

ACTIVIDADES ABIERTAS CON VACÍO DE INFORMACIÓN Y JUEGOS DE ROLES EN LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ORAL EN LENGUA EXTRANJERA

OPEN ACTIVITIES WITH INFORMATION GAPS AND ROLE-PLAYS IN TEACHING ORAL
EXPRESSION IN A FOREIGN LANGUAGE

DES ACTIVITÉS OUVERTES AVEC UN MANQUE D'INFORMATION ET DES JEUX DE RÔLE POUR
DÉVELOPPER L'EXPRESSION ORALE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Juan Carlos Araujo Portugal

Licenciado en Filología Inglesa,
Universidad de Oviedo. Licenciado
en Humanidades, Universidad de
Burgos. Máster en Tecnologías de la
Información y la Comunicación en
la Enseñanza y Tratamiento de
Lenguas, Universidad Nacional
de Educación a Distancia (UNED),
Madrid. Profesor de Inglés, Escuela
Oficial de Idiomas de Burgos (España)
Mailing address: Escuela Oficial de
Idiomas de Burgos, Calle Batalla
de Villalar, s/n. 09006 Burgos, España.
E-mail: juancarlos.araujo@yahoo.es,
jcaraujo@educa.jcyl.es

404

RESUMEN

Este artículo pretende establecer qué tipo de actividad es más adecuada para desarrollar en los alumnos la expresión oral en una clase de idiomas: un juego de roles (*role-play*) o una actividad abierta con un vacío de información. Para ello se hace referencia a los resultados obtenidos en un proyecto de investigación cualitativo realizado con alumnos adultos de tres grupos de Segundo Curso de Nivel Intermedio de Inglés, de las enseñanzas especializadas de idiomas que imparten en España las Escuelas Oficiales de Idiomas. A la vista de los resultados, los estudiantes perciben la actividad abierta con vacío de información como más fácil, posiblemente por parecer más auténtica y similar al tipo de actividades orales que se llevan a cabo en la vida real.

Palabras clave: actividades orales abiertas, enseñanza de lenguas extranjeras, expresión oral, juego de roles, tareas auténticas, vacío de información

ABSTRACT

This paper intends to establish what kind of activity —a role-play or an open activity with an information gap— seems most suitable to develop oral expression in a foreign language class. To do so, the results obtained from a qualitative research project conducted with three groups of adult students learning English as a foreign language are examined. They are second-year students at an intermediate level in the courses offered in Spain by State Language Schools, which are the institutions authorised to teach foreign languages in Spain. According to these results, the open activity with an information gap is perceived as easier, probably because it appears to be more authentic and similar to the kind of oral activities students do in their everyday lives.

Keywords: Open oral activities, foreign language teaching, oral expression, role-play, authentic tasks, information gap

RÉSUMÉ

Dans cet article on essaie d'établir quel type d'activité est plus approprié pour développer chez les élèves l'expression orale dans une classe de langues : un jeu

Received: 2016-04-04 / Accepted: 2016-11-08
DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n03a03

de rôles ou une activité ouverte avec un manque d'information. Pour cela on fait référence aux résultats obtenus dans un projet qualitatif de recherche réalisé avec des élèves adultes de trois groupes des enseignements spécialisés de langues étrangères dispensés par les Écoles Officielles de Langues en Espagne. Au vu des résultats, les étudiants perçoivent l'activité sans consignes particulières comme étant plus facile, vraisemblablement en raison de son authenticité et de sa ressemblance avec les activités menées dans la vie réelle.

Mots-clés : activités orales ouvertes, enseignement en langue étrangère, expression orale, jeu de rôles, manque d'information

Introducción

La *comunicación oral* consiste en utilizar conocimientos previos, así como lingüísticos, para crear un mensaje oral que tenga significado para los destinatarios concretos a los que va dirigido (Chastain, 1988). Supone, en definitiva, seleccionar unos pensamientos y verbalizarlos, la mayor parte de cuyo proceso se realiza de modo inconsciente. Ahora bien, tal y como explica Arnold (2003), hablar no consiste en decir en voz alta lo que se pone por escrito.

Por otro lado, la actividad oral está condicionada de modo muy destacado por factores temporales. Es una forma de lenguaje producida de manera espontánea, que va acompañada de falsos comienzos, repeticiones, autocorrecciones, y que en circunstancias normales desaparece sin que quede constancia de ella, excepto en la memoria. Además, va dirigida a un destinatario concreto, en una situación comunicativa en que tanto emisor como receptor están presentes y el primero puede obtener información del segundo en lo que se refiere a la comprensión del mensaje por parte de este.

A pesar de la importancia que en la actualidad se concede a la expresión oral, durante bastante tiempo se desatendió desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas extranjeras. Aliakbari y Jamalvandi (2010) recuerdan que durante muchos años, y por diferentes motivos, se la ha descuidado en métodos más tradicionales de enseñanza de idiomas; sucede así, por ejemplo, en el método gramática-traducción, en detrimento del dominio de las estructuras lingüísticas de la lengua meta, del vocabulario y de la literatura. Posteriormente, otros métodos, como el directo y el audiolingual, prestaron algo más de atención a las destrezas orales, pero a pesar de ello los alumnos no eran capaces de comunicarse de modo efectivo en el idioma de forma oral. Lo que se ha ignorado es que, desde un punto de vista práctico, en una conversación hay que saber utilizar la lengua para interactuar (Dörnyei y Thurrell, 1994). Arnold (2003) apunta que se puede saber la gramática de un

idioma, pero no ser capaz de hablarlo. Oradee (2012) trata de explicar esto cuando indica que a la hora de aprender una lengua extranjera no se usa el idioma en situaciones reales. Tampoco se dispone de la capacidad para expresarse de forma correcta y adecuada. En su opinión, esto lleva a que los alumnos no tengan seguridad en sí mismos y eviten la comunicación con hablantes nativos.

Sin embargo, para mucha gente, dominar la expresión oral es el fin último del aprendizaje de una lengua extranjera y al resto de las destrezas se les resta valor (McCarthy, 1998; Nunan, 2001). En apoyo de esto, Aliakbari y Jamalvandi (2010) señalan que la expresión oral es el medio a través del cual gran parte del idioma se aprende; de ahí que se considere un elemento fundamental en el aprendizaje de cualquier idioma. Richards y Rodgers (1986) creen igualmente que la conversación es el elemento primordial del lenguaje y la piedra angular en el aprendizaje de una lengua. Teng (2007), en la misma línea, manifiesta que el objetivo primordial del aprendizaje de idiomas es adquirir la habilidad para comunicarse de forma oral en la lengua meta.

Jalilzadeh y Dastgoshadeh (2011) coinciden en afirmar que el propósito de enseñar la lengua hablada de un idioma es desarrollar la destreza oral, que permite interactuar con éxito en el mismo. La expresión oral también desempeña un papel fundamental a la hora de aprender a utilizar una lengua, y exige que los alumnos activen su conocimiento lingüístico y de la realidad de un modo diferente a como sucede en el resto de destrezas.

