su entorno.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede evidenciar que el desarrollo emocional cumple una función importante en el proceso de cualquier tipo de aprendizaje. Sin embargo, diversas instituciones educativas aún no tienen en cuenta este aspecto emocional, sino que, para ellos aún prima el ámbito cognitivo sin reflexionar que al estudiante no tener una buena disposición previa y en el proceso de aprendizaje entonces, no tendrá un aprendizaje significativo, ni se le facilitará poner a prueba las diferentes habilidades que este posee.

En relación con el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés en este caso, Krashen (1981) afirma que, “las investigaciones realizadas durante la última década han confirmado que una variedad de variables afectivas se relaciona con el éxito en la adquisición de una segunda lengua y las cuales se pueden ubicar en las siguientes categorías: motivación,

autoestima y ansiedad”. De igual manera, el autor menciona que “los estudiantes con un nivel alto de motivación, confianza en sí mismos y baja ansiedad pueden desempeñarse mejor en el aprendizaje de un segundo idioma” (p.24-25). Asimismo, Krashen (1985) plantea que:

(...) la hipótesis del filtro afectivo captura la relación entre las variables afectivas y el proceso de adquisición de una segunda lengua al postular que los adquirentes varían con respecto a la fuerza o el nivel de sus filtros afectivos, incluso si comprenden el mensaje, el input no llegará a la parte del cerebro responsable de la adquisición del lenguaje ni al dispositivo de adquisición del lenguaje. (p.24-25).

Es decir que, las emociones negativas altas pueden bloquear o afectar el aprendizaje de una lengua extranjera, esto debido a que los estudiantes con menor confianza en sí mismos y con poca motivación, estarán más propensos a sentirse inseguros e incómodos que no comprenderán el mensaje en este idioma y por el contrario, los estudiantes que tengan emociones positivas altas como la confianza en sí mismos y estén motivados, estarán más dispuestos al aprender una lengua extranjera, puesto que tendrán una mayor seguridad y por ende, menos temor a equivocarse.

En este orden de ideas, resulta relevante retomar el concepto de *xenoglosofobia* o *la ansiedad hacía las lenguas extranjeras*, resulta extraña su existencia, no obstante, distintas investigaciones han abordado este tema como un elemento importante a la hora de aprender una lengua extranjera. Así pues, como cualquier otra fobia sus síntomas dependen de la persona, debido a que, algunos individuos presentan sudoración, dificultad para hablar, respiración acelerada o falta de respiración, entre otras. Todas estas manifestaciones físicas las produce el organismo cuando el estudiante se siente incómodo y aterrado de expresarse en un idioma

diferente al materno y este tipo de ansiedad o fobia no suele tenerse en cuenta en el aula de clase frecuentemente por desconocimiento de esta.

Algunos autores afirman que la xenoglosofobia se puede evidenciar en estudiantes que tienen las habilidades para hacer uso de la lengua extranjera plenamente desarrolladas. (Velazquez, 2016, p.26) Mientras que, otros investigadores indican que este tipo de ansiedad se debe a las dificultades que tienen esos estudiantes en el aprendizaje de su lengua materna, es decir, si sus habilidades su propio idioma no están del todo desarrolladas, pues es posible que se les dificulte en gran medida aprender una lengua extranjera y, por ende, se presenten esta serie de síntomas a la hora de hacer uso de dicha lengua extranjera. (Sparks & Ganschow, 2001, p. 167) Además, estos autores exponen que:

(..) the student with high aptitude may fail in learning a foreign language, unless he is well-motivated or well-guided in his study of a foreign language, and conversely the low aptitude student may achieve more than what is expected of his potential, if he has ever-growing motivation as a result of instruction best suited to his FL learning style. (Sparks & Ganschow, 2001, p. 185)

En otras palabras, el estudiante debe tener una motivación eficaz para que, de esta manera, logre un aprendizaje significativo de la lengua extranjera. Cabe resaltar que, dicha motivación debe ser proporcional al estilo de aprendizaje de cada estudiante, ya que, según ellos todos pueden aprender una lengua extranjera, pero no de la misma manera, cada uno tiene su ritmo y su motivación.

Role Play

En primera instancia, es necesario señalar que, el “*role play*” o “*juego de rol*” es una técnica de dramatización o como lo señala Procter (1996) es “un método de actuación particular

de formas de comportamiento, o fingir a otras personas quienes enfrentan nuevas situaciones” (p.123). Es decir, consiste en la interpretación de determinadas personas en situaciones específicas, este se da de manera espontánea y, por lo tanto, no hay una preparación previa a diferencia del teatro, el cual, consta de un guion teatral, unos ambientes y vestuarios concretos. Sin embargo, el role play cumple un papel importante en el proceso de esta investigación, ya que, se considera pertinente involucrar esta estrategia en el desarrollo de las diferentes actividades en torno al teatro y la mejora de la oralidad.

En otras palabras, incorporar la improvisación en las clases de inglés contribuye a que se genere más creatividad y fluidez a la hora de hablar e interactuar entre los estudiantes, tal como lo afirman Donough y Show (1993) que:

El *Role Play*, parece ser la actividad ideal en la que los estudiantes podrían utilizar el inglés de manera creativa, ya que tiene como objetivo estimular una situación de conversación en la que los estudiantes puedan practicar y desarrollar su habilidad de comunicación. (p. 165)

A pesar de los beneficios que tiene la técnica del juego de rol en el ámbito educativo, especialmente en la mejora de habilidades comunicativas como la oralidad en una lengua extranjera como el inglés, es preciso mencionar que, el teatro es una estrategia más holística, puesto que, como se ha dicho anteriormente, el teatro solicita una preparación, una elaboración de un guion, una selección de vestuarios y una adecuación de escenarios. Es decir, requiere de un proceso completo, donde estudiante y profesor son sujetos activos en su desarrollo, mientras que el role play, es algo más abierto y espontáneo, lo cual, no suele generar confianza en el estudiante que está aprendiendo una lengua diferente a la materna y quien tiene miedo de hablar, se siente sometido y un tanto obligado a expresarse de manera natural sin haber tenido una

disposición previa. Desde esa perspectiva, podría decirse que el teatro por ser algo planificado sí fortalece la confianza en los estudiantes y, por ende, al existir una organización en un determinado tiempo, donde los estudiantes han sido parte de esta labor: desde la creación de guiones hasta la puesta en escena, dicho actuar contribuye a que sientan más seguridad al tener más conocimiento, ya que, esos personajes en concreto están pensados e interiorizados. En el teatro nada es al azar, todo tiene un propósito y un momento.

Marco metodológico

Metodología

La metodología según Tamayo y Tamayo (1998) “constituye la médula del plan; se refiere a la descripción de las unidades de análisis o de la investigación de técnicas de observación y de recolección de datos, los instrumentos, los procedimientos y las técnicas de análisis” (p.114). Diversos autores como Tamayo & Tamayo (1998) coinciden plenamente que, esta parte de la investigación es la que sostiene y le da un rumbo fijo al estudio, ya que, brinda diferentes elementos que permiten conocer, nutrir y evaluar el proceso investigativo de principio a fin. Así pues, la metodología hace que el trabajo sea coherente y organizado, facilitando así el cumplimiento del objetivo de manera satisfactoria.

La presente investigación se realizó valiéndose de una metodología mixta, pues, la esencia del objeto de estudio así lo requería, ya que, para dar cuenta de la aplicabilidad del teatro en la didáctica del inglés en el currículo de lengua extranjera centrándonos en el contexto girardoteño, era necesario analizar cuantitativa y cualitativamente diversos factores y perspectivas que condicionaban este proceso.

Enfoque metodológico

El presente trabajo investigativo se conduce a través de un enfoque metodológico mixto, con el fin de abordar tanto una metodología cualitativa como cuantitativa y así, analizar los diferentes datos de una manera más holística y precisa, enlazando aspectos inductivos y deductivos. Hernández, Fernández y Baptista (2003) manifiestan que enfoque metodológico mixto:

(...) representa el más alto grado de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo (...) Ambos se entremezclan en todo el proceso de investigación o en la mayoría de las etapas (...) Agrega complejidad al diseño de estudio, pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21)

Este enfoque, por lo tanto, proporciona un análisis significativo en esta investigación, ya que, se hará uso de instrumentos de recolección de datos que obedecen al tratamiento de la información de una manera diferente. Por un lado, se realizó una encuesta como instrumento de recolección de orden cuantitativo. Esta encuesta se aplicó principalmente a dos establecimientos educativos de la ciudad de Girardot: primero a dos sedes de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez, sede Antonio Nariño y Jorge Eliécer Gaitán, y luego, a la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana con el propósito de identificar la percepción de los estudiantes en relación con el área de inglés sus habilidades, intereses y aspectos emocionales con respecto a la competencia oral.

Asimismo, recurriremos a la técnica de estadística inferencial para describir y analizar los promedios de los resultados de la prueba de estado Icfes entre los años 2018, 2019 y 2020 en el área de inglés de la Institución Educativa Manzanera Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana. Cabe resaltar que, este tipo de pruebas se enfocan en las habilidades de lectura y escritura, dejando a un lado la competencia auditiva y oral. Sin embargo, este análisis de resultados permite tener un primer dato oficial sobre niveles de inglés según el Marco Común Europeo de Referencia.

Por otra parte, atendiendo a un orden de tipo cualitativo, este estudio recurrirá a la técnica de análisis de contenido, para analizar e interpretar estudios nacionales e internacionales que hayan mostrado la aplicabilidad del teatro en la clase de lengua extranjera. Lo anterior, teniendo

en cuenta tres categorías: El desarrollo de la producción oral del inglés lengua extranjera, el currículo de lengua extranjera y el desarrollo emocional en la enseñanza y aprendizaje del inglés lengua extranjera dando así, lugar a categorías que constituirán las premisas de una propuesta curricular.

Por tal razón, resulta pertinente empalmar estos dos enfoques que hagan del trabajo un estudio puntual y detallado desde dos perspectivas diferentes pero complementarias.

Método

De acuerdo con las necesidades que requería esta propuesta investigativa, este proyecto se centró en una articulación entre el método cualitativo y cuantitativo, dando así lugar a un método mixto. Este posibilita una recolección y análisis de la información suministrada por la encuesta y los resultados de la prueba de Estado Icfes, la cual se complementará con el análisis de contenido de diversas investigaciones que abordan el teatro en el ámbito educativo, generando mayor precisión del estudio planteado. Hernández, Sampieri y Mendoza (2008) definen al método mixto como:

Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno de estudio. (p.546)

Del mismo modo, este trabajo constituye un estudio exploratorio, ya que, este permite ser flexible a medida en que se avanza en la investigación con el fin de reconsiderar diversos aspectos del fenómeno de estudio, asimismo, no hay una gran variedad de investigaciones de este tipo, al menos en la región no se han planteado todavía. Además, esta propuesta curricular se

focaliza en una primera etapa que consiste en realizar una caracterización del problema e identificar los fundamentos teóricos que expondrán la viabilidad didáctica del teatro en la enseñanza y aprendizaje del inglés, por lo tanto, nos centramos en una fase exploratoria que permitió sentar las bases para una validación y aplicación futura.

Igualmente, para este estudio se consideró pertinente implementar un método de carácter analítico y sintético, teniendo en cuenta la razón de ser de la investigación, puesto que, como hemos expuesto anteriormente, utilizamos ciertas técnicas e instrumentos tanto de índole cualitativo como cuantitativo permitiendo así, una comprensión más precisa del problema.

Técnicas de recolección de datos

Como ya se ha mencionado anteriormente, en esta investigación se utilizaron una serie de técnicas e instrumentos para llevar a cabo la recopilación y el análisis de datos esenciales para el desarrollo del presente estudio. En coherencia con el objetivo de este trabajo fue necesario recurrir a un instrumento de carácter cuantitativo, la encuesta y a una técnica de análisis cuantitativos de resultados, la estadística inferencial. Desde una perspectiva cualitativa, recurrimos al análisis de contenido. A continuación, haremos una descripción más detallada de cada uno de estos.

Encuesta

Para el presente trabajo, se consideró necesario utilizar una herramienta de recolección muy común en la investigación, la cual define Balestrini (2002) como:

Un medio de comunicación escrito y básico, entre el encuestador y el encuestado, pues facilita traducir los objetivos y las variables de la investigación a través de una serie de preguntas, muy particulares, previamente preparadas en forma muy cuidadosa, susceptibles de analizar en relación con el problema estudiado. (p.138)

El propósito de esta técnica en este estudio es lograr identificar la relación que tienen los estudiantes con el inglés, es decir, sus habilidades, intereses, necesidades y respuestas emocionales a la hora de expresarse en esa lengua extranjera. Esta encuesta se implementó de manera virtualidad, es decir, fue una encuesta en línea a través de la herramienta digital Microsoft Forms, debido a la emergencia sanitaria ocasionada por el Covid-19. Se realizó con estudiantes de las sedes Antonio Nariño y Jorge Eliecer Gaitán de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez, y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana, entre los grados cuarto de primaria hasta séptimo grado de secundaria de la ciudad de Girardot el día 10 de mayo de 2021 en horas de la mañana. Decidimos escoger esos establecimientos educativos, en vista de que para ese entonces realizamos nuestras prácticas pedagógicas en las sedes educativas ya mencionadas, por lo tanto, el permiso por parte de los docentes y directivos fue sencillo de obtener. Por otro lado, la segunda institución la escogimos con la ayuda de un ex docente de la Universidad de Cundinamarca, quien labora en dicha institución y sirvió de puente de comunicación para lograr la autorización y poder aplicar la encuesta.

Ahora bien, los criterios a tener en cuenta a la hora de elaborar tal encuesta, primordialmente, quisimos que fuese breve, concisa y que manejara un lenguaje sencillo para no caer en ambigüedades. Además, aspiramos a poder tener un contacto un poco más cercano a la

hora de elaborar una propuesta curricular que vaya de la mano con los intereses y necesidades del estudiante girardoteño.

Estadística inferencial

En esta investigación se escogió para el análisis de datos la estadística inferencial, ya que, al ser rama de la estadística es la encargada de realizar diferentes deducciones a partir de la toma de muestras de datos. Dicha técnica permitió analizar, interpretar y comparar los resultados de la prueba de Estado ICFES de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez de la ciudad de Girardot en el año 2020 y promedios de los años 2018 y 2019 respectivamente. A pesar de que, esta prueba no evalúa competencias de *listening* y *speaking*, analizar esta prueba nos ayudó a tener un primer acercamiento oficial a los niveles de inglés según el Marco Común Europeo de Referencia, generando conclusiones que nos ayudaron a identificar los posibles problemas en la enseñanza y aprendizaje del inglés.

De igual manera, usamos esta técnica para interpretar los resultados de la encuesta realizada a los estudiantes de las dos instituciones educativas de Girardot ya mencionadas, en donde se muestran las dificultades, intereses y sentires de los estudiantes respecto al inglés.

Análisis de contenido

Esta técnica permite interpretar de manera inferencial lo que quiere decir un texto cualquiera que sea este y así, clasificar dicho mensaje para analizar la información. Por consiguiente, es necesario resaltar que, los referentes teóricos que ya se han incluido en esta investigación sirven como herramienta para analizar las categorías que se seleccionaron en torno

al teatro y su aplicabilidad en la enseñanza y aprendizaje del inglés. De tal manera que, dicho análisis de las investigaciones contribuya a una mejor comprensión de la problemática planteada y su relación con el contexto en el que se encuentra.

Así pues, en este apartado se clasificaron y analizaron 15 investigaciones, entre ellas trabajos de pregrado, postgrado y artículos; todos ellos con relación al teatro como estrategia didáctica. Cabe resaltar que, existen numerosas investigaciones en torno al teatro y su aplicabilidad en el aprendizaje del inglés lengua extranjera, no obstante, se eligieron estos en concreto teniendo en cuenta los criterios de selección que se plantearon.

En ese orden de ideas, se consideraron tres categorías principales para el proceso de selección y búsqueda todas ellas en torno al teatro: en primer lugar, el desarrollo de la producción oral del inglés lengua extranjera con el fin de conocer y analizar los distintos factores que influyen en el fortalecimiento y desarrollo de esta habilidad comunicativa, la cual es de gran importancia en la presente investigación. Luego, el currículo de lengua extranjera, ya que, servirá para apoyar la propuesta curricular que plantea incluir el teatro en la enseñanza y aprendizaje de inglés lengua extranjera como una estrategia didáctica que contribuya al desarrollo de las diferentes habilidades, en especial, la oralidad. Finalmente, un aspecto fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier área, en este caso en concreto del inglés lengua extranjera, es decir, el desarrollo emocional y su influencia a la hora de aprender inglés.

Cabe resaltar que, los trabajos son tanto nacionales como internacionales, esto con el fin de tener una mirada más amplia en cuanto a las experiencias de distintos investigadores en diferentes contextos y por supuesto, diversas poblaciones. Así pues, las investigaciones se clasifican por país de origen, de internacionales a nacionales. Esto permitirá tener una mayor organización y claridad en el análisis. Se cuentan con ocho trabajos internacionales de España,

Costa Rica, Ecuador y Perú. Por otro lado, de origen colombiano, hay siete, centrándose mayoritariamente en Bogotá, además de Medellín y Barranquilla.

Análisis de resultados

Análisis de contenido: Investigaciones Internacionales

Este apartado se enfoca en la revisión y el análisis de 8 investigaciones de carácter internacional entre ellas, trabajos finales de pregrado, postgrado, maestrías y también, un artículo científico sobre el estudio en cuestión; estas investigaciones se sitúan entre los años 2014 y 2020, comenzando por el más reciente.

- Teatro y desarrollo de la producción oral en inglés lengua extranjera

- **Ecuador**

- ***Influencia del teatro en la expresión oral del idioma inglés (2020)***

Diana Katherin Moncayo Gómez & Cristian Alfonso Quiñonez Villegas.

Santo Domingo.

Artículo profesional previo a la obtención de magister.

De acuerdo con la problemática que aqueja la presente investigación en relación con la producción oral en inglés, los investigadores Moncayo & Alfonso (2020) también se preocuparon por resolver dicha problemática, pero en un contexto diferente, planteándose como objetivo fortalecer la oralidad de inglés a través del teatro como estrategia de enseñanza en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Clemencia Rodríguez de Mora en Santo Domingo, Ecuador. En su investigación se empleó un enfoque cuantitativo con diseño pre-

experimental en 17 estudiantes, cuya muestra se consideró no probabilística, a la hora de escoger los estudiantes se tuvieron en cuenta criterios como, la disponibilidad, la conectividad y la motivación, debido a que, la investigación se realizó por medio de la plataforma Zoom, esto a causa de la pandemia ocasionada por el Covid-19. A estos estudiantes se les aplicó un pre test con el fin de medir el nivel de oralidad en inglés mediante una rúbrica de expresión oral, siendo 1 el más bajo y 5 el más alto. Asimismo, para la aplicación de esta rúbrica se consideraron tres dimensiones: la fluidez donde se tenían en cuenta aspectos de pronunciación, entonación y ritmo; la precisión en donde se tuvieron en cuenta estructuras gramaticales y vocabulario; por último, la contextualización, donde se evaluaron aspectos comunicativos y expresión corporal. Además, se hizo uso de cuestionarios que también se llevaron a cabo antes y después de la aplicación del teatro con el propósito de conocer las percepciones e intereses en torno a las estrategias de aprendizaje para desarrollar la oralidad en inglés.

Así pues, en un principio cuando los estudiantes realizaron el pre test, la dimensión de la influencia dio como resultado un puntaje de 3,65 incrementando a 4,48 en el post test, es decir la diferencia fue de 0,83. La dimensión de la precisión en el pre test tuvo un puntaje de 4,09 y en el post test un puntaje de 4,85 por lo cual esta dimensión también incrementó una diferencia de 0,76. Por último, en la dimensión de contextualización obtuvo un puntaje de 3,82 en el pre test, mientras que, en el post test el resultado fue de 4,62, es decir, la diferencia fue de 0,80.

En vista de lo anterior, se pudo evidenciar que después de la aplicación del teatro con los estudiantes, la dimensión que alcanzó el más alto fortalecimiento fue la de la fluidez en comparación con las demás y la precisión obtuvo el puntaje más alto en el post test.

En este orden de ideas, Moncayo & Alfonso (2020) en su investigación pudieron demostrar que, aplicar el teatro como estrategia de enseñanza sí fortaleció significativamente el

nivel de expresión oral de los estudiantes de acuerdo con los resultados obtenidos, así como su interés de realizar actividades teatrales para desarrollar esta habilidad, puesto que, en el cuestionario inicial un 42,3% prefirió la dramatización como estrategia de aprendizaje. Sin embargo, en el cuestionario final el porcentaje obtenido de preferencia hacía el teatro fue de 75% después de poner a prueba las actividades teatrales durante la investigación.

- *La Dramatización en el desarrollo de la Producción Oral del Idioma Inglés (2017)*

Edwin Patricio Gudiño Espinoza.

Quito.

Pregrado.

A diferencia de Moncayo & Alfonso (2020), Gudiño (2017) en su trabajo utiliza un enfoque mixto con una modalidad de investigación socioeducativa y un tipo de investigación descriptivo. La población que fue elegida como objeto de estudio fueron los estudiantes entre 15 y 17 años de segundo año de bachillerato del Colegio Andrés Bello en Quito, Ecuador, en total fueron 154 estudiantes de los cuatro cursos de segundo año (C, D, E, F). La técnica que se utilizó fue la observación y el instrumento de investigación fue una lista de cotejo, la cual plasmó la relación entre el teatro y la oralidad en inglés, considerando indicadores en la variable independiente: dramatización como, trabajo en equipo, dominio de voz y cuerpo, desenvolvimiento escénico, imaginación, presentaciones, motivación intrínseca y extrínseca, entre otros. Por otro lado, indicadores en la variable dependiente: producción oral en inglés como, gramática, vocabulario, comprensión, presentación de argumentos, movimientos corporales, transmisión de un mensaje, expresión y relación del diálogo, ritmo, entonación, etc.

Luego, al analizar los resultados de la lista de cotejo y las observaciones realizadas, se pudo evidenciar que en la dimensión dependiente que trata la producción oral en inglés se obtuvieron los siguientes resultados: más de la mitad de los estudiantes establece que ocasiones emplea los conocimientos básicos de *gramática* para construir oraciones en inglés, esto contribuye de manera significativa en el desempeño de cada estudiante en las actividades de dramatización. En cuanto al *vocabulario*, se demostró que el 20% de los estudiantes sabe el vocabulario básico para emprender una conversación en inglés, sin embargo, más de la mitad de los estudiantes manifestaron que tenían un conocimiento escaso del idioma inglés. En el indicador de *comprensión* se pudo evidenciar que la mitad de los estudiantes afirma que cuando existe comprenden bien la explicación, entonces, existe una mejor respuesta de manera oral por parte del estudiante y así, la seguridad incrementa para poder desarrollar las actividades de dramatización.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes (61%) manifiestan que existe un gran inconveniente al momento de atraer la atención del público mientras se realiza una presentación oral en inglés, es decir, gran parte de los estudiantes no tiene la habilidad, ni los *recursos de persuasión* adecuados para atraer el interés de los espectadores. De acuerdo con el criterio de la *presentación de argumentos*, el 45% de los estudiantes determinan que no se puede realizar una presentación de argumentos claros, ya que, en las clases de inglés, no se practica con mucha frecuencia la producción oral. Conforme al indicador de *conexión de ideas*, demostró que más de la mitad de los estudiantes (62%) tiene un conocimiento básico o necesario para enlazar una idea con otra mientras se comunican oralmente en inglés. En cuanto a la transmisión de un mensaje el 53% de los estudiantes consideró que suelen transmitir un mensaje de manera adecuada comunicándose en el idioma inglés. En el criterio de expresión y relación del diálogo gran parte

de los estudiantes (65%) afirman que algunas veces se les dificulta expresarse y articular los diálogos de la dramatización de manera adecuada en la presentación. Respecto al ritmo y la entonación, por un lado, se concluyó que más de la mitad de los estudiantes (62%) no suelen tener un ritmo apto a la hora de hablar en inglés y en cuanto a la entonación, el (47%) de los alumnos no cuentan con una entonación idónea a la hora de comunicarse en este idioma, los estudiantes manifiestan que debido al poco desarrollo de la oralidad en el aula no hay una práctica recurrente para así, fortalecer esta habilidad.

Gudiño (2017) concluye en su investigación de cuán importante resulta usar la dramatización en el proceso de enseñanza y aprendizaje en inglés, puesto que, al emplearse se pueden desarrollar diversas habilidades esenciales que contribuyen al desarrollo de la producción oral en este idioma.

- *Perú*

- *El teatro en el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de inglés de 17 a 20 años del nivel básico (A1- A2) de un Instituto de Inglés de Lima Metropolitana (2019)*

Luisa Emérita Viteri Alfaro.

Lima.

Postgrado.

De igual forma, Viteri (2019) en su trabajo de posgrado quiso establecer el impacto de teatro en la oralidad, tal como lo enuncia en su objetivo buscó “determinar la influencia del teatro en el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de inglés de 17 del nivel básico (A1-2) del instituto de inglés de una universidad privada en Lima, Perú” (p.18). Lo anterior en vista de que, los estudiantes evidenciaron obstáculos para comunicarse con propiedad. La población

estuvo formada por 900 estudiantes y una muestra no probabilística de 53 estudiantes, los cuales se dividieron en 2 grupos: Un grupo experimental (27) y de control (26). Al igual que Moncayo & Alfonso (2020) esta investigadora peruana realizó su investigación cuantitativa, con un alcance explicativo y un diseño cuasi-experimental. Asimismo, en este estudio se realizaron pre-pruebas y post pruebas, empleando la observación y una escala de estimación como instrumento de recolección para valorar la producción oral de los alumnos del curso de inglés. Esta última, tenía 5 opciones de respuesta: Nunca (0), Casi nunca (1), A veces (2), Casi siempre (3) y siempre (4).

En correspondencia con lo anterior, se encontró que en el pre test los dos grupos obtuvieron resultados similares en cuanto a la producción oral, ya que 3,8% de los estudiantes del grupo de control y 0% del grupo experimental, estuvieron en los niveles más altos. Por el contrario, en los niveles inferiores no hubo mayor cantidad. 61,5 % de los estudiantes del grupo de control se ubicó en inicio y el 30,8% en proceso, mientras que, 63,7% de los estudiantes del grupo experimental se ubicó en inicio y 33,3 en proceso. Es decir, de cierta forma ambos grupos guardaron similitud en los resultados.

No obstante, los resultados en el post test variaron, puesto que, el grupo experimental tuvo una distribución más favorable que el grupo de control. Por un lado, en logro destacado 7,4 % de los estudiantes del grupo experimental incrementaron frente al 3,8% del grupo de control al igual que en el pre test, es decir las distribuciones por niveles de expresión oral reflejan que el grupo experimental obtuvo mejores resultados que el grupo de control. Viteri (2019) mediante la prueba U de Mann-Whitney que dio $p < 0,05$ al 0,043 de error, por ende, se llegó a la conclusión que el teatro sí influyó significativamente en el desarrollo de la expresión oral de esta población.

- **Chile**

- *Drama activities to enhance motivation and oral production in efl high school students from the province of Valparaiso, Chile. (2018)*

Viviana Albarrán Navarro, Valeria Alvarez Manzano, Lilia Rodríguez & Serey Begoña

Durán Gatica.

Valparaíso.

Pregrado.

Conservando el carácter cuantitativo que han venido desarrollando las investigaciones previas respecto a la aplicación del teatro y su influencia en el desarrollo de la oralidad, Albarrán, Álvarez, Rodríguez y Durán (2018) en su investigación que realizaron con 50 estudiantes de tres instituciones diferentes (pública, subsidiada y privada) con el fin de demostrar que la implementación de Actividades Dramáticas en el aula de EFL mejorará la motivación y producción oral de los estudiantes de la Provincia de Valparaíso, Chile. De manera similar a los estudios de Moncayo y Alfonso (2020) y Viteri (2019) se consideró importante tener en cuenta resultados al inicio y al final del estudio de campo.

Por un lado, las investigadoras realizaron un pre y post test de motivación tanto intrínseca como extrínseca. De igual forma, se tuvo en cuenta las calificaciones de primer y segundo semestre con el fin de hacer una comparación entre ellas. Las investigadoras también implementaron exámenes para evaluar los diferentes niveles de inglés, siendo el KET (Key English Test) el más elemental y el FCE (First Certificate of English), para estudiantes intermedios superiores, esto teniendo en cuenta que, los niveles de inglés de los estudiantes eran diferentes en los tres entornos. Igualmente, las investigadoras diseñaron planes de clase para poder llevar a cabo las actividades teatrales de manera sistemática, organizada y eficiente.

En consideración con lo anterior y en relación con los resultados entre motivación y producción oral, los resultados obtenidos tras la realización de las pruebas demostraron que, el colegio privado por un lado, mostró un grado de correlación entre motivación y producción oral de -0,5, es decir, se relacionan de manera negativa al igual que en el colegio de carácter subsidiado, el cual mostró un grado de correlación del -0,3. Sin embargo, en el colegio público sí hubo una correlación positiva, ya que, se obtuvo un grado moderado de 0,4.

Como conclusión, el resultado de la influencia del teatro en estos dos aspectos: motivación y oralidad, sí se pudo demostrar que ambos sí tuvieron un incremento conforme a la realización de actividades teatrales, especialmente en el colegio público y subsidiado, debido a que en el colegio privado el nivel de oralidad y las calificaciones incrementaron, pero la motivación permaneció casi igual.

- **Costa Rica**

- ***El uso del teatro en la clase de inglés como estrategia didáctica (2016)***

Jhonatan Salas.

Puntarenas.

Artículo científico.

Al igual que Gudiño (2017), Salas (2016) en su artículo referente a su investigación en el Colegio Laboratorio del Colegio Universitario de Puntarenas (CUP) con estudiantes de séptimo (26) y undécimo (24) de la ciudad de Puntarenas, Costa Rica, también emplea un método de investigación de carácter mixto con el propósito de fomentar un mejoramiento en la producción oral y en el ámbito personal de los estudiantes.

En la organización de esta investigación se implementaron dos cuestionarios que contenían preguntas abiertas y cerradas, es decir, debido a estas características el estudio iba a

suministrar datos tanto cualitativos como cuantitativos. Uno de estos cuestionarios se aplicó durante la segunda semana del trabajo, el otro se aplicó posterior a la presentación final, con el propósito de medir la percepción de los estudiantes antes y después del proceso. Cabe resaltar que, el primer cuestionario presenta variaciones de contenido, debido a que las dos poblaciones son totalmente diferentes, una es nueva y no tiene experiencia en la actividad (séptimo) y la otra, cuenta con cuatro años de experiencia (undécimo). Sin embargo, el cuestionario final es igual para ambas poblaciones, puesto que, busca comparar las reacciones de ambos grupos.

Principalmente, la actividad central de este trabajo fue crear y diseñar una obra de teatro en equipo, esta presentación fue el producto final llevado a cabo en el English Fest del colegio. Respecto a los resultados, el 96,1% de los estudiantes de séptimo consideró que la actividad teatral sí les ayuda a mejorar su nivel de inglés, ya que, se logra poner en práctica la pronunciación, además, se puede aprender vocabulario nuevo usado en un contexto específico y pueden escucharse y retroalimentarse entre sí. Por otro lado, el grupo de undécimo que ya había participado en este tipo de actividades, en su totalidad consideró que la actividad incrementa su nivel de inglés, debido a que, al encargarse de la producción de los diálogos y la práctica de los mismos, los aspectos de pronunciación, gramática, fluidez y vocabulario mejoran significativamente.

Conforme a los resultados obtenidos en torno al incremento de las habilidades lingüísticas del inglés, Salas (2016) concluye que, al realizar una obra de teatro, los estudiantes deben utilizar la lengua extranjera en todo momento, por ende, se logran desarrollar diferentes aspectos bien sean, fonéticos, lexicales, gramaticales y pragmáticos.

- **España**

- *Drama techniques to enhance speaking skills and motivation in the EFL secondary classroom.*

Fabio Torrico (2014-15)**Maestría.**

Por último, Torrico (2014) en su investigación llevada a cabo en España con dos grupos formados por estudiantes de segundo de bachillerato, uno de control y otro experimental. El objetivo de este trabajo se basó en hallar cómo las habilidades orales en inglés de los estudiantes podían fortalecerse mediante el uso de técnicas dramáticas en el aula.

Esta investigación constó de tres fases: en un primer momento, los grupos realizaron una prueba previa para determinar su nivel de destreza oral. Por un lado, el grupo experimental implementó una metodología de enseñanza centrada en el estudiante y basada en técnicas dramáticas, mientras que, el grupo de control continuó con sus clases diarias de manera habitual. Seguido a esto, la segunda fase consistió en la implementación, es decir, se hizo la aplicación de la unidad didáctica únicamente al grupo experimental. La mayoría de las actividades se realizaron en parejas o grupos y se involucró el movimiento físico dentro del aula. Los principios metodológicos se basaron en el enfoque comunicativo y estos se alcanzaron a través de las técnicas de dramatización. Durante la tercera fase, tanto el grupo experimental como el de control fueron evaluados mediante pruebas posteriores para determinar su nivel de oralidad en inglés en este punto. La finalidad era establecer si existía una mejora en la oralidad utilizando la misma rúbrica de evaluación que en las pruebas iniciales.

Los resultados que proporcionaron los cuestionarios dieron cuenta de cómo los estudiantes no sólo disfrutaron de las actividades teatrales implementadas durante la investigación, sino que, las consideraron útiles para lograr una fluidez a la hora de hablar, además de aprender nuevo vocabulario y estimular las habilidades comunicativas. Por ejemplo, al plantear mediante el pre-cuestionario si podían manejar una conversación en inglés, el 53.8%

estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, mientras que, en el post-cuestionario la proporción alcanza un 69.2%.

A la hora de evaluar las habilidades de expresión oral se tuvieron en cuenta diferentes aspectos como la gramática, la pronunciación, el vocabulario y la fluidez. En cuanto a la *gramática*, su diferencia entre el grupo de control y experimental fue muy poca, después de implementar las actividades de dramatización, el 23.1% de los estudiantes del grupo experimental mejoró en el uso correcto de las estructuras gramaticales, frente a un 7.7% cuya puntuación bajó en el post test. De igual manera, un 10.6% de los estudiantes del grupo de control mejoró frente a un 8.3% cuyos resultados disminuyeron. Acerca de la *pronunciación*, el 12.5% de los encuestados del grupo de control obtuvo mejores resultados en el post test frente al 46.1% del grupo experimental. Aquí se evidenció que el grupo experimental al estar la mayor parte del tiempo involucrados en estas actividades hablando y escuchándose entre sí obtuvieron mejores resultados, mientras que, los estudiantes del grupo de control tuvieron pocas posibilidades de practicar su pronunciación oral, debido a que se enfocaron especialmente en ejercicios de gramática. Conforme al *vocabulario*, los estudiantes del grupo experimental incrementaron su vocabulario y modismos durante la actividad, junto con la fluidez, el vocabulario revela el mayor porcentaje de mejora, un 69.2% de los estudiantes hizo uso de un vocabulario más idóneo y preciso en el post test que evaluaba la oralidad mientras que, el grupo de control alcanzó un 25%. Por último, de acuerdo a la fluidez, como se mencionó anteriormente un 69.2% de los estudiantes del grupo experimental mejoró en este aspecto, la ratio osciló en un 29.1% en el grupo de control. La fluidez fue uno de los principales aspectos en los que más se trabajó en la actividad, Torrico (2014) expone que incluso los estudiantes más tímidos y con menor nivel en el grupo experimental obtuvieron una mejor fluidez al hablar. En el post-test un

61.5% de los estudiantes del grupo experimental mejoraron sus resultados, frente al 38.5% restante se mantuvo constante. En el grupo de control, un 29.1% obtuvo un grado superior, mientras que un 8.3% bajó y un 62.6% se mantuvo estable.

Como conclusión, Torrico (2014) afirma que los objetivos previamente propuestos fueron alcanzados, los estudiantes mostraron su disposición y deseo por comunicarse. Además, las actividades teatrales ofrecieron los elementos adecuados para lograrlo involucrando distintos aspectos con el fin de crear un ambiente agradable y significativo. Asimismo, proporcionaron una variedad de funciones del lenguaje al recrear contextos comunicativos auténticos, cabe resaltar que, el análisis de datos mostró una mejora en las habilidades comunicativas del estudiante, sobre todo en la oralidad y el vocabulario.

Teatro y currículo de lengua extranjera

Teniendo en cuenta que, la presente investigación pretende plantear una propuesta de la integración del teatro en el currículo de lengua extranjera, es necesario resaltar el papel de las artes escénicas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

- **Perú**

- *El teatro en el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de inglés de 17 a 20 años del nivel básico (A1- A2) de un Instituto de Inglés de Lima Metropolitana (2019)*

Luisa Emérita Viteri Alfaro.

Lima.

Postgrado.

En la investigación de Viteri (2019) por ejemplo, se elaboró una ruta para la aplicación del teatro, se tuvo en cuenta el syllabus de inglés básico del curso y su respectiva adaptación en

relación con el teatro. Además, se partió de los intereses, vivencias, lugares, experimentos, entre otros aspectos que se relacionaban directamente con la experiencia de los estudiantes.

Como evaluación de entrada para verificar el estado de oralidad en inglés de los estudiantes, la investigadora propuso una situación dramática en la que los estudiantes presentaron con total libertad. Luego de eso, en cada una de las sesiones se implementó el teatro con el fin de desarrollar la producción oral. En consecuencia, los estudiantes en las sesiones posteriores pusieron en práctica lo aprendido anteriormente y realizaron presentaciones teatrales.

Igualmente, se fortaleció la responsabilidad al asignarse tareas a cada uno de los estudiantes, con el fin de que cada uno se sintiera importante y necesario para el éxito del trabajo. Dentro de las tareas a cumplir estaban el desarrollo de personajes, la escenografía, creación de diálogos, la elaboración de tarjetas para ayudar en los ensayos, diapositivas con escenarios y demás. Una estrategia que utilizaron fue que todos los integrantes debían aprenderse el guion de la obra con el propósito de que ante cualquier eventualidad alguien pudiese ser reemplazado. Asimismo, se les empezó a llamar por el nombre del personaje que iban a interpretar y con ello conseguir que se identificaran más con el respectivo papel.

De igual forma, cada estudiante debía conocer todo el texto, prestando atención a la gramática, puesto que se encontraba totalmente en inglés. También, se propuso reforzar la imaginación haciendo ejercicios de redacción, de tal manera que el producto final fuera una narración coherente y creativa. Considerando lo anterior, evaluaba el desempeño individual y tenía en cuenta ciertos criterios:

- Intercambio de conocimientos previos y adquiridos en clase.
- Dinamismo en cada equipo de trabajo que se realiza a través de la representación teatral, la participación y creatividad.

- Toda participación de los estudiantes en sus exhibiciones contando con los criterios de la expresión oral y actitud. (p.60-61).

- **España**

- *Taller de Expresión para la mejora de la lengua inglesa oral a través del teatro y la música en el Aula de Secundaria. (2018)*

Natividad Laborda Molina

Master.

Al igual que Viteri (2019), la investigadora española Laborda (2018) en su propuesta articula el currículo correspondiente al grado 4° de Educación Secundaria Obligatoria en los contenidos elaborados para llevar a cabo el proyecto, este se adaptará y personalizará de acuerdo con las necesidades e intereses que se evidencien en los estudiantes. De modo que, involucrar a los estudiantes en las actividades teatrales da la oportunidad de concebir los contenidos curriculares desde una perspectiva distinta, debido a que la investigadora menciona que habitualmente el estudiante cumple un papel pasivo en la enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, a través del teatro el rol de los estudiantes se percibe de una manera más activa. Así pues, Laborda (2018) al finalizar su propuesta establece una pregunta “¿Pueden las emociones repercutir a la hora de interiorizar los contenidos curriculares de secundaria?” (p.33) La cual seguramente tendrá respuesta al implementar el taller.

- *El teatro como herramienta para el aprendizaje del inglés: una propuesta de intervención (2015)*

Miren Maite Odriozola.

Maestría.

En contraste con las investigaciones que se han llevado a cabo como estudio de campo, Odriozola (2015) realizó una propuesta que en un principio sería aplicada, no obstante, dentro de las limitaciones estuvo el no haber tenido acceso a un aula de un centro educativo para una posible intervención. Sin embargo, la investigadora plantea una propuesta de intervención completa y útil para poner en práctica. El objetivo principal de su trabajo consiste en

Elaborar una propuesta de intervención para el curso de sexto de primaria, basada en la incorporación del teatro como recurso de aprendizaje, a fin de desarrollar habilidades comunicativas tanto verbales como no reales mediante el uso de contextos que reflejen situaciones reales. (p.5).

Odriozola (2015) para elaborar dicha propuesta seleccionó diferentes fuentes con criterio de autoridad, es decir, la documentación consultada estuvo avalada por su divulgación en alguna publicación especializada reconocida o por una institución educativa universitaria si se trataban de tesis o trabajos finales de grado. La mayoría de las investigaciones consultadas estaban en inglés, ya que en español no encontró resultados destacables o no tuvo acceso a las mismas. Estas fuentes consultadas se comprenden entre 1999 hasta 2003 y los principales recursos que se usaron para acceder a estas fuentes fueron la biblioteca UNIR y Google Scholar a través de otros recursos digitales como The Internet Journal, Skemman, UC Research Depository o CCSenet, etc.

Respecto a la propuesta de intervención específicamente, la metodología que se describe es comunicativa, activa, participativa e integradora llevándose a cabo mediante el trabajo individual y colectivo. Además, se basa y emplea algunos principios del método Total Physical Response, debido a que los estudiantes articularán el aprendizaje de la lengua con la acción y el llevar a cabo situaciones cercanas a las de la vida real, conduce a que haya una reacción tanto

física como verbal. Por otro lado, las actividades fueron diseñadas para hacer uso de una metodología expositiva, discursiva e investigativa.

Esta propuesta se basó en el libro *New Sky 3* el cual proporciona oportunidades de trabajar la producción bien sea oral o escrita. Odriozola (2015) plantea que la idea central de esta propuesta es ampliar las actividades del libro y así, lograr una mayor comprensión y asimilación de los temas vistos en clase por medio del texto. Además, la oportunidad de trabajar el inglés desde distintos puntos con el propósito de fomentar y dar respuesta a las diferentes formas de aprendizaje. Las actividades se dividen principalmente en tres partes: Por un lado, las planteadas por el libro tal y como éste las propone. Después, aquellas que se basan en el libro, pero son adaptadas. Finalmente, están las actividades de la propuesta propiamente dichas. Por su parte, el libro se divide en bloques de cinco unidades, las cuales se dividen en tres unidades presentando estructuras gramaticales, vocabulario sobre determinados temas y expresiones comunes.

La propuesta de intervención se divide en dos partes: la primera de ellas se centra en una historia lineal llamada *holiday* que se desarrolla en cuatro situaciones. Mientras que, la segunda está formada por situaciones argumentalmente dispersas. En cuanto a la evaluación, Odriozola (2015) propone una evaluación formativa, es decir, una evaluación inicial que se realizará al inicio de las tres unidades del libro. Luego, una evaluación intermedia que permita conocer las dificultades de los estudiantes y la efectividad de las actividades diseñadas para así, poderlas transformar. Finalmente, una evaluación sumativa, donde se valorará el nivel final de aprendizaje obtenido por el estudiantado, evaluando su participación y aportes en las actividades, la representación de la obra y el nivel de asimilación de la materia, además, evidenciar si se lograron los objetivos y en qué medida se alcanzaron estos. Para ello, se propone una ficha de evaluación.

- *Drama techniques to enhance speaking skills and motivation in the EFL secondary classroom. (2014-15)*

Fabio Torrico.

Maestría.

Por su parte, Torrico (2014) en su investigación se propuso “descubrir cómo las habilidades orales de los estudiantes podían mejorarse a través de la implementación de técnicas dramáticas en el aula” (p.23), esta se llevó a cabo con dos grupos de estudiantes de segundo de bachillerato, uno de control y uno experimental, se puede resaltar que el grupo experimental porque se le aplicó la unidad didáctica, es decir, las actividades en torno al teatro. Estas actividades se llevaron a cabo en parejas o grupos, lo cual algunas veces generó problemas, debido a que los estudiantes no estaban tan acostumbrados a trabajar cooperativamente, por ende, en cada sesión se cambiaban los grupos y las parejas.

Principalmente, esta investigación se centró en crear actividades contextualizadas a la realidad, su preocupación por recrear situaciones de la vida real que articulaba el ambiente del aula y el lenguaje que realmente se emplea en las interacciones cotidianas de los seres humanos. Torrico (2014) afirma que los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar en equipo y fueron comprometidos en un contexto de aprendizaje cooperativo, además, los estudiantes mostraron poca preocupación por las calificaciones o los exámenes y se enfocaron en aprender a través de la práctica. Asimismo, las actividades teatrales demostraron que no solo ayudaron a desarrollar habilidades comunicativas, sino que, estas permitieron desarrollar un uso contextual y auténtico del lenguaje, incrementando el pensamiento crítico y la creatividad. De igual forma, la clase convencional y tradicional se transformó en algo más significativo, práctico y real.

- *Ecuador*

- *La Dramatización en el desarrollo de la Producción Oral del Idioma Inglés (2017)*

Edwin Patricio Gudiño Espinoza.

Quito.

Pregrado.

A diferencia de Laborda (2018) quien plantea una propuesta dirigida a los estudiantes en España, Gudiño (2017) por su parte, estableció una propuesta dirigida a los docentes de segundo año de bachillerato (cursos C, D E y F) del Colegio Nacional Andrés Bello, en Quito, Ecuador, debido a que la investigación fue realizada con los estudiantes de esos cursos respectivamente. Esto con el propósito de implementar el teatro en las clases de inglés y así, impulsar el dominio por la comunicación oral en los alumnos. Esta propuesta tuvo en cuenta cuatro bloques de acuerdo con las unidades diseñadas por el Ministerio de Educación en los años 2016-2017, desarrollándose de dos en dos unidades conforme al tiempo y la relación de los contenidos a tratar. Además, estas actividades tuvieron como referencia el libro *English, Level B1 Student's Book*.

De manera general, la actividad que se propone en el primer bloque es sobre la familia (árbol genealógico y miembros familiares: MinEduc de Ecuador), en el segundo bloque se plantean actividades de ocio (eventos culturales y tipos de películas: MinEduc de Ecuador), en el tercero se mencionan actividades sobre lugares asombrosos (sitios turísticos y explorando la ciudad: MinEduc de Ecuador) y finalmente, en el último bloque se propone realizar una revisión del cumplimiento de la propuesta, es decir se plantea un refuerzo de las actividades ya realizadas. De esta manera, se da a conocer la importancia de la dramatización en el desarrollo de la producción oral, su utilidad, beneficios y ventajas en la enseñanza y aprendizaje en inglés.

- **Costa Rica**

- *El uso del teatro en la clase de inglés como estrategia didáctica (2016)*

Jhonatan Salas.

Puntarenas.

Artículo científico.

Por otra parte, Salas (2016) para la realización de su investigación, los estudiantes de séptimo y undécimo del Colegio Laboratorio del Colegio Universitario de Puntarenas (CUP) en Costa Rica, a lo largo de siete clases de inglés se centran en la creación de una obra de teatro en inglés que fue el producto final en el English Fest frente a los estudiantes de otros cursos y demás asistentes. Inicialmente, se establece el tema de la obra, luego, los estudiantes comparten ideas y opiniones para elaborar el esquema de la obra. Después, se realiza la escogencia y asignación de los personajes. Una estrategia que resultó útil en este proceso fue dividir al grupo en subgrupos y así, cada subgrupo se encargó de elaborar los diálogos correspondientes a una escena; una vez estos diálogos estuvieron listos, el docente jugó un papel fundamental, puesto que, se encargó de revisar y realizar una retroalimentación a cada subgrupo. De igual forma, el docente se aseguró de que en los respectivos ensayos los estudiantes produjeran oraciones en inglés de manera adecuada teniendo en cuenta aspectos gramaticales, fonéticos y fonológicos.

Además, se les pidió a los estudiantes que escogieran una serie de canciones que se articularon con la trama de la obra ya escogida, las cuales tuvieron que cantar y a su vez, crear coreografías. Este tipo de ideas fueron propuestas por los participantes. Por último, se procedió a escoger el vestuario de los personajes y a hacer un ensayo general en el escenario donde se presenta la obra. Es preciso tener en cuenta que, el investigador fue un sujeto activo en el proceso de creación y acompañamiento, debido a que era el docente encargado de los dos

grupos. En esta investigación, esta participación se resalta como una ventaja, ya que, no sólo obtuvo información de primera mano en cuanto al proceso, sino que, los estudiantes lo percibieron como un guía y respaldo en este tipo de actividades.

Cabe resaltar que, este trabajo también pretendía demostrar el uso del teatro como estrategia didáctica desde la teoría de Gardner (1983) y las inteligencias múltiples para así, lograr un aprendizaje significativo. Salas (2016) evidenció que este tipo de actividades teatrales a la luz de las inteligencias múltiples estimuló muchas de estas. El investigador manifiesta que, a través de la creación de guiones, la memorización, interiorización y repetición de los mismos se estimuló la inteligencia lingüística siendo este uno de los objetivos principales en la clase de inglés, debido a que se pretende que los estudiantes sean capaces de desarrollar habilidades lingüísticas y así, se genere una comunicación efectiva de ideas y pensamientos. De acuerdo con la inteligencia intrapersonal, esta se vio desarrollada cuando los estudiantes interiorizaron sus personajes e hicieron un proceso de introspección personal aquellas características que pudiesen fortalecer las del personaje, es decir, el proceso fue reflexivo y personal a tal punto de articular un personaje ficticio con la personalidad de cada estudiante. De igual manera, la inteligencia interpersonal tuvo un impacto positivo y significativo, los estudiantes tuvieron que trabajar en equipo tanto en la creación de la obra como en el montaje de la presentación, es decir, de principio a fin el trabajo se caracterizó por ser colaborativo; además, se evidenció que todos y todas se apoyaron mutuamente en cada una de las actividades y así lograron cumplir con el objetivo propuesto.

En cuanto a la inteligencia musical y espacial, los estudiantes en una parte del proceso debieron escoger y cantar canciones populares en inglés y a su vez adaptar una coreografía, es decir, la voz y el ritmo jugaron un papel importante en esta actividad. Asimismo, los estudiantes

fueron capaces de manejar el espacio escénico, realizando movimientos y desplazamientos adecuados que contribuyeron a que la presentación se diera de forma más natural y fluida. Estos elementos también se encuentran en el desarrollo de la inteligencia corporal-kinestésica donde se estimula el juego y el movimiento.

Por lo anterior, Salas (2016) afirman que este tipo de actividades teatrales al estimular las inteligencias ya mencionadas, deberían ser frecuentes en los ambientes educativos, sobre todo en la educación secundaria, puesto que ayudan a formar de manera más completa a los estudiantes quienes encontrarán muchos más retos en su etapa venidera (adultez).

Teatro y desarrollo emocional en la enseñanza y aprendizaje del inglés lengua extranjera

Además de tener en cuenta la importancia que tiene el teatro en la oralidad y en el currículo al momento de aprender un idioma, también es necesario resaltar la relevancia que tiene el desarrollo emocional en el aprendizaje del inglés.

- **Chile**

- *Drama activities to enhance motivation and oral production in efl high school students from the province of Valparaiso, Chile. (2018)*

Viviana Albarrán Navarro, Valeria Álvarez Manzano, Lilia Rodríguez & Serey Begoña

Durán Gatica.

Valparaíso.

Pregrado.

Una de las investigaciones abarca la motivación como un factor emocional es la de las investigadoras Albarrán, Álvarez, Rodríguez & Durán (2018) donde buscan determinar la correlación entre la motivación y la producción oral en 50 estudiantes de 3 instituciones

diferentes. Para identificar la motivación en los estudiantes fue necesario implementar un pre y post test que tuvo en cuenta tanto la motivación intrínseca, como la extrínseca; estas pruebas fueron previamente adaptados y validados por un psicólogo. Los resultados que se pudieron obtener fueron que en los colegios privados y subsidiados no hubo una correlación significativa entre motivación y producción oral, es decir, se demostró que la motivación no influyó directamente frente a la oralidad. Sin embargo, en el colegio de carácter público los resultados arrojaron que sí existió una correlación positiva entre motivación y oralidad.

Cabe resaltar que, a pesar de que diversos autores han manifestado la importancia de la motivación a la hora del aprendizaje, fue sorprendente encontrar en esta investigación que posiblemente, existan otros factores, no sólo la motivación, que afecten la ejecución de la oralidad. Es por ello que, las investigadoras resaltan que en este contexto donde se llevó a cabo la investigación, la motivación no fue suficiente para el desarrollo de la oralidad. Por ejemplo, el colegio de carácter privado no evidenció un incremento significativo en cuanto a la motivación, ya que no varió desde el pre test hasta el post test.

Sin embargo, los resultados manifestaron que el teatro como estrategia de enseñanza y aprendizaje sí influyó significativamente en el desarrollo de la oralidad y la motivación, en especial, en el colegio público y subsidiado. Es decir, estas dos últimas instituciones disfrutaron de las actividades teatrales en un sentido más intrínseco, mientras que el colegio privado, a pesar de que incrementó su oralidad, no tuvo mayor alcance en la actitud frente a la puesta en marcha de las actividades teatrales. Por lo tanto, hay que tener en cuenta los diferentes factores tanto sociales, económicos, personales y demás, que motivan al estudiante y que, por ende, influyen en ella.

- **España**

- *Taller de Expresión para la mejora de la lengua inglesa oral a través del teatro y la música en el Aula de Secundaria. (2018)*

Natividad Laborda Molina.

Máster.

En el desarrollo emocional también se abordan aspectos de confianza, seguridad, autoestima y esto es lo que Laborda (2018) pretende analizar en su trabajo, con el fin de “desarrollar la confianza del alumno a la hora de expresarse en lengua inglesa a través de la dramatización, el teatro y la música” (p.16). Este estudio se lleva a cabo en estudiantes de cuarto grado de Educación Secundaria Obligatoria en España, el cual mediante un taller busca crear un lugar donde se actúe sin presión o ansiedad, en donde las emociones puedan fluir mediante la comunicación, la música y la creatividad, es decir, no pretende incorporar clases de teatro en las aulas de secundaria sino establecer un lugar aparte. Esta propuesta maneja una metodología constructiva y significativa para el estudiante, puesto que, se tienen en cuenta las experiencias que el estudiante haya tenido con el entorno para así, construir nuevos conocimientos sobre los previamente interiorizados.

Se propone llevar a cabo tres evaluaciones, una al inicio, intermedia y al final: la evaluación inicial, busca medir los niveles de ansiedad y autoestima de los estudiantes. La evaluación formativa se tendrá en cuenta a través de diferentes pruebas orales en inglés que habitualmente el profesor evaluará durante el curso, observando así la evolución del alumno mediante una rúbrica de evaluación y un diario anecdótico donde se plasme lo más llamativo y relevante de las actuaciones. En la evaluación final se tendrá en cuenta la presentación final, ya

que, de esta manera se podrá observar el progreso utilizando la rúbrica de evaluación y además, se evidenciará la seguridad del estudiante durante su exposición oral, la fluidez y la pronunciación en inglés.

Por tal razón, esta propuesta se basa en estimular emocionalmente a los estudiantes por medio de actividades participativas, donde se motive a hablar y a expresarse en inglés como lengua extranjera. Cabe resaltar que, la investigadora menciona que, si el docente no está motivado a la hora de trabajar con este tipo de actividades, el resultado no será satisfactorio para ninguna de las partes y podría considerarse como una limitación en la puesta en marcha del proyecto.

- *Drama techniques to enhance speaking skills and motivation in the EFL secondary classroom.*
(2014-15)

Fabio Torrico.

Maestría.

Por su parte, Torrico (2014) inició su investigación con dos grupos de estudiantes, uno de control y otro experimental, ambos de segundo de bachillerato. En un principio, los estudiantes del grupo experimental realizaron un pre-cuestionario para valorar el nivel inicial en cuanto a la motivación. Respecto a la motivación intrínseca, un 84.6% de los estudiantes estuvo de acuerdo con que preferían que el material de la asignatura fuese desafiante para poder aprender cosas nuevas, frente a un 15.4% que estuvo parcialmente de acuerdo. En los cuestionarios donde la misma pregunta fue remitida a la actividad teatral implementada, se le elevaron estos resultados dado que un 92.2% estuvo de acuerdo y un 7.8% estuvo parcialmente de acuerdo. De acuerdo con la afirmación de si les interesaban los contenidos temáticos de la asignatura, un 61.5% estuvo de acuerdo frente a un 38.5% que estuvo parcialmente de acuerdo. Mientras que, en los

cuestionarios, un 84.6% estuvo de acuerdo con que el contenido de la unidad didáctica “exprésate” eran interesantes frente a un 15.4% que dijo estar de acuerdo parcialmente.

En relación con la motivación extrínseca, en una de las afirmaciones que manifestaba si lo que más le importa en esta asignatura es sacar buenas notas, un 84.6% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación. Mientras que, acerca de si lo que más importó de la unidad didáctica exprésate fue la nota, solo un estudiante (7.8%) estuvo de acuerdo y un 92.2% estuvo en desacuerdo y/o parcialmente de acuerdo. Respecto a la afirmación de sí tomarían esta asignatura, un 61.5% de los estudiantes estuvo de acuerdo frente a un 38.5% que estuvo parcialmente de acuerdo. En el post cuestionario sobre sí hubieran podido elegir, no hubieran hecho esta unidad didáctica, el 84.6% estuvo de acuerdo y el restante 15.4% estuvo parcialmente de acuerdo. Por otra parte, conforme a la afirmación de sí la posibilidad de fracasar es lo que más le preocupa a los estudiantes, ellos no están tan preocupados por reprobado, puesto que 69.2% estaba de acuerdo con la afirmación y un 30.8% estaba de acuerdo o parcialmente; en el post cuestionario la afirmación se adaptó a si la posibilidad de fracasar es lo que más les preocupaba durante esta unidad didáctica un 76.9% estuvo en desacuerdo frente a un 23.1% que estuvo de acuerdo. Asimismo, frente a sí siempre que tienen un examen de inglés estaban preocupados y nerviosos, un 53.8% de los estudiantes estuvo de acuerdo, contra un 46.2% que estuvo en desacuerdo. Mientras que, en la afirmación de si estaban preocupados y nerviosos por el examen de esta unidad didáctica (actividades teatrales), un 69.2% estuvo en desacuerdo y tan solo un 29.8% estuvo de acuerdo en el post cuestionario.

Conforme a lo anterior, Torrico (2014) evidenció cómo los estudiantes se sintieron menos estresados por el examen, ni por la posibilidad de reprobado luego de implementar las técnicas teatrales, este apartado reveló resultados satisfactorios. Además, el investigador concluyó que las

actividades teatrales contribuyeron a crear una esfera intelectual como emocional en los estudiantes, es decir, una atmósfera mucho más agradable, significativa y sin estrés.

- **Ecuador**

- ***La Dramatización en el desarrollo de la Producción Oral del Idioma Inglés (2017)***

Edwin Patricio Gudiño Espinoza.

Pregrado.

Gudiño (2017) en su trabajo a través de una lista de cotejo y la observación pudo dar cuenta de diferentes aspectos en torno a la emocionalidad de los estudiantes del segundo año del Colegio Andrés Bello en Quito, Ecuador. Por un lado, más de la mitad de los estudiantes (52%) trabaja colaborativamente al momento de presentar la dramatización, lo cual genera una buena organización y el éxito de las actividades, por ende, un buen desarrollo emocional permite resolver conflictos en pro de un buen rendimiento del equipo y posibilita un ambiente agradable durante las presentaciones y su preparación respecto a la imitación e improvisación, los resultados establecieron que a más de la mitad de los estudiantes les resulta un tanto complejo realizar esta actividad durante la dramatización debido a que, se sienten cohibidos al hablar y actuar en público, sólo el 20% de los estudiantes observados tienen la seguridad de improvisar e imitar en el desarrollo de la presentación oral.

Por otra parte, el 53% de los estudiantes manifiesta que, la comunicación a través de gestos crea un ambiente de seguridad y confianza al momento de relacionarse, de alguna manera esto genera que se les sea más fácil expresarse oralmente en las clases de inglés. En cuanto al desenvolvimiento escénico 45% de los estudiantes observados manifiestan que presenta dificultades al momento de moverse con libertad y naturalmente en el escenario, ya que, no practican esto con frecuencia en las clases de inglés y no quieren sentirse avergonzados delante

de sus compañeros; tan sólo el 12% puede moverse e interactuar con la audiencia con seguridad. En relación con la imaginación, gran parte de los estudiantes (40% sí y 47% a veces) determinan que, la dramatización promueve la imaginación e incrementa la autoestima en las clases de inglés. Acerca de la motivación intrínseca y extrínseca, el 65% de los estudiantes se siente motivado intrínsecamente al realizar actividades dramáticas al realizar debido a que, es una manera divertida y dinámica de aprender inglés. Mientras que, el 46% del estudiantado demuestra que la dramatización genera una motivación extrínseca, ya que, facilita la fluidez en la habilidad oral en inglés, siendo esto a modo de recompensa.

Teniendo en cuenta los resultados de la investigación, Gudiño (2017) concluye que, la dramatización no sólo desarrolla la producción oral de manera significativa, sino que, esta actividad permite que los estudiantes puedan manifestar mejor sus ideas y emociones espontáneamente en un ambiente seguro. Además, incrementa la creatividad e impulsa la motivación a hablar en inglés de manera más natural y fluida. Sin embargo, resalta que debería implementarse el teatro en los planes de clase de manera frecuente para que así, los resultados sean más significativos.

- **Costa Rica**

- ***El uso del teatro en la clase de inglés como estrategia didáctica (2016)***

Jhonatan Salas.

Puntarenas.

Artículo científico.

Otro de los aportes investigativos en donde se resaltan aspectos sobre la emocionalidad es en el trabajo de Salas (2016) el cual se llevó a cabo con dos grupos (séptimo y undécimo) del Colegio Universitario de Puntarenas en Costa Rica con el fin de mejorar las habilidades orales y

personales a través del teatro. En relación a la motivación y a la participación de los estudiantes se pudo observar que un 92.3% de estudiantes de séptimo año manifestó estar motivado a la hora de participar en la actividad, debido a que para ellos fue una nueva experiencia en la que podían destacarse y superar su timidez. De igual forma, percibieron la actividad teatral como una distracción con la cual podían practicar y aprender inglés. Sin embargo, el resto de los estudiantes que manifestaron no estar motivados justificaron que no les gusta la actuación, ni eran seguidores del teatro. Por otro lado, un 96.1% de los estudiantes de séptimo consideró que el English Fest, donde presentaron su producto final: la obra de teatro era importante tanto para ellos, como para la institución educativa, puesto que, tomaron esta actividad final como un examen que se salió de la rutina y al mismo tiempo, mediante esta enfrentaron su pánico escénico. Finalmente, se les preguntó si ellos consideraban que la actividad contribuye en la seguridad de sí mismos y su autoestima, a lo que un 88.4% consideró que sí, ya que, esta actividad posibilita vencer el miedo a hablar en público, al encarnar un personaje se sienten libres, logran expresarse fácilmente, además, al hacer reír a otras personas pueden enfrentar sus miedos.

Referente al grupo de undécimo año quienes ya habían participado anteriormente en este tipo de actividades, en su totalidad consideraron que disfrutaban de esta estrategia didáctica, en la cual se involucra a todos los estudiantes y hace de la evaluación un proceso más dinámico, donde se divierten haciéndolo mientras logran desempeñarse en diferentes áreas como el teatro y el inglés. Además, expresaron que esta técnica también desarrolla la creatividad. Asimismo, a nivel personal, la totalidad del grupo manifestó que esta actividad les ayudó a desenvolverse como individuos logrando así, un mejor desempeño social, perdiendo el temor al público, teniendo una mayor seguridad y mejorando el trabajo en equipo. A pesar de que, la mayoría de los estudiantes

expresaron sentirse motivados al participar en estas actividades, una persona manifestó no estarlo, debido a que estar en el último año de secundaria les generaba estrés. De igual forma dieron a conocer que implementar el teatro funciona como una proyección cultural y a su vez, una nueva manera de aprender donde logran motivar a los estudiantes y descubrir facetas desconocidas de muchas personas, tal es el caso de una estudiante que expresó lo siguiente: esta actividad “desarrolla estudiantes integrales en la medida que no sólo explotamos nuestra parte intelectual; sino también la artística”. (p.23)

Al finalizar la presentación, un 69.5% del grupo séptimo consideró que la presentación fue excelente mientras que, un 30.4% la consideró muy buena. En el grupo de undécimo, un 71.4% la consideró excelente, un 23.8% muy buena y un 2.1% la calificó como deficiente. En general, los estudiantes percibieron esta actividad de manera sutil. Asimismo, en la percepción que tuvieron acerca de sus compañeros, un 95.2% de estudiantes de undécimo consideró que fue excelente, en cuanto a los estudiantes de séptimo un 65.2% consideró que fue muy buena y un 21.7% dijo que fue excelente. De alguna manera, la relación entre los estudiantes y sus grupos mejoró viéndose esto demostrado en el apoyo hacia el trabajo de los demás, es decir, no se evidenció un trabajo individualista sino cooperativa. Acerca del impacto que tuvo el teatro en el desarrollo de la autoestima y la confianza, el grupo de undécimo en su totalidad manifestó que la actividad fue de gran ayuda para su desarrollo en escena frente a un público generando así, tener más confianza en sus capacidades mientras que, un 91.3% de los estudiantes de séptimo dijo que la actividad sí tuvo un efecto positivo en su nivel de confianza, puesto que, contribuyó a perder el miedo a hablar en público y a tener una mejoría en la autoconfianza. Los demás estudiantes que habían afirmado que, el teatro no había tenido influencia en su autoestima, aseguraron que

ya habían realizado actividades teatrales antes, por lo tanto, el presentarse frente a un público para ellos no era algo novedoso.

Por último, sobre la impresión que causó el teatro en la motivación respecto a la clase de inglés, los estudiantes de séptimo (86.9%) y los estudiantes de undécimo (76.1%) consideraron que la actividad teatral incrementó su interés y motivación frente a la asignatura de inglés. Mientras que, el estudiantado restante afirmó que la actividad no influyó en su motivación hacia el inglés, debido a que, ya se encontraban motivados desde antes, por ende, su nivel de motivación no varió significativamente.

A manera de conclusión, Salas (2016) señala que, este tipo de actividades teatrales evidencia las capacidades y la gran sensibilidad por parte de los estudiantes, quienes pudieron hacer una introspección en el proceso de la actividad y a su vez, resaltaron el trabajo de sus compañeros, siendo conscientes de que, al trabajar en equipo de manera responsable y comprometida, los resultados serán significativos y de calidad. Además, este investigador abarca un factor importante y es que, la adolescencia es una etapa compleja en el desarrollo de los seres humanos, donde ocurren una serie de cambios, bien sean físicos o emocionales, por lo tanto, la inseguridad se hace presente de manera recurrente, aspecto que disminuyó al implementar la técnica del teatro, debido a que, gran parte de los estudiantes mejoró su autoconfianza y seguridad frente a un público y a sus mismos compañeros.

Análisis de contenido: Investigaciones Nacionales

Esta sección se centra en la revisión y el análisis de ocho investigaciones colombianas entre ellas, trabajos finales de pregrado, especialización y maestría. Estas investigaciones se

comprenden entre los años 2013 y 2020. Al igual que, en el análisis anterior se inicia por la fecha de publicación más reciente.

Teatro y desarrollo de la producción oral en inglés lengua extranjera

- **Bogotá**

- *Práctica teatral: Un ejemplo para el fortalecimiento de las competencias comunicativas del inglés lengua extranjera (2020)*

Stephannie Rativa Barbosa, Mabel Amparo Murcia Tarazona & Leydy Daniela Moreno Riveros.

Pregrado.

Rativa, Murcia & Moreno (2020) en su investigación llevada a cabo en Pontificia Universidad Javeriana en la ciudad de Bogotá, ellas plantean como objetivo “proponer ejercicios traídos del teatro como herramienta pedagógica para el mejoramiento de la competencia comunicativa en estudiantes de inglés como lengua extranjera” (p.8). Esto surge como solución a la problemática de la ausencia de oportunidades para incentivar el uso del inglés en estudiantes de niveles básico e intermedio. La población escogida fueron docentes de inglés (14) y estudiantes universitarios entre los niveles A1 y B1 (31).

La metodología que las investigadoras utilizaron en su estudio fue de carácter mixto, usando instrumentos de recolección de datos como dos encuestas compuestas por preguntas cerradas, abiertas y de opción múltiple, para así obtener respuestas concretas donde se afirme o niegue ciertas variables planteadas. Los resultados de estas encuestas se obtuvieron virtualmente, debido a la situación del Covid-19. Respecto a una de las preguntas hacia los docentes enfocada en el tipo de herramienta pedagógica que implementan en clase con el propósito de identificar la frecuencia con la cual los docentes desarrollan las habilidades comunicativas en inglés y las

metodologías que implementan en ese proceso, los docentes respondieron: entre un 71.4% al 78.6% los docentes calificaron las habilidades de producción y comprensión, oral y escrita en la categoría de *muy trabajadas*. Por otra parte, la expresión corporal y la improvisación se caracterizan en un 42.9% y un 35.7% como habilidades *ocasionalmente trabajadas*, frente a un 28.6% y un 35.7% que las categorizan como *aspectos no trabajados* en la clase de inglés. Por lo tanto, las investigadoras plantean que para complementar las habilidades menos trabajadas en la enseñanza del inglés y a su vez, fortalecer las otras habilidades, las propuestas que ellas plantean en la investigación pueden desarrollar dichos aspectos.

Además se observó que el 100% de los docentes encuestados coinciden con estar dispuestos a implementar el teatro como herramienta pedagógica para la enseñanza del ILE, debido a que diferentes aspectos pueden verse desarrollados a través de esta metodología, por ejemplo, 10, 11 y 12 docentes respectivamente consideraron que se pueden desarrollar aspectos o elementos como la fluidez verbal, entonación y pronunciación en inglés, por lo tanto, todos los docentes encuestados manifiestan que el teatro ofrece ventajas en cuanto al mejoramiento de la competencia comunicativa, ya que no solo se trabajan aspectos formales de la lengua sino también aspectos paralingüísticos en los estudiantes (gestos, volumen de la voz, etc).

Acerca de los resultados de la encuesta dirigida a estudiantes se pudo observar que para la mayoría de los estudiantes la producción y comprensión tanto oral como escrita son ocasionalmente trabajadas. Por ejemplo, 18, 25 y 29 estudiantes respectivamente manifestaron que el teatro puede ayudar a mejorar la entonación, pronunciación y la fluidez verbal, esto en cuanto a aspectos de la oralidad. De acuerdo con lo que arrojaron los resultados, las investigadoras concluyeron que su propuesta sería idónea para fortalecer e incrementar aspectos de carácter comunicativo, como la oralidad en este caso.

- *The use of drama in the development of oral communication in ninth graders. (2019)*

Maicol Steven Cobos Marroquin & Mónica Lorena Guzmán López.

Pregrado.

Ahora bien, enfocándonos en el trabajo de Cobos & Guzmán (2019), que en realidad fue un proyecto de pasantía realizado con estudiantes de noveno grado del colegio Instituto Guimarc ubicado en Bogotá con el propósito de detectar qué micro habilidad oral se desarrolla a través del uso del teatro en los estudiantes de noveno grado. Este proyecto surgió como respuesta a un informe del director del colegio, quien afirmó que los estudiantes no participaban oralmente en la clase de inglés y por lo tanto, se solicitaba realizar actividades en las que ellos pudiesen interactuar y desarrollar su comunicación oral.

Principalmente, las actividades de este proyecto se enfocaron en la comunicación oral mediante monólogos y juegos de roles basándose en las micro habilidades propuestas por Brown (2001) en su libro *Teaching by Principles*.

La intervención se llevó a cabo en tres partes: la *primera etapa* fueron las dos primeras clases, donde los profesores lograron identificar el nivel de inglés de los estudiantes, la disposición para participar en actividades de expresión oral y el trabajo en grupo. Esto se hizo de una manera muy superficial. La *segunda etapa* constó de nueve semanas, donde los profesores trabajaron junto con los estudiantes en la adquisición de nuevo vocabulario sobre las obras, escritura creativa y práctica de expresión oral acerca de las obras. Cabe resaltar que, cada dos semanas se abordó una obra de teatro diferente, con el fin de aprender nuevo vocabulario y realizar diferentes actividades. Por último, la *tercera etapa* tuvo una duración de diez semanas, aquí, cinco estudiantes de cada grupo fueron seleccionados por los profesores para participar en

la creación y ejecución de un juego de rol, realizando diferentes actividades que pretendían desarrollar aspectos de kinestésica y manejo de la voz.

En cuanto a los resultados obtenidos en el transcurso de las actividades ya mencionadas, Cobos & Guzmán (2019) que se reflejaron la mayoría de las micro habilidades planteadas por Brown en este proyecto. Por un lado, la producción oral de los estudiantes fue diferente en cada clase, es decir, al inicio no contaban con un vocabulario suficiente y presentaban algunas dificultades con las estructuras. Sin embargo, a lo largo del proceso de acuerdo con la extensión del discurso, el uso adecuado de la pluralización, la gramática, (verbos, pronombres, adjetivos, etc.) mejoraron significativamente.

Así pues, Cobos & Guzmán (2019) hicieron un análisis con algunos estudiantes del grupo con el propósito de ver el avance de las primeras sesiones y en las posteriores, la producción oral de todos los estudiantes aumentó en términos de extensión, demostrando así que entre más se practica una actividad mejor serán los resultados. Además, los investigadores observaron que cuando los estudiantes monitorean su propio discurso, les es más fácil identificar los errores que cometen y esto les permite tener una comunicación más eficiente con los demás. De igual forma, los resultados reflejaron que los estudiantes podían elaborar oraciones más complejas, ya que pasaron de decir el nombre y la edad a crear fragmentos con más información sobre ellos mismos, por ejemplo en el caso de un estudiante que en la clase 1, el estudiante habló de su nombre, edad y gustos, mientras que, en la clase 17 fue capaz de comunicar su nacionalidad, profesión, objetivos, obstáculos y adjetivos; usó los tiempos verbales correctamente, organizó y aumentó la cantidad de oraciones coherentemente.

Cobos & Guzmán (2019) concluyeron que la oralidad en inglés de los estudiantes mejoró durante este proyecto en términos de extensión, así como en el uso de formas reducidas de

palabras y la capacidad para transmitir un mensaje correctamente. Además, fueron capaces de mantener una conversación con oraciones más complejas con sus compañeros y pudieron intercambiar ideas, opiniones y pensamientos sobre diferentes temas de manera clara utilizando las estructuras correctas en diferentes tiempos gramaticales. Asimismo, los estudiantes manifestaron que era más fácil participar en actividades en las que podían crear las situaciones y expresar un significado por sí mismos, al contrario de cuando debían participar en una situación determinada con la que no se sentían familiarizados. De igual manera al planificar y realizar la obra final los estudiantes a través de la interacción entre compañeros pudieron identificar, analizar y crear personajes de ficción fortaleciéndose así, la interacción verbal entre ellos mismos, todo esto se vio reflejado en la presentación final.

- *La dramatización como recurso didáctico para el fortalecimiento de la expresión oral en inglés (2017)*

Lina Fernanda Merchán Orjuela.

Pregrado.

Desde otra perspectiva, pero con un objetivo similar al de las anteriores investigaciones, Merchán (2017) en su trabajo se planteó como objetivo, reforzar la producción oral en inglés y fomentar la participación activa de los alumnos del grado 804 del Colegio de la Universidad Libre en Bogotá, mediante el uso del teatro como recurso didáctico. Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo con tipo de investigación-acción haciendo uso de instrumentos de recolección como la entrevista, la encuesta, diario de campo y registros de videos.

La investigadora propuso unos objetivos con el fin de dar seguimiento al uso de la lengua durante las situaciones reflejadas en las actividades, estos objetivos se dividieron en dos grandes

categorías y estas a su vez en subcategorías. Por un lado, la primera categoría fue el aspecto de *corrección lingüística* con las subcategorías de *pronunciación* y *fluidez*. Por otro lado, la segunda categoría fue el aspecto de *comunicación* con subcategorías como la *interacción*, *los actos del habla* y *las estrategias de compensación*. De igual forma, para el diseño de la rúbrica de evaluación se tuvieron en cuenta tres competencias: *competencia lingüística*, *competencia sociolingüística* y *competencia pragmática*.

Para el análisis de dicha investigación, la investigadora planteó tres categorías con el fin de hacer una descripción más completa y clara sobre los resultados. En este apartado, nos centraremos en la primera categoría, ya que, en esta se abordaron los aspectos y las dificultades relacionadas con la habilidad oral. En cuanto a los *errores de pronunciación*, la investigadora pudo evidenciar que la mayoría de las intervenciones orales de los estudiantes, cuando debían pronunciar palabras del guion o querían expresarse, estas se veían afectadas por la inseguridad. Sin embargo, en algunos casos algunos estudiantes después de equivocarse se corregían a ellos mismos de manera consciente o entre compañeros. Sobre la *falta de vocabulario*, se evidenció una problemática a la hora de las presentaciones, ya que, muchos de ellos desconocían cómo decir determinadas palabras, lo cual también los afectaba cuando los estudiantes querían expresar una idea. A pesar de estas dificultades, a través de la realización de dichas presentaciones, los estudiantes aprendieron nuevo vocabulario de acuerdo con esas temáticas.

Por último, acerca del *uso de la lengua en situaciones de comunicación* Merchán (2017) observó durante las dramatizaciones que los estudiantes eran capaces de afrontar las dificultades reales que se pueden presentar en una conversación, por ejemplo, interrupciones, malentendidos, etc. De igual manera, en las presentaciones algunos estudiantes olvidaron partes del libreto lo cual les impedía continuar con la conversación, a diferencia de otros que desarrollaron dieron a

conocer su creatividad y capacidad de crear y continuar con los diálogos sin salirse del contexto de la historia. Además, se evidenció que después de la implementación de la propuesta, los estudiantes eran mucho más participativos, se involucraron en las conversaciones y por ende, hacían mayor uso del inglés.

En definitiva, Merchán (2017) después de la elaboración e implementación de la propuesta basada en el teatro, pudo evidenciar que los estudiantes incrementaron su participación oral de forma voluntaria durante las clases de inglés, asimismo, hubo una mejora en la habilidad de expresión oral, esto se evidencio en el aumento del vocabulario y en la manera en la que los estudiantes se concientizaron de sus errores corrigiéndolos de manera autónoma y a su vez recibir las sugerencias de sus compañeros o maestros. Cabe resaltar que, a pesar de que la implementación del teatro impulsó a los estudiantes a participar de manera más activa, esta no se logró a cabalidad, debido a que no todos los estudiantes participan en las clases de inglés.

- ***Desarrollo de la expresión oral en inglés a través de situaciones teatrales-sketches en el ciclo II de un colegio público de Bogotá. (2015)***

Mayerly Rodríguez Sanabria & Sara Jacobo Vargas.

Pregrado.

Otra de las investigaciones le corresponde a Rodríguez & Jacobo (2015) quienes en su trabajo plantearon como objetivo “mejorar el desarrollo de la expresión oral en inglés de los estudiantes del ciclo II (jornada nocturna) del Colegio República de Colombia a través de situaciones teatrales-sketches” (p.19). Este trabajo se desarrolló dentro de un tipo de investigación cualitativa con enfoque de investigación-acción.

Inicialmente, las investigadoras aplicaron una evaluación diagnóstica con el propósito de determinar en qué nivel de vocabulario estaban los estudiantes y si pronunciaban correctamente

las palabras que sabían. Como resultado de esta actividad diagnóstica, se pudo identificar que la mayoría de los estudiantes desconocían el vocabulario principal y su pronunciación no era la adecuada, ni era la que debían tener en el segundo ciclo según lo establecido por los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras. Cabe resaltar que, al implementar diferentes actividades, los estudiantes no demostraban interés por las mismas. Es por ello que, los sketches fue una estrategia mucho más práctica para llevar a cabo con los estudiantes, ya que a pesar de estar dentro del teatro ésta no puede considerarse como una obra teatral o dramatización, sino que, existe una mayor facilidad en la creación de diálogos al ser una escena mucho más breve.

Además, las investigadoras llevaron a cabo una encuesta con el fin de caracterizar a la población, las edades de los estudiantes oscilan entre 31 y 60 años. La mayoría de ellos coincide en que el aprendizaje del inglés es de gran importancia para mejorar las oportunidades laborales, asimismo, los estudiantes demostraron mayor interés en fortalecer la habilidad oral que la escrita, debido a que la oralidad les resulta mucho más práctica en el trabajo. De acuerdo con algunas observaciones registradas en los diarios de campo, las investigadoras notaron que los estudiantes escribían constantemente lo que escuchaban en clase, se mostraban incómodos si tenían que repetir después del profesor una palabra en inglés, además de manifestar despreocupación por parte de los estudiantes al usar vocabulario correspondiente.

Conforme a los diferentes obstáculos que encontraron respecto al uso de la oralidad en inglés, las investigadoras implementaron los sketches, donde se pudo evidenciar a lo largo de las sesiones que los estudiantes se expresaban en inglés más fluidamente y con una pronunciación mucho mejor. Las situaciones que se tenían en cuenta en las actividades eran cercanas a la realidad y cotidianidad de los estudiantes, por lo tanto, hubo una mayor conexión entre el

vocabulario, la situación y las estructuras contribuyendo esto a una mejor producción de la oralidad. Rodríguez & Jacobo (2015) dividieron la población en tres grupos específicos:

- **Primer grupo:** Este grupo mejoró significativamente en cada una de las palabras, tuvieron coherencia con el contexto, es decir, utilizaron el vocabulario adecuado en las determinadas situaciones. Los estudiantes solían cuestionarse si estaban pronunciando de la manera adecuada preguntándole a sus compañeros o en pocas oportunidades a los profesores.
- **Segundo grupo:** Aquí, los estudiantes también mejoraron en su pronunciación en diferentes palabras y expresiones todo esto con la ayuda del docente que los ayudaba a contextualizarse. Sin embargo, al momento de hablar lo hacían pausadamente, es decir, no se expresaban con fluidez y aún tenían inseguridad.
- **Tercer grupo:** Los estudiantes usaban algunas palabras coherentemente, no obstante, no lograban recordar todas las características al caracterizar físicamente a una persona. Al igual que el grupo anterior, cuando hablaban en inglés lo hacían de manera pausada y además de ello, olvidaban gran parte de la oración. Asimismo, no lograban relacionar con éxito el vocabulario y la situación del sketch.

Una de las razones de las diferentes dificultades que presentaban los grupos se debió a que algunos presentaban obstáculos para llevar a cabo las actividades y también por la inconstancia en la asistencia en las actividades, lo cual afectaba de manera significativa el proceso. De manera general, Rodríguez & Jacobo (2015) manifiestan que la mayoría de los estudiantes del ciclo II tuvieron un progreso importante en el desarrollo de la oralidad, esta habilidad se aproximó al nivel A1 según los Estándares Básicos de Competencia en Lenguas

Extranjeras: inglés, principalmente estos estudiantes fueron los que participaron activamente en las sesiones.

Las investigadoras concluyen que el uso de sketch como herramienta didáctica permitió el fortalecimiento de la expresión oral del inglés, además de dar seguridad a los estudiantes al personificar diferentes situaciones. De igual manera, al existir una necesidad de comunicarse entre el público y los estudiantes en inglés, era necesario practicar el vocabulario dentro de los diferentes contextos que se podían presentar en la realidad, por lo tanto, al tener una práctica constante utilizando el inglés, el desarrollo de esta habilidad será mucho más notorio.

- *La expresión dramática como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés (2013)*

Johana Alexandra Delgado García & Eduardo Enrique Márquez Andrade.

Pregrado.

Por otro lado, Delgado & Márquez (2013) en su investigación, se plantearon hacer uso de las artes escénicas con el fin de aportar al fortalecimiento de la producción oral en inglés de los estudiantes del ciclo I de la Institución Educativa Distrital Marco Tulio Fernández en Bogotá. Este estudio se enmarcó en una metodología de investigación-acción desde un enfoque cualitativo.

La propuesta de los investigadores se llevó a cabo en cinco talleres y los resultados se evaluaron mediante la rejilla de evaluación de la producción oral de la prueba DELF versión escolar y junior en el nivel A1 según el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas, siendo 1-2 la calificación más baja, 3-4 medio y 5 la más alta.

De acuerdo con los resultados, se pudo evidenciar que en *taller 1* la mayoría de los estudiantes fueron capaces de usar adecuadamente las palabras y expresiones relacionadas con su

vida cotidiana en un determinado contexto. Además, se observó que hubo una mayor capacidad de producción oral que de comprensión de instrucciones sencillas. En cuanto al *taller 2* gran parte de los estudiantes usaron correctamente las expresiones respecto a la presentación personal y frases sencillas. También, de los 20 estudiantes, 12 de ellos podían utilizar expresiones básicas para interactuar con sus compañeros; se observó un mejor alcance para utilizar el inglés con el fin de interactuar con quienes lo rodean, así sea utilizando frases cortas y sencillas.

En el taller 3, se evidenció una mayor capacidad para comprender y responder a las instrucciones que les daban. Los pocos estudiantes que venían con un nivel bajo se mantienen en ese nivel, es decir, no hay avance ni retroceso. En cuanto al taller 4, el cual se centró en el campo lexical y el sistema fonológico, se pudo observar que 16 alumnos reconocían efectivamente el vocabulario y 13 estudiantes tuvieron un desempeño alto en la pronunciación correcta. Por último, en el taller 5, 16 de los 20 estudiantes alcanzaron un buen nivel en el uso de expresiones elementales para una determinada, 15 de los alumnos presentó una mayor capacidad para reconocer el vocabulario y 14 de ellos demostraron un buen manejo a nivel fonológico y de pronunciación. Es importante mencionar que, en el nivel bajo estuvieron de 2 a 4 estudiantes y durante el proceso se reflejó un progreso en todos los talleres.

Como conclusión, Delgado & Márquez (2013) mencionan que sin lugar a duda las estrategias de expresión dramática contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa, teniendo en cuenta la estrecha relación que debe existir entre el vocabulario y las expresiones dentro de un contexto en específico para que así, los estudiantes puedan saber en qué momento se utilizan y puedan reconocer la importancia de articular los contextos con el conocimiento previo.

- **Barranquilla**

- *El Teatro como Estrategia Didáctica para Fortalecer la Oralidad (2019)*

Gladys Rodríguez Vergara & Ginna Montero Guerrero.

Maestría.

En contraste con las investigaciones anteriores, Rodríguez & Montero (2019) en su estudio realizado en Barranquilla emplearon una metodología de carácter cualitativo, representando el contexto escolar relacionado con los obstáculos presentes al momento de expresarse oralmente en circunstancias comunicativas. De ahí que, surgió la necesidad de brindar a esta población los recursos que les permitieran comunicar sus ideas eficientemente. Manejaron un enfoque vivencialista cualitativo aplicando la Investigación Acción Participativa. Este proyecto se realizó con estudiantes de la Institución Educativa Dolores Maria Ucross del municipio de Soledad con el fin de “comprender la potencialidad que tiene el teatro, como estrategia didáctica, para mejorar la oralidad en los estudiantes” (p.16).

Las investigadoras mediante la técnica de observación pudieron recolectar datos de carácter descriptivo en el contexto real de los estudiantes, es decir, en el aula de clases, saber cómo era la interacción con sus compañeros, docentes y la institución en general. Además, se centraron en observar a los estudiantes en relación con su expresión oral, teniendo en cuenta la fluidez y sus definiciones de la realidad.

Este trabajo se llevó a cabo principalmente en cuatro fases: la primera fase fue de diagnóstico, se realizó una encuesta al grupo de estudiantes “con el fin de identificar los problemas en cuanto a la producción oral y el manejo de las expresiones dentro de una exposición normal dentro del aula”. (p.43). Por ejemplo, el 58% de los estudiantes dijo que siempre preparaban el tema cuando tenían una presentación oral, mientras que, el 42%

ocasionalmente preparaban la temática, puesto que como las investigadoras manifiestan, tales estudiantes se limitan a leer dentro de las presentaciones orales que realizan, sin hacer un proceso de interiorización y análisis de la temática. También, se les preguntó si elaboraban un libreto para organizar la presentación a lo que 58% de los estudiantes dijeron que nunca habían realizado uno, mientras que el 37% dijo que a veces y tan solo el 5% dijo que siempre. En cuanto a la preparación en relación con técnicas de dicción, respiración y vocalización para la presentación, el 63% de los estudiantes dijeron nunca haberse preparado en cuanto a estos factores, el 26% dijeron que a veces y el 11% dijeron que siempre preparaban estos aspectos. Además, se les preguntó si preparaban la argumentación de su postura para una presentación, el 74% de los estudiantes dijeron que nunca, el 21% dijo que a veces y el 5% dijo que siempre preparaban la argumentación. Conforme a los resultados que se obtuvieron de la encuesta, Rodríguez & Montero (2019) pudieron entender la necesidad que tenían los estudiantes en cuanto a la mejora de la expresión oral, desde la técnica hasta la defensa de sus posturas.

En la fase dos se llevó a cabo el plan de acción diseñado por las investigadoras, teniendo en cuenta las necesidades evidenciadas en el diagnóstico. Respecto a la fase tres, en esta se ejecutó el plan de acción teniendo como preferencia a los niños que tenían mayores inconvenientes en cuanto a la competencia oral y además, quisieran formar parte activa del proyecto. Por lo tanto, se hicieron dos grupos, estudiantes de grados superiores (grupo de teatro fénix, 8vo) y el conformado por estudiantes de menor grado (grupo teatral medio ambiente, 4to).

Uno de los factores que más se evidenció fue la falta de pronunciación correcta y la proyección de la voz en las presentaciones orales de los estudiantes, para ello Rodríguez & Montero (2019) propusieron ejercicios de flexibilidad de la lengua y de respiración para luego, organizar un tema para exponer el cual fue evaluado. Una de las características que se pudieron

evidenciar fue el uso constante de muletillas en sus exposiciones orales, no obstante, los estudiantes incrementaron su nivel en cuanto al manejo de la voz.

Por otro lado, durante el análisis se pudo observar que la mejoría en los estudiantes respecto a aspectos lingüísticos, se esforzaron por evitar usos coloquiales, utilizaron un lenguaje adecuado y propio del tema y, además, se evidenció cómo los estudiantes habían interiorizado los términos a utilizar siendo así más fácil la explicación al auditorio. También, se evidenció un léxico variado y coherente, sin embargo, presentaron algunos errores gramaticales. En la tercera prueba, se pudo observar que los estudiantes podían darle sentido a lo que leían ya que, entendían aún más el contexto de las expresiones. De igual forma, mejoraron su expresión oral en aspectos como la entonación, sonoridad e interpretación textual. En la última prueba se pudo apreciar el progreso significativo de los estudiantes respecto a sus habilidades comunicativas.

Las investigadoras llegaron a la conclusión que para fortalecer la expresión oral se requiere de un proceso y evaluación constante en cualquier contexto, dado que así, los resultados serán mucho más significativos. Así pues, Rodríguez & Montero (2019) pudieron comprobar el impacto que tuvo el teatro para desarrollar las habilidades comunicativas, en especial la oralidad de los estudiantes. Además, señalaron la importancia de la expresión oral, no sólo en el área de inglés sino en todas las prácticas educativas desde todas las áreas del saber.

Teatro y currículo de lengua extranjera

- **Bogotá**

- *Práctica teatral: Un ejemplo para el fortalecimiento de las competencias comunicativas del inglés lengua extranjera (2020)*

Stephannie Rativa Barbosa, Mabel Amparo Murcia Tarazona & Leydy Daniela Moreno Riveros

Pregrado.

En la investigación de Rativa et al (2020) con una población de docentes y estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá entre los niveles A1 y B1. Por un lado, las investigadoras encontraron en los resultados obtenidos por las encuestas distintos aspectos como la clase de herramientas pedagógicas que utilizan en la clase de inglés, en el apartado anterior se expusieron las más utilizadas. Además, se observó que un total de 34 % seguido de un 29% respectivamente el uso de representaciones gráficas (fotos, vídeos, etc.) y materiales gamificados como juegos, estas son las herramientas pedagógicas más implementadas en las clases de inglés. Así pues, Rativa et al (2020) dedujeron que el uso de las prácticas teatrales no solo podría enriquecer la metodología, sino también impulsar la diversificación de actividades y contenidos que se pueden trabajar a través de estas.

Sin embargo, a la pregunta de si utilizaban otras además de las anteriores, el 64% de los docentes indicaron que no hacen uso de otras herramientas pedagógicas, mientras que el otro 36% restante manifestaron que implementaban herramientas como “cuestionarios virtuales, exposiciones, plataforma de vídeos y blogs, etc.”, además de, “arte, trabajo asincrónico, etc.”. Las investigadoras exponen que es posible articular dichas herramientas con las secuencias pedagógicas que ellas proponen.

Asimismo, los docentes en su totalidad consideraron que el uso del teatro es eficaz en la enseñanza dando argumentos como el siguiente:

Creo que es una excelente manera de explotar la competencia comunicativa, también, esta estrategia permitiría aprender la competencia lingüística sin enseñarla explícitamente. Por

otro lado, creo que, a partir de esta estrategia teatral, se pueden asumir metodologías o enfoques humanistas, heurísticos y relacionados con las emociones y sentimientos de los estudiantes.

(Docente encuestado, 2020)

De igual forma, el 79% de los docentes manifestaron no haber hecho uso de esta herramienta pedagógica en las clases mientras que, el 21% señaló tener experiencia en cuanto al uso de esta metodología para la enseñanza de ILE, por ejemplo, uno de los docentes expresó:

He evidenciado cómo los estudiantes logran dar y producir mucho más cuando se les proporcionan herramientas de tipo dramático y creativo. Es ahí donde logran surgir y tener una visibilidad aquellos alumnos que uno rara vez ve o nota en el trabajo académico convencional, o que a menudo pasan desapercibidos en otros contextos. (Docente encuestado, 2020)

Conforme a lo anterior, las investigadoras consideraron que, según la percepción de los docentes, el uso del teatro sí podría fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en inglés y a su vez, las experiencias que los docentes expresaron fueron significativas para evidenciar el impacto y efectividad del teatro en la educación.

En cuanto al interés por implementar el teatro en las clases de inglés, el 100% de los profesores dijo estar dispuesto a utilizar esta herramienta pedagógica en sus clases y así desarrollar diferentes elementos como la improvisación, el trabajo en equipo, vocabulario, expresión corporal, entre otras. Por otra parte, el 79% de los docentes indicaron que es necesario tener una formación complementaria para poner en práctica el teatro, así lo manifiesta uno de ellos: “La actuación es una disciplina que ofrece un currículo amplio de saberes que deben trabajarse como son la representación escénica y la gestualidad. Saberes que como docentes conocemos desde la teoría pero que necesitan trabajarse para incorporarse al rol docente”. (Docente encuestado, 2020). Sin embargo, el 21% restante aseguró que no era necesaria una

formación complementaria tal y como lo manifiesta uno de ellos: “No veo por qué debería ser una obligación. Aún sin recibir entrenamiento en técnicas teatrales, los profesores pueden ser buenos docentes. De hecho, muchos son muy buenos actores y usan técnicas teatrales sin haber recibido entrenamiento”. (Docente encuestado, 2020).

En relación con la encuesta realizada a los estudiantes, es necesario mencionar que el 84% pertenece al nivel B1 mientras que, el 16% está en el nivel A1-A2. Tanto como los docentes como los estudiantes coinciden en el interés por implementar el teatro en las clases de inglés, el 97% de los estudiantes expresaron que sí contribuiría al aprendizaje de este idioma. No obstante, ambos también convergen en que hasta el momento dicha actividad no se ha realizado en sus respectivas clases, tal como lo manifiestan en una de las preguntas, dado que el 87% de los estudiantes dijo no haber aprendido inglés por medio del teatro, mientras que el 13% respondió que sí.

Referente a si estarían dispuestos a participar en una clase de inglés donde se implemente el teatro, el 77% de los estudiantes respondieron que sí estarían dispuestos, una de las justificaciones fue: “Sí, ya que explorar nuevas estrategias pedagógicas me permite explorar mis habilidades y talentos”. Sin embargo, el 23% de los estudiantes dijeron no estar dispuestos, debido a argumentos como: “Yo soy muy tímida y la verdad siento que estoy bien aprendiendo con la metodología actual”. Asimismo, varios de los estudiantes expresaron estar interesados en aprender y mejorar su inglés y otros aspectos a través del teatro: “Sería interesante participar en una clase de teatro en inglés, me ayudaría a vencer mi timidez y mejorar mi producción oral”. “Me parece una respuesta muy interesante, y sería algo diferente de ver”. (Estudiantes encuestados, 2020).

En vista de los resultados compartidos anteriormente, Rativa et al (2020) pudieron notar el gran interés por parte de docentes y estudiantes por implementar el teatro en el currículo de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana como complemento de los contenidos académicos ya determinados, por lo tanto proponen una serie de secuencias pedagógicas que contribuyan a desarrollar el saber, el saber hacer y el saber ser, además de reforzar los conocimientos en inglés como lengua extranjera en los estudiantes.

Las investigadoras se basaron en el modelo Harmer (2007) para diseñar las secuencias pedagógicas en tres etapas: *engage* (actividades de motivación), *study* (aspecto formal de la lengua) y *actívate* (aplicación). También, se apoyaron en la pedagogía por proyectos, ya que se propone un proyecto final donde los estudiantes demostrarán los conocimientos aprendidos durante la implementación de la propuesta.

- ***The use of drama in the development of oral communication in ninth graders (2019)***

Maicol Steven Cobos Marroquin & Mónica Lorena Guzmán López.

Pregrado.

Cobos & Guzmán (2019) por su parte, diseñaron un cronograma de intervención para poder alcanzar el objetivo de implementar el teatro para el fortalecimiento de la oralidad de los alumnos de noveno grado en inglés y así descubrir qué habilidades comunicativas se manifestaban en este proceso. Esta intervención se llevó a cabo durante 20 semanas en total con el fin de aprender nuevo vocabulario y realizar diferentes actividades contextualizadas.

Conforme a los planeadores que los investigadores diseñaron, estos estaban enfocados en la producción oral, los estudiantes debían formular preguntas a partir de las obras teatrales, identificar personajes, los eventos principales de la trama y poner a prueba su creatividad e improvisación al crear diferentes finales de la historia. Además, los investigadores suministraron

un resumen de la obra, puesto que el tiempo en el aula no es suficiente para abordar la obra original, en este resumen el lenguaje que se utilizó fue diferente y más fácil para los estudiantes. Un aspecto muy importante que los investigadores tuvieron en cuenta fue la articulación, contexto y las actividades orales, los estudiantes manifestaron que fue mucho más fácil crear situaciones y poder expresar significados por ellos mismos que en lugar de realizar actividades alejadas de su realidad.

- *La dramatización como recurso didáctico para el fortalecimiento de la expresión oral en inglés (2017)*

Lina Fernanda Merchán Orjuela.

Pregrado.

Merchán (2017) en su investigación propuso reforzar la oralidad en inglés y fomentar la participación de los alumnos del grado 804 del Colegio de la Universidad Libre en Bogotá, mediante el uso del teatro como recurso didáctico. Además, esta propuesta buscaba impulsar las diferentes habilidades, bien sean artísticas, culturales, lingüísticas, comunicativas y sociales. Así pues, dicha propuesta se estructuró desde el hecho de aplicar el recurso lúdico del teatro en la clase de inglés para que así, se fomentará el trabajo en equipo, las habilidades de la oralidad y a su vez demostrara otra manera de enseñar y aprender este idioma.

La investigadora partió desde el interés de los estudiantes al plantear la primera actividad que consistió en la elección de una película del agrado de los estudiantes con el propósito de recrear algunas de las escenas que serían escogidas y adaptadas por la investigadora, teniendo en cuenta las situaciones de interés de los estudiantes y semejanza con contextos comunicativos de la realidad. Las sesiones posteriores se centraron en interiorizar las escenas, ensayar colectiva e individualmente, el rol que asumió la docente fue el de facilitadora del proceso, ya que aclaró las

visiones de los estudiantes en torno a las escenas. Asimismo, la docente ayudó a identificar los errores de pronunciación, vocabulario desconocido, acompañamiento para desarrollar aspectos paralingüísticos, expresión corporal y personificación.

Cabe resaltar que, esta propuesta va de la mano con el modelo educativo de la institución educativa, se quiso concientizar a los estudiantes sobre la importancia del inglés en relación con la comunicación e interacción en relación con los demás, es decir, hacerles saber que el inglés va más allá de una nota. La enseñanza desde la comprensión cumple un papel importante, debido a que los estudiantes pueden indagar desde su manera de actuar y pensar acerca de los elementos del inglés tanto los que comprende como los que no.

En cuanto al diseño de la propuesta, ésta se llevó a cabo en 6 sesiones: En las tres primeras los seis grupos presentaron sus dramatizaciones con su debida evaluación y retroalimentación. La cuarta sesión fue una socialización entre todos los participantes, donde se compartieron sus experiencias, opiniones e ideas respecto a las actividades. Acerca de la quinta y sexta sesión, los estudiantes debían llevar al aula todo lo aprendido previamente, es decir, aquí se reflejaría la participación y expresión oral de los estudiantes en la clase de inglés.

Merchán (2017), estructuró en tres categorías diferentes aspectos para realizar un análisis mucho más completo y organizado, en este apartado curricular nos centraremos en el tercero, el cual aborda los *aspectos derivados de la implementación de la propuesta basada en la dramatización*. En cuanto a los *nuevos aprendizajes*, los estudiantes manifestaron que su aprendizaje incrementó en ámbitos como el vocabulario, la pronunciación, la gramática, la ortografía y aspectos reales que suceden en una determinada conversación. Además, se destacó la autonomía que tuvieron muchos estudiantes en torno a la autocorrección y a la capacidad de creatividad para improvisar diálogos en los momentos en que estos se olvidaban, pero sin salirse

del contexto. Por lo tanto, el desarrollo de los estudiantes en cuanto a la toma de decisiones a través de las habilidades comunicativas, Merchan (2017) la considera como una experiencia que se refuerza en los procesos de adquisición-aprendizaje de la lengua. Respecto al *aprendizaje lúdico de la lengua*, es evidente mencionar que la investigadora planteó una metodología distinta para fortalecer el aprendizaje del inglés. Los estudiantes expresaron en los formatos de autoevaluación que el valor dinámico, interesante y variado del teatro, además de, el apoyo de esta estrategia en los procesos de adquisición de una lengua extranjera.

En concreto, se pudo observar que para la elaboración de esta propuesta se tuvieron en cuenta elementos importantes que influyeron en la percepción de los estudiantes alrededor del teatro tales como los intereses de los estudiantes a la hora de realizar una actividad como las escenas de las películas, de alguna forma se incentivó la participación y se logró una motivación para aprender la lengua de una manera diferente. Además, una vez más como se ha manifestado en otras investigaciones, el contexto es crucial en este proceso, los aprendizajes son más significativos y las actividades conectan al estudiante con la realidad. Es preciso señalar que, en este proceso los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar y demostrar sus cualidades y talentos que anteriormente no compartían o simplemente, no tenían conocimiento de que existían, esto también indicó el gran aporte de estas actividades en la construcción de las identidades personales de los estudiantes.

- *Desarrollo de la expresión oral en inglés a través de situaciones teatrales-sketches en el ciclo II de un colegio público de Bogotá. (2015)*

Mayerly Rodríguez Sanabria & Sara Jacobo Vargas.

Pregrado.

A su vez, Rodríguez & Jacobo (2015) en su investigación plantearon los sketches como una herramienta didáctica para desarrollar la oralidad en inglés en los estudiantes del ciclo II del Colegio República de Colombia. A través de la implementación de esta herramienta en la clase de inglés se pretendió poner en práctica la temática planteada para este curso. Las diferentes situaciones que se llevaron a cabo estaban directamente relacionadas con contextos colombianos, de manera que los estudiantes pudieran utilizar lo que aprendieron en clase en otros espacios. Evidentemente, los sketches están ligados con la dramatización, con la diferencia de que, en los sketches al tener una escena, el tiempo es más corto y los diálogos son más fáciles de aprender.

En esta investigación, se llevaron a cabo siete sesiones en las cuales se trabajaron temas como: comandos y saludos, objetos del salón, rutinas diarias en presente simple y tiempo pasado, las descripciones físicas tanto propias como familiares y de amigos, esto demuestra que las investigadoras adaptaron los contenidos curriculares de acuerdo a la implementación de los sketches. Además, esta herramienta pedagógica contribuyó con el desarrollo del vocabulario, la pronunciación y la fluidez verbal. Rodríguez & Jacobo (2015) manifiestan que hay algunos aspectos a tener en cuenta para la implementación de los sketches en el aula de clase, por ejemplo, hay que tener en cuenta el nivel de inglés de los estudiantes para la creación de los diálogos y la puesta en escena, a mayor nivel de inglés, más fácil será la improvisación dentro del sketch por eso es importante la práctica constante del inglés en el proceso y los sketches permiten abordar cualquier temática en la clase de inglés.

Es necesario señalar que, el tener en cuenta los contextos reales y cercanos a los estudiantes permitió que la improvisación fuese mucho más efectiva, ya que hubo una conexión entre la situación del sketch y lo que han experimentado los estudiantes en algún momento. Además, resulta pertinente mencionar que, las investigadoras se apoyaron en los Estándares

Básicos de Competencia de Lengua Extranjera que suministra el Ministerio de Educación para dar cuenta del nivel de inglés en el que se encuentran los estudiantes.

- ***La expresión dramática como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés (2013)***

Johana Alexandra Delgado García & Eduardo Enrique Márquez Andrade.

Pregrado.

Delgado & Márquez (2013) en su investigación diseñaron e implementaron talleres de expresión dramática con el objetivo de fortalecer la competencia comunicativa en los estudiantes del ciclo I, estos talleres involucraban los temas básicos para este grado de escolaridad que corresponde a los Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y acordes con el Marco Común de Referencia Europeo. Algunas de los estándares se relacionaban con temáticas como: comprensión de preguntas sencillas sobre la familia y el entorno, saludos y despedida, preguntas sobre cómo se sienten, preguntas sobre personas, objetos y lugares y, descripción de las características personales, familiares, amigos y demás personas. Además, los investigadores tuvieron en cuenta el formato del plan de clases correspondiente a la práctica docente por la Universidad Libre.

Delgado & Márquez (2013) concluyeron con que la expresión dramática es una estrategia didáctica que contribuye significativamente en el proceso del aprendizaje del idioma inglés. Además, mencionan que, los niños requieren de un ambiente lúdico donde se implementen diversas estrategias donde se involucren todas las dimensiones del desarrollo y sin duda alguna la técnica de expresión dramática demostró ser eficaz para lograrlo. Asimismo, los investigadores manifiestan que en la etapa de los 5 a los 7 años los niños están fortaleciendo aspectos como la adquisición de su lengua materna, en el sentido lingüístico, semántico, sintáctico, discursivo y

metalingüístico, por lo tanto, ellos deducen que se espera que esto también suceda en el aprendizaje de una lengua extranjera o en inglés. De igual manera, las habilidades sociales de los estudiantes durante su etapa escolar en primaria se desarrollan rápida y fácilmente, por esa razón, las expresiones dramáticas facilitan trabajar en equipo, participar en diferentes actividades mientras se relacionan con sus compañeros promoviendo así, la importancia y la necesidad de comunicarse y establecer relaciones con las demás personas.

- *El Teatro como Estrategia Didáctica para Fortalecer la Oralidad (2019)*

Gladys Rodríguez Vergara & Ginna Montero Guerrero.

Maestría.

De acuerdo con la investigación de Rodríguez & Montero (2019) su propósito fue “comprender la potencialidad del teatro como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral en inglés de los estudiantes de la Institución Educativa Dolores María Ucros de Soledad” (p.16). A raíz de los resultados obtenidos en la encuesta, las investigadoras evidenciaron que el interés por el teatro por parte de la mayoría de los alumnos, ya que una de las problemáticas evidenciadas fue que esta estrategia didáctica no tiene un espacio establecido en el currículo de esa institución.

Por otra parte, el diseño del plan de acción constó de 5 pruebas. Por un lado, se tuvo en cuenta la improvisación. En la segunda prueba se trataron aspectos de manejo de voz y pronunciación correcta. La tercera prueba abordó la lectura fonética. En cuanto a la cuarta prueba, se llevó a cabo la práctica del teatro y por último, fue la representación teatral, es decir, el producto final. Este plan de acción se aplicó en la siguiente etapa o en la etapa posterior con dos grupos de 8vo y 4to grado respectivamente. Como conclusión, las investigadoras resaltan el

impacto que tuvo el teatro en el desarrollo de diferentes habilidades tanto comunicativas, emocionales y corporales las cuales se describen en las otras categorías que le conciernen a este trabajo. Por lo tanto, se consideró necesario implementar el teatro con los contenidos a desarrollar en el área de inglés de la institución.

Teatro y desarrollo emocional en la enseñanza y aprendizaje del inglés lengua extranjera

- *Barranquilla*

- *El Teatro como Estrategia Didáctica para Fortalecer la Oralidad (2019)*

Gladys Rodríguez Vergara & Ginna Montero Guerrero.

Maestría.

Diferentes investigaciones en torno a la implementación del teatro en el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés expresan la importancia de los aspectos emocionales en este proceso de enseñanza y aprendizaje, no obstante, algunas la abordan de manera superficial. El proyecto de investigación de Rodríguez & Montero (2019) se centró en el mejoramiento de la producción oral en inglés. Sin embargo, en el análisis de la observación después de llevar a cabo el plan de acción con actividades teatrales, las investigadoras pudieron dar cuenta de que los estudiantes en un principio no tenían confianza, se veían incómodos e intranquilos al presentarse delante de un público, la actividad consistía en la improvisación y esta no tenía algún tipo de regla o castigo si los estudiantes se equivocaban, empero, el error les causaba pánico.

Por lo tanto, se evidenció que los estudiantes presentaban problemáticas a la hora de expresarse de manera espontánea, debido a que las ideas no estaban claras ni organizadas para poder expresarlas. En consecuencia, las investigadoras realizaron un taller de improvisación a

través de la lectura de un texto de interés, luego de la lectura ellos tenían que compartir lo que más les había gustado de manera oral utilizando gestos y demás, en esta actividad los estudiantes tuvieron un poco más de confianza y en cierta medida superaron el pánico al hablar en público. Así pues, se pudo observar que durante las actividades teatrales los estudiantes se mostraron más confiados y motivados, puesto que, dichas actividades estaban realizadas teniendo en cuenta los intereses y gustos de los participantes. Además, las investigadoras hacen énfasis en que es importante reflexionar acerca de aspectos de motivación, confianza y emocionalidad, ya que influye de sobremanera en la competencia oral y por supuesto, en el desarrollo de las actividades de este tipo.

- *Juegos teatrales como estrategia pedagógica para fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes (2018)*

Angie Andrade Cova & Verónica Orozco García.

Pregrado.

Se consideró necesario traer a colación el trabajo de Andrade & Orozco (2018) quienes tuvieron como objetivo “fortalecer la inteligencia emocional a partir de la implementación de juegos teatrales como estrategia pedagógica en los estudiantes de cuarto grado del Centro Educativo Letras y Colores” (p.30), quienes presentaban timidez, aislamiento y dificultad para relacionarse con los demás. Para tal investigación, se implementó una metodología dentro del paradigma introspectivo vivencial, un enfoque cualitativo, un alcance descriptivo y un diseño de Investigación Acción Participativa.

Al implementar los juegos teatrales durante 8 sesiones, los resultados más significativos fueron en relación con la estimulación de la expresión artística, oral y corporal que a su vez,

fortalecieron la autoestima, creatividad e imaginación en pro de las relaciones interpersonales. Cabe destacar que, hacer uso del diálogo contribuye a controlar las emociones, en especial el diálogo interno. Además, esta investigación permitió dejar claro el concepto de inteligencia emocional, puesto que el 98% de los padres de familia en un principio desconocían este término. Asimismo, fue evidente el cambio de ánimo que tuvieron los estudiantes desde el inicio hasta la finalización de la investigación, por ejemplo, en un principio los estudiantes eran inseguros, tímidos y no se relacionaban muy bien entre sí. Sin embargo, a lo largo de las actividades empezaron a expresar sus emociones, explorar su imaginación, creatividad, compartiendo sus opiniones y sintiendo más seguridad para participar. Por último, los estudiantes a través de una autoevaluación reflexionaron sobre su actuación en relación con el desarrollo emocional en el que trabajaron.

- **Bogotá**

- ***La dramatización como recurso didáctico para el fortalecimiento de la expresión oral en inglés (2017)***

Lina Fernanda Merchán Orjuela.

Pregrado.

Desde otra perspectiva investigativa, Merchán (2017) durante la implementación de su propuesta que surgió a partir del trabajo con el curso 804 del Colegio de la Universidad Libre con el propósito de contribuir al fortalecimiento de la producción oral en inglés y fomentar la participación mediante el uso del teatro, la investigadora no sólo evidenció la mejora respecto a las habilidades comunicativas sino que, abordó aspectos en relación a la emocionalidad de los estudiantes, los cuales influyen directa y significativamente en el desarrollo de las competencias comunicativas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Por lo anterior, se considera

necesario señalar la segunda categoría que Merchán (2017) estructuró para el análisis de los datos que se obtuvieron en el proceso, con esto se hace referencia a la *disposición frente al uso de la lengua*: Respecto al *miedo al hablar*, se evidenció que la mayoría de los estudiantes en sus intervenciones orales experimentaron esta emoción, esta se evidenció con un mayor grado cuando los estudiantes se encontraban en situaciones espontáneas.

No obstante, a lo largo de la implementación de la dramatización, los estudiantes mostraron un esfuerzo por participar e interpretar su determinado personaje en una situación comunicativa específica. Progresivamente, los estudiantes empezaron a sentir más confianza para hablar y usar el inglés para expresarse. De acuerdo con la *seguridad*, este aspecto se percibió en todas las dramatizaciones, evidentemente en unos alumnos más que en otros. En las clases de inglés, tras la aplicación del teatro la investigadora observó cómo la participación de estudiantes que usualmente eran tímidos para hablar incrementó. Por ende, Merchán (2017) manifiesta que, la seguridad al hablar en inglés fue uno de los elementos con mayor progreso.

La investigadora expresa en las conclusiones que los estudiantes mostraron menos preocupación por equivocarse al hablar en inglés, pero, si esto ocurría tenían la confianza y consciencia de corregirse a sí mismos o aceptar la sugerencia bien sea del compañero o el docente, esto en medio de un ambiente divertido, agradable y de carácter colaborativo.

- ***Desarrollo de la expresión oral en inglés a través de situaciones teatrales-sketches en el ciclo II de un colegio público de Bogotá. (2015)***

Mayerly Rodríguez Sanabria & Sara Jacobo Vargas.

Pregrado.

Desde otro ángulo, en el trabajo de Rodríguez & Jacobo (2015) el cual implementó los sketches como herramienta didáctica para el fortalecimiento de la oralidad en los estudiantes del

ciclo II, también dio cuenta de la importancia de los aspectos emocionales como el miedo al expresarse en inglés, la timidez, desmotivación, entre otras. Dado que, los estudiantes se cohibían de participar en clase de inglés señalando además que, era su primer acercamiento con este idioma. Sin embargo, al implementarse los sketches en la clase de inglés, se pudo evidenciar que el nivel de confianza en los estudiantes aumentó y los temores se redujeron al interpretar un personaje mediante el trabajo colaborativo. También se observó que, los estudiantes sintieron mayor confianza cuando el vocabulario utilizado era conocido, perdiendo así el temor a hablar en público y siendo así, más fácil la improvisación. Esta propuesta también logró disminuir los niveles de ansiedad y miedo en los estudiantes, lo cual generó mayor interés a expresarse en inglés con ayuda de accesorios, vestuario, escenario, etc.

- ***La expresión dramática como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés (2013)***

Johana Alexandra Delgado García & Eduardo Enrique Márquez Andrade.

Pregrado.

Finalmente, Delgado & Márquez (2013) en su estudio pudieron observar que había un interés por aprender inglés mencionando que ayudaría para viajar, conocer personas y tener mejores oportunidades teniendo en cuenta lo que ellos han escuchado por padres familia o profesores. Además, en la encuesta se pudo evidenciar que los estudiantes estaban altamente interesados (40%) por las obras de teatro. A pesar de que, el propósito de los investigadores era fortalecer la competencia comunicativa por medio de expresiones dramáticas, se pudo observar notablemente que esta estrategia didáctica incrementó la participación de los estudiantes en las clases de inglés, permitió que pudieran tener mayor seguridad para expresar sus opiniones, ideas

y sentimientos en inglés. Asimismo, a través de estas actividades pudieron comunicarse mejor, teniendo en cuenta que las conversaciones estaban ligadas al diario vivir de los estudiantes.

Es necesario señalar que en esta etapa de la vida entre los 5 y 7 años, los seres humanos están involucrándose en el mundo de una manera más formal, aprendiendo a interactuar con los otros, reconociéndose a sí mismos, reconociendo sus emociones, sus habilidades y demás, por lo tanto, este tipo de actividades en el aula de inglés permite que los estudiantes no sólo aprendan inglés sino que, forjen relaciones entre compañeros, sean mucho más solidarios y receptivos y puedan empezar a reconocerse y reflexionen sobre sus habilidades.

En la siguiente tabla, se realizó una síntesis con los aspectos más relevantes de cada categoría dentro de las 15 investigaciones interpretadas.

Tabla 1. Síntesis del análisis de contenido.

CATEGORÍAS	SÍNTESIS
<p>Teatro y desarrollo de la oralidad en inglés.</p>	<p>Se pudo evidenciar que, las actividades teatrales contribuyeron de forma relevante y valiosa en la producción oral de los estudiantes, debido a que hubo un aumento significativo en la adquisición de vocabulario, así como una mayor fluidez verbal, mejoras en la pronunciación, entonación y pragmática; estos resultados se dieron a raíz de que el teatro al ser una manifestación artística social genera espacios en los que prima la comunicación oral, en donde el estudiante debe participar de forma activa actuando y emitiendo mensajes claros para que comprendan lo que está expresando y así mismo entender a los demás. De igual manera, contribuye a que los alumnos utilicen de forma adecuada el idioma teniendo en cuenta el contexto en el que se desenvuelven y a conocer las distintas normas o reglas sociales que rigen el inglés, desarrollando así, la competencia lingüística, pragmática y sociolingüística.</p>

<p>Teatro y currículo de lengua extranjera.</p>	<p>En los resultados de las anteriores investigaciones, se evidencia en los estudiantes un mayor gusto por dicha estrategia didáctica: el teatro, puesto que ha sido utilizada considerando los intereses y el contexto inmediato del estudiantado, captando su atención al estar familiarizados con las diferentes temáticas de su entorno y asimismo, se divierten al hacer de su proceso evaluativo algo mucho más lúdico y dinámico, fortaleciendo así su competencia comunicativa, el aspecto emocional y corporal. De igual modo, esta práctica beneficia al profesorado, debido a que el proceso de enseñanza se convierte en una estrategia ingeniosa que los motiva y los ayuda a descubrir las distintas formas para que el estudiante asimile y comprenda los diversos saberes en este idioma.</p>
<p>Teatro y desarrollo emocional en la enseñanza y aprendizaje del inglés.</p>	<p>Se pudo observar en los trabajos anteriores que la mayoría de los estudiantes solían sentirse incómodos e inseguros al momento de hablar en inglés, esto se daba por miedo a cometer errores o a ser objeto de burla por parte de sus compañeros, al no sentirse apto al expresarse en un idioma diferente al materno. Sin embargo, cuando empezaron a implementar el teatro en la enseñanza y aprendizaje del inglés, los estudiantes al asumir el papel de sus personajes, haciendo uso de diferentes tipos de vestuarios, aumentaron su autoestima, empezaron a sentirse más seguros y confiados en sí mismos, fortaleciendo su kinésica y proxémica, dejando a un lado el temor a equivocarse al momento comunicarse oralmente en inglés. Asimismo, el trabajo en equipo fue primordial en el fortalecimiento emocional de los alumnos, debido a que les brinda la posibilidad de relacionarse con sus compañeros, compartir ideas, emociones y sentimientos, aumentando su empatía y creatividad.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de la encuesta

En esta parte se analizará la encuesta que tiene como propósito identificar las percepciones que tienen los estudiantes de 4to de primaria a 7mo grado de secundaria de las sedes Antonio Nariño y Jorge Eliécer Gaitán de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez (4to y 5to grado de primaria) y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana (6TO, 7MO Y 8VO grado de secundaria) de Girardot, en relación con el área de inglés, sus habilidades, intereses y respuestas emocionales a la hora de expresarse oralmente en esta lengua extranjera, además de, percibir si existe interés por implementar el teatro en las clases de inglés. A continuación, se procede a realizar un análisis de cada institución, es decir, los resultados se dividen en dos grupos: la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez con estudiantes de 4to y 5to de primaria, se conocerá como G1. Mientras que, la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana con estudiantes de 6to, 7mo y 8vo será G2. Cabe resaltar que, esta encuesta consta de 12 preguntas, las dos primeras hacen referencia a los nombres, grados e institución educativa a la cual pertenecen, es decir, en concreto hay 10 preguntas en el siguiente análisis.

Análisis G1

1. ¿Cómo te sientes al momento de hablar en inglés?



Gráfico 2. Factor emocional al hablar inglés, G1.

Respecto a la pregunta 1, se hizo con el propósito de conocer cómo se sentían los estudiantes al momento de expresarse oralmente en inglés. De acuerdo con lo evidenciado por el gráfico 2, se observó que el 45% correspondiente a 17 estudiantes se sienten asustados, el 24% correspondiente a 9 estudiantes se sienten entusiasmados, el 18% correspondiente a 7 estudiantes se sienten confundidos y el 13% correspondiente a 5 estudiantes se sienten relajados al comunicarse en este idioma. Teniendo en cuenta los resultados anteriores, la mayoría de los estudiantes de estas sedes se sienten asustados a la hora de hablar en inglés, es decir que no se sienten cómodos al momento de expresarse en este idioma.

2. ¿Cuál es la habilidad en la que mejor te desempeñas en inglés?



Gráfico 3. Habilidad en la que mejor se desempeñan, G1.

La pregunta 2 se realizó con el propósito de conocer las habilidades en la que mejor se desempeñan los estudiantes. A lo que el gráfico 3 nos muestra que el 36% de los estudiantes se desempeñan más en la escritura, el 31% en la lectura, el 29% en la escucha y el 4% en el habla. Concluyendo así que la habilidad en la que mejor se desempeñan y se sienten más cómodos los estudiantes es en la escritura y en la que menos cómodos se sienten es en la oralidad, esto tal vez se deba a las experiencias previas que han tenido con dicha habilidad o a los diferentes enfoques de enseñanza que se dan en las clases de inglés.

3. ¿Qué clase de actividades te gustaría que se realizarán en la clase de inglés?

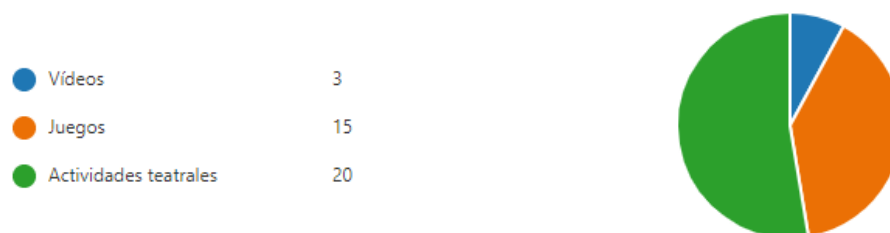


Gráfico 4. Actividades de interés, G1.

La pregunta número 3 se planteó con el fin de que los estudiantes manifestaran las actividades que más les gustaría que se realizaran en las clases de inglés, ya que el conocer los distintos gustos e intereses de los estudiantes es primordial a la hora de enseñar un idioma. A esto, el 53% de los estudiantes eligieron las actividades teatrales, el 39% los juegos y el 8% los vídeos. Conforme a estos resultados, se puede deducir que la mayoría de los estudiantes manifiesta un mayor interés por las actividades teatrales y que la actividad que a menos estudiantes les interesa en la clase de inglés son los vídeos.

4. ¿Te gustan las actividades relacionadas con el teatro en las clases de inglés? Argumenta tu respuesta.

La pregunta 4 fue una pregunta abierta, con la cual se pretendía conocer si a los estudiantes les gustan las actividades relacionadas con el teatro en las clases de inglés. A lo que muchos respondieron:

- “No me daría pena”
- “Si son super divertidas”.
- “Si me gusta porque uno aprende hablar mucho inglés y esas impresiones q da cuando son personaje”.
- “Si me gusta actuar”.

- “No por q soy tímido”.
- “Si es divertido para aprender”.
- “Si me ayuda a asociarme con el idioma”.
- “Si porque me gusta aprender algo nuevo”.
- “Las obras de teatro son muy divertidas”.
- “Si por q nos ayuda a compartir con nuestros compañeros”
- “Si porque aprenderíamos cosas nuevas”.

De acuerdo con lo evidenciado en las respuestas anteriores, se puede observar que el 82% correspondiente a 9 estudiantes respondieron que sí les gustarían las actividades relacionadas con el teatro en las clases de inglés. Por otro lado, el 18% correspondiente a 2 estudiantes respondieron que no. Conforme a estos datos, se puede decir, que las actividades teatrales tienen cierta afinidad dentro de los gustos de los estudiantes a la hora de aprender este idioma.

5. ¿Crees que el teatro te ayudaría a mejorar tu expresión oral en inglés?

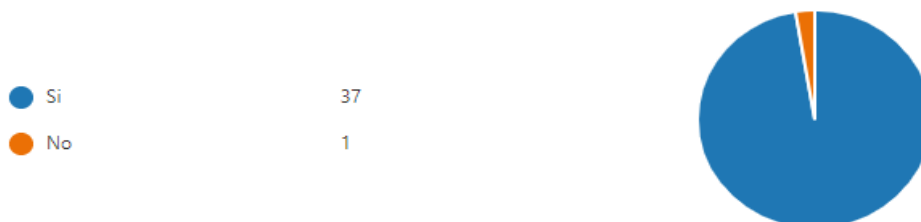


Gráfico 5. Percepción del teatro como medio para la mejora de la expresión oral en inglés, G1.

La pregunta 5 se realizó con el propósito de conocer si el teatro ayudaría a mejorar la expresión oral en inglés, a lo que el 97% respondió que sí y el 3% que no. Respecto a esto, se puede evidenciar que a la mayoría de los estudiantes les parece que el teatro sí contribuiría a desarrollar la oralidad en inglés.

6. ¿Pronunciar algunas palabras en inglés te parece?

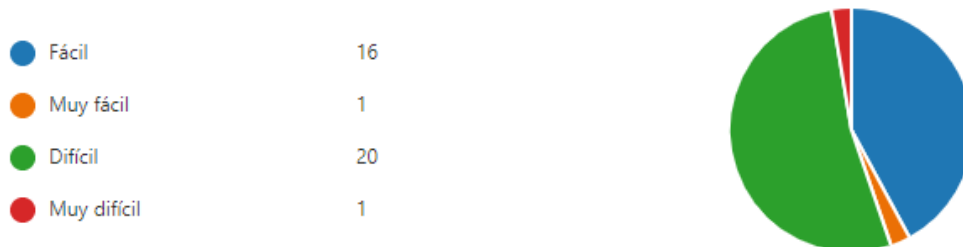


Gráfico 6. Nivel de complejidad en la pronunciación de palabras en inglés, G1.

La pregunta 6 se hizo con el objetivo de medir si a los estudiantes se les facilita o dificulta el pronunciar palabras en inglés, por lo cual, a través del gráfico 6 se puede observar que al 53% les resultaba difícil, el 42% seleccionaron fácil, el 3% muy fácil y otro 3% muy difícil. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede deducir que, aunque a la mayoría de estudiantes les parece difícil pronunciar palabras en inglés, esto puede ser a causa del poco desarrollo que existe de la oralidad en las clases de inglés.

7. Hablar con tu profesora y/o compañeros utilizando el inglés te parece:

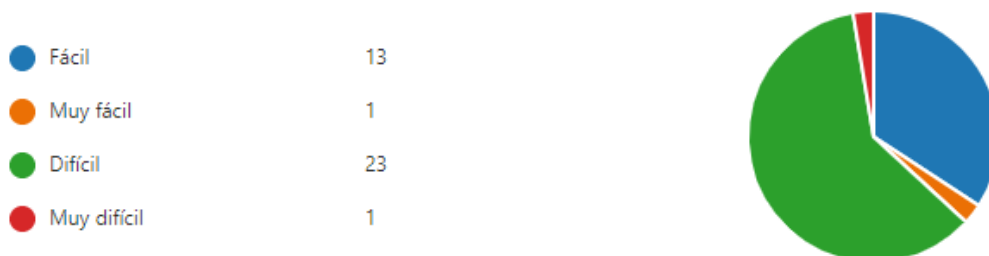


Gráfico 7. Nivel de complejidad al hablar en inglés con los demás, G1.

La pregunta 7 se realizó para medir qué tan fácil o difícil les parecía comunicarse oralmente con la profesora y con los compañeros. A lo que el gráfico 7 nos muestra que al 61% les parece difícil, al 3% muy difícil, al 34% fácil y al 3% muy fácil. Considerando estos resultados, se puede analizar que, a la mayor parte de los estudiantes, el hecho de hablar con su profesora o compañeros en este idioma les parece una actividad difícil, esto puede ser por la el

poco fortalecimiento de la producción oral que hay en las clases de inglés, ya que en la mayoría de las clases de inglés se centran en habilidades como la escritura y la lectura, dejando a un lado algo tan importante como lo es la expresión oral.

8. ¿Consideras que aprender inglés es importante para tu vida?

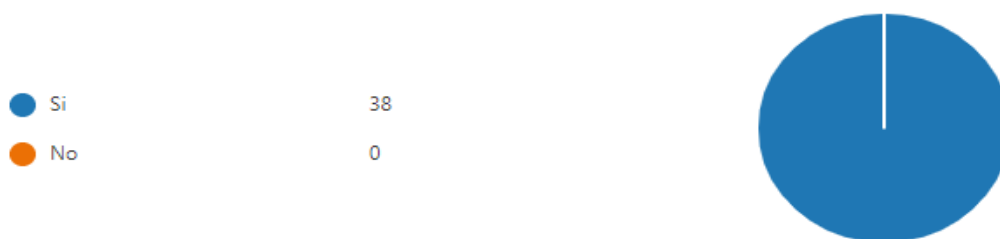


Gráfico 8. Importancia del inglés para la vida, G1.

De acuerdo con la pregunta 8, se quiso analizar si para los estudiantes el aprender inglés es importante en sus vidas. Por lo que el gráfico 8, nos muestra que al 100% de los alumnos les interesa aprender dicho idioma, no solo como una asignatura sino como un idioma importante para su vida diaria, ya que, el inglés puede ser un elemento primordial para el desarrollo personal de las personas.

9. ¿Te gustan las actividades donde tienes que hablar en inglés?

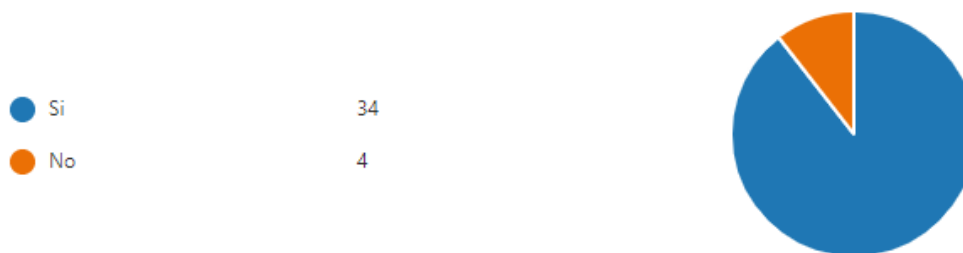


Gráfico 9. Gusto por las actividades donde se hace uso de la producción oral, G1.

En la pregunta 9, se les cuestionó acerca de si les gustaban las actividades en las que tienes que hablar en inglés, a lo que el 89% de los estudiantes respondió que sí y el 11% que no.

Concluyendo así que a la mayor parte de los estudiantes les gustan las actividades en donde tienen que comunicarse oralmente en inglés, ya que, si bien es la habilidad que menos se refuerza, aún así, los estudiantes tienen el interés por realizar a diferentes actividades en pro del fortalecimiento de la producción oral en este idioma.

10. ¿Cuál es la habilidad que más se trabaja en la clase de inglés?

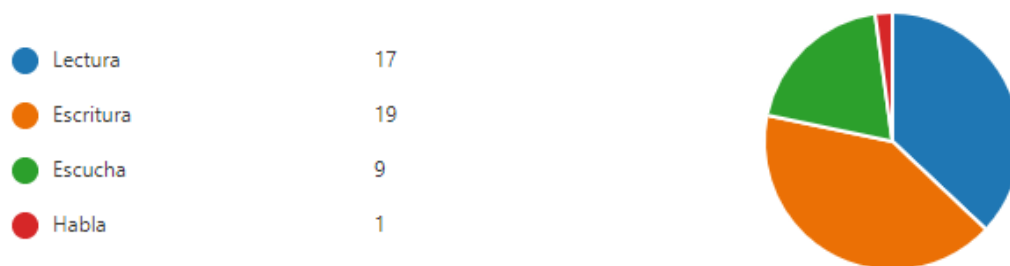


Gráfico 10. Habilidad que más se desarrolla en clase de inglés, G1.

La pregunta 10, se realizó con el fin de identificar la habilidad en la que más se trabaja en las clases de inglés, por lo que el 41% de los estudiantes respondieron que la escritura, el 37% la lectura, el 20% la escucha y el habla el 2%. De acuerdo a los resultados anteriores, se puede deducir que las habilidades que más se trabajan en las clases de inglés son la escritura, la lectura y la escucha y la habilidad que menos se trabaja es la oralidad, es por ello que la mayoría de estudiantes suelen desempeñarse más en habilidades lecto-escriturales, ya que no le dan la importancia adecuada a los procesos orales y por ende, se generan en el estudiante diferentes emociones negativas al tener que expresarse en este idioma, como lo son el miedo, la inseguridad y la falta de confianza en sí mismos.

Análisis G2

1. ¿Cómo te sientes al momento de hablar inglés?

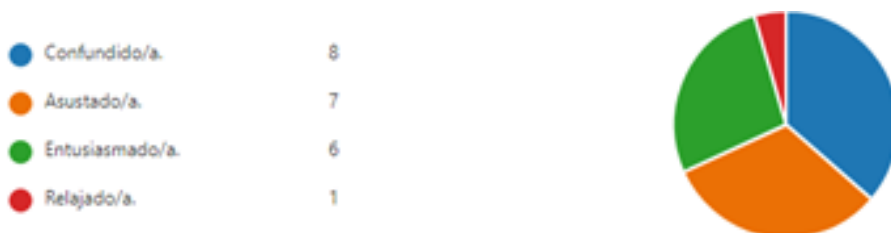


Gráfico 11. Factor emocional al hablar en inglés, G2.

Respecto a la pregunta 1, el objetivo era conocer las emociones de los estudiantes expresándose oralmente en la clase de inglés. Como se evidencia en el gráfico 11, el 36% de los estudiantes se siente confundido al momento de hablar en inglés, el 32% se siente asustado, el 27% entusiasmado y tan sólo el 5% se siente relajado. Así pues, gran parte de los encuestados afirma no sentirse cómodo al hablar en inglés.

2. ¿Cuál es la habilidad en la que mejor te desempeñas en el inglés?



Gráfico 12. Habilidad en la que mejor se desempeñan, G2.

En relación a la pregunta 2, esta se planteó con el propósito de conocer desde el punto de los estudiantes en cuál de las 4 habilidades se sentían mejor y, por lo tanto, tenían un buen rendimiento. La gráfica 12 demuestra que, el 44% de los estudiantes consideran que la escritura es la habilidad en la que mejor se desempeñan, el 40% dijo que la escucha, el 12% afirmó que la lectura y por último, el 4% que corresponde a un estudiante dijo que el habla. Se pudo evidenciar que, la oralidad es la habilidad en la que menos se sienten cómodos y, por ende, en la que tienen menor desempeño según sus experiencias.

3. ¿Qué clase de actividades te gustaría que se realizarán en las clases de inglés?



Gráfico 13. Actividades de interés, G2.

De acuerdo a la pregunta 3, en esta se buscó identificar de manera superficial los intereses de los estudiantes a desarrollar en las clases de inglés. En el gráfico 13 podemos observar que, el 45% correspondiente a 10 estudiantes manifestaron que las actividades teatrales serían una buena opción para implementar en la clase de inglés. El 36% por su parte manifestó que les gustaría desarrollar juegos varios y finalmente, el 18% dijo que por medio de videos les gustaría desarrollar la clase de inglés. De alguna forma, la mayoría de los estudiantes sienten interés por realizar actividades teatrales en torno al inglés.

4. ¿Te gustan las actividades relacionadas con el teatro en las clases de inglés? Argumenta tu respuesta.

Esta pregunta es abierta, se pretendió conocer los argumentos de los estudiantes en relación a la implementación del teatro en la clase de inglés. Algunas de las respuestas fueron:

- “Si, pues yo estoy en grupo de teatro y es una buena manera de relacionar con las demás personas”
- “sí pero que los diálogos no sean tan complicados”
- “Si me gustaría porque me entretengo mientras aprendo”

- “No, porque Soy muy tímida”
- “Si. porque así podemos aprender inglés un poco más rápido y es divertido”
- “Si, para no ser tímido, me gusta el inglés, pero me parece difícil”
- “No me parecen muy planas”
- “Si me gusta porque es un modo práctico de utilizar el inglés”
- “nop me avergüenza hablar inglés en público”

Teniendo en cuenta los 22 estudiantes en total, se pudo evidenciar que, de acuerdo a las respuestas, el 87% de ellos manifestó que sí les gustaría aprender inglés por medio del teatro como se puede observar en las diferentes respuestas anteriormente expresadas. Sin embargo, el 13% correspondiente a 3 estudiantes manifestaron que no les gustaría usar el teatro para aprender inglés, principalmente por su timidez al hablar en público.

5. ¿Crees que el teatro te ayudaría a mejorar tu expresión oral en inglés?



Gráfico 14. Percepción del teatro en torno a la mejora de la expresión oral en inglés, G2.

Conforme a la pregunta 5, ésta se planteó con el fin de conocer si los estudiantes consideran al teatro como una estrategia didáctica en la que puedan desarrollar su producción oral en inglés. Como se observa en la gráfica 14, la mayoría de los estudiantes (95%) considera que el teatro ayudaría a mejorar su habilidad oral, mientras que un estudiante, es decir, el 5% expresó que no.

6. ¿Pronunciar algunas palabras en inglés te parece?



Gráfico 15. Nivel de complejidad en la pronunciación de palabras en inglés, G2.

Esta pregunta pretende identificar cómo los estudiantes perciben la pronunciación de algunas palabras en inglés. El 64% de los estudiantes manifestó que les parece difícil, un 27% fácil y un 9% muy difícil. Como se puede observar en la gráfica 15 ninguno de los estudiantes considera la pronunciación en inglés como algo muy fácil.

7. Hablar con tu profesora y/o compañeros utilizando el inglés te parece.



Gráfico 16. Nivel de complejidad al hablar en inglés con los demás, G2.

En cuanto a la pregunta 6, aquí se pretendía indagar acerca de la confianza que existe al expresarse en inglés con compañeros y/o docente. Así pues, el 55% de los estudiantes expresaron que les parece difícil, el 36% dijo que fácil y el 9% manifestó que muy difícil. Por otro lado, ninguno de los estudiantes consideró que fuese muy fácil hablar en inglés con sus compañeros y profesor (a).

8. ¿Consideras que aprender inglés es importante para tu vida?



Gráfico 17. Importancia del inglés para la vida, G2.

Como se puede observar en el gráfico 17, los estudiantes en su totalidad (22) indicaron que consideran que aprender inglés es importante para sus vidas. Las investigadoras pudieron establecer contacto directo con algunos de ellos a la hora de compartir la encuesta y en esta pregunta, la mayoría mencionaba que el inglés era indispensable para poder viajar a diversos países que ellos querían conocer.

9. ¿Te gustan las actividades donde tienes que hablar en inglés?

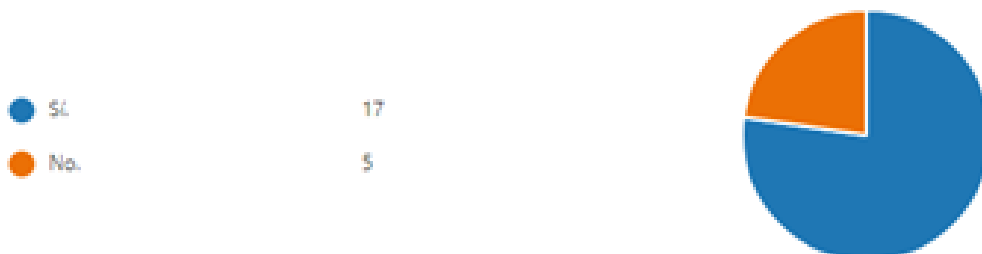


Gráfico 18. Gusto por las actividades donde se hace uso de la producción oral, G2.

El propósito de esta pregunta fue analizar las percepciones de los estudiantes al hablar en inglés. Así pues, el 77% de los encuestados manifestó que sí les gustan las actividades donde se expresan oralmente en inglés, mientras que, 23% restante expresó que no les agrada la idea de participar en actividades donde deben hablar en inglés.

10. ¿Cuál es la habilidad que se trabaja en la clase de inglés?



Gráfico 19. Habilidad que más se desarrolla en la clase de inglés, G2.

Finalmente, se les preguntó a los estudiantes acerca de la habilidad que más desarrollan en la clase de inglés, a lo cual, el 52% de los estudiantes manifestó que la habilidad que más se trabaja en la clase de inglés es la escritura, el 33% por su parte dijo que la lectura y el 15% expresó que la escucha. Como se puede evidenciar en el gráfico 19, ningún estudiante manifestó que la habilidad oral o el habla primaba sobresalía en el desarrollo de las clases de inglés.

Análisis entre G1 y G2

A pesar de que, el número de encuestados de las dos Instituciones Educativas son distintos **G1** (38) **G2** (22), se pudo percibir que los resultados de las encuestas son similares entre sí, debido a que, en ambos casos los porcentajes más altos obtenidos en los resultados apuntan hacía una misma respuesta.

Así pues, la mayoría de los encuestados convergen en que la habilidad en la que mejor se desempeñan es en *escritura*, lo cual es razonable en relación a los resultados de la pregunta 10 donde la mayoría afirma que la *escritura* es la habilidad que más se trabaja en clase en ambas instituciones, por lo tanto, a mayor práctica, mayor conocimiento y por ende, mayor confianza. Lo contrario pasa respecto a la *oralidad*, puesto que, esta habilidad tanto en la pregunta 2 como en la 10 es la menos elegida por los estudiantes, por consiguiente, al hacer poco uso de esta, mayor es la inseguridad o temor de expresarse de manera oral en inglés, validando así la

pregunta 1 donde la mayoría de los estudiantes se sienten asustados, en el caso del G1 o confundidos como el caso del G2.

Asimismo, ambos grupos coincidieron que pronunciar algunas palabras en inglés y hacer uso de la oralidad en clase se les hace difícil, entendiendo así que, al no desarrollarse la producción oral de manera frecuente en la clase de inglés pues, existe menos conocimiento respecto a la pronunciación y a su vez, confianza limitada para hablar con la profesora y entre compañeros en inglés.

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes encuestados de ambos establecimientos educativos concuerdan en que les gustan las actividades donde tienen que hablar en inglés y piensan que el teatro es una buena actividad para mejorar la producción oral en este idioma. De igual manera, la mayoría de encuestados manifestó que consideran que aprender inglés es importante para sus vidas, es preciso mencionar que, al momento de hacer la encuesta virtualmente, algunos estudiantes señalaron que querían aprender inglés para poder viajar por muchos países, es decir, encuentran esto como una motivación para dominar dicho idioma.

También expresaron diversas opiniones en cuanto a la implementación del teatro, la mayoría dijo que sería una forma divertida de aprender inglés de manera grupal, mientras que, algunos estudiantes dijeron que son demasiado tímidos para participar en este tipo de actividades. Así pues, se pudo observar que las dos instituciones educativas coincidieron en sus problemáticas, intereses y necesidades corroborando así que, la oralidad no es una habilidad relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés respecto a lo que manifestaron los estudiantes.

Pruebas Icfes Saber 11

En la presente investigación se analizaron los puntajes que obtuvieron los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana en el área de inglés en la prueba Icfes Saber 11, correspondientes al año 2018, 2019 y 2020 en esta misma área, con el fin de tener un primer acercamiento formal a los estudiantes de estas instituciones en relación con este idioma. De igual manera, conocer un promedio de los niveles en que se encuentran la mayor parte de los estudiantes en el área de inglés según el Marco Común Europeo de Referencia, los cuales podrían establecerse dentro de A-, A1, A2, B1, B+. Según el portal web *Tu Icfes interactivo*, este define a las pruebas de Estado como una evaluación aplicada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) cuyo propósito es medir las destrezas adquiridas por los estudiantes durante su formación básica y media. Asimismo, el decreto 869 de 2010 plantea uno de los objetivos de la prueba ICFES Saber 11 el cual consiste en:

Proporcionar a las instituciones educativas información pertinente sobre las competencias de los aspirantes a ingresar a programas de educación superior, así como sobre las de quienes son admitidas, que sirva como base para el diseño de programas de nivelación académica y prevención de la deserción en este nivel. (Artículo 1, p. 1)

En relación con la evaluación que se realiza al área de inglés, "la prueba busca que el estudiante demuestre sus habilidades comunicativas a nivel de lectura y uso del lenguaje" (ICFES, 2019). Es decir, las habilidades del uso del idioma no se evalúan en su totalidad, sino que, se centran únicamente en la lectura y la escritura, dejando de lado habilidades que también requieren ser evaluadas como la escucha y la oralidad. A su vez, la prueba de inglés en el Examen Icfes Saber 11 se divide en 7 partes, las cuales constan de:

- **Parte 1:** Evaluar el conocimiento lexical del estudiante. **(11%)**
- **Parte 2:** Indagar sobre el conocimiento pragmático del estudiante. **(11%)**
- **Parte 3:** Evaluar el conocimiento comunicativo del estudiante. **(11%)**
- **Parte 4:** El conocimiento gramatical que tiene el alumno. **(18%)**
- **Parte 5:** La comprensión de lectura literal de un texto. **(16%)**
- **Parte 6:** La lectura inferencial que realiza el estudiante. **(11%)**
- **Parte 7:** Evaluar tanto el conocimiento gramatical como léxica del estudiante. **(22%)** (ICFES, 2019. p. 51)

Es preciso señalar que, el puntaje máximo de la Prueba Icfes Saber 11 es de 100 puntos, no obstante, la prueba de inglés se rige bajo la valoración del Marco Común Europeo de Referencia de la siguiente manera:

Tabla 2. Puntaje de la prueba de inglés Icfes Saber 11 en relación con el MCER.

PUNTAJE	NIVEL (según el MCER)
0 a 47	A-
48 a 57	A1
58 a 67	A2
68 a 78	B1
79 a 100	B+

Teniendo en cuenta lo anterior, en el siguiente diagrama de barras realizado por medio del programa Excel, se puede observar el contraste de los resultados de la prueba Icfes Saber 11 respecto a los años 2018, 2019 y 2020 entre los dos establecimientos educativos en cuestión.

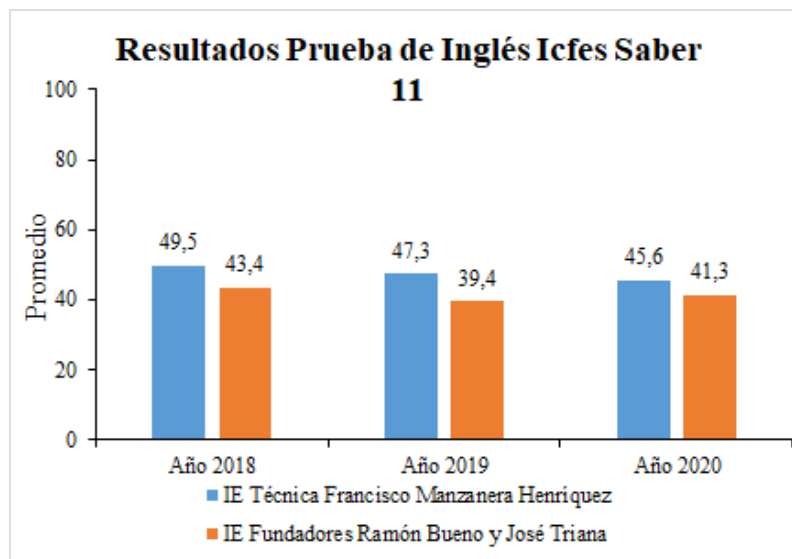


Gráfico 20. Diagrama de barras de los resultados promedio de la prueba de inglés Icfes Saber 11 entre los años 2018, 2019 y 2020.

Fuente: Elaboración propia teniendo en cuenta la información suministrada por ambas instituciones educativas.

De esta manera, se puede observar respecto a la gráfica 20 que, por un lado, la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez tuvo un promedio mayor en los resultados de los tres años en relación con la otra Institución Educativa. Además, se puede ver que el año con el promedio más alto es el 2018 (**49,5**) y el más bajo fue en el año 2020 (**45,6**). Por otro lado, la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana tuvo diferencias considerables respecto al otro establecimiento educativo, por ejemplo, en el 2018 hay una diferencia de 6,1

respecto al promedio de la IE Técnica Francisco Manzanera Henríquez; en el 2019 es donde se evidencia la mayor diferencia (7,9) entre las instituciones y el promedio más bajo de la IE Fundadores Ramón Bueno y José Triana (39,4); por último, en el año 2020 se presenta la diferencia más baja entre ambos colegios (4,3)

En este sentido, ubicándonos en la tabla 2 y de acuerdo con el promedio en los 3 años, la IE Técnica Francisco Manzanera Henríquez inicialmente en el año 2018 tuvo un nivel A1. Sin embargo, al decrecer este promedio en los siguientes años (2019 y 2020) pasó a un nivel A-, siendo este el más bajo según el MCER. Por su parte, la IE Fundadores Ramón Bueno y José Triana durante los 3 años ya mencionados ha estado en el nivel más bajo, es decir, el nivel A-.

Asimismo, en el siguiente gráfico de líneas, se puede visualizar los cambios a lo largo de los años respecto a los resultados de la prueba de inglés Icfes Saber 11.

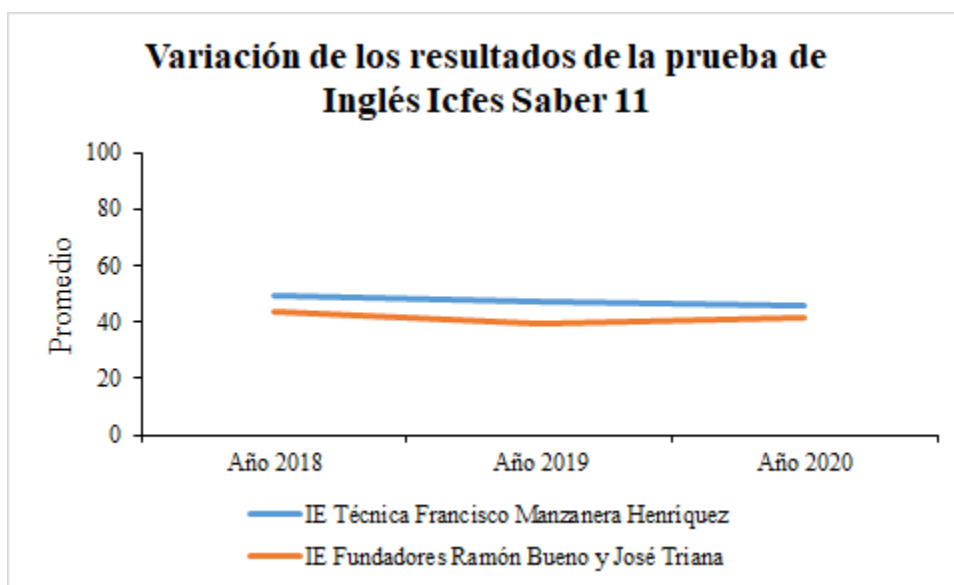


Gráfico 21. Variación de los resultados de la prueba de inglés Icfes Saber 11 entre los años 2018, 2019 y 2020.

Fuente: Elaboración propia teniendo en cuenta la información suministrada por ambas instituciones educativas.

En relación con el gráfico 21 se puede analizar que el promedio de los resultados de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez a pesar de ser mayores a los de la otra institución, se evidencia que desde el año 2018 los promedios de los resultados de la IET Francisco Manzanera Henríquez bajaron en el año 2019 y a su vez, en el año 2020 con diferencias de 2,2 y 1,7 respectivamente. Mientras que, el promedio de la IE Fundadores Ramón Bueno y José Triana tiene variaciones distintas, puesto que, del año 2018 al 2019 hubo una disminución en el promedio con una diferencia de 4 puntos. Sin embargo, del año 2019 al 2020 hubo un incremento de 1,9 puntos. Es decir, teniendo en cuenta los promedios dentro de estos tres años en ambas instituciones, se puede ver que hay una magnitud decreciente a través de los años en los resultados de la IET Francisco Manzanera Henríquez y por el contrario, en la IE Fundadores Ramón Bueno y José Triana hubo una disminución del año 2018 al 2019 y un incremento en el promedio de los resultados del año 2019 al 2020.

Análisis entre encuesta y prueba Icfes Saber 11

Conforme a los resultados tanto de la encuesta como los promedios de la prueba Icfes Saber 11, se puede considerar que, en definitiva, hay una desarticulación de las habilidades de la lengua (escritura, lectura, escucha y habla) en la enseñanza y aprendizaje del inglés, no sólo en los procesos didácticos y pedagógicos de los maestros en las instituciones educativas sino también, desde las pruebas de Estado regidas por el Ministerio de Educación Nacional. Dado que, se han focalizado en desarrollar habilidades de escritura y comprensión lectora, pasando por alto la escucha y por supuesto, la oralidad.

De esta manera se podría decir que, una posible causa de la problemática entorno al bajo uso de la oralidad surge a partir del interés que tienen las instituciones por desarrollar en los estudiantes las habilidades que serán evaluadas en las pruebas de Estado, es decir, se dispone a los estudiantes respecto a aspectos gramaticales, lexicales, pragmáticos y de comprensión para lograr un resultado óptimo en dicha prueba.

Sin embargo, como se evidenció en los resultados de las pruebas Icfes Saber 11, así los maestros y las instituciones educativas se focalicen en habilidades de comprensión lectora y escrita, realmente, los resultados no son significativos. Ambas instituciones se encuentran entre los niveles A- y A1, siendo estos los niveles más bajos según la escala del MCER, es decir, la enseñanza del inglés se da de forma fragmentada sin practicar la comprensión auditiva, ni la producción oral y por otro lado, las dos habilidades restantes (lectura y escritura) que se abordan la mayor parte del tiempo en la clase de inglés, no son lo suficientemente desarrolladas o no se tienen en cuenta distintos factores que pueden influir a la hora de evaluarse.

Uno de los factores que se ha mencionado a lo largo de la investigación es la emocionalidad y el papel trascendental que juega en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, así el estudiante posea ciertos conocimientos respecto al inglés si este no sabe manejar su ansiedad o sus emociones, no estará dispuesto a realizar una evaluación de manera consciente y segura. Asimismo, cuando los conocimientos no son interiorizados a cabalidad, pues, tampoco existirá confianza a la hora de ponerse a prueba en un examen.

En este sentido, el panorama en relación con el nivel de inglés de los estudiantes no es favorable y los datos encontrados tanto en la encuesta como en los resultados de la prueba de inglés del Icfes Saber 11, reafirma lo observado por las investigadoras en sus prácticas pedagógicas en ambas instituciones respecto a la manera en la que se enseña inglés, es decir, al

uso mínimo de estrategias diferentes a las tradicionales, donde el estudiante es un simple receptor más no el protagonista de su propio aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que no existe una preocupación por un aprendizaje real del idioma, ya que, no se desarrollan las cuatro habilidades de manera holística, por ende, el estudiante no puede comunicarse de forma efectiva y eficiente, sino que, aprende por requerimiento para así, poder alcanzar los objetivos más cercanos a él, en este caso, presentar y aprobar un examen como el Icfes. Sin embargo, al enseñar el inglés de manera fragmentada, no se formará a un estudiante para la vida, donde analice, comprenda y domine una segunda lengua, sino que, sólo tendrá dominio de algunas habilidades que le ayudarán en cierta medida a desenvolverse en dicho idioma, pero no tendrán pleno conocimiento de este. Por ejemplo, al momento de presentar una prueba internacional para certificar el nivel de inglés tipo TOEFL o IELTS que son aceptadas en muchas instituciones académicas y profesionales en diversos países de habla inglesa en el mundo para así, tener mayores oportunidades educativas y laborales, los estudiantes no tendrán las bases suficientes si sólo se han enfocado en algunas habilidades de la lengua, ya que, estos exámenes se caracterizan por evaluar las 4 habilidades en inglés con el fin de que los estudiantes demuestren su dominio total del idioma.

A pesar de que, las pruebas anteriormente mencionadas se realicen en estudios universitarios, es necesario señalar que muchos de los universitarios se gradúan de instituciones educativas de básica y secundaria con un nivel muy bajo en el inglés, sobre todo de las instituciones oficiales debido a que, hay un problema de desigualdad en torno al aprendizaje de este idioma a raíz de que, no todos los colombianos pueden acceder a una educación de calidad donde exista un énfasis en una lengua extranjera como el inglés y por ende, tener el dominio de esta. Pese a los esfuerzos del gobierno por crear una Colombia bilingüe, no se puede desconocer

que las diferentes políticas educativas respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés aún necesitan reconsiderar y focalizar su atención en los establecimientos educativos de carácter oficial, puesto que son estos los que no tienen un enfoque específico en la enseñanza de una lengua extranjera.

La ex viceministra de Educación Luz Karime Abadía citada por el periódico *El Tiempo* dijo que “en muchos de los colegios oficiales ni siquiera hay clases de inglés porque no consiguen un profesor que dé la materia, y en general tampoco hay en Colombia una política de bilingüismo fuerte que llegue a todas las regiones” (2021). Así pues, la responsabilidad del Estado, las instituciones educativas y los maestros es enorme, hay que repensar las políticas educativas de bilingüismo donde exista una mayor preocupación por implementar el inglés como una manera de comunicarse y no como un requisito más en el currículo, asimismo, las instituciones y los maestros deben implementar diferentes estrategias didácticas y pedagógicas como el teatro, estrategia que según varias investigaciones ya citadas, no sólo contribuye a la mejora de la oralidad sino que, ayuda a desarrollar las 4 habilidades de la lengua de una manera holística e integral. Además, esta tiene en cuenta aspectos emocionales, kinésicos, proxémicos, de aprendizaje colaborativo, socioculturales y pragmáticos.

Bases de una propuesta curricular: Hacia un nuevo enfoque que desarrolle la oralidad por medio del teatro

Cumpliendo con el objetivo, respondiendo a la pregunta que le compete a esta investigación y teniendo en cuenta el análisis de las investigaciones respecto a la aplicabilidad del teatro en la enseñanza y aprendizaje del inglés, y a su vez, las problemáticas, necesidades y deseos de la población, se pretende sentar las bases de una propuesta curricular que desarrolle la

oralidad en inglés por medio del uso del teatro en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, es necesario destacar que las investigadoras plantean un nuevo enfoque de enseñanza del inglés que logre superar las problemáticas y satisfacer las necesidades de los estudiantes teniendo en consideración la implementación del teatro, considerando otros métodos y metodologías como referentes para la construcción de uno alternativo que se adapte y tenga pertinencia con el contexto y la población.

Así pues, se parte de las problemáticas evidenciadas en la población girardoteña encuestada:

- **No hay un desarrollo pleno de la oralidad en inglés.** Como se observó en los datos de las encuestas en contraste con las pruebas Icfes Saber 11, los estudiantes de Educación Básica de ambas instituciones: IE Técnica Francisco Manzanera Henríquez y la IE Fundadores Ramón Bueno y José Triana, no hacen uso de la producción oral en la clase de inglés. Por el contrario, su aprendizaje se focaliza en habilidades de comprensión lectora y escrita. Cabe resaltar que, tampoco hay un desarrollo significativo en estas dos habilidades según lo evidenciado en los resultados de la prueba Saber Icfes entre los años 2018, 2019 y 2020.
- **Los estudiantes tienen dificultades emocionales en relación con el inglés.** Es decir, la mayoría de los estudiantes manifestaron sentirse confundidos y asustados al momento de hablar en inglés; no tienen confianza, ni seguridad a la hora de expresarse en esta lengua extranjera, bien sea por tener poco conocimiento del idioma o por la ansiedad (xenofobia) que se genera al momento de hablar en inglés. Además, en la encuesta expresaron que no les gustaría implementar el teatro en clase de inglés debido a su timidez.

- **Los estudiantes manifiestan presentar dificultad en la pronunciación del inglés lengua extranjera.** Gran parte de los estudiantes de ambas instituciones convergen en que pronunciar algunas palabras en inglés les resulta difícil, lo cual se podría justificar con otra de las respuestas donde ninguno de los alumnos elige a la oralidad como la habilidad que más se desarrolla en la clase de inglés. Es decir, una pronunciación adecuada no se puede llevar a cabo sin tener una práctica consciente del idioma, las estructuras gramaticales no garantizan un desarrollo en la pronunciación.
- **Falta de estrategias didácticas y pedagógicas que contribuyan a un aprendizaje holístico del inglés.** Al implementarse actividades que conduzcan exclusivamente al desarrollo de dos habilidades en inglés, que es una de las problemáticas de estas instituciones, se puede decir que posiblemente, hay un desconocimiento respecto a estrategias y alternativas didácticas y pedagógicas diferentes a las habituales, que puedan fortalecer las 4 habilidades de manera conjunta y cercana al determinado contexto y población.
- **Desconocimiento de los intereses de los estudiantes.** De acuerdo con los resultados de la encuesta, los dos establecimientos educativos coinciden en el gusto por las actividades donde deben hablar en inglés. No obstante, como ya se ha manifestado a lo largo de la investigación, la producción oral no cumple un papel protagónico en la clase de inglés, por lo tanto, no se satisfacen los intereses de los estudiantes al querer realizar actividades donde deban expresarse oralmente en esta lengua extranjera.

Conforme a los intereses y expectativas de los estudiantes suministrados por la encuesta tenemos:

- **Interés por implementar el teatro en la clase de inglés.** Según los resultados de la encuesta, la mayoría de los estudiantes expresaron el interés por realizar actividades teatrales en la clase de inglés. Además, gran parte de los estudiantes respondieron que les parecería divertido aprender inglés por medio del teatro y también consideraron que esta actividad puede contribuir en el mejoramiento de la producción oral en inglés. Así pues, perciben al teatro como una estrategia que puede influir positivamente en el aprendizaje del inglés de manera conjunta y en el fortalecimiento de la oralidad.
- **El teatro como estrategia facilitadora del trabajo en equipo.** Muchos de los estudiantes en una pregunta abierta de la encuesta mencionaron que, les gustaría implementar el trabajo en equipo.
- **Importancia en aprender inglés para la vida.** Todos los estudiantes encuestados sin excepción alguna consideran que aprender inglés es importante para sus vidas, en el momento de hacer la encuesta algunos de ellos le expresaron a las investigadoras que les parece necesario aprender inglés para poder viajar y conocer muchos países.
- **Interés por realizar actividades donde se haga uso de la oralidad.** A pesar de que la producción oral no se desarrolla de manera frecuente en la clase de inglés, los estudiantes expresaron que les gustan las actividades donde deben hablar en este idioma, ya que, pueden poner a prueba sus conocimientos y es una

oportunidad para practicar diversos aspectos que influyen en el desarrollo de esta habilidad.

Ahora bien, teniendo más claras las problemáticas y los intereses de los estudiantes encuestados de las dos instituciones educativas y en relación con las diferentes investigaciones analizadas, las investigadoras plantean los siguientes principios curriculares que respondan principalmente a un qué y a un cómo constituyendo así, las bases de una propuesta curricular donde se articule el teatro en la enseñanza y aprendizaje del inglés que focalice la atención en el desarrollo de la producción oral.

En este orden de ideas, uno de los enfoques que guarda más relación con lo que aquí se pretende plantear es el *enfoque comunicativo*, puesto que este maneja diferentes competencias que hacen que el uso de la lengua sea óptimo y pertinente con la situación en la que se lleve a cabo, es decir, este enfoque promueve la interacción de los estudiantes de manera colaborativa, teniendo en cuenta las necesidades de cada individuo, haciendo uso del idioma en situaciones reales y respetando códigos socio-culturales (Beghadid, 2013). Por mucho tiempo, este enfoque ha sido considerado como el más completo a la hora de enseñar inglés, debido a la importancia que se le da a la habilidad oral y escrita para poder expresar diferentes situaciones con la intención y el momento adecuado. Sin embargo, Sánchez Carrón (2012) en su artículo *Se me dan mal los idiomas* analiza cómo las exigencias de este enfoque chocan con la personalidad de algunos estudiantes al requerir la interacción social como forma de aprendizaje, es decir, este tiene en cuenta aspectos lingüísticos y de interacción, pero no psicológicos y motivacionales, los cuales influyen significativamente a la hora de aprender. Es por ello que, se toma como referente, pero adaptándolo a las necesidades e intereses de la población que le preocupa a esta investigación.

De igual forma, el método *Respuesta Física Total (Total Physical Response)* se tiene en consideración, ya que, este método promueve el desarrollo de diferentes habilidades al aprender mediante instrucciones y comandos que le permitan al estudiante comprender lo que el profesor habla y responder de manera física o motriz a esa comunicación verbal. Asimismo, Asher (1969) quien desarrolló este método menciona aspectos que influyen significativamente en el aprendizaje de una lengua extranjera, uno de ellos es el estrés, que se interpone en este proceso, he ahí la importancia de crear ambientes y agradables en el proceso de enseñanza del inglés, ya que, “cuanto menor es la tensión, mayor es el aprendizaje.” (Cabrera, 2014, p.23)

Otros de los métodos que sirven como referentes son el *Aprendizaje Basado en Proyectos*, el *Aprendizaje Basado en Problemas* y el *Aprendizaje Basado en Tareas*, debido a que los tres comparten algunas características entre sí. Por ejemplo, se tienen en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes para hacer del aprendizaje algo significativo y motivante, además, se ve al estudiante como un ser autónomo y activo, ya que, el docente se concibe como un facilitador y guía que acompaña al estudiante en este proceso. También se promueve el aprendizaje colaborativo entre compañeros con el fin de que juntos logren el objetivo inicialmente propuesto, trabajando así conceptos como la solidaridad, responsabilidad, empatía, respeto y confianza.

Conforme a lo anterior, este enfoque recoge diversas características de los referentes ya mencionados, con el fin de solventar las problemáticas y necesidades evidenciadas en los estudiantes de Educación Básica de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana de la ciudad de Girardot. En este sentido, los principios básicos del enfoque que se propone son:

- El inglés debe ser visto como un medio para la comunicación y no como un objeto de estudio.
- Se deben tener en cuenta los diferentes estilos y formas de aprendizaje de los estudiantes con el fin de asignar roles donde se sientan más cómodos y en confianza para llevar a cabo las actividades teatrales.
- Los alumnos deben tener la oportunidad de expresar sus ideas y opiniones en la planeación y desarrollo de la actividad.
- El docente actúa como un facilitador del aprendizaje y no como un mero transmisor de conocimiento, es decir, se involucra en el desarrollo de la actividad teatral guiando a los estudiantes, pero, son ellos quienes son los protagonistas de su aprendizaje.
- El docente debe estar motivado al igual que los estudiantes a la hora de desarrollar las actividades, creando así, un ambiente agradable en la clase de inglés.
- El estudiante debe ser activo y autónomo en el desarrollo de las actividades teatrales.
- Concebir al error como parte del proceso de aprendizaje y como una oportunidad de desarrollar las habilidades, no como un aspecto negativo ni de fracaso.
- Considerar al contexto como un factor fundamental en la creación y el desarrollo de obras y/o actividades teatrales.
- Propiciar el trabajo colaborativo entre todos y cada uno de los estudiantes con el fin de fortalecer las relaciones interpersonales.
- Darle prioridad al aprendizaje de expresiones en inglés y no a palabras de manera desarticulada.

- Trabajar las cuatro habilidades de manera holística donde se alimenten una a otra.
- Entender a la oralidad por su uso funcional del lenguaje, es decir, desarrollar esta habilidad con un fin útil y real para el estudiante.
- Centrar la atención primero en la fluidez y después, en la gramática con el propósito de sentirse inicialmente en confianza a la hora de hablar en inglés y después complementarlo con el uso de las reglas gramaticales.
- Comprender y respetar las reglas socioculturales del inglés.
- Promover ambientes agradables, libres de juicios de valor donde el estudiante pueda verse afectado.
- Autonomía en los estudiantes a la hora de crear guiones, organizar espacios, escoger vestuarios y escoger los roles.

Algunas de las actividades que se pueden llevar a cabo enmarcadas dentro del teatro y con el fin de resaltar la producción oral pueden ser los siguientes:

- Juegos de rol
- Improvisaciones con temas relacionados al contexto del estudiante
- Cadáver exquisito de manera oral
- Creación y representación de historias cortas en torno a un objeto
- Sketches
- Teléfono roto dramatizado
- ¿Adivina quién?
- Dramatizaciones por medio de gestos

- Finalmente, una obra de teatro construida paso a paso. Es decir, los estudiantes serán los encargados de la elaboración de guiones de manera conjunta con temas de interés, ambientación de espacios, vestuarios, maquillaje y ensayos, todo esto implementado al inglés como un vehículo de comunicación para la elaboración de los distintos elementos.

Cabe resaltar que, las actividades varían según los intereses y gustos de los estudiantes, para ello, es necesario conocer en primera instancia sus opiniones acerca de lo que se llevará a cabo en la clase de inglés.

Respecto a la metodología, es necesario reconsiderar varios de los principios ya mencionados para así poder realizar las diferentes actividades teatrales, es decir, se sugiere:

- Tener en cuenta la motivación tanto del estudiante como del profesor a la hora de llevar a cabo las actividades.
- Estudiantes activos y autónomos y profesor facilitador.
- Consideración de los diferentes estilos de aprendizaje.
- Conocimientos previos en relación al idioma. (Vocabulario, expresiones, etc.).
- Trabajo en equipo rotativo.
- Buscar, clasificar y socializar información pertinente que contribuya a la creación de las obras teatrales.
- Compartir experiencias y opiniones en el desarrollo de las actividades.
- Dominio individual de las emociones.
- Autoconocimiento, introspección y autorreflexión de cada estudiante.
- Uso de la imaginación y la creatividad.
- Retroalimentación entre pares y profesor en cada una de las actividades.

Así pues, para llevar a cabo las distintas actividades en torno al teatro y así fortalecer la oralidad, es necesario tener en cuenta diferentes aspectos no solo de índole lingüística y pragmática, sino que, debe haber una consciencia en cuanto a lo emocional, sociocultural, contextual e individual a la hora de aprender una lengua extranjera. Por lo tanto, cuando se propicien estos espacios, para el estudiante será más fácil desarrollar las diferentes competencias dentro del proceso de aprendizaje.

Conclusiones

De acuerdo con el objetivo principal de esta investigación de realizar una revisión teórica sobre la aplicabilidad del teatro en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera para sentar las bases de una propuesta curricular que desarrolle la oralidad en inglés en los estudiantes de Educación Básica de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana de la ciudad de Girardot, se puede concluir que:

- ☐ Para establecer las bases de una propuesta curricular, es necesario tener en cuenta diferentes elementos, roles, actividades y características que permitan superar las problemáticas presentadas por la población y a su vez, satisfacer los intereses de la misma. He ahí la importancia de conocer a los estudiantes y el contexto que los rodea para la elaboración pertinente de los currículos educativos, por lo tanto, se percibe al currículo como un constructo cambiante.

- ☐ El análisis de contenido realizado a las diferentes investigaciones pudo dar cuenta de cómo el teatro implementado en la clase de inglés ha fortalecido diferentes aspectos que influyen en el aprendizaje de esta lengua extranjera, especialmente, el desarrollo de la producción oral.

- ☐ Según las diferentes investigaciones, fortalecer la producción oral exige una serie de aspectos a considerar, es decir, no basta con implementar actividades comunicativas en la clase de inglés para desarrollar la oralidad sino también, se deben tener en cuenta aspectos psicoemocionales y sociales de los estudiantes.

- ☐ La mayoría de los resultados de las investigaciones realizadas y de las encuestas a la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana de la ciudad de Girardot, indicaron que una de las razones respecto a la problemática de la baja producción oral, es la falta de seguridad y confianza de los estudiantes. Es decir, no existe una preocupación por parte de las instituciones educativas por desarrollar y fortalecer el aspecto emocional de los estudiantes.

- ☐ De igual manera, se evidenció que otra de las razones por las cuales la producción oral no se desarrolla ni se evalúa, se debe a que el Estado mediante el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la mayoría de las instituciones educativas oficiales centran su atención principalmente en habilidades de lectura y escritura en inglés, debido a las exigencias de la prueba Icfes Saber 11 donde no se tienen

en cuenta las dos habilidades en inglés faltantes: escucha y oralidad.

- ☐ No obstante, resulta preciso señalar que los resultados de esta prueba de Estado durante los últimos tres años (2018, 2019, 2020) en las dos instituciones de Girardot que le competen a esta investigación, reflejan el bajo nivel de inglés en esta población, ya que, se encuentran entre los niveles A- y A1 según el MCER.

- ☐ A pesar de que a lo largo de los años se hayan establecido diferentes estrategias didácticas y pedagógicas para el aprendizaje de una lengua extranjera, actualmente se siguen implementando estrategias que conciben al inglés de manera fragmentada y alejada de la realidad. Es por ello que es necesario reflexionar acerca de la labor educativa en implementar estrategias alternativas que contribuyan significativamente al desarrollo holístico de las habilidades en inglés conforme a los intereses y necesidades de la población siendo el teatro una prueba de ello.

Recomendaciones

En la presente investigación se pudo dar cuenta de la viabilidad de implementar el teatro en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera desarrollando principalmente, la habilidad de la oralidad y sentando así las bases de una propuesta curricular para los estudiantes de Educación Básica de dos instituciones educativas girardoteñas, la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana. Sin embargo, resulta necesario considerar algunas recomendaciones, debido a que no se pudieron desarrollar diferentes aspectos dentro de esta propuesta:

- En primer lugar, se sugiere dar continuidad a este trabajo complementando la propuesta curricular con las etapas faltantes e implementar esta investigación de manera práctica en esta población y contexto girardoteño, con el fin de reforzar la viabilidad del teatro como estrategia didáctica en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera y fortalecer así la oralidad.
- Asimismo, teniendo en cuenta la población que hizo parte de esta investigación, se hace una invitación a ambas instituciones educativas: Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana, considerar la implementación del teatro en el currículo de lengua extranjera aumentando así, la posibilidad de un aprendizaje significativo en los estudiantes de Educación Básica.
- De igual manera, se aconseja a los docentes en general, implementar estrategias teatrales en la clase de inglés teniendo en cuenta las necesidades e intereses de sus estudiantes, tomando como referencia este trabajo, pero sin olvidar la población

con la que se trabajará y mucho menos el contexto en el que se encuentran inmersos.

- Como ya se ha mencionado, esta investigación pretendió dar cuenta teóricamente de que, el desarrollo de la producción oral en inglés se puede incrementar y fortalecer a través del uso del teatro. No obstante, también se ha señalado la importancia de trabajar este idioma como una unidad, donde todas las habilidades se complementan entre sí. Por lo tanto, otros investigadores podrían enfocarse en el desarrollo conjunto de las habilidades del inglés por medio del teatro o centrarse en otras habilidades de manera específica.
- Igualmente, se sugiere a la comunidad educativa no olvidar los aspectos psicoemocionales de los estudiantes a la hora de llevar a cabo un núcleo de cualquier índole. Es decir, se pueden implementar actividades que ayuden a regular y mejorar diferentes aspectos emocionales que muchas veces los estudiantes no pueden o no saben cómo manejar. El teatro es un claro ejemplo de este tipo de actividades.
- Finalmente, se hace necesaria la recomendación al Estado y a los gobiernos de turno para que, reflexionen y repiensen las políticas educativas en torno al bilingüismo en Colombia. Se deben tener en cuenta aspectos contextuales, individuales, emocionales y pedagógicos a la hora de diseñar programas en pro del mejoramiento del inglés como lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- Alazraki, R. (2007). Elaborar fichas. En I. Klein (Ed.), *El taller del escritor universitario* (pp. 84-90). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Albarrán Navarro, V., Rodríguez Serey, L., Durán Gatica, B., & Álvarez Manzano, V. (2018). *Drama activities to enhance motivation and oral production in EF high school students from the province of Valparaíso, Chile: a quasi-experimental research*. [Tesis de doctorado] Universidad Andrés Bello. Repositorio de la Universidad Andrés Bello. Recuperado de, http://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/11984/a129497_Albarra_n_V_Drama_activities_to_enhance_motivation_2018_Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. Universität des Saarlandes, Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6. Recuperado de, <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/878>
- Andrade Cova, A. (2018). *Juegos teatrales como estrategia pedagógica para fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes*. [Trabajo de grado]. Universidad de la Costa. Repositorio CUC. Recuperado de, <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/333/1045729446%201040181800.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Balestrini, M. (2000) *Procedimientos Técnicos de la Investigación documental*. Editorial Panapo. Caracas.
- Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran,

112-120. Recuperado de,

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf

- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Editorial Síntesis
- Fernández-Vidal, S. (2011). La puerta de los 3 cerrojos. Barcelona: Narrativa Singular
- Ginberg, J. (1994). *El Yo como idea*.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. *Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 20, 1-860. Recuperado de, https://www.researchgate.net/profile/Dario-Paez-2/publication/294263876_Estructura_de_la_escalade_regulacion_emocional_MARS_y_su_relacion_con_la_creatividad_y_la_creatividad_emocional_un_estudio_en_trabajadores_espanoles_y_latinoamericanos/links/600836e7a6fdccdb8690dfc/Estructura-de-la-escalade-regulacion-emocional-MARS-y-su-relacion-con-la-creatividad-y-la-creatividad-emocional-un-estudio-en-trabajadores-espanoles-y-latinoamericanos.pdf#page=20
- Burbano Santamaría, L. E. (2018). Uso del Método de Gramática Traducción para el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes que están cursando el nivel A2 de inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Ambato [Maestría]. Universidad Central del Ecuador. Recuperado de, <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/15925/1/T-UCE-0010-FIL-001-P.pdf>
- Bygate, M. (1987) *Speaking*. Oxford, OUP. Recuperado de, <https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=XozCwaqSJFIC&oi=fnd&pg=PR6&>

[dq=Bygate,+M.+\(1987\)+Speaking,+Oxford,+OUP.&ots=_ZfXGCKRfN&sig=N5qZRh7dPGMGRty_m4wM2zVFby4&redir_esc=y#v=onepage&q=Bygate%2C%20M.%20\(1987\)%20Speaking.%20Oxford%2C%20OUP.&f=false](https://www.google.com/search?q=Bygate,+M.+(1987)+Speaking,+Oxford,+OUP.&ots=_ZfXGCKRfN&sig=N5qZRh7dPGMGRty_m4wM2zVFby4&redir_esc=y#v=onepage&q=Bygate%2C%20M.%20(1987)%20Speaking.%20Oxford%2C%20OUP.&f=false)

- Cabrera, A. D. (2003). La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques. In *Anales de Filología Francesa* (Vol. 11, pp. 79-96). Recuperado de, <https://revistas.um.es/analesff/article/view/19521/18851>
- Cabrera-Mariscal, M. (2014). Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras. [Trabajo de Grado]. Universidad de Jaén. Repositorio de Jaén. Recuperado de, <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/890>
- Canga Alonso, A. (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado de, <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/182473/v.60%20n.3%20p%201-10%20%288%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cobos Marroquín, M. & Guzmán López, M. (2019). The use of drama in the development of oral communication in ninth graders. [Trabajo de grado]. Universidad Distrital. Repositorio de la Universidad Distrital. Recuperado de, <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/15162/CobosMarroquinMaicolSteven2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de,

https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/207011/Europa_lenguas_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Córdoba Zúñiga, E. (2016). Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an EFL program at a Colombian university. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18(2), 13-27. Recovered from, <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v18n2/v18n2a01.pdf>
- Corral Fullà, A. (2013). 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
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Recovered from, [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=PygQ8Gk4k4YC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Council+of+Europe.++\(2001\).+Common+European+framework+of+reference+for+languages:+Learning,+teaching,+assessment.+Cambridge:+Cambridge+University+Press.&ots=SiqNo5yk7h&sig=PJ4svqWh2ISp95kmgGP4J6I2Vcg&redir_esc=y#v=onepage&q=communicative%20language%20competence%20&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=PygQ8Gk4k4YC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Council+of+Europe.++(2001).+Common+European+framework+of+reference+for+languages:+Learning,+teaching,+assessment.+Cambridge:+Cambridge+University+Press.&ots=SiqNo5yk7h&sig=PJ4svqWh2ISp95kmgGP4J6I2Vcg&redir_esc=y#v=onepage&q=communicative%20language%20competence%20&f=false)
- Chávarri, A. M. H., & Martín, A. R. (2014). El storytelling como método de aprendizaje del inglés. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Zaragoza] Recuperado de, <https://zagan.unizar.es/record/14485/files/TAZ-TFG-2014-627.pdf?version=4>
- Chomsky, N. (2006). On cognitive structures and their development: A reply to Piaget. *Philosophy of mind: Classical problems/contemporary issues*, 751. Recovered from, <https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=pBV526wnJigC&oi=fnd&pg=PA393>

https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=coO0bxnBeRgC&oi=fnd&pg=PP11&dq=CHOMSKY,+N.+linguistic+performance&ots=nF19AX2S8j&sig=DwNJwDEB3XWb4aZn9LJs3qi3BKk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Delgado García, J. A., & Márquez Andrade, E. E. (2013). La expresión dramática como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. [Trabajo de grado]. Universidad Libre de Colombia. Repositorio de la Universidad Libre. Recuperado de, <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7916/DelgadoGarciaJohanaAlexandra2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2012). From game design elements to gamefulness: defining. In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (Vol. 2181040, pp. 28-30).
- Donough, M. y Shaw, C. (1993) Listening Skills. In Chrystal, D y K. Johnson (ed) Materials and Methods in ELT. Cambridge USA. Recuperado de, [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=37LVTZiqC0oC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Donough,+M.+y+Shaw,+C.+\(1993\)+Listening+Skills.+In+Chrystal,+D+y+K.+Johnson+\(ed\)+Materials+and+Methods+in+ELT.+Cambridge+USA&ots=rSIBTVWZaB&sig=haJxT2JyJcsFmSmGVXj3knVDBQo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=37LVTZiqC0oC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Donough,+M.+y+Shaw,+C.+(1993)+Listening+Skills.+In+Chrystal,+D+y+K.+Johnson+(ed)+Materials+and+Methods+in+ELT.+Cambridge+USA&ots=rSIBTVWZaB&sig=haJxT2JyJcsFmSmGVXj3knVDBQo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Duque, M. C. (2019). Hacia un estado del arte sobre el uso de las expresiones artísticas en la pedagogía del inglés. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/46315>.
- Ellis, R. (2003). Task based language learning and teaching. New York: Oxford University Press. Recuperado de, [https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=coO0bxnBeRgC&oi=fnd&pg=PP11&dq=Ellis,+R.+\(2003\).+Task+based+language+learning+and+teaching.+New+York:+O](https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=coO0bxnBeRgC&oi=fnd&pg=PP11&dq=Ellis,+R.+(2003).+Task+based+language+learning+and+teaching.+New+York:+O)

[xford+University+Press.&ots=sXw5W2mxs0&sig=IDIYkXPW0kXgiruWm07y2XhLO
Uk&redir_esc=y#v=onepage&q=Ellis%2C%20R.%20\(2003\).%20Task%20based%20lan
guage%20learning%20and%20teaching.%20New%20York%3A%20Oxford%20Universi
ty%20Press.&f=false](http://www.oxforduniversitypress.com/doi/10.1017/S0022268903001234)

- Espinoza Chiqui, K. G., & Cortez Ayoví, V. D. (2019). Estrategia metodológica para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua y Literatura desde un enfoque comunicativo [Trabajo de grado, Universidad Nacional de Educación] Universidad Nacional de Educación. Recuperado de, <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1118>
- Espinosa, R. S. C., & Gómez, J. L. E. (2017). Gamificación en educación: diseñando un curso para diseñadores de juegos. *Kepes*, 14(16), 91-120. Recuperado de, http://kepes.ucaldas.edu.co/downloads/Revista16_5.pdf
- Fitzgerald, PM (2004). Aprendizaje basado en problemas. Aprendizaje basado en problemas. *Theoria* , 13 , 145-157. Recuperado de, <http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/574/Aprendizaje%20basado%20en%20problemas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Francés, Candice. [TheCruchichu] (noviembre 09 del 2018). *Las emociones en la lengua extranjera y su impacto en el aprendizaje*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ecHkIR7mLQM>
- García Ferrando M. La encuesta. En: García M, Ibáñez J, Alvira F. (1993). El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos. p. 141-70.

- González, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y pensamiento*, 29(57), 496-504. Recuperado de, <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v29n57/v29n57a34.pdf>
- González Sánchez, M. (2016). Análisis metodológico de manuales de español para extranjeros: últimas aportaciones y perspectivas de futuro. [Trabajo de maestría, Universidad de Educación a Distancia]. Recuperado de, http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:master-Filologia-FPESL-Mgonzalez/Gonzalez_Sanchez_Maria_TFM.pdf
- Gudiño Espinoza, E. P. (2017). La dramatización en el desarrollo de la producción oral del idioma inglés. [Trabajo de grado, Universidad Central del Ecuador]. Recuperado de, <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/13662/1/T-UCE-0010-010-2017.pdf>
- Hernández, R. (1999). Comunicación oral y escrita. San José: EUNED.
- Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de Los Lagos Osorno. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 53(3), 149-157. Recuperado de, <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchnp/v53n3/art02.pdf>
- Krashen, S. (1981). Adquisición de una segunda lengua. *Aprendizaje de un segundo idioma*, 3 (7), 19-39.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Recovered from, <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.463.8762&rep=rep1&type=pdf>

- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Limited.
- Laborda Molina, N. (2018). *Taller de expresión para la mejora de la lengua inglesa oral a través del teatro y la música en el aula de secundaria* [Master's thesis]. Recuperado de, http://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/3521/Laborda%20Molina_Natividad.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lima, Boris Alexis. *Contribución a la metodología de Trabajo Social*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, 1977. p. 18.
- Marmolejo, M. L., & Mayora, C. A. (2020). El currículo del área de inglés de cuatro instituciones educativas oficiales de Cali: un estudio de caso múltiple. *Revista Boletín Redipe*, 9(2), 108-131.
Recuperado de, <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/914/833>
- Martín Sánchez, M. A. (2010). *Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática*. Recuperado de, <https://dehesa.unex.es/handle/10662/4563>
- McLaren, N. y Madrid, D. (2004): “The Foreign Language Curriculum”, en Madrid, D. y McLaren, N. (eds.): *TEFL in Primary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 144-176. Granada, España.
- Merchán Orjuela, L. F. (2017). *La dramatización como recurso didáctico para el fortalecimiento de la expresión oral en inglés*. Recuperado de, <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15421/Tesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en Lenguas Extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Revolución Educativa. Colombia Aprende. Bogotá.
- Moncayo, G. & Alfonso, C. (2020). Influencia del teatro en la expresión oral del idioma inglés. Santo Domingo, Ecuador. Recuperado de, https://issuu.com/pucesd/docs/12372-2020-diana_katherine_moncayo_g_mez
- Murcia Tarazona, M. Rativa Barbosa, S., & Moreno Riveros, L (2020). Práctica teatral: Un ejemplo para el fortalecimiento de las competencias comunicativas del inglés lengua extranjera. Recuperado de, <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/52502/Trabajo%20de%20Grado-Stephannie%20Rativa%2c%20Mabel%20Murcia%20y%20Daniela%20Moreno%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oradee, Thanyalak. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussing, problem-solving, and role-playing. International Journal of Social Science and Humanity, vol. 2 (núm.6,) 533,535. Recuperado de, <http://ijssh.org/papers/164-A10036.pdf>
- Odriozola-Ondarzabal, M. M. (2015). *El teatro como herramienta para el aprendizaje del inglés: una propuesta de intervención* (Bachelor's thesis). Recuperado de, https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2929/MirenMaite_Odriozola_Ondarzal.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Olivera, N. A. G. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 170-181. Recuperado de, <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/820>
- Orjuela Castillo, M. C. *La creciente importancia del inglés en Colombia. Lingüística y sociedad 1960-1980* (Bachelor's thesis, Uniandes). Recuperado de, <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/39404/u821394.pdf?sequence=1>
- Pakula, H. M. (2019). Teaching speaking. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 13(1), 95-111. Recovered from, <https://apples.journal.fi/article/view/97940>
- París, F. N. (2008). Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (4), 1-30. Recuperado de, <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/96>
- Pereira, M. L. N. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista educación*, 33(2), 171-190. Recuperado de, <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058011.pdf>
- Pinillos, S. (2016). La importancia del teatro en la educación actual. El pequeño espectador. Recuperado de, <https://elpequeno espectador.es/2020/10/21/la-importancia-del-teatro-en-la-educacion-actual-2/>
- Procter, P. (1996). *Cambridge international dictionary of English*. Cambridge University press. New York. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=49520>

- Pujol-Cunill, F. (2017). *El Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje por Descubrimiento Guiado como estrategias didácticas en Biología y Geología de 4º de ESO* (Master's thesis). Recuperado de, <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6052/PUJOL%20CUNILL%2c%20FRANCISCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez Dueñas, L. X. (2018). Propuesta de lineamientos curriculares del área de lengua extranjera (inglés) para el Colegio Cooperativo Próspero Pinzón. Recuperado de, <https://core.ac.uk/download/pdf/185621065.pdf>
- Rodríguez Sanabria, M., & Jacobo Vargas, S. M. (2015). Desarrollo de la expresión oral en inglés a través de situaciones teatrales-sketches en el ciclo II de un colegio público de Bogotá. Recuperado de, <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8234/Versi%C3%B3n%20Sustentaci%C3%B3n%20para%20entregar%20a%20Investigaci%C3%B3n.pdf?sequence=1>
- Rodríguez Vergara, G. D. C., & Montero Guerrero, G. P. (2019). *El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad* (Doctoral dissertation, Universidad de la Costa). Recuperado de, <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/6002/EI%20teatro%20como%20estrategia%20did%C3%A1ctica%20para%20fortalecer%20la%20oralidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romero, R (2013). Teatro en la antigua Grecia. Slideshare.

- Salas, J. (2016). El uso del teatro en la clase de inglés como estrategia didáctica. *InterSedes*, 17(36), 155-209. Recuperado de, <https://www.scielo.sa.cr/pdf/is/v17n36/2215-2458-is-17-36-00155.pdf>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México. Recuperado de, https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=5A2QDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Hernandez,+Sampieri+2003+representa+el+m%C3%A1s+alto+grado+de+integraci%C3%B3n+entre+los+enfoques+cualitativo+y+cuantitativo&ots=TjViTTVqH3&sig=OH6MqpPvMFipzyBfW0FjlmzYQbg&redir_esc=y#v=snippet&q=%20m%C3%A1s%20alto%20grado%20de%20integraci%C3%B3n%20entre%20los%20enfoques%20cualitativo%20y%20cuantitativo&f=false
- Sánchez Carrón, I. (2013). “Se me dan mal los idiomas” Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 275-293. Recuperado de, <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/182473/v.60%20n.3%20p%201-10%20%288%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sparks, R., & Ganschow, L. (2001). Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 90-111 <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/abs/aptitude-for-learning-a-foreign-language/9165D82F508E633837507F89026DC121>
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press. Recovered from,

[https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=p6T3eo5ltFAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Stern,+H.+H.+\(1983\).+Fundamental+concepts+of+language+teaching.+Oxford:+Oxford+University+Press.&ots=CcxW_n5PuO&sig=hk4p511yVD0DCwNfQaIaPcDN4Q8#v=snippet&q=SOCIOCULTURAL%20LINGUISTIC&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=p6T3eo5ltFAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Stern,+H.+H.+(1983).+Fundamental+concepts+of+language+teaching.+Oxford:+Oxford+University+Press.&ots=CcxW_n5PuO&sig=hk4p511yVD0DCwNfQaIaPcDN4Q8#v=snippet&q=SOCIOCULTURAL%20LINGUISTIC&f=false)

- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.

Recuperado de,

[https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=BhymmEqkkJwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Tamayo+M.+\(2006\),+El+proceso+de+la+investigaci%C3%B3n+cient%C3%ADfica,+Editorial+Limusa.+M%C3%A9xico+DF&ots=Ts8G6kW6oP&sig=RgOjHAXVokUH8_vCAoGeFQU0Hg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=BhymmEqkkJwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Tamayo+M.+(2006),+El+proceso+de+la+investigaci%C3%B3n+cient%C3%ADfica,+Editorial+Limusa.+M%C3%A9xico+DF&ots=Ts8G6kW6oP&sig=RgOjHAXVokUH8_vCAoGeFQU0Hg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

- Tillitt, B., y Newton, M. (1993). *Speaking Naturally*. Communication Skills in American English. E.U.A.: Cambridge University Press. Recuperado de,

[https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=eslEFsoDatYC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Tillitt,+Bruce+and+Mary+Newton+Bruder+\(1986\).+Speaking+Naturally:+Communication+Skills+in+American+English.+Cambridge+University+Press.&ots=u84sgNKKZi&sig=TUceaIuNAuV7Y-tMWT8errhTPTo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=eslEFsoDatYC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Tillitt,+Bruce+and+Mary+Newton+Bruder+(1986).+Speaking+Naturally:+Communication+Skills+in+American+English.+Cambridge+University+Press.&ots=u84sgNKKZi&sig=TUceaIuNAuV7Y-tMWT8errhTPTo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

- Torres Núñez, J. J. (2004). Teatro español/inglés para enseñanza Secundaria y universidad. *Cauce*, 2004,(27): 407-417. Recuperado de,

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/21995/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Torrico, F. (2015). Drama techniques to enhance speaking skills and motivation in the EFL secondary classroom. Recovered from,

<https://core.ac.uk/download/pdf/33105885.pdf>

- Velasco, I., & Benilda, M. (2019). El método audio-lingual y la discriminación auditiva de los artículos definidos del francés de los estudiantes del nivel a1 del Instituto Académico de Idiomas de la Universidad Central del Ecuador de la ciudad de Quito, durante el periodo 2018-2019 (Bachelor's thesis, Quito: UCE). Recuperado de, <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/18254>
- Velázquez Macías, L. P. (2012). Niveles de ansiedad hacia el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en el aula universitaria. Recuperado de, <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/887>
- Viteri Alfaro, L. E. (2019). El teatro en el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de inglés de 17 a 20 años del nivel básico (A1-A2) de un Instituto de Inglés de Lima Metropolitana. Recuperado de, http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/703/Viteri_Luisa_tesis_maestria_2019.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. Challenge and change in language teaching. Recovered from, https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57602146/A_flexible_framework_for_task-based_lear-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1634936143&Signature=GNOjokZ5DM9AbMasQyUiFF5an64JguBLKX7VNXygJ01tR3eFA1YhKaFwqrL~C3TIkpDAO4uCUouxaWo44d-NDUI8VcVJSjHMGWer5W~5Ed5YLpFJIAM~alGRp1u6tK-IuM6--gtWDtahiCDBzrCAXsPtihsfNC49I9mg8zng1U5pK4x3N7M8yma0iP~5131zHVL0aktSToX7V9IzTR7RneF3WWJ1n5wUzWIInIjmeJr2N7Khmq5sW7AtK8U~X5iMRkYL8ed6

[H9IEImyJCrYWDvYB5V~jwz45I5JLK3Wv~bK5XXpPVRjjjQkqPZxIawT-
C68Ewl3ydy1wNU5Kuq~Kdg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](#)

Anexos

Anexo 1. Encuesta dirigida a los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Francisco Manzanera Henríquez y la Institución Educativa Fundadores Ramón Bueno y José Triana.



Encuesta sobre intereses y necesidades acerca del inglés como lengua extranjera.

Objetivo:
Recolectar información para el desarrollo de una investigación entorno al inglés como lengua extranjera y el teatro como estrategia didáctica de estudiantes de noveno semestre del programa de Licenciatura en Español e Inglés de la Universidad de Cundinamarca-Seccional Girardot.

...

1. Escriba su nombre completo

Escriba su respuesta

2. ¿De qué colegio eres y qué grado cursas?

Escriba su respuesta

3. ¿Cómo te sientes al momento de hablar en inglés?

- Confundido/a
- Asustado/a
- Entusiasmado/a
- Relajado/a

4. ¿Cuál es la habilidad en la que te mejor te desempeñas en el inglés?

- Lectura
- Escritura
- Escucha
- Habla

5. ¿Qué clase de actividades te gustaría que se realizaran en las clases de inglés?

- Vídeos
- Juegos
- Actividades teatrales

6. ¿Te gustan las actividades relacionadas con el teatro en las clases de inglés?
Argumenta tu respuesta.

Escriba su respuesta

7. ¿Crees que el teatro te ayudaría a mejorar tu expresión oral en inglés?

- Sí
- No

8. ¿Pronunciar algunas palabras en inglés te parece?

- Fácil
- Muy fácil
- Difícil
- Muy difícil

9. Hablar con tu profesora y/o compañeros utilizando el inglés te parece:

- Fácil
- Muy fácil
- Difícil
- Muy difícil

10. ¿Consideras que aprender inglés es importante para tu vida?

- Sí
- No

11. ¿Te gustan las actividades donde tienes que hablar inglés?

- Sí
- No

12. ¿Cuál es la habilidad que más se trabaja en la clase de inglés?

- Lectura
- Escritura
- Escucha
- Habla