
Promoción de la fluidez y precisión oral en inglés a través del *role play*

Promoting fluency and accuracy in English through role play

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2880>

Jocelyn Cuitiño Ojeda

Magíster en Educación, Universidad de Concepción (Chile). Licenciada en Educación, Universidad Austral (Chile). Profesora de inglés. Investigadora en la incidencia de las técnicas dramáticas en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Claudio Díaz Larenas

Doctor en Educación, Magíster en Lingüística y Profesor de inglés, Universidad de Concepción (Chile). Director del Magíster en Innovación de la enseñanza, aprendizaje y evaluación del inglés, Universidad de Concepción. Investigador en la formación de profesores de inglés, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del idioma.

José Luis Otarola

Magíster en Educación, Universidad de Concepción (Chile). Licenciado en Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Profesor de inglés. Investigador en el uso de la tecnología y su relación con el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en inglés.

Fecha de recibido: 31/01/2019

Fecha de aceptado: 18/03/2019

Resumen

Hoy en día el idioma inglés es una herramienta de comunicación fundamental. En el sistema educacional chileno las oportunidades para desarrollar esta habilidad en el aula son pocas debido a la escasa cantidad de horas de clase de esta asignatura. La producción oral es un desafío para los alumnos pues requiere de conocimientos idiomáticos y de la superación del miedo y la vergüenza al comunicarse. La presente investigación-acción da cuenta de los resultados obtenidos al implementar una secuencia didáctica sustentada en la técnica dramática del *role play* con el fin de promover la fluidez y la precisión oral en inglés en 34 alumnos de 4.º de primaria de un establecimiento semipúblico. Ambos criterios fueron medidos con una rúbrica analítica de desempeño oral tanto al inicio como al final de la intervención. Para verificar si la mejora en las puntuaciones entre ambas rúbricas fue significativa se aplicó el Test de Wilcoxon. Asimismo se utilizó una entrevista semiestructurada de percepción acerca de la intervención a los estudiantes. Los resultados mostraron que tanto la fluidez como la precisión oral incrementaron significativamente su puntuación al final de la intervención. Asimismo la seguridad al hablar en inglés, el gusto por la asignatura y la autopercepción de la competencia oral aumentaron después de la implementación.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, expresión oral en inglés, precisión oral, fluidez oral, *role playing*

Abstract

Nowadays, the English language is a tool of paramount importance for communication. In the Chilean educational system, the opportunities to develop oral skills are scarce

due to the reduced amount of time allocated to English as a subject. Oral production is a challenge since it requires idiomatic knowledge, and most importantly, it requires overcoming fear and embarrassment when speaking. This action research provides an account of the results gathered by implementing a pedagogical proposal based on the drama technique of role play. The objective was to promote fluency and accuracy in 34 fourth-grade students from a subsidized school. Both criteria were measured by an analytic rubric for oral performance both at the beginning and at the end of the implementation of the role play practice. The Wilcoxon test was used in order to verify whether or not the improvement in the scores was statistically significant. Furthermore, a semi-structured interview with questionnaire on perceptions about the pedagogical proposal was answered by the students who participated in the project. The results showed that, by the end of the implementation, students' scores in fluency and accuracy had increased significantly. Also, students' confidence when speaking, their liking of English subject and the self-perception of their oral competence had improved after such implementation.

Keywords: English as a foreign language, oral English, accuracy, language fluency, role playing

Introducción

El mundo globalizado y competitivo de hoy requiere de transformaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés para lograr la competencia comunicativa en tal idioma. En el contexto chileno las bases curriculares de la asignatura lengua inglesa se fundamentan en cuatro ejes: habilidades de comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral. Al respecto el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2013) establece que “la habilidad de comunicarse en este idioma facilita la posibilidad de involucrarse en las dinámicas propias de la globalización, enfrentar sus desafíos y beneficiarse de sus aportes” (p.5). En el sistema educacional chileno la enseñanza primaria va desde 1.o a 8.o y la enseñanza secundaria desde 9.o al 12.o. Esto significa que los estudiantes comienzan con la asignatura lengua inglesa con carácter obligatorio a partir de 5.o año de primaria hasta el término de la enseñanza secundaria con la finalidad de que desarrollen un nivel intermedio de comunicación en dicho idioma. Por tanto, el fin último es lograr que los estudiantes se comuniquen en el segundo idioma (L2). Sin embargo, al no ser Chile un país bilingüe como otras naciones el idioma inglés es impartido como lengua extranjera (English as a Foreign Language, EFL). El Mineduc ha promovido en los últimos 29 años una política potente de perfeccionamiento del profesorado chileno de idioma inglés para que, por una parte dichos docentes actualicen sus competencias lingüísticas y pedagógicas y, por otra, enseñen el idioma desde una perspectiva comunicativa y no mediante el uso generalizado del español. Esto significa que se busca que el profesorado enseñe inglés usando el inglés.

Respecto a la enseñanza, Ginoris, Addine y Turcaz (2006) señalan que aún hay manifestaciones de la escuela tradicional de enseñanza al puntualizar que persiste la asimilación pasiva y la reproducción mecánica de contenidos por parte de los estudiantes. Esto se manifiesta en un contexto en el que el profesor aún ejerce un rol de transmisor de conocimientos y los materiales pedagógicos carecen de pertinencia pues no son significativos para los estudiantes, como es el caso de los textos de estudio utilizados en Chile para la enseñanza del inglés.

En este marco el objetivo de este estudio es promover la fluidez y la precisión en la expresión oral en inglés mediante la implementación de una secuencia didáctica sustentada en la técnica dramática de *role play* en estudiantes de 4.o año de primaria. La secuencia se contextualiza en la realidad de los estudiantes para fomentar la interacción en el idioma

inglés. Es por ello que se fundamenta en la investigación-acción (IA) para poder reflexionar en torno al problema de la falta de fluidez y precisión oral de los estudiantes y así, a través de los ciclos investigativos, poder dar respuesta a esta problemática para finalmente evaluar las percepciones y conocimientos pedagógicos que emanan de esta propuesta. El trabajo reflexivo al que invita un proyecto de IA es esencial para construir una propuesta acorde a la problemática que se desea abordar puesto que la reflexión pedagógica en la IA permite guiar y orientar las etapas de diagnóstico, implementación y evaluación a fin de satisfacer una necesidad real en el área educativa.

Planteamiento del problema y preguntas de investigación

El problema detectado en la asignatura de inglés en el establecimiento educacional chileno tiene relación con la habilidad de expresión oral pues los discentes presentan dificultades para expresarse oralmente en inglés de forma fluida, además de mostrar escasa precisión oral en términos de estructuras gramaticales y léxico. Esto se evidenció en su bajo rendimiento académico en presentaciones orales durante el año 2017, así como en su actuar en el aula. A modo ilustrativo existe una baja participación activa en el aula y los estudiantes suelen sonrojarse o no responder preguntas en inglés. Por lo tanto es preciso crear una estrategia que apele a la habilidad de expresión oral y motive a los estudiantes a hablar en el segundo idioma. Así se funda la pregunta, ¿De qué manera una secuencia didáctica sustentada en la técnica dramática del *role play* mejora la fluidez y precisión en discursos orales en inglés en estudiantes de 4.o año de primaria?

En el contexto chileno la cantidad de horas de clase de idioma inglés es baja y por tanto las oportunidades en el aula son escasas para desarrollar la habilidad de producción oral. Las metodologías utilizadas para la enseñanza del idioma parecen no funcionar para su adquisición y los textos de estudio son poco contextualizados a la realidad del estudiante chileno. Las políticas educativas chilenas, no ajenas a este fenómeno, han intentado articular la enseñanza del inglés en el currículum prescrito de forma de que el estudiante sea capaz de desenvolverse al final de sus estudios en dicho idioma. En el año 2010 se aplicó en Chile la primera evaluación de habilidades receptivas en inglés a todos los estudiantes de 3.o año de enseñanza secundaria. En dicha evaluación se observa que solo un 11 % de los estudiantes a nivel nacional logra certificarse en el Nivel A21. Este nivel corresponde a la capacidad de comunicarse en situaciones cotidianas con expresiones de uso frecuente y vocabulario elemental (Mineduc, 2010).

Son estas las razones que fundamentan un cambio de aproximación a la enseñanza y a la práctica de la expresión oral en inglés en el aula. Es menester otorgar más tiempo de práctica exclusiva al idioma de forma oral y a su vez reducir los niveles de ansiedad y/o temor que presentan los estudiantes frente al idioma.

Antecedentes y fundamentación teórica

Enseñanza y aprendizaje de la habilidad oral en inglés

La competencia comunicativa en el idioma inglés ha cobrado relevancia en el marco de las nuevas tecnologías, nuevos perfiles de trabajo y nuevas interacciones interculturales. Dentro de las habilidades productivas y comunicativas están la expresión escrita y la expresión oral en el idioma extranjero. Debido a la naturaleza de esta investigación-acción el foco será la habilidad oral. Al respecto, el Mineduc (2013), establece que:

“Al desarrollar las habilidades de comunicación del idioma inglés nuestros estudiantes tendrán la posibilidad de adquirir las herramientas necesarias para acceder a la información y participar en situaciones comunicativas de esta lengua, tanto por medio de conversaciones como de la lectura y la escritura”.

Para fomentar la participación en situaciones comunicativas es menester otorgar opciones de práctica en el aula. De acuerdo al Mineduc (2013) los niveles de dificultad en la interacción se modifican respecto a “la fluidez con que se expresan los estudiantes, las funciones comunicativas que emplean, la cantidad de apoyo recibido y la cantidad de interacciones o el tiempo de una expresión oral” (p.13). Los aspectos mencionados fundamentan la propuesta metodológica de la presente investigación-acción pues son los lineamientos otorgados por el currículo nacional chileno en la asignatura Inglés.

En este contexto de fomento de la expresión oral, un enfoque que da prioridad a la habilidad de expresión oral a través de la interacción y de tareas comunicativas contextualizadas es la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Communicative Language Teaching, CLT). Nunan (1991) expresa que este enfoque contiene “an emphasis on learning to communicate through interaction in the target language” [un énfasis en aprender a comunicarse a través de la interacción en la lengua meta] (p. 279). Sin embargo, tal interacción no puede ser descontextualizada y debe propiciarse en una situación comunicativa que involucre la realidad del estudiante. En esta línea Ellis (2003) menciona que la “CLT aims to develop the ability of learners to use language in real communication” [la enseñanza comunicativa de la lengua aspira a desarrollar la habilidad de los aprendices a usar el idioma en una comunicación real] (p. 27).

La fluidez en tareas orales

Uno de los determinantes de la complejidad de los mensajes orales en el segundo idioma es la fluidez con que se expresan los estudiantes. La fluidez oral en estudiantes de inglés es uno de los principales objetivos para la comunicación en este idioma. Sin embargo, el concepto de fluidez oral tiene variadas acepciones en cuanto a su significado. Gatbonton y Segalowitz (2005) acuñan el término *fluidez automática*, que se refiere a “the smooth and rapid production of utterances, without undue hesitations and pauses, that results from constant use and repetitive practice” [la producción rápida y sin complicación de enunciados, sin vacilaciones excesivas ni pausas, que resultan de un uso constante y de una práctica repetitiva] (p. 326). Ambos autores solo se centran en dos aspectos de la fluidez que son la velocidad con la que se expresa el mensaje y las pausas en el mismo. Segalowitz (2010) manifiesta que hay tres tipos de fluidez: Cognitive fluency [Fluidez cognitiva], Perceived fluency [Fluidez percibida] y Utterance fluency [Fluidez de enunciado].

El primer tipo se refiere a mecanismos cognitivos que transforman un mensaje en lenguaje hablado, es decir, los mecanismos para codificar el mensaje a articular. El segundo tipo es la percepción que tiene el receptor con base en la fluidez del enunciado. El tercer tipo es la fluidez del enunciado y se refiere a propiedades del discurso tales como velocidad, pausas, vacilaciones, repeticiones y reformulación. Este estudio se basa en la fluidez percibida. Skehan (2009) es el autor que engloba algunos de los indicadores principales para medir la fluidez manifestando entre ellos: velocidad (cantidad de sílabas por minuto), desglose de la fluidez o breakdown fluency (cantidad y longitud de pausas) y reparo de la fluidez (reformulación, repetición, partidas falsas y reposición de palabras). Los indicadores de Skehan son los utilizados para los propósitos de construcción de la rúbrica analítica de desempeño para evaluar la dimensión *fluidez oral* en este estudio.

La precisión en tareas orales

Otro aspecto fundamental en la expresión oral es la precisión oral (accuracy). En efecto, según Richards (2006), las tareas comunicativas bajo el enfoque del CLT “provide opportunities for learners to develop both accuracy and fluency” [proveen oportunidades para que los aprendices desarrollen tanto precisión oral como fluidez] (p.13). Un estudiante puede hablar fluidamente y, no obstante, cometer errores gramaticales que pueden interferir o no con la comprensión del mensaje. Brown (2001) agrega que “fluency and accuracy are seen as complementary principles underlying communicative techniques” [la fluidez y precisión oral son vistos como principios complementarios subyacentes a las técnicas comunicativas] (p. 43). Es por ello que este estudio se centra en ambos aspectos al juzgar el desempeño global de la situación comunicativa. Housen, Kuiken y Vedder (2012) manifiestan que la precisión oral se define como el grado en que el desempeño de un aprendiz de la segunda lengua se desvía de la norma. Brown (2001) agrega que “while fluency may in many communicative language courses be an initial goal in language teaching, accuracy is achieved to some extent by allowing students to focus on the elements of phonology, grammar, and discourse in their spoken output” [mientras la fluidez en muchos cursos de lenguaje comunicativo puede ser un objetivo inicial en la enseñanza del idioma, la precisión oral es lograda, hasta cierto grado, al permitir que los estudiantes se centren en los elementos de fonología, gramática y discurso de su producción hablada] (p. 268). Para la presente investigación se utilizará como norma el inglés estándar (Standard English). Asimismo, la precisión oral se dividirá en dos dimensiones, *Gramática y Recursos léxicos*, de las cuales se medirán aspectos morfosintácticos y lenguaje apropiado a la situación comunicativa.

Técnica dramática del *role play* para la fluidez y precisión oral en inglés

La técnica escogida para propiciar la fluidez y precisión oral en estudiantes de inglés es la técnica dramática de *role play*. Se le denomina *dramatizaciones o simulaciones*. Sin embargo, Porter (1989) hace la distinción entre *role play* y simulación manifestando que esta última involucra tareas complejas, largas e inflexibles, mientras que el *role play* puede ser simple, breve de organizar y más flexible dando más alcance a la iniciativa y a la imaginación. Asimismo, la autora agrega que se asigna a los participantes una situación (con un problema o una tarea) así como un rol. Doff (1990) define esta técnica de la siguiente manera: “role play is a way of bringing situations from real life into the classroom” [role play es una manera de traer situaciones de la vida real al salón de clases] (p. 232). Desde esta perspectiva las tareas enmarcadas en el *role play* deben ser cercanas al contexto de los estudiantes y esta secuencia didáctica considera este aspecto. Qing (2011) señala que “role-play is the typical social communicative activity within a communicative approach.

The rationales of communicative approach direct that composing and manipulating meaningful role-play activities within the framework of English classroom to cultivate students' communicative competence is of vital importance” [*role play* es la típica actividad comunicativa dentro del enfoque comunicativo. Los fundamentos del enfoque comunicativo indican que componer y ejecutar actividades de *role play* significativas dentro del marco de la clase de inglés es de vital importancia para cultivar la competencia comunicativa de los estudiantes] (p. 36). En actividades de *role play* los estudiantes se imaginan en un rol, un contexto, e improvisan una conversación de diversa extensión. Ur (2012) señala que usualmente el *role play* se realiza en pares, aunque a veces también involucra una interacción entre cinco o más roles diferentes. A los efectos de esta investigación se utiliza la modalidad de pares para evaluar mejor el intercambio comunicativo.

Los beneficios del uso de técnicas dramáticas son variados. Por una parte estas técnicas ayudan a relajar a los estudiantes en un ambiente menos inhibitorio donde se encuentran más receptivos que en otro tipo de entornos. Asimismo, Maley y Duff (2005) respaldan lo mencionado al señalar que “this helps to lower the threshold of unconscious resistance to learning a foreign language, and to foster more open, creative work in subsequent activities” [esto ayuda a bajar el umbral de resistencia inconsciente al aprendizaje de una lengua extranjera, y a promover un trabajo más abierto y creativo en actividades posteriores] (p. 6). Ambos autores además señalan que las técnicas dramáticas ayudan a desarrollar la seguridad y la cooperación en la interacción con otros.

Antecedentes empíricos

Existen numerosos estudios relacionados con la técnica dramática del *role play* y la promoción de la habilidad de expresión oral en un segundo idioma. Según Prieto (2007) los estudiantes tienden a avergonzarse al hablar en inglés, usualmente por timidez o miedo al ridículo. Sin embargo, en actividades de *role play* el aprendiz asume un papel que le permite usar las expresiones idiomáticas que requiera para transmitir un mensaje y le permite usar distintos tonos de voz; es decir, jugar a ser otro. En consecuencia, esta actividad se transforma en una tarea lúdica que permite al niño empoderarse de su rol y superar el temor a equivocarse debido a que no es él quien comete un error sino el personaje.

En este contexto las investigadoras Islam e Islam (2013) realizaron un estudio sobre la efectividad del *role play* para mejorar las habilidades de expresión oral en una sala de clases con un gran grupo de estudiantes de la Universidad Stamford de Bangladesh. Entre los resultados más importantes las investigadoras descubrieron que los estudiantes aceptaron las actividades de *role play* con entusiasmo ya que desafiaban su creatividad y habilidad para pensar críticamente. A través de la observación de clases las investigadoras pudieron medir la fluidez y el uso del lenguaje grabando su desempeño. Asimismo percibieron que los estudiantes se volvían más espontáneos y seguros al hablar.

Diseño y metodología

El presente estudio está enmarcado en la investigación-acción (IA), entendiendo esta como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”. (Latorre, 2003, p. 24). En este contexto la investigación-acción promueve una nueva perspectiva para transformar la realidad educativa actual e innovar dentro de nuestras aulas a través de *espirales reflexivas*, fundado esto en procesos analítico-reflexivos. Es por ello que para promover la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el idioma inglés se escoge esta metodología de IA. Según Elliot (2000), “la investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de los problemas teóricos” (p. 24). En efecto, esta metodología permite reflexionar sobre la naturaleza del problema de este proyecto -la falta de fluidez en discursos orales en inglés- para, más tarde, implementar un cambio, transformar la realidad educativa y reflexionar sobre todas las aristas del problema.

Participantes

Participaron del estudio 34 estudiantes de 9 y 10 años de edad ($X = 9.12$; $DE = .327$) de ambos sexos (con el 65 % de mujeres). La media del promedio de los estudiantes obtenidos en la asignatura de inglés fue de 5.8 ($DE = .7147$) de un máximo de 7.0. Todos los sujetos fueron informados de los objetivos del estudio y firmaron voluntariamente un consentimiento informado.

Instrumentos de recolección de la información

Los instrumentos utilizados para obtener la información de los participantes fueron seleccionados con el fin de recolectar datos relevantes que permitieran la implementación adecuada de la intervención pedagógica. Se utilizó un test de desempeño oral que consistió en dos tests para evaluar el impacto de la intervención en la fluidez y precisión oral en inglés. El *Test de desempeño oral inicial* fue la primera actividad que los estudiantes realizaron utilizando la técnica dramática del *role play*. Se formaron parejas al azar, se les entregó una situación comunicativa y se les pidió crear un diálogo breve de aproximadamente 8 a 10 intercambios comunicativos.

El *Test de desempeño oral final* consistió en la conformación de parejas al azar a quienes se entregó una situación comunicativa distinta a la inicial pero que comprendía el mismo tema de la secuencia didáctica. Ambos tests fueron evaluados con una rúbrica analítica de desempeño que se constituye de tres dimensiones: *Fluidez oral*, *Precisión oral* y *Desempeño global*. Esta rúbrica contiene, en total, seis criterios a evaluar. En la primera dimensión -*Fluidez oral*- hay tres criterios a evaluar: *Velocidad del habla* (número total de palabras dichas en un plazo determinado producido entre las pausas), *Duración de pausas* (número y longitud de las pausas) y *Reparo de la fluidez* (reformulación, autocorrección y repeticiones).

En la segunda dimensión -*Precisión oral*- hay dos criterios a evaluar: *Gramática* (estructuras libres de errores gramaticales) y *Recursos léxicos* (palabras y lenguaje apropiado a la situación comunicativa). Finalmente, en la tercera dimensión -*Desempeño global*- el criterio a evaluar es el desempeño global de la situación comunicativa. Consta de cuatro niveles de desempeño: excelente, bueno, insuficiente y nulo y el puntaje máximo es 18.

Luego se aplicó a los estudiantes una entrevista semiestructurada consistente en dos preguntas abiertas que se respondieron de forma escrita durante y después de la intervención. Este instrumento fue aplicado para identificar las percepciones de los alumnos con respecto a la secuencia didáctica sustentada en la técnica del *role play*. Las dos preguntas se centraron en opiniones respecto de la secuencia implementada, los sentimientos y emociones que emergieron de la implementación de la propuesta didáctica y propuestas de mejora para la realización de los *role play*.

Procedimientos y normas éticas

Luego de solicitar las autorizaciones correspondientes en el establecimiento educacional se procedió a entregar a las familias de los alumnos el consentimiento informado. Se explicó el objetivo de la investigación garantizando la confidencialidad de los resultados y fue administrado por un solo investigador.

Para la elaboración de la base de datos y el posterior análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS.22. En lo referente a la descripción de la muestra se utilizaron frecuencias, porcentajes y medias. Para comparar los resultados antes y después se realizaron los estudios de comparación de medianas a través del test de Wilcoxon. Esta prueba corresponde a estadística no paramétrica y es "considerada como una alternativa a la prueba de t para dos muestras pareadas [...] Cabe mencionar que en esta prueba la hipótesis se plantea en torno a la mediana de la diferencias (Md)". (Badii et al., 2012, p.1). Es preciso señalar que el valor de p en el test de Wilcoxon indica que la asociación es estadísticamente significativa. Ha sido arbitrariamente aceptada por consenso y se admite 0.05 lo cual "representa una seguridad del 95 % que la asociación que estamos estudiando no sea por el azar" (Manterola y Pineda, 2008, p. 87).

Para los análisis de las respuestas a las preguntas abiertas de las dos entrevistas

semiestructuradas de *percepciones sobre intervención* aplicadas (inicial y final) se utilizó el análisis temático. Este procedimiento fue escogido por ser “una forma rigurosa y sistemática de procesar información cualitativa” (Mieles, Tonon, Alvarado, 2012, p. 198). Según Braun y Clarke (2006) “Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organises and describes your data set in (rich) detail”. [El análisis temático es un método para identificar, analizar y reportar patrones (temas) en la información. Organiza y describe la información en (gran) detalle] (p. 6). Mieles et al. (2012) sugieren que “desde el análisis temático se exige al investigador la transcripción de la información lo más cercana posible al desarrollo de cada intercambio entre los participantes” (p. 218). Por tanto se transcribieron las respuestas, se levantaron unidades de análisis y se categorizaron a través de temas o patrones de las descripciones de los estudiantes. Para el proceso de codificación se siguió lo propuesto por Hernández et al. (2014), quienes proponen que “la codificación tiene dos planos o niveles: en el primero (codificación abierta), se codifican las unidades (datos en bruto) en categorías; en el segundo, se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones” (p. 426). En cuanto a las técnicas de escrutinio para la identificación de categorías se utilizó la repetición, esto es que “cuando una unidad o idea se repite frecuentemente, puede significar que representa una categoría” (Hernández et al., 2014, p. 437).

Resultados

Test de desempeño oral inicial y final (pre y post intervención) con rúbrica analítica de desempeño oral

Este instrumento fue aplicado pre y post-intervención y luego valorado por dos evaluadores (1 y 2). Primero, para verificar la proporción de la concordancia observada por ambos evaluadores se calculó el coeficiente de Kappa. Según Cerda y Villarroel (2008) “el coeficiente kappa puede tomar valores entre -1 y +1. Mientras más cercano a +1, mayor es el grado de concordancia inter-observador. Por el contrario, mientras más cercano a -1, mayor es el grado de discordancia inter-observador” (p. 56). Ambos autores citan a Landis y Koch (1977), a quienes se suma Abaira (2000) para ejemplificar los valores del coeficiente Kappa en una tabla como la que se muestra a continuación y que servirá de guía para este proyecto de investigación (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Coeficiente de Kappa

Coeficiente Kappa	Fuerza de la concordancia
0.00	Pobre
0.01 – 0.20	Leve
0.21 – 0.40	Aceptable
0.41 – 0.60	Moderada
0.61 – 0.80	Considerable
0.81 – 1.00	Casi perfecta

Fuente: Landis y Koch (1997) citados en Cerda y Villarroel (2008)

En relación con los resultados obtenidos por ambos evaluadores (1 y 2), en el *Test de desempeño oral* aplicado en la pre y en la post-intervención se puede apreciar que en la pre-intervención el coeficiente de Kappa, con intervalo de confianza de 95 %, en la Dimensión *Fluidez oral* fluctúa entre .711 y .842 lo cual según Cerda y Villarroel (2008) es una fuerza de concordancia entre *Considerable* y *Casi perfecta*. Igualmente, en la dimensión *Precisión*

oral, el coeficiente fluctúa entre .614 y .840, cuya fuerza de concordancia es *Considerable* y *Casi perfecta*. En relación con la post-intervención, en la dimensión *Fluidez oral* el coeficiente varía entre .709 y .793 por lo que la fuerza de concordancia es *Considerable*. En la dimensión *Precisión oral* varía entre .532 y .885 por lo que la fuerza de concordancia varía entre *Moderada* y *Casi perfecta*. En conclusión, la confiabilidad inter-evaluadores en general es *Considerable* como puede observarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados coeficiente de Kappa

Dimensión	Criterios	Pre-intervención	Post-intervención
Fluidez oral	1. Velocidad del habla	.711	.709
	2. Duración de pausas	.842	.746
	3. Reparo de la fluidez	.724	.793
Precisión oral	4. Gramática	.614	.885
	5. Recursos Léxicos	.840	.532
Desempeño global	6. Desempeño global	.717	1.000

Fuente: Elaboración propia

Luego de analizado el coeficiente de Kappa se procedió a la revisión de los resultados del evaluador 1 para los efectos del análisis posterior y comparación entre los resultados pre y post-intervención. El test de desempeño oral se analizó por dimensión. Las dimensiones correspondieron a *Fluidez oral*, *Precisión oral* y *Desempeño global*. Se realizaron análisis de frecuencia y porcentual. Estos resultados se graficaron para observar la variación de puntuaciones en los distintos criterios de la *Rúbrica analítica de desempeño oral*, así como también se aplicaron pruebas estadísticas para verificar si tales diferencias en las puntuaciones eran significativas.

Para efectuar la comparación de medianas se comprobó la normalidad de la muestra. La muestra es de 34 estudiantes (N=34), por lo que se utilizó el test de Shapiro Wilk, ya que es un test bien establecido y potente para medir normalidad con muestras de esa cantidad. El valor de W está dentro de cero y uno. Pequeños valores de W rechazan normalidad mientras que valores más cercanos a uno indican la normalidad de los datos (Royston, 1992). En la *Rúbrica Analítica de desempeño* ninguna dimensión evidenció una distribución normal, por lo que se realizó el test de rangos de Wilcoxon para comparar medianas.

Resultados para la dimensión *Fluidez oral*

Esta dimensión se divide en tres criterios y serán expuestos en el siguiente orden: *Velocidad del habla*, *Duración de las pausas* y *Reparo de la fluidez*.

Con respecto al criterio *Velocidad del habla*, en el *Test de desempeño oral inicial* (pre-intervención) un 29 % de los estudiantes obtuvo un nivel de desempeño *Excelente*, mientras que más de la mitad del curso (62 %) obtuvo un nivel *Bueno* (Ver Figura 1). En el *Test de desempeño oral final* (post-intervención) el 82 % de los estudiantes tiene un manejo *Excelente*, encontrándose solo un 15 % en un nivel *Bueno*. En relación con el criterio *Duración de las pausas*, en el *Test de desempeño oral inicial* un 21 % de los estudiantes obtuvo un nivel de desempeño *Excelente*, mientras que el 59 % obtuvo un nivel *Bueno*. En el *Test de desempeño oral final*, el 77 % obtuvo un nivel de desempeño *Excelente* mientras que un 15 % está encasillado en un nivel *Bueno*. Finalmente, en relación con el criterio *Reparo de la fluidez*, en el *Test de desempeño oral inicial* un 27 % se encontró en el nivel de desempeño *Excelente*, un 47 % en el *Bueno* y un 24 % en el nivel *Insuficiente*. En el *Test de desempeño oral final*, el 82 % de los estudiantes fue evaluado como *Excelente* en *Reparo de la fluidez* como puede apreciarse en las Figuras 1 y 2.

Figura 1. Dimensión *Fluidez oral* pre-intervención.

Fuente: Elaboración propia

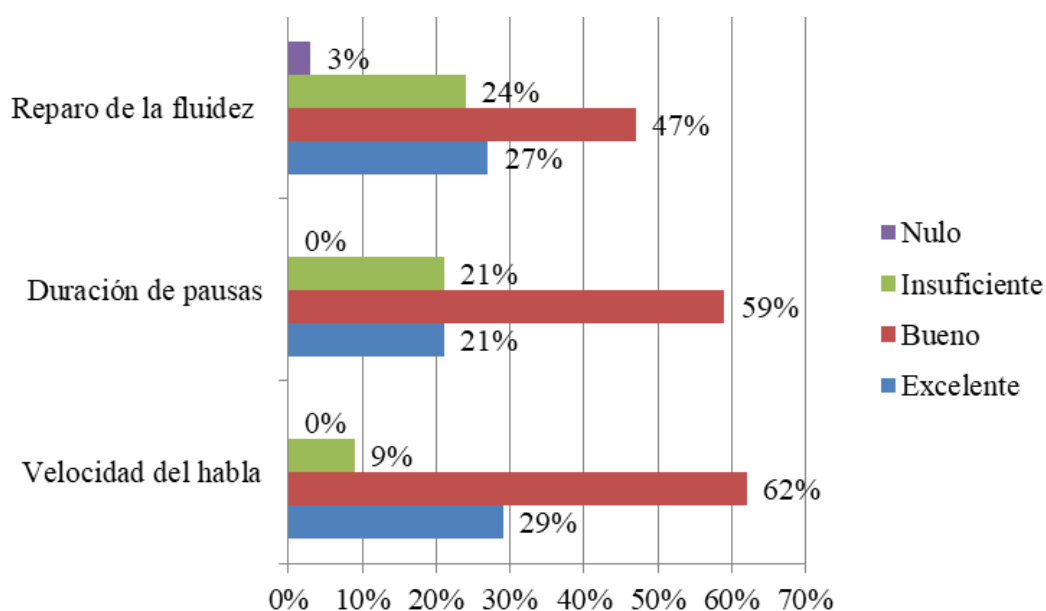
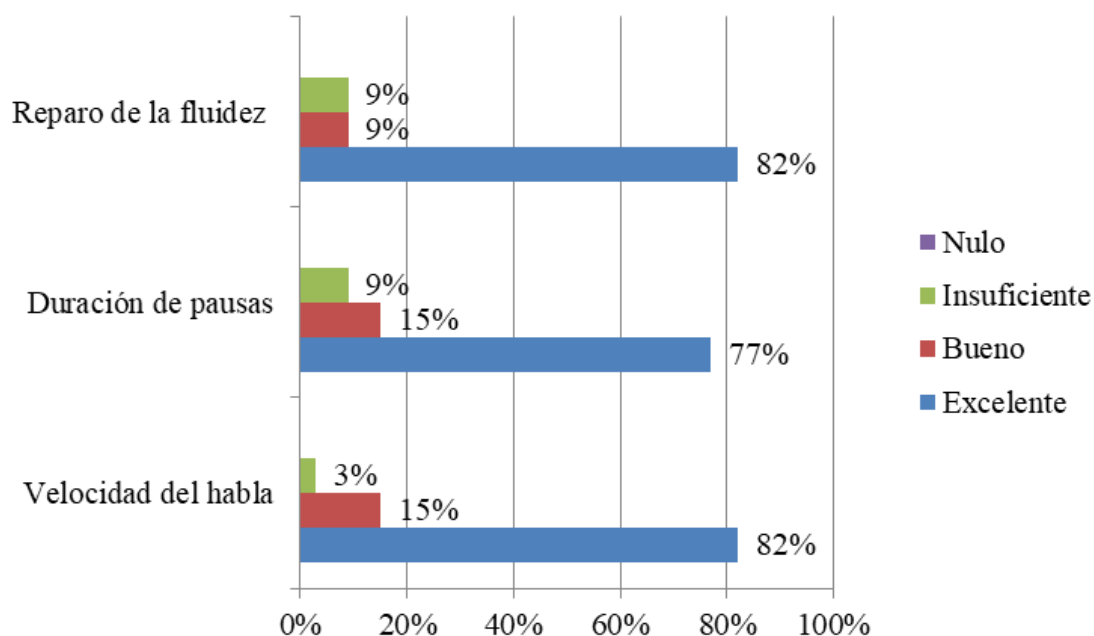


Figura 2. Dimensión *Fluidez oral* post-intervención

Fuente: Elaboración propia



Para comprobar si las diferencias expuestas en los gráficos son estadísticamente significativas se realizó una comparación de medianas. Se ejecutó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk por lo que se concluyó que existe suficiente evidencia estadística para aceptar

la hipótesis nula con un nivel de confianza del 95 %, por lo tanto las series en la dimensión *Fluidez oral* tanto en pre como en post intervención ($p < .05$) no siguen una distribución normal. Luego de la prueba de normalidad se realizó el test de Wilcoxon para establecer si dichas diferencias son significativas, por lo que puede concluirse que el incremento en la *Fluidez oral* fue significativo entre las mediciones efectuadas antes ($Md=6.00$) y después ($Md=9.00$) de implementar la secuencia didáctica sustentada en la técnica del *role play* ($Z=-4,882$, $p < .05$). Es preciso recordar que $p < .05$ indica que la confiabilidad del test es de 95 %.

Resultados para la dimensión *Precisión oral*

Esta dimensión se divide en dos criterios: *Gramática* y *Recursos léxicos*. En el criterio *Gramática*, en el *Test de desempeño oral inicial* el 24 % de los estudiantes obtuvo un nivel *Excelente*, mientras que el 53 % obtuvo un nivel *Bueno* (Ver Figura 3). En el *Test de desempeño oral final*, 59 % de los estudiantes obtuvo un nivel *Excelente* mientras que el 35 % de los estudiantes obtuvo un nivel *Bueno* (Ver Figura 4). En relación con el criterio de *Recursos léxicos*, en la pre-intervención (Ver Figura 3), el 38 % de los estudiantes obtuvo un nivel de desempeño *Excelente* y el 53 % del estudiantado se ubicó en un nivel de desempeño *Bueno*. En la post-intervención (Ver Figura 4), el 85 % de los estudiantes fue evaluado como *Excelente* y el 15 % como *Bueno*.

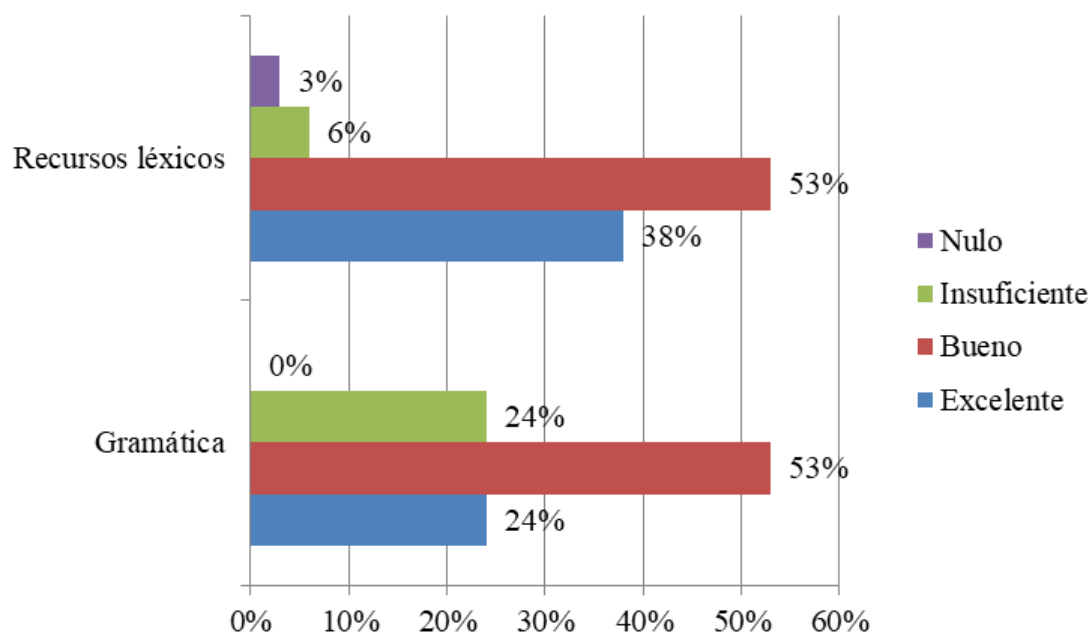


Figura 3. Dimensión *Precisión oral* pre-intervención

Fuente: Elaboración propia

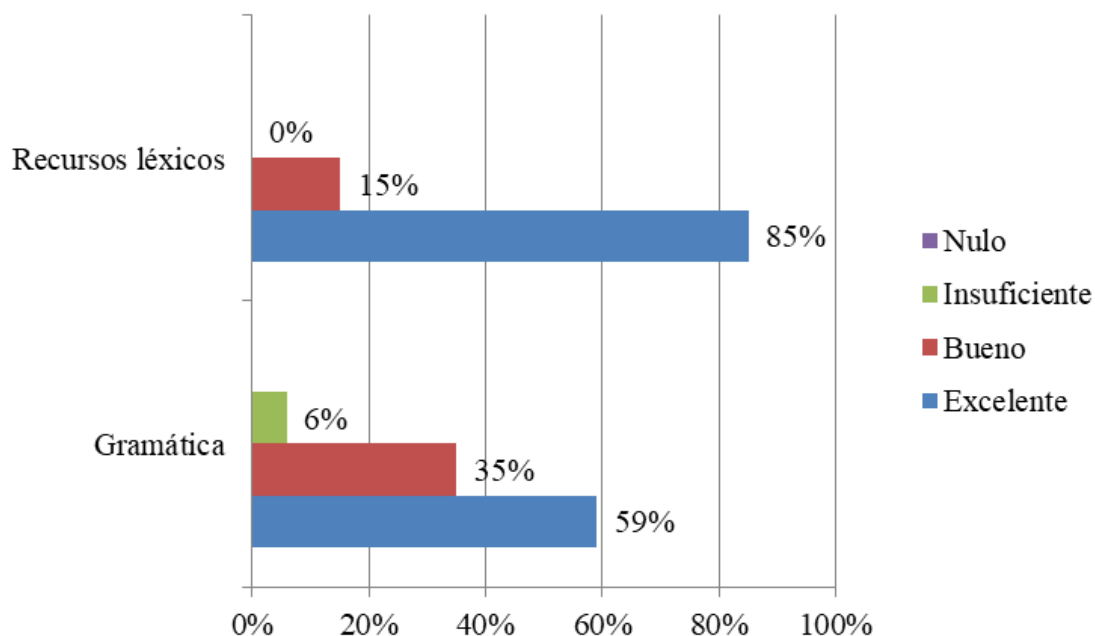


Figura 4. Dimensión *Precisión oral* post-intervención

Fuente: Elaboración propia

Para comprobar si las diferencias expuestas en los gráficos son estadísticamente significativas se realizó una comparación de medianas. Se realizó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk por lo que se concluye que existe suficiente evidencia estadística para aceptar la hipótesis nula con un nivel de confianza del 95 %, por lo que las dimensiones *Precisión oral* pre y post-intervención ($p < .05$) no siguen una distribución normal. Luego de la prueba de normalidad se procedió a aplicar el test de Wilcoxon para establecer si dichas diferencias son significativas, por lo que se puede concluir que el incremento en la precisión oral fue significativo entre las mediciones efectuadas antes ($Md=4.00$) y después ($Md=6.00$) de implementar la secuencia didáctica sustentada en la técnica del *role play* ($Z = -4.521$, $p < .05$). En este caso $p < .05$ indica que la confiabilidad del test es del 95 % al igual que en la prueba anterior.

Resultados para la dimensión *Desempeño global*

Con respecto a la dimensión de *Desempeño global*, por una parte en el *Test de desempeño oral inicial* (Ver Figura 5) el 44 % del estudiantado obtuvo un nivel de desempeño *Excelente*, el 38 % alcanzó un nivel de desempeño *Bueno* y el 18 % obtuvo un nivel *Insuficiente*. Por otra parte, en el *Test de desempeño oral final* el 82 % del estudiantado obtuvo un nivel *Excelente* y el 18 % un nivel *Bueno* (Ver Figura 6).

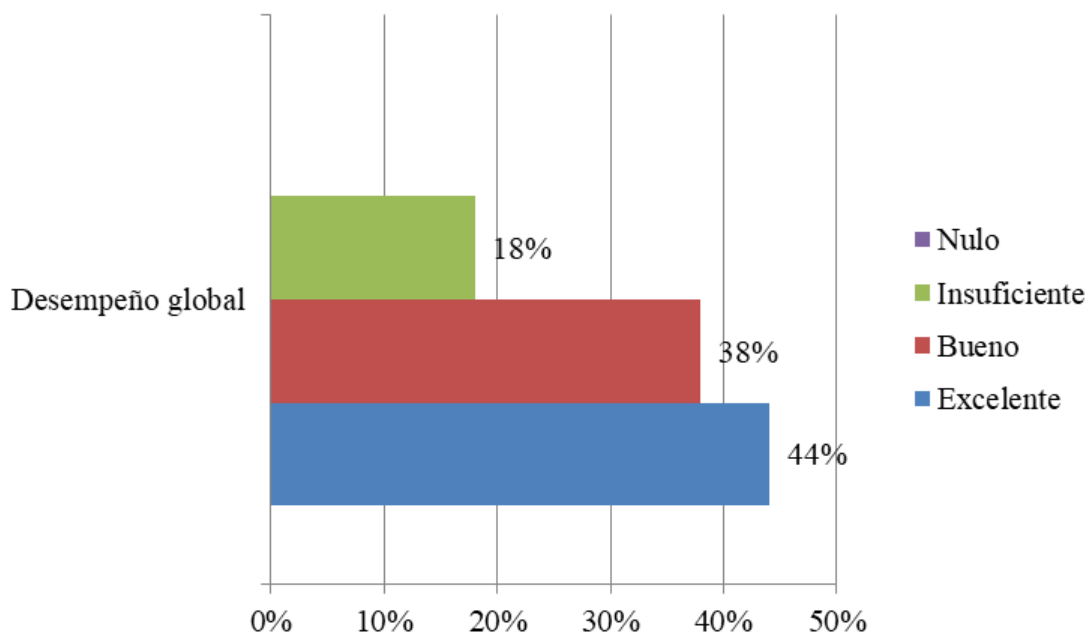


Figura 5. Dimensión *Desempeño global* pre-intervención

Fuente: Elaboración propia

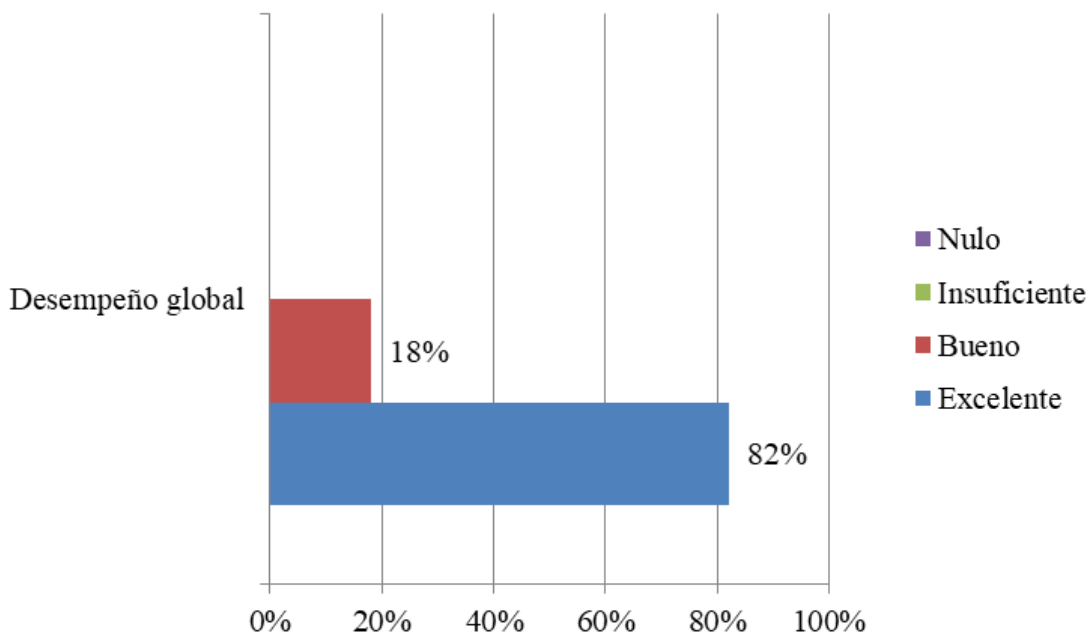


Figura 6. Dimensión *Desempeño global* post-intervención

Fuente: Elaboración propia

Para comprobar si las diferencias expuestas en los gráficos son estadísticamente significativas se realizó una comparación de medianas. Se hizo la prueba de normalidad Shapiro-Wilk por lo que se concluyó que existe suficiente evidencia estadística para aceptar la hipótesis nula con un nivel de confianza del 95 %, por lo tanto las dimensiones *Desempeño global* pre y post-intervención ($p < .05$) no siguen una distribución normal. Luego de la prueba de normalidad se realizó el test de Wilcoxon para ver si dichas diferencias son significativas, por lo que se puede concluir que el incremento en la *fluidez oral* fue significativo entre las mediciones efectuadas antes ($Md=2.00$) y después ($Md=3.00$) de implementar la secuencia didáctica sustentada en el *role play* ($Z = -3,788$, $p < .05$). Es preciso recordar que $p < .05$ indica que la confiabilidad del test es del 95 %.

Con respecto al puntaje total obtenido, la rúbrica obtuvo 18 puntos. En la Figura 7 puede observarse la media del *Test de desempeño oral inicial* correspondiente a $M = 12.71$ y la media del *Test de desempeño oral final* correspondiente a $M = 16.41$.

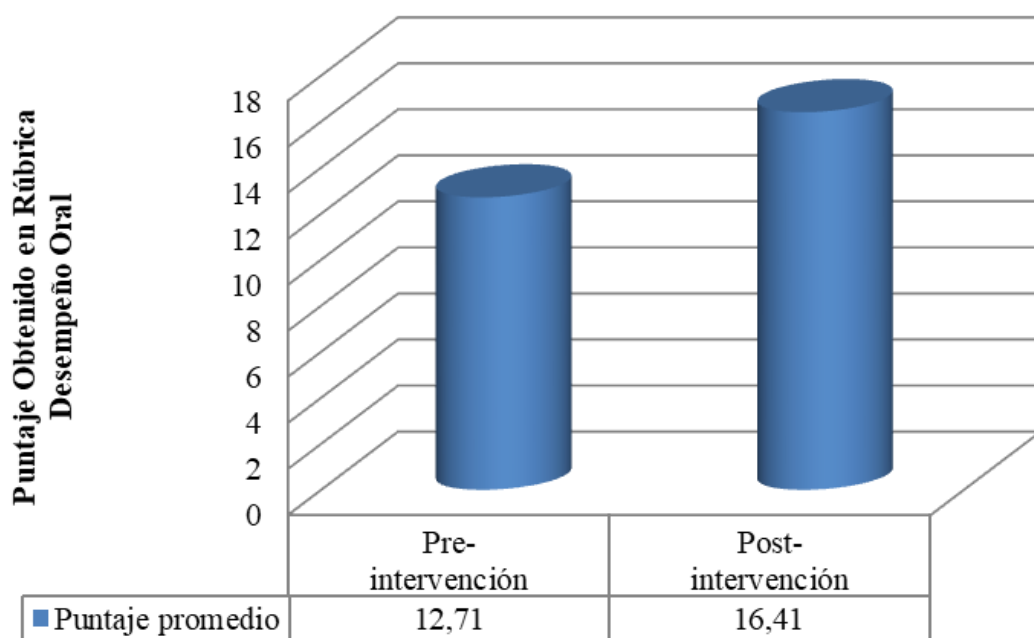


Figura 7. Promedios de puntaje total obtenido en pre y post-intervención
Fuente: Elaboración propia

Análisis de percepción de los estudiantes sobre las actividades orales

En relación con los resultados de la entrevista semiestructurada sobre actividades orales el objetivo fue *describir las percepciones de los estudiantes sobre las actividades orales y su competencia oral durante y después de la implementación de la intervención sustentada en actividades de role play*. El instrumento aplicado en esta etapa fue la *Entrevista semiestructurada de percepciones sobre la intervención*. Los dos temas principales en los que se agruparon las categorías y subcategorías de análisis de ambos instrumentos son: *Percepción sobre la implementación de la secuencia didáctica* y *Sentimientos y emociones que emergen de la secuencia didáctica*.

Percepción sobre la implementación de la secuencia didáctica

Para abordar esta temática se preguntó a los estudiantes su opinión sobre las actividades de *role play* realizadas en clase. De ello se desprende una categoría -Gusto por las *actividades de role play*- pues todos los estudiantes manifestaron que sí disfrutaban de las actividades aunque sus razones variaban. Por ello se establecieron dos subcategorías: *Gusto por diversión* y *Gusto por aprender*. En ambas aplicaciones de los cuestionarios (durante y después de la implementación de la secuencia) un porcentaje de los estudiantes manifestó su gusto por los diálogos realizados en la intervención por considerarlos divertidos o entretenidos. Los siguientes relatos ilustran esta postura:

Estudiante 7: "Los diálogos son muy entretenidos, tanto que me dan ganas de seguir en la clase de inglés".

Estudiante 9: "Porque es muy divertido y más porque vemos los vídeos y nos colocan música para actuar".

En relación con la subcategoría *Gusto por aprender*, los estudiantes señalaron lo siguiente:

Estudiante 1: "Están divertidos. Además es una manera divertida de aprender y pronunciar palabras nuevas. Siento que nos enseñan a los niños a aprender de forma divertida y técnica".

Estudiante 17: "Me gustan mucho porque aprendemos más palabras en inglés".

Los alumnos muestran una actitud positiva frente a las actividades planificadas ya que a su parecer son *divertidas*. Durante las sesiones los mismos manifiestan disfrutar del aprendizaje del inglés a través de actividades de *role play*.

Sentimientos y emociones que emergen de la secuencia didáctica

En este sentido se observa que los estudiantes reaccionan de diferente forma ante las actividades de *role play*. Esta temática responde a la pregunta de cómo se sienten los estudiantes durante estas actividades en clase. Por ello, la categoría de *análisis* corresponde a *Emociones y/o sentimientos derivados de las actividades de role play* con tres subcategorías: *Nerviosismo*, *Vergüenza* y *Felicidad*. Sin embargo, algunos estudiantes manifestaron haber experimentado una mezcla de emociones como la estudiante 1 que manifestó que se sintió "Emocionada, una mezcla entre feliz y tranquila y solo un poco nerviosa".

Con respecto a la subcategoría *Nerviosismo*, el momento en que los estudiantes parecían nerviosos era a la hora de presentar sus *role play* frente al curso. Algunos estudiantes se reían nerviosamente al comienzo de dicha tarea. Los siguientes extractos clarifican esta emoción:

Estudiante 11: "Nerviosa porque tengo miedo de equivocarme y de que se rían".

Estudiante 17: "Nerviosa e incómoda. Me divierto pero me da nervios hablar en inglés".

En relación con la subcategoría *Vergüenza*, algunos estudiantes hablaban más bajo de lo que usualmente hacían.

Con respecto a la subcategoría *Felicidad*, durante gran parte de las sesiones los estudiantes mostraban rostros sonrientes al comenzar, así como también parecían sentirse cómodos practicando en parejas sus tareas de *role play*. A continuación se consignan algunos relatos que lo ejemplifican:

Estudiante 7: "Me sentí muy feliz al hacer los diálogos. Eran entretenidos".

Estudiante 23: "Me siento bien y contenta porque yo no sabía tanto inglés y con los diálogos aprendí más".

Estudiante 26: "*Muy happy*, porque la miss nos mostró nuestros vídeos y podíamos vernos y aprender más".

La categorización de significados indica que ciertas expresiones se repiten en la mayoría de los cuestionarios en la categoría de nerviosismo: "Me siento muy nervioso al pasar adelante", "A veces me siento un poco nerviosa porque me da vergüenza hablar frente a los demás". Sin embargo, al mismo tiempo que se percibe nerviosismo por parte de los estudiantes también se observan emociones relacionadas con la alegría y el gusto por el inglés. Algunos estudiantes manifiestan: "súper porque me gusta hablar en inglés", "me siento divertida, me siento buena para inglés".

Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación-acción demuestran que la secuencia didáctica implementada obtuvo efectos significativos en la mejora de la fluidez y de la precisión oral en estudiantes de 4.º de primaria. Es así como se puede concluir que el uso de la técnica de *role play* favorece la expresión oral. Mediante el análisis de las causas del problema de la falta de fluidez y precisión oral en discursos orales en inglés en los estudiantes se han caracterizado una realidad y un problema que podrían estar presentes en otros grupos de estudiantes de la misma asignatura, e incluso en otros niveles de la misma. Se puede dar cuenta de que la escasa exposición del grupo de participantes a actividades orales era una de las causas de la falta de fluidez y de precisión oral. Asimismo se refleja que era necesario un cambio en las estrategias para favorecer la producción oral en inglés pues no estaban resultando satisfactorias para que los estudiantes se comunicaran en la lengua meta.

Los dos aspectos determinantes de la expresión oral y objetos principales de esta IA – fluidez y precisión oral- se vieron favorecidos, en distinto grado, por la implementación de la secuencia didáctica. Por una parte, la fluidez oral, medida con los tres criterios propuestos por Skehan (2009) –*Velocidad del habla, Duración de las pausas y Reparación de la fluidez*- experimentó una mejora estadísticamente significativa después de la intervención. Sin embargo, el criterio que experimentó un aumento porcentual más alto fue *Duración de las pausas* con un incremento en aquellos estudiantes que se encontraban en el nivel de desempeño *Excelente*. Por tanto puede plantearse que la cantidad de pausas fue mínima en los mensajes orales de los *role play*. Asimismo puede afirmarse que en la gran mayoría de los estudiantes la longitud de las pausas fue menor que al principio de la intervención. Por otra parte, con respecto a la precisión oral puede concluirse que hubo también una mejora estadísticamente significativa en los estudiantes. La precisión oral se compone de dos criterios: *Recursos léxicos y Gramática*. En el caso del criterio de *Recursos léxicos* se observa que los estudiantes solo se ubican en dos niveles de desempeño –*Excelente y Bueno*-, lo cual confirma que los mismos fueron capaces de utilizar lenguaje apropiado con respecto a la situación comunicativa planteada en los distintos *role play*. Sin embargo, a pesar de que el criterio *Gramática* experimentó un alza de estudiantes que se ubicaron en el nivel de desempeño *Excelente*, fue uno de los criterios con incremento porcentual más bajo con respecto al resto de los criterios, tanto de fluidez como de precisión oral. Una razón que puede explicar que el criterio *Gramática* haya obtenido el porcentaje más bajo es que la secuencia didáctica no se centró en la enseñanza de componentes gramaticales aislados sino que más bien se esperaba que a través de la práctica de preguntas y respuestas en sus distintos *role play* los estudiantes pudiesen naturalmente comprender elementos morfosintácticos de preguntas u oraciones que querían expresar. Al respecto Brown (2001) manifiesta lo siguiente: "accuracy, is achieved to some extent by allowing students to focus on the elements of phonology, grammar, and discourse in their spoken output" [la precisión oral se logra, en cierto grado, al permitir que los estudiantes se centren en los elementos fonológicos, gramáticos y de discurso en su producción hablada] (p. 268). Precisamente, en esta secuencia didáctica no se pidió a los estudiantes que focalizaran su

atención en estructuras gramaticales, razón por la cual quizá se observó como uno de los criterios más descendidos. No obstante, el alza experimentada en el puntaje total obtenido en el *Test de desempeño final* con respecto al puntaje inicial es alentadora pues evidencia que la secuencia didáctica sustentada en la técnica del *role play* fue efectiva.

En términos de las percepciones, con respecto a tareas orales los resultados fueron igualmente favorables. Los resultados obtenidos en la etapa diagnóstica dieron cuenta de las percepciones iniciales de los estudiantes con respecto a las actividades orales. Puede observarse que un número menor de estudiantes sí experimentaban emociones negativas asociadas a la vergüenza y a la preocupación al hablar en inglés, evidenciado por cómo un número bajo de estudiantes se sentía al tener que hablar en inglés durante la secuencia didáctica. Con este hallazgo se puede confirmar lo que menciona Prieto (2007), quien afirma que los estudiantes se avergüenzan al hablar en inglés ya sea por timidez o por temor al ridículo; emoción que los estudiantes sí experimentaban al principio de la secuencia didáctica. Previo a la implementación de la secuencia didáctica otra emoción negativa que los estudiantes experimentaban al hablar en inglés era la ansiedad. Se evidenciaba en el aula cuando los estudiantes hablaban más bajo de lo normal al presentar algún tópico en inglés o al temblar frente a la clase. Al comienzo de la implementación los estudiantes reportaron sentirse *nerviosos* pero con el paso del tiempo se *acostumbraron* a hablar en inglés con sus compañeros y se *divertían*. Este descubrimiento se ve respaldado por lo que proponen Maley y Duff (2005) al establecer que las técnicas dramáticas en general ayudan a disminuir resistencias casi inconscientes –como lo son la ansiedad, el nerviosismo y la vergüenza– al aprendizaje y a la práctica de un segundo idioma. Lo comprobado en esta intervención coincide con otro estudio realizado por Islam e Islam (2013), quienes destacan en su estudio sobre la efectividad del *role play* para la habilidad de expresión oral que los estudiantes se volvieron más espontáneos y seguros de sí mismos.

Conclusiones

Los primeros resultados obtenidos fueron primordiales para sustentar el problema observado en las clases de inglés respecto de la fluidez y precisión oral en tareas orales de los estudiantes. En la pre-intervención es posible concluir que los estudiantes inicialmente se encontraban encasillados en los niveles de desempeño *Bueno e Insuficiente* en los tres criterios que conformaron la fluidez oral: *Velocidad del habla*, *Duración de las pausas* y *Reparo de la fluidez*. Se puede establecer también que en estos criterios menos del 30 % logró ubicarse en un nivel de desempeño *Excelente*. En relación con la precisión oral, la gran mayoría de los estudiantes se situó en el nivel de desempeño *Bueno*. Estos hallazgos permiten señalar que si bien en la pre-intervención la mayoría de los estudiantes no se encontraba en niveles altos de desempeño, fue posible modificarlos positivamente durante la implementación de la secuencia didáctica. Con respecto a la evaluación del impacto de la secuencia didáctica en la expresión oral de los estudiantes en la post-intervención, es posible establecer que la secuencia didáctica fue favorable para los dos aspectos principales de esta IA: fluidez y precisión oral. Es decir, las sesiones desarrolladas a partir de las necesidades y contexto de los estudiantes fueron las adecuadas para promover la expresión oral. Todos los estudiantes –en distintos grados– presentaron una mejora progresiva durante la intervención con un aumento significativo de estudiantes que se ubicaron en el nivel de desempeño *Excelente* tanto en precisión oral como en fluidez. A través de las notas de campo se observó que los estudiantes mantuvieron una actitud positiva frente a las actividades desarrolladas porque estas eran *entretenidas* y parecían cómodos practicando en parejas tareas orales de *role play*, lo cual favoreció la mejora en la habilidad de expresión oral en inglés. Los temas de las situaciones comunicativas fueron contextualizados y adecuados a sus realidades, lo cual motivó su participación activa desde

el inicio de la implementación. Cabe destacar que a medida que los estudiantes avanzaban en su nivel de comprensión y expresión oral aumentaba el nivel de complejidad de sus oraciones. En un principio solo fueron capaces de producir oraciones cortas. Sin embargo, en el desarrollo de la secuencia los estudiantes formulaban preguntas más complejas, con un vocabulario más amplio y se comunicaban de forma más espontánea.

Una vez finalizada la intervención los estudiantes respondieron a dos instrumentos para recoger sus percepciones en relación con la propuesta didáctica basada en *role play*. En la *Entrevista semiestructurada de percepciones sobre la intervención* manifestaron su intención de seguir realizando actividades orales sustentadas en la técnica del *role play*, pues no solo señalaron que les gustaban los *role play* porque eran *entretenidos* sino también porque así *aprendían* más inglés. Hubo un número alto de estudiantes que manifestaron sentirse felices y contentos después de la implementación, lo cual refuerza la premisa de que la técnica escogida fue la más adecuada no solo en términos de fomento de habilidad oral sino también en términos de reencantar a los estudiantes y motivarlos a hablar en inglés a través de actividades entretenidas.

En resumen, este proyecto de investigación-acción permitió, en primer lugar, mejorar la precisión y fluidez en la expresión oral, así como también permitió que los estudiantes disfrutaran de instancias más participativas en el aula a través de la interacción y la oportunidad de hablar en inglés en un ambiente distendido y cercano a su realidad. En lo que respecta a la experiencia de la autora del presente estudio, esta investigación-acción condujo a la reflexión sobre la práctica docente y el rol dentro del aula transformando dicho rol en facilitador y mediador de aprendizajes otorgando a los estudiantes el protagonismo que se merecen dentro del aula. La reflexión pedagógica para la IA admite guiar y orientar las etapas de diagnóstico y diseño a fin de satisfacer una necesidad real en el área educativa en torno a la acción pedagógica en un contexto determinado como es la institución educativa partícipe en esta investigación. El proceso de buscar evidencias de las percepciones tanto personales como de los estudiantes fue también relevante para comprender mejor el proceso de la IA. La utilización de diferentes fuentes de información y la comprensión del diagnóstico docente como una herramienta válida ayudaron a una mejor comprensión de cómo se puede llevar a cabo el proceso de intervención. La reflexión pedagógica, al caracterizarse por ser consciente y progresiva, permitiría al docente autoevaluarse y reconocer, desde la subjetividad y la objetividad, las cualidades que lo caracterizan para luego identificar y resignificar sus fortalezas y debilidades modificando y orientando su accionar a las características y demandas de sus estudiantes.

Con respecto a próximos ciclos de investigación es posible considerar la idea de utilizar grupos focales como herramienta de recogida de información para describir las percepciones de los estudiantes de manera más detallada. Dado que los estudiantes se mostraron altamente propositivos y proactivos durante la intervención sería conveniente crear una lista de temáticas que fueran de su interés, así como también de estrategias. Por ejemplo, pasar de actividades de *role play* a teatro de títeres (como ellos mismos sugirieron en las entrevistas semiestructuradas de *percepción sobre la intervención*) y que se realice una posterior evaluación de dicha actividad para la promoción de la fluidez y de la precisión oral. Asimismo, al finalizar cada sesión los estudiantes podrían completar una autoevaluación para que desarrollaran conciencia de sus procesos de aprendizaje. Asimismo es posible considerar la técnica dramática del *role play* como una técnica que pudiese ser utilizada en otros niveles, tanto en la asignatura de inglés como en otras asignaturas pues no solo desarrolla competencias comunicativas sino también desarrolla contenidos valóricos y actitudinales que no siempre pueden recrearse en papel a través de una prueba escrita.

Los problemas que aún quedan por abordar en relación con la expresión oral en inglés tienen relación con el fomento del uso hablado del idioma en el aula, así como también con la búsqueda de otras estrategias que integren el resto de las habilidades (comprensión y expresión escrita). Por un lado, un problema que no fue abordado en esta IA fue el componente de precisión oral en toda su extensión incluyendo la pronunciación, pues este tópico podría ser fuente de otro trabajo de investigación. Por otro lado, este proyecto de investigación solo abordó dos dimensiones en el desempeño y dominio de un segundo idioma -precisión oral y fluidez- dejando fuera la complejidad, aspecto que podría ser atendido en próximos ciclos investigativos.

Referencias bibliográficas

Abraira, V. (2000). El índice Kappa. *SEMERGEN*(27). pp. 247-249. <http://www.elsevier.es/index.php?p=revista&pRevista=pdf-simple&pii=S113835930173955X&r=40>

Badii, M. et al. (2012). Métodos no-paramétricos de uso común. *Daena: International journal of good conscience*, 7(1), pp. 132-155. [http://www.spentamexico.org/v7-n1/7\(1\)132-155.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n1/7(1)132-155.pdf)

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3 (2). pp. 77-101. eprints.uwe.ac.uk/11735/1/thematic_analysis_revised_-_final.doc

Brown, D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (2.a Ed.) Londres: Longman

Cerda, J. y Villarroel, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1). www.scielo.cl/pdf/rcp/v79n1/art08.pdf

Doff, A. (1990). *Teach English: A training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press in Association with the British Council.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4.a Ed). Madrid: Morata.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press

Gatbonton, E. & Segalowitz, N. (2005). Rethinking communicative language teaching: a focus on access to fluency. *Canadian Modern Languages Review*, 61(3), pp. 325-353. <http://douglasfleming.weebly.com/uploads/1/3/0/5/1305380/gatbonton.pdf>

Ginoris, O., Addine, F. y Turcaz, J. (2006). *Didáctica general*. La Habana: IPLAC

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a Ed.). México D.F.: McGraw-Hill

Housen, A., Kuiken, F. & Vedder, I. (2012). *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company

Islam, P. & Islam, T. (2013). Effectiveness of *role play* in enhancing the speaking skills of the learners in a large classroom: An investigation of tertiary level students. *Stamford Journal of English* (7), pp. 218-233. doi:<http://dx.doi.org/10.3329/sje.v7i0.14475>.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAO

Maley, A. & Duff, A. (2005). *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers* (3.a Ed.). Cambridge: Cambridge University Press

Manterola, C. & Pineda, V. (2008). El valor de "p" y la "significación estadística". *Revista chilena de cirugía* 60(1), pp 86-89. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-40262008000100018&lng=es&nrm=i&tlng=es

Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística* (74), pp. 195-225. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79125420009>

Mineduc (2010). *Resultados de inglés para docentes y directivos SIMCE*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/resultados/2010/ire3m_2010.pdf

Mineduc (2013). *Idioma extranjero inglés: Propuesta curricular*. Cuarto básico. https://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-20547_programa.pdf

Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL QUARTERLY* (25)2, pp. 279-295. DOI: 10.2307/3587464

Porter, G. (1989). *Role play*. Alan Maley (Ed.). Oxford: Oxford University Press

Prieto, M. (2007). XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006 / coord. por Enrique Balmaseda Maestu, Vol. 2, 2007, pp. 915-930. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470120>

Qing, X. (2011). *Role Play: An effective approach to developing overall communicative competence*. *Cross-Cultural Communication*, 7(4), 36-39. Recuperado de <http://cscanada.net/index.php/ccc/article/view/j.ccc.1923670020110704.317/4761>

Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Nueva York: Cambridge University Press

Royston, P. (1992). Approximating the Shapiro-Wilk W-test for non-normality. *Statistics and computers* 2(3), pp. 117-119. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01891203>

Segalowitz, N. (2010). *The cognitive bases of second language fluency*. Nueva York: Routledge

Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics* 30(4), pp. 510-532.

Ur, P. (2012). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Notas

¹ El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas define los distintos niveles de expresión y comprensión escrita y oral de idiomas. Comprende seis niveles, siendo A el nivel básico.