En el aprendizaje de idiomas, la expresión oral es la destreza más importante, puesto que es fundamental para que se produzca la comunicación (Aungwatanakun, 1994). También señala este autor que es la más difícil de desarrollar en los alumnos, lo que corrobora Shumin (2002), quien observa que los estudiantes de Inglés normalmente tartamudean al hablar en esta lengua.

En opinión de Arnold (2003), en un aula de idiomas hay unas cuantas actividades en las que se puede hablar en la lengua meta:

- Hablar para comprobar (*test-speak*), donde el profesor tan solo está interesado en practicar un punto gramatical.
- Hablar a (*talk-to-speaking*), donde el docente se dirige verbalmente a sus alumnos.
- Hablar con (*talk-with-speaking*), es decir, conversar con los alumnos, algo que es indispensable para el desarrollo de la expresión oral por parte de estos.
- Hablar de forma real (*real-speak*), donde se crean las condiciones para una interacción real, que debe ser donde se ponga el acento a la hora de desarrollar la expresión oral en una clase de lenguas extranjeras. Frank y Rinvoluti (1991) subrayan la importancia de introducir este tipo de actividades, que no siempre aparecen en los libros de texto.

Hadley (2003) propuso que en la enseñanza de idiomas se produjera un giro hacia la competencia comunicativa frente a la competencia gramatical. Autores como Prabhu (1987), así como Long y Crookes (1991), proponen nuevos enfoques de enseñanza que tienen en común la idea de proporcionar a los alumnos actividades que los obliguen a interactuar, en vez de estructuras lingüísticas y gramaticales que tengan que aprender, lo que crea un mejor ambiente que favorece el proceso natural de aprendizaje de una lengua.

Asimismo, cuando los estudiantes carecen de las estrategias de interacción y el vocabulario necesarios para tener una buena actuación en exámenes donde tengan que superar una prueba oral en una lengua extranjera, los profesores deben buscar nuevos métodos y estrategias que mejoren la expresión oral de esos alumnos en la lengua extranjera y experimenten con ellos (Lourdunathan y Menon, 2005). Este trabajo parece demostrar un

efecto positivo en el desarrollo de la competencia comunicativa.

En este artículo se presentan los resultados de una investigación que pretende establecer qué tipo de actividad oral es más adecuada para desarrollar la expresión oral en una clase de idiomas: un juego de roles (*role-play*) o una actividad abierta con un vacío de información.

Con esta investigación, se intenta dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de actividad parece ser más efectiva para el desarrollo de la expresión oral por percibirse como más auténtica: los juegos de roles (*role plays*) o las actividades abiertas que tienen un vacío de información?
2. Al llevar a cabo las actividades orales, ¿los alumnos prestan más atención al mensaje o al significado, o, por el contrario, buscan que el mensaje sea gramaticalmente correcto, es decir, priorizan la forma frente al contenido?
3. Cuando se les indican las expresiones gramaticales, vocabulario, funciones, etc. que podrían haber utilizado en la primera actividad, ¿intentan tener eso en cuenta al realizar la segunda actividad?

Marco teórico

Enfoques comunicativos y significativos de enseñanza de la expresión oral

Aliakbari y Jamalvandi (2010) recuerdan que el aprendizaje basado en proyectos (*task-based approach*) se ha adoptado de forma generalizada desde finales de los años ochenta y primeros de la década de los noventa del siglo pasado. Este tipo de enseñanza busca involucrar a los alumnos en el uso de la lengua mientras llevan a cabo un proyecto o tarea y que, mediante su enseñanza, se produzca una comunicación efectiva en la lengua meta. Richards y Rodgers (1986) señalan que este enfoque implica

el uso de actividades que sitúen al alumno en una interacción y negociación que tengan significado.

Brock (1986), Long (1981), Long y Sato (1983), y Whine y Lightbown (1984), percibieron que en una clase de Inglés se formula a los alumnos más preguntas docentes o didácticas (*display questions*) (en las que la respuesta se sabe de antemano) que preguntas referenciales (donde la respuesta se desconoce). Sin embargo, fuera de las aulas se realizan más preguntas referenciales en las conversaciones entre hablantes nativos, así como entre nativos y no nativos.

Porter (1983) observó que aunque los alumnos no puedan facilitar a sus compañeros el tipo de estructuras gramaticales y sociolingüísticas correctas que emplean los hablantes nativos, sí que les pueden brindar oportunidades reales de práctica comunicativa, entre las que se incluyen la *negociación de significado*, que se cree que ayuda al aprendizaje de una lengua extranjera. Varonis y Gass (1983) encontraron que las secuencias de negociación se producían con mayor frecuencia en las parejas de hablantes no nativos que cuando estos eran nativos. Los primeros parecía que tenían un mayor grado de implicación en la negociación de significado cuando hablaban entre ellos que en el caso de los hablantes nativos (Pasfield-Neofitou, 2012).

Los intercambios lingüísticos con negociación de significado son vitales para que se produzca el aprendizaje de una lengua extranjera (Gaies, 1983). Mishra (2014) hace referencia a estudiantes cuya lengua materna es el oriya¹ y que no son capaces de comunicarse de forma oral en inglés, pero se pueden encontrar muchísimos más casos de alumnos que tienen otras lenguas maternas —por ejemplo, el español— y que son incapaces de comunicarse de forma oral en inglés. Esto es lo que hace que, en opinión de este autor, exista una necesidad de un nuevo tipo de actividades orales que consigan que

los alumnos abandonen ese papel pasivo que tienen a la hora de aprender un idioma extranjero.

Bygate (1987, p. 15) señala que para hablar se precisa de dos tipos diferentes de destrezas: por un lado, unas perceptivo-motoras relacionadas con la producción de los fonemas o el uso de los verbos irregulares, y, por otro, las decisiones y estrategias que se emplean en la comunicación respecto a lo que se va a decir, cómo se va a llevar a cabo (teniendo en cuenta factores condicionantes como el contexto) y qué hacer si surgen problemas a la hora de negociar el significado.

Mishra (2014) considera que han de identificarse las situaciones o contextos donde es más probable que los alumnos empleen el idioma extranjero; por ejemplo, en un banco, en una oficina de correos, etc. De igual modo, cree necesario analizar el tipo de intercambios lingüísticos que se producen en esos casos, y facilitárselos a los alumnos para que se puedan desenvolver con éxito en los mismos. De ese modo, ellos se sentirán motivados a estudiar, puesto que se tendrá en cuenta sus necesidades.

Por su parte, Arnold (2003) considera que existe una necesidad de actividades orales donde se invite a los alumnos a que hablen entre ellos mientras expresan sus opiniones e ideas. Practicar estructuras en este tipo de contextos personales es más real desde un punto de vista afectivo o emocional, que hacerlo en el mundo simulado de los libros de texto.

En su opinión, a diferencia de lo que sucede en otras asignaturas, el aprendizaje de una lengua extranjera está vinculado de modo más destacado a la identidad de los alumnos. La imagen que tenemos de nosotros mismos se vuelve más vulnerable cuando la forma que tenemos de expresarnos en la lengua extranjera se limita a modos infantiles de hacerlo, lo que a su vez nos lleva a una situación donde se experimenta ansiedad. Algunos investigadores, como MacIntyre y Gardner (1991), han señalado que a la hora de aprender un idioma, la

1 Lengua oficial del estado indio de Orissa.

destreza que provoca una mayor ansiedad es precisamente la expresión oral.

Lo que la distingue de las otras destrezas lingüísticas es precisamente su carácter público, y la vergüenza que se siente a la hora de poner de manifiesto frente a los demás nuestras imperfecciones en el dominio del idioma extranjero. De igual modo, los comentarios al respecto por parte del profesor pueden hacer que esa ansiedad se acentúe de forma considerable.

Littlewood (1992) manifiesta que para incrementar la fluidez en un idioma extranjero es preciso que la expresión oral se practique en el aula. Sin embargo, esta práctica se ve condicionada por la voluntad de los alumnos a participar. Estos tienen tres opciones en lo que se refiere a hablar cuando se realizan actividades orales en el aula: quedarse al margen y negarse a hablar, hablar porque el profesor así se lo pide, o hablar porque realmente quieren hacerlo.

En opinión de Chomsky (1988, p. 181), el 99% del trabajo de un profesor consiste en hacer que los alumnos estén interesados en el material que ha preparado o con el que van a trabajar. Por lo tanto, en lo que se refiere al desarrollo de la fluidez en un idioma extranjero, en gran parte este dependerá de que los alumnos tengan ganas de hablar.

Para Arnold (2003), hacer hincapié en todo aquello que dote de significado personal a una actividad será de gran ayuda en el aprendizaje de una lengua extranjera. Cuando los alumnos se limitan tan solo a repetir una serie de expresiones de forma mecánica, que están totalmente desvinculadas de su realidad cotidiana, ellos no se involucran realmente con la lengua que utilizan y, por lo tanto, apenas se produce aprendizaje. Este tipo de actividades no anima a los alumnos a hablar, puesto que enseguida perciben la falsedad de la situación y lo irrelevante que es para ellos. De todo esto se deduce, vale la pena recalcarlo, que otro modo para hacer que hablar resulte más fácil es que las

actividades tengan significado para los estudiantes y estos deseen hablar.

Mishra (2014) afirma que cuando se involucra a los alumnos en actividades que tienen significado para ellos, tales como la resolución de problemas, debates o narraciones, la interlengua² de los estudiantes aumenta y se estimula su desarrollo. En su opinión, los docentes tendrían que implicar a los estudiantes con lo que les rodea o forma parte de su entorno. Aquellos temas que perciban como propios serán por los que se sientan más interesados en participar o compartir con los demás. Asimismo, señala que en el caso de la metodología basada en proyectos, el reto es seleccionar, definir el orden e implementar actividades de tal modo que establezcan un equilibrio en hacer hincapié tanto en la forma como en el significado. A pesar de ello, el énfasis debería ponerse en conseguir el objetivo que se busca más que en la lengua que se utiliza. Prabhu (1987) y Krashen (1985) han señalado que se adquiere un idioma cuando se pone el acento en el significado de los mensajes, en vez de en la lengua que se emplea.

Johnson y Morrow (1981) proponen que los alumnos deben conocer el propósito de toda actividad oral: qué decir, con quién hablar, dónde hacerlo y cómo emplear las expresiones lingüísticas y registros adecuados. Jalilzadeh y Dastgoshadeh (2011), por su parte, manifiestan que el aprendizaje de idiomas, como cualquier otro aprendizaje, tan solo puede producirse si se activan las experiencias de los alumnos y se saca partido a estas. Cada experiencia es una oportunidad en potencia para aprender, pero eso no lleva necesariamente a un aprendizaje si no hay una implicación activa por parte del alumno.

2 “Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje” (Centro Virtual Cervantes, s. f.).

Arnold (2003) mantiene que brindar a los alumnos la posibilidad de hablar sobre aquello que conocen y les interesa como personas puede suponer que se perciba una gran diferencia en su deseo de hablar y en el desarrollo de su fluidez. Esta importancia de la relevancia personal para los alumnos también puede ser significativa en lo que se refiere a los exámenes orales, puesto que por lo general se les pide hablar sobre temas que no les interesan. En estas situaciones, los estudiantes normalmente suelen tener un desempeño peor que cuando hablan sobre algo que les interesa.

Hymes (1972) y Krashen (1982) difundieron la idea de proporcionar a los alumnos oportunidades auténticas o de la vida real, frente a enfoques anteriores que ponían el acento en las formas lingüísticas. Nunan (1989) subraya la necesidad de establecer una distinción entre conocer varias reglas gramaticales y saber usarlas de modo efectivo cuando uno se comunica de forma oral. Fulcher (2000), por su parte, propone tres aspectos a tener en consideración en la enseñanza de la lengua comunicativa: la actuación, la autenticidad y el resultado que se obtiene en la vida real.

Lynch y Maclean (2000) creen que la mejor manera de promover un aprendizaje efectivo es diseñar ejercicios para el aula que reflejen al máximo posible las actividades que los estudiantes realizan o llevarán a cabo en un futuro en la vida real. Luoma (2004) aboga por presentar situaciones en las que los alumnos se vean obligados a emplear la lengua fuera del contexto académico, para simular o intentar reproducir una situación habitual en la vida cotidiana de las personas. Asimismo, señala que las actividades abiertas permiten que los alumnos demuestren que dominan las destrezas necesarias para usar la lengua meta para conseguir un objetivo concreto o realizar algo por medio de esta.

En un estudio realizado en 2007, Teng quería averiguar si las actuaciones de los alumnos que realizan un examen oral en inglés son diferentes en función del tipo de actividades que tengan que desarrollar. Más concretamente, buscaba determinar si

se percibían diferencias en la corrección, la complejidad y la fluidez de su discurso. Esta autora constató que esos estudiantes obtuvieron mejores resultados a la hora de responder preguntas, al tiempo que se apreciaba una mayor fluidez y complejidad en sus respuestas. Ya Skehan (1996) había demostrado que si se deja a los alumnos tiempo para preparar una actividad oral, la complejidad, la corrección y la fluidez de sus mensajes aumenta de forma considerable, lo que se ve incrementado en función de la dificultad de la actividad.

Skehan y Foster (1999) sugirieron que las actividades más estructuradas que se usaban en las pruebas de evaluación de la expresión oral generaban un lenguaje más fluido y la complejidad de la lengua empleada venía determinada por la dificultad de su procesamiento.

El vacío de información y el juego de roles

Corroborando lo señalado en los apartados anteriores, Harmer (1991) señala la importancia de las actividades orales al enseñar a utilizar el idioma para comunicarse. Posteriormente, el mismo autor observó que cuando se realiza una actividad oral, el acento se debe poner en el significado más que en la forma (Harmer, 2007). En esa misma línea, Oradee (2012) llegó a la conclusión de que los alumnos en una clase de idiomas deben pasar de tener un papel pasivo a uno activo. Según él, la destreza de la expresión oral se puede desarrollar mediante actividades comunicativas que incluyan un vacío de información: enigmas (*puzzles*), rompecabezas (*jigsaw puzzles*), juegos, resolución de problemas, juegos de rol, etc.

Esto lo constató Klankrit (2005) en un estudio sobre el desarrollo de destrezas orales en inglés utilizando dos actividades comunicativas: el vacío de información y los juegos de roles.

Bakshi (2009) define el *vacío de información* como una situación en la que una persona sabe algo que otra u otras desconocen, mientras que los *juegos de roles* son una breve representación teatral basada

en una situación de la vida real o ficticia (Sabater, 2012, p. 134). Se basan en la simulación de una situación de comunicación en la que los interlocutores se encuentran cara a cara (Besson y Canelas Trevisi, 1994, p. 36). Al igual que todas las actividades que implican una caracterización por parte del alumno, suponen el juego de representación de una realidad distinta a la propia (Goitia Pastor, 2012, p. 105).

Las actividades con vacío de información

Kremers (2000) resalta la importancia del concepto de *vacío de información*, dado que los participantes en una situación comunicativa real nunca disponen de la misma información cuando inician una conversación. Este vacío de información, para Lee y VanPatten (2003), crea una verdadera necesidad de comunicación y cooperación.

Complementando la definición de Bakshi (2009) sobre las actividades con vacío de información, Richards (2006) apunta que el vacío de información hace referencia al hecho de que la gente normalmente se comunica para obtener información que no posee. Tal y como señalan McKay y Tom (1999), existen dos tipos de actividades de vacío de información: las unidireccionales (donde tan solo uno de los participantes posee la información) y las bidireccionales (en las que todos los participantes disponen de información que tienen que compartir para realizar la actividad).

Si los alumnos se ven inmersos en actividades en las que se vean obligados a intercambiar información desconocida, es más probable que se produzca una comunicación más auténtica en un aula de idiomas (Jondeya, 2011). Para llevar a cabo la tarea, los estudiantes recurrirán al vocabulario, las estructuras gramaticales y las estrategias comunicativas disponibles (Ozsevik, 2010). En los últimos años, este tipo de actividades han venido gozando de una mayor aceptación y se han considerado altamente recomendables para la enseñanza de una

lengua extranjera (Jondeya, 2011). Esto puede apoyar la afirmación de Liao (2001), quien afirma que las actividades que incluyen un vacío de información tienen un valor comunicativo auténtico. Por su parte, Doughty y Pica (1986, p. 320) afirman que favorecen la comunicación real y facilitan la adquisición de la lengua meta. Raptou (2002, p. 209) dice que también sirven para consolidar vocabulario y una variedad de estructuras gramaticales que se han trabajado en clase. En un sentido similar se pronuncia Harris (1990). Asimismo, Kayi (2006) manifiesta que en este tipo de actividades se supone que los alumnos tienen que trabajar en parejas. También indica que son efectivas porque todo el mundo tiene la oportunidad de hablar ampliamente en la lengua meta. De igual forma piensa Afrizal (2015), al tiempo que añade que al hablar con sus compañeros, los alumnos encuentran este tipo de actividades menos intimidantes que las que suponen hablar delante de toda la clase.

Hay diversos autores que señalan las ventajas de este tipo de actividades frente a otras más tradicionales. Por ejemplo, Harmer (1991, p. 49) indica las siguientes:

- Sirven de estímulo para la producción oral.
- Se pueden adaptar a estudiantes de diferentes niveles, desde alumnos principiantes a estudiantes de niveles avanzados.
- No solo resultan útiles en la fase de producción, sino también en la de recepción.

Por su parte, Hess (2001) apunta que promueven un estilo de aprendizaje autónomo en los alumnos. Más aún, Li (2005) señala que estas:

- Proporcionan a los alumnos un motivo por el cual participar.
- Hacen que tengan una razón para entender lo que dicen otros.

- Propician la formación de un sentimiento de cohesión del grupo, puesto que cada estudiante depende de los demás para poder finalizar la tarea.

Brown (2001) indica las dos principales características de este tipo de ejercicios:

1. El énfasis se debe dirigir a la información y no a las formas lingüísticas.
2. Existe una necesidad de una interacción comunicativa para poder lograr el objetivo.

Este tipo de actividades pueden desarrollar otras microdestrezas, como clarificación de lo que se quiere decir, parafrasear, negociación de significados, resolución de problemas, recopilación de información y toma de decisiones (Son, 2009).

Por lo que se refiere al profesor, este tan solo tiene que explicar en qué consiste la actividad y repasar el vocabulario que se precisa para llevarla a cabo. A partir de ese momento se deja solos a los alumnos para que la desarrollen (Afrizal, 2015).

Las actividades de juego de roles

En el aprendizaje basado en proyectos, Aliakbari y Jamalvandi (2010) recomiendan el juego de roles (*role-play*). Estos autores estudian este tipo de actividad para establecer el efecto potencial que puede tener para aumentar y mejorar la expresión oral de los alumnos. Mientras que Aliakbari y Jamalvandi (2010) indican que es una actividad que se ha utilizado en las aulas de idiomas durante mucho tiempo, Harmer (1991) defiende que los juegos de roles son divertidos y motivadores.

Los juegos de roles, como ya se ha indicado, son una breve representación teatral basada en una situación de la vida real o en una situación ficticia (Sabater, 2012, p. 134). Se basan en la simulación de una situación de comunicación en la que los interlocutores se encuentran cara a cara (Besson y Canelas Trevisi, 1994, p. 36). Al igual que todas las actividades que implican una caracterización por

parte del alumno, suponen el juego de representación de una realidad distinta a la propia (Goitia Pastor, 2012, p. 105).

Los juegos de roles son oportunos en momentos donde se requiera que el estudiante aplique conocimientos a situaciones nuevas y con un alto nivel en la reducción de las operaciones. Son bien aceptados por los estudiantes por el dinamismo que adquiere la clase, pero se corre el riesgo de que se centre la atención en la escenificación, se pierda la esencia de la clase y no se trabajen los elementos básicos de los contenidos para los que se organizó. El docente debe elaborarlos y organizarlos muy bien, para que participen todos los miembros del grupo y no solamente los que escenifican (Viñas Pérez, 2015, p. 84).

Tal y como manifiesta Pimbo Chicaiza (2015, p. 38), esta actividad se caracteriza por:

- La existencia de un tema o argumento.
- La creación de situaciones imaginarias.
- La utilización de objetos imaginarios, reales, representativos y sustitutos.
- La utilización de roles.

No solo el aprendizaje basado en proyectos usa los juegos de roles; estos son empleados por diferentes enfoques en la enseñanza de idiomas. Es una herramienta útil, puesto que, a través de ella, como señala Tateyama (1998), se exige más a los alumnos desde un punto de vista cognitivo, en lo que se refiere a la comprensión y al sistema de producción, así como a su capacidad de incorporar de forma instantánea el conocimiento sociopragmático y pragmalingüístico en la interacción. Con esta técnica se ofrece a los estudiantes la oportunidad de practicar y mejorar, en el aula, una serie de expresiones que se utilizan en la comunicación oral en la vida real (Chen-jun, 2006).³

³ Existe un destacado número de estudios respecto a la aplicación de esta técnica: véanse, por ejemplo, Alavi (2005),

Valor del diálogo en una clase de idiomas

Hedge (2008) defiende la idea de que las actividades que más ayudan al desarrollo de la expresión oral son los juegos de roles y los debates. Estos últimos se pueden definir como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que presupone la existencia de una posición previa (a favor o en contra) en relación con un tema, una afirmación, una propuesta o una solución a un problema (Fluharty y Ross, 1996). Permiten que los estudiantes vayan más allá del aprendizaje memorístico de hechos, teorías y técnicas, y les proporcionan la ocasión de poner en práctica sus conocimientos a través de un juego de roles, al mismo tiempo que demuestran sus ideas, valores y actitudes (Griswold, 2000). A la hora de preparar un debate, los alumnos deben examinar e investigar el problema en profundidad, utilizando la razón, la lógica y el análisis para formular sus opiniones (Garrett, Schoener y Hood, 1996). Para ello, los estudiantes deben trabajar en equipo de forma constructiva para unificar su posición y eliminar redundancias (Darby, 2007).

Uno de los objetivos que persigue Oradee (2012) con su proyecto de investigación es conocer la actitud de los estudiantes respecto a la destreza de expresión oral mediante la utilización de debates, resolución de problemas y juegos de roles.

Según manifiesta Villalobos (2012), las actividades en parejas o pequeños grupos que se realizan por medio de diálogos resultan más efectivas que en las que tan solo hay monólogos, en lo que se refiere a la obtención de estructuras comprensibles. Esto es algo que también corroboran investigadores como Gass y Mackey (2007), al igual que Pica y Long (1986). En su opinión, las actividades que van acompañadas de diálogo deberían facilitar más el aprendizaje que aquellas en las que tan solo hay monólogos, puesto que la información que el emisor recibe del receptor en lo que se refiere a la comprensión del mensaje, le permite ajustar este (Ellis, 2007).

Jalilifar (2005), Najizade (1996), Platt y Brooks (1996).

Los resultados de las investigaciones realizadas parecen sugerir que la combinación del trabajo en el aula con actividades que se lleven a cabo por medio del diálogo es especialmente beneficiosa para los alumnos desde un punto de vista cuantitativo, en lo que se refiere a la producción oral, la negociación y los mensajes comprensibles que se obtienen (Ellis, 1985; Krashen, 1985; Ortega, 2009). El tipo de ejercicios al que Villalobos (2012) hace alusión en su artículo crea las condiciones propicias para que los estudiantes aprendan inglés, porque las tareas que se proponen en los ejercicios permiten una práctica que combina simultáneamente forma y significado, aunque hubiese algunos fragmentos de discurso que no eran gramaticalmente correctos (Allwright y Bailey, 1991; Ellis, 2007).

Luoma (2004) destaca que, en una conversación entre hablantes nativos de una lengua, lo que realmente interesa y preocupa a los intervinientes es conseguir el objetivo que se persigue con la misma, prestando, por lo tanto, normalmente más atención a la fluidez y la eficacia comunicativa que a la corrección formal, en el sentido en el que se entienden los criterios de evaluación de la expresión oral en la mayoría de los exámenes oficiales. En su opinión, los alumnos tienen que ser capaces de manejar de modo efectivo todos los mecanismos y elementos que intervienen en un intercambio oral (falsos comienzos, autocorrecciones, oraciones incompletas, muletillas, etc.) y de ese modo conseguir un objetivo y especialmente la competencia comunicativa. Así, los estudiantes tienen que ser capaces de seleccionar lo que mejor se adapte a cada situación de entre de los conocimientos que poseen de la lengua a nivel gramatical, léxico, morfológico, etc.

Papel de la evaluación en el proceso de enseñanza

El concepto de *evaluación* ha ido cambiando con el paso del tiempo hasta convertirse en menos formal, más humanístico y algo que no busca suspender a las personas por lo que ignoran, sino ser un modo más

objetivo de evaluar lo que saben hacer (McNamara, 2000). Como manifiestan Nedzinskaitė, Švenčionienė y Zavistanavičienė (2006), la evaluación es una herramienta diagnóstica que ayuda a los estudiantes a saber si están progresando en el aprendizaje de una lengua extranjera, lo que puede aumentar su motivación para identificar sus puntos fuertes y débiles en el mismo, a la vez que sirve para promover su autonomía en el aprendizaje y la competencia de aprender a aprender.

Brown, Bull y Pendlebury (1997) mantienen que se ha demostrado que involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación es crucial para un aprendizaje efectivo y lograr que mejoren su aprendizaje. La autoevaluación y la evaluación por pares son un claro ejemplo de esto. Según Jalilzadeh y Dastgoshadeh (2011), para evaluar la actuación de los alumnos, estos tienen que utilizar lo aprendido recientemente para poder realizar actividades que demuestren lo que han aprendido y lo que saben hacer.

414

Nedzinskaitė *et al.* (2006) apuntan que se espera que los alumnos se vuelvan más responsables y tengan iniciativa en la autoevaluación cuando aprenden un idioma extranjero. Por lo general, los estudiantes suelen ser pasivos en este proceso y pierden la motivación si no ven avances claros en el mismo. Necesitan revisar su trabajo y reflexionar sobre lo que hacen bien y sobre qué aspectos todavía necesitan que se les ayude. Pueden comparar su trabajo y elaborar criterios de evaluación para valorar los resultados obtenidos. De ese modo, identifican lo que es un trabajo de calidad, aprenden a juzgar su trabajo y a fijarse objetivos personales.

Jalilzadeh y Dastgoshadeh (2011) hacen referencia a la importancia de la autoevaluación para ayudar a que los alumnos descubran el significado de toda nueva experiencia de aprendizaje, al mismo tiempo que les resulte más fácil conseguir un nivel óptimo de actuación en el idioma. La evaluación en el aprendizaje de idiomas es cada vez más realista y directa, puesto que implica a los estudiantes

en tareas o actividades en las que normalmente se ven involucrados. La evaluación cumple un papel clave como actividad de concienciación. Cuando los alumnos evalúan una tarea, por ejemplo, mediante la autoevaluación, son conscientes de su propio aprendizaje. Entienden lo que hacen y pueden controlarlo o supervisarlo.

En lo que se refiere a la importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje, Nedzinskaitė *et al.* (2006) animan a los alumnos a que se comuniquen de forma libre y se involucren en la autocrítica, y a reflexionar sobre su actuación por medio de la autoevaluación. En su opinión, su participación en este proceso les ayuda a ser más maduros y responsables a la hora de progresar en su proceso de aprendizaje. Nedzinskaitė *et al.* (2006) recuerdan que las nuevas tendencias en la enseñanza del inglés resaltan la importancia de la autoevaluación como uno de los elementos clave en el aprendizaje autodirigido de idiomas. Los alumnos no perciben la importancia y la necesidad de esta en lo relativo a sus avances en el aprendizaje de un idioma. Sin embargo, les puede ayudar a identificar sus puntos fuertes y débiles, así como a hacerles pensar sobre lo que necesitan hacer para seguir avanzando en dicho proceso.

En el estudio de Nedzinskaitė *et al.* (2006), algunos alumnos confiesan ser estudiantes pasivos y que no saben cómo autoevaluarse ni establecer sus avances en el aprendizaje de una lengua extranjera. En opinión de estos autores, la autoevaluación promueve la autonomía en el aprendizaje y desarrolla la competencia de aprender a aprender. También hace que los alumnos adopten un papel más activo a la hora de juzgar sus progresos en este proceso y les anima a percibir el valor de lo que han aprendido.

Estos autores defienden el trabajo en equipo y que los alumnos evalúen la actuación de sus compañeros de grupo, resaltando la contribución positiva de cada uno de ellos respecto al resultado final. De este modo se fomenta el trabajo colaborativo, se crea un buen ambiente que favorece el estudio y el proceso de aprendizaje, se propicia el intercambio

de opiniones con los distintos integrantes del grupo, etc.

Metodología

Con este proyecto de investigación se busca comprobar qué tipo de actividad se percibe como más adecuada para desarrollar la expresión oral de los alumnos del Segundo Curso del Nivel Intermedio de las enseñanzas especializadas de idiomas que se imparten en España, unos días antes de que tengan que presentarse a las pruebas orales de los exámenes de certificación de la convocatoria ordinaria de junio.

Las escuelas oficiales de idiomas (EOI) son los centros educativos públicos españoles que imparten enseñanzas especializadas de idiomas, que

[...] tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado. [...] Para acceder a las enseñanzas de idiomas será requisito imprescindible tener dieciséis años cumplidos en el año en que se comiencen los estudios. Podrán acceder asimismo los mayores de catorce años para seguir las enseñanzas de un idioma distinto del cursado en la educación secundaria obligatoria. [...] [Estos centros] fomentarán especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, de las lenguas cooficiales existentes en España y del español como lengua extranjera. Asimismo, se facilitará el estudio de otras lenguas que por razones culturales, sociales o económicas presenten un interés especial (Ley Orgánica 2/2006, artículos 59 y 60).

Hay una EOI en cada una de las capitales de provincia españolas, así como en las principales localidades de las provincias. Asimismo, algunas EOI cuentan con una extensión o sección en poblaciones cercanas, por lo que en la actualidad hay más de 300 centros, donde se transmiten estas enseñanzas especializadas entre EOI y extensiones o secciones repartidas a lo largo de España. En todas ellas se imparte el idioma inglés, y en la inmensa mayoría también el francés. La oferta del resto de idiomas se establece en función del tamaño

de la localidad donde se haya ubicado el centro y por razones culturales, sociales o económicas.

A la hora de realizar este proyecto de investigación se ha considerado apropiado llevarlo a cabo el último día de clase del curso en el mes de mayo. En esta ocasión hubo un número de asistentes menor de lo habitual, porque ya no se controlaba la asistencia, o bien por haber dejado de asistir por algún motivo concreto (familiar, laboral, personal, por estudios, etc.).

Se escogió este nivel y curso porque los alumnos que lo culminan reciben un certificado acreditativo de haber alcanzado el nivel B1 en inglés del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER). Los estudiantes que superan el segundo curso de nivel básico reciben la acreditación correspondiente al nivel A2 del MCER. A diferencia de lo que sucede en el nivel básico, en el intermedio tienen que realizar el examen oral ante un tribunal compuesto por dos profesores, y esta será la primera vez que lo hagan en el caso de la EOI de Burgos, puesto que en el nivel y los cursos inferiores el examen oral lo hacen tan solo con su profesor.

Otro motivo por el que se escogió este nivel y curso es que en la EOI de Burgos hay un número elevado de grupos de alumnos matriculados en este nivel y curso (12 en el curso 2013-2014), y porque hay numerosos estudiantes repetidores que cursan estos estudios por segunda o tercera vez, entre otros motivos.

En la Comunidad Autónoma de Castilla y León, los alumnos que realizan este curso asisten a una media de cinco horas lectivas semanales, en sesiones alternas de dos horas cada día, de tal forma que en una semana tienen cuatro horas de clase, y la siguiente, seis. Asimismo, en la EOI de Burgos, durante los últimos cursos académicos, los estudiantes tienen una hora de clase de práctica oral cada dos semanas, con un auxiliar de conversación o lector.

En la EOI de Burgos se pueden distinguir tres horarios, a los que asisten diversos tipos de alumnos. En los grupos matutinos, de 9:30 a 11:30 horas, el alumnado es adulto y se caracteriza por estar integrado por jubilados, amas de casa y estudiantes universitarios. Sin embargo, en los últimos años, y con motivo de la crisis económica, se ha producido un considerable aumento de alumnos que se encuentran en situación de desempleo, y en vez de matricularse en horario de tarde o tarde-noche, como sucedería si estuvieran trabajando, prefieren hacerlo en el turno de mañana.

Por la tarde, en el horario de 17:00 a 19:00, y sobre todo en los cursos del Nivel Intermedio, el alumnado adolescente hace más presencia que en el resto de horarios, en muchas ocasiones obligado a asistir a clase por sus padres, sin ningún interés por participar en las sesiones. Estos estudiantes normalmente dejan de asistir a clase en cuanto finaliza el control de asistencia, puesto que sus padres no se enteran de que no lo hacen, y eso explica que a partir de ese momento la asistencia de alumnos disminuya de forma considerable. A pesar de que el número de adolescentes se incrementa, también asisten alumnos adultos en este horario. Finalmente, de 19:00 a 21:00 horas, el alumnado consiste, en su gran mayoría, en trabajadores en activo y estudiantes universitarios que, por sus compromisos y obligaciones laborales, académicas, familiares o personales, no pueden acudir a ninguno de los otros horarios ofertados.

El diseño del proyecto de investigación es cuasiexperimental, es decir, en lugar de llevarse a cabo en un laboratorio, se desarrolla en su escenario natural, pero las variables que intervienen en el mismo se aíslan, controlan y manipulan. Este diseño suele ser el más habitual en las investigaciones realizadas en el ámbito educativo (Cohen, Manion y Morrison, 2007). El tipo de muestreo utilizado es el muestreo intencionado o *purposive sampling*, es decir, se ha escogido a los participantes en el proyecto de investigación de forma intencionada, por considerarse que

poseen las características concretas que se buscan en la población objeto de estudio.

Específicamente, he seleccionado los tres grupos del Segundo Curso del Nivel Intermedio a los que daba clase en el período 2013-2014 como representativos de cada uno de los tres horarios que se ofertan en la EOI de Burgos, de tal forma que representan un 25% del total de grupos existentes en ese año académico para ese curso y nivel. Asimismo, al haber impartido clase a esos tres grupos una misma persona, se busca reducir la posibilidad de que otras variables externas pudieran influir de forma importante en los resultados finales.

En el grupo de 9:30 a 11:30 hay matriculadas 35 personas, de las cuales, durante el mes de mayo, cuando no se controla la asistencia, solían acudir de 15 a 17 estudiantes, aunque durante el resto del curso la media estaba en torno a 20-25 personas. Está integrado por dos jubilados, estudiantes universitarios o recién graduados, desempleados, y varios profesores desempleados o en activo. El grupo de 17 a 19 horas también tiene 35 alumnos en lista, de los cuales, durante el mes de mayo, acudieron de 12 a 14 personas, y durante el resto del curso, entre 15 y 20. Este grupo está constituido por ocho adolescentes (de 16 a 18 años), estudiantes universitarios, funcionarios, profesores y trabajadores en activo. Por último, en el grupo de 19 a 21 horas hay matriculadas 35 personas, y durante el mes de mayo asistieron entre 20 y 23 estudiantes, frente a la media de 28 a 30 que acudieron a clase durante el resto del curso. Está formado por una adolescente, 3 estudiantes universitarios, trabajadores en activo y profesores.

El método de investigación utilizado para este experimento a ciegas (*blind experiment*) fue cualitativo. La observación por el profesor de los grupos seleccionados, así como las respuestas proporcionadas mediante un breve cuestionario que los alumnos participantes en el proyecto de investigación rellenan al finalizar la clase, fueron las formas de obtención de datos. La elección de la técnica de

la observación se justifica en el hecho de que es la que se utiliza habitualmente cuando el proyecto tiene un objetivo fundamentalmente descriptivo, como lo señala Robson (2002). Asimismo, la recogida de datos se desarrolla en un escenario auténtico, al igual que sucede en el caso del estudio de Oradee (2012).

Sin embargo, hay que tener presente, como sostienen Cohen *et al.* (2007), que cada observador tiene su propio estilo de observación, lo que hace que los resultados facilitados puedan no coincidir con los que pudiera aportar cualquier otra persona. Por lo tanto, y en aras de obtener un mayor grado de fiabilidad, en futuros proyectos o experimentos sería conveniente buscar una triangulación de datos facilitados por más de un observador y recopilador de datos.

Como indica Robson (2002), con la estrategia experimental, o cuasiexperimental en este caso, el hecho de utilizar dos tipos de actividades orales diferentes, un juego de roles (*role play*) (véase anexo 1) y a continuación una actividad abierta con un vacío de información (véase anexo 2), se persigue descubrir qué actividad se percibe como más auténtica o realista y, por lo tanto, se considera más fácil de llevar a cabo.

De ese modo, y como señalan Cohen *et al.* (2007), al producirse en el ámbito de una clase, la variable independiente de la investigación es el tipo de actividad, y la variable dependiente, la percepción que se tiene de la misma.

Resultados obtenidos

Se escoge el último día de clase del curso para llevar a cabo esta investigación, a pesar de que se prevé que pueda acudir un menor número de alumnos. Sin embargo, es de imaginar que esos estudiantes estarán realmente interesados y motivados por acudir a clase, y les podrá servir de entrenamiento para la realización del diálogo o interacción de la prueba oral del examen de certificación que tienen que superar para obtener el certificado que

acredite que han alcanzado el nivel B1 del MCER en el idioma inglés. Ese día asisten 12 personas en el grupo de 9:30 a 11:30, 10 alumnos en el de 17 a 19 horas y 20 estudiantes de 19 a 21 horas. En todos los grupos, los alumnos que asistieron el día que se efectuó la investigación eran adultos.

En primer lugar, se lleva a cabo una actividad oral de juego de roles en grupos de tres personas. Los alumnos tienen que decidir lo que van a hacer el fin de semana, y cada uno de ellos tiene una propuesta (A ir al cine, B ver una competición deportiva y C asistir a un concierto) e intentará convencer al resto de integrantes de su grupo para que finalmente opten por la suya frente a las otras alternativas. Precisamente, como deberes para ese día, los alumnos habían realizado unos ejercicios de su libro de texto relacionados con expresiones que se pueden emplear para hacer sugerencias.

Condicionado por el número de asistentes ese día en cada grupo, en el de 17 a 19 horas hay un grupo integrado por cuatro personas, en el cual dos tienen el papel del alumno C, que quieren ir a un concierto, y en el de 19 a 21 horas hay un grupo integrado por tan solo dos alumnos, donde no hay estudiante C.

A la hora de explicarles lo que tienen que hacer, se insiste en que deben intentar llegar a un acuerdo. Se dejan cerca de cinco minutos para que puedan preparar la actividad de forma individual, pudiendo tomar notas respecto a lo que van a decir. De ese modo, se tiene en cuenta lo que manifiesta Skehan (1996) acerca del aumento de la complejidad, corrección y fluidez de los mensajes de los alumnos cuando se les deja tiempo para preparar una actividad. Al igual que sucederá en la parte de interacción o diálogo de la prueba oral del examen final, se les indica que tienen que hablar por cinco minutos, pero la mayoría de los grupos dedican de ocho a diez minutos para la actividad.

Algunos grupos quieren darla por finalizada cuando acuerdan lo que van a hacer, pero se les anima a que continúen pensando en lo que van a hacer el

resto de días del fin de semana o para la siguiente semana. Se les insiste mucho en el hecho de que intenten llegar a un acuerdo, porque en otras ocasiones que se había llevado a cabo esta actividad, muchos alumnos no cedían y tan solo querían que se hiciese la propuesta que aparecía en su tarjeta.

En el grupo de 9:30 a 11:30, todos los grupos llegan a un acuerdo; uno decide hacer las tres actividades, y otro, dos. En el de 17 a 19 horas, un grupo no establece un acuerdo, otro decide realizar una de las actividades y el otro consensúa hacer dos actividades en el mismo día y dejar la restante para el siguiente fin de semana. En la sesión de 19 a 21 horas, un grupo de alumnos no logra ningún acuerdo, cuatro deciden efectuar dos actividades y dos grupos se ponen de acuerdo para hacer una.

Una vez finalizada la actividad, en el grupo reflexionan en común sobre el vocabulario, las funciones y las estructuras gramaticales que se podrían utilizar para esta actividad. En lo que se refiere al vocabulario, sería específico de deportes, cine y música. En cuanto a las funciones, se repasan expresiones para hacer sugerencias, persuadir y convencer a los compañeros, etc. Finalmente, en lo que alude a expresiones gramaticales, se señala que se podría emplear *used to* y *would* para referirse a hábitos en el pasado, respecto a *usually* y el presente simple para el tiempo presente; hacer comparaciones utilizando comparativos y superlativos; verbos modales, como *could*, *may*, *might*; la voz pasiva; el estilo indirecto, etc. Con todo ello se busca llevar a cabo una autoevaluación de su actuación y sobre cómo se podría mejorar teniendo en cuenta lo que Nedzinskaitė *et al.* (2006) dicen al respecto.

A continuación se presenta la segunda actividad oral (anexo 2), que es una actividad abierta. Dos amigos que van siempre de vacaciones juntos quedan para tomar algo y decidir sobre las vacaciones de este verano. Sin embargo, la situación personal de cada uno de ellos ha variado con respecto a otros años y esto les obligará a introducir algunos

cambios en lo que venían haciendo hasta ahora: la duración de las vacaciones, el destino elegido, etc.

Dado que se trata de una actividad abierta —puesto que tan solo se les pide a los estudiantes que se pongan de acuerdo sobre cómo y cuándo pasar juntos las vacaciones—, permite que los alumnos demuestren que dominan las destrezas necesarias para emplear la lengua meta para conseguir un objetivo concreto o realizar algo por medio de esta. Para dotarla de mayor autenticidad, y que la actividad no se convierta en un mero intercambio o enumeración de ideas e información que comparten ambos alumnos, se incluye un “vacío de información” (los cambios en la situación personal de cada alumno y que desconoce el otro, puesto que no se le facilita dicha información en la hoja de instrucciones).

Nuevamente se deja a los alumnos para que durante cinco minutos puedan preparar la actividad de forma individual, pudiendo tomar notas sobre lo que van a decir. En el grupo de 9:30 a 11:30, cuando se efectúa esta actividad, una persona ha tenido que irse y son en total 11 alumnos los que la realizan, lo que obliga a que haya un grupo de tres estudiantes, donde dos de ellos hacen de alumno B. En los grupos de los otros dos horarios, la actividad se hace en parejas.

Los alumnos del grupo de 9:30 a 11:30 no entienden que deben comunicar su nueva situación personal a su compañero de pareja y de hecho no lo hacen. A los estudiantes de los otros dos horarios, una vez han leído las instrucciones, se les pregunta si tienen que comunicar esa nueva situación y entienden que no. A pesar de ello, se les anima a que lo hagan. Sin embargo, en el grupo de 19 a 21 horas hay algunas personas que no quieren desvelar dicha situación, puesto que entienden que no es necesario para desarrollar la actividad. Esto podría llevar a pensar que, en la vida real, ante una situación similar, no se lo comunicarían a la otra persona y, por tanto, reflejaría lo que harían en este tipo de contexto. De este modo, se podría estar activando la experiencia de los alumnos y

así esta se aprovecharía para el aprendizaje, como defienden Jalilzadeh y Dastgoshadeh (2011) que hay que hacer.

A la hora de llevar a cabo esta segunda actividad oral, se les vuelve a insistir que intenten llegar a un acuerdo. Todas las parejas de los tres grupos logran un acuerdo, y algunas de ellas dan por finalizada la actividad cuando esto sucede.

Una vez han concluido, se pide a los alumnos que nuevamente, en parejas, reflexionen sobre a qué han prestado más atención a la hora de desarrollar la actividad, es decir, si a la transmisión del mensaje o a que este tuviera una corrección formal. Asimismo, también se les pide que su compañero e interlocutor les facilite información sobre cómo la han percibido. Este intentará recordar las expresiones que ha usado la otra persona a la hora de transmitir las ideas principales y, al mismo tiempo, entre ambos tratarán de reflexionar sobre si se podría haber empleado alguna fórmula o expresión alternativa que transmitiera el mensaje de modo más exacto, concreto, conciso, o más breve, directo, etc. Nuevamente, se invita a los alumnos a la autoevaluación y a una reflexión crítica de su actuación y de la de sus compañeros, como proponen Nedzinskaitė *et al.* (2006).

Tras de 8 a 10 minutos de preparación de esta segunda parte de la actividad, se les solicita a los alumnos que rellenen un breve cuestionario en el que se les pregunta sobre el aspecto al que han prestado más atención a la hora de ejecutar la actividad, es decir, si notaron más la transmisión del mensaje o que este tuviera una corrección formal. Asimismo, también se les pregunta sobre cuál de las dos actividades perciben como más fácil, así como el motivo.

En lo referente a la primera cuestión, en el grupo de 9:30 a 11:30, todos los alumnos, excepto uno, se habían centrado en la transmisión efectiva del mensaje. Esta persona intenta prestar más atención al vocabulario y las estructuras gramaticales que emplean que al mensaje en sí. Lo mismo sucede en el grupo de 19 a 21 horas. Sin embargo,

en el grupo de 17 a 19 horas, todos se centran en el mensaje.

Respecto a la actividad que perciben como más fácil, todos los alumnos de los tres grupos manifiestan que la segunda actividad les resulta más fácil que la primera, lo que podría hacer pensar que se percibe como más auténtica, por el vacío de información existente. Los integrantes del grupo de 17 a 19 horas en especial expresan que es una actividad más interesante. Nuevamente, se podría creer que el motivo es el mismo.

Los datos del proyecto de investigación ofrecidos por los alumnos coinciden con los que proporciona el profesor de los grupos que se encarga de observar la actuación de los estudiantes de los tres grupos, tanto en lo relativo a la actividad que se considera más fácil como sobre el aspecto al que los estudiantes prestan más atención mientras realizan las actividades orales que se les facilitan.

Resulta oportuno señalar que varias de las personas que asistieron ese día a clase, cuando llevaron a cabo la parte del diálogo o interacción en la prueba oral del examen final, intentaron alcanzar un acuerdo, y si les sobró tiempo una vez lo habían logrado, continuaron con la actividad y no la dieron por finalizada. Sin embargo, algunos de los alumnos que no asistieron ese día a clase se empeñaron en conseguir que se hiciera lo que aparecía en las instrucciones de su tarjeta de examen. De esto podría deducirse que un entrenamiento respecto a lo que se espera que hagan en una situación concreta tiene como resultado que los alumnos se esfuercen lo posible por conseguirlo, como parece desprenderse de la investigación de Lourduathan y Menon (2005).

Conclusiones

A la vista de los resultados obtenidos, se deduce que las actividades abiertas con un vacío de información se perciben como más auténticas y realistas a la hora de desarrollar la expresión oral en el aprendizaje de lenguas que las actividades de juegos de roles o *role*

plays. Esto es lo que haría que los alumnos las consideren más fáciles de realizar.

Sin embargo, dado que esta investigación se efectuó tan solo en una ocasión donde asistieron menos personas que durante el resto del curso, y que únicamente se llevó a cabo con los alumnos de un profesor determinado y un curso y nivel específico, para que los datos tengan mayor fiabilidad habría que repetirla en más momentos del curso, con grupos de otros profesores, y extenderla al resto de cursos y niveles que se imparten en las EOI.

Asimismo, parece confirmarse la hipótesis de Hughes (2011) respecto a que, a la hora de expresarnos de manera oral, ponemos el acento en la transmisión efectiva del mensaje más que en que la forma de este sea correcta, algo que también defienden las nuevas corrientes comunicativas en la enseñanza de idiomas.

420

De igual modo, da la impresión de que la autoevaluación y la evaluación entre pares puede servir para que los alumnos identifiquen sus puntos débiles y fuertes a la hora de aprender un idioma, e intenten incidir sobre lo que tienen que mejorar, como se puede observar en el caso de los alumnos que se esfuerzan por prestar más atención para que la forma de sus mensajes sea correcta, y en el de los alumnos que cuando realizan la parte del diálogo o interacción en la prueba oral del examen final intentan llegar a un acuerdo. Esto también puede probar que entrenar a los estudiantes respecto a lo que se espera que hagan en estas pruebas puede ayudarles a mejorar su actuación, lo que se hace patente al comparar su actuación con la de las personas que no acudieron a clase el día que se hizo este ejercicio.

La evaluación de la expresión oral precisa de una herramienta que vaya enfocada al proceso (Jalilzadeh y Dastgoshadeh, 2011). Teniendo esto en cuenta, también podría deducirse que las actividades que se utilizan en las pruebas orales de los diferentes

exámenes orales oficiales que existen a nivel mundial deberían ser actividades abiertas que incluyan un vacío de información, en vez de los juegos de roles, que suelen ser muy habituales. Tal vez sea este hecho uno de los motivos que, en el caso de las enseñanzas especializadas de idiomas de las EOI en España, expliquen que haya un índice tan elevado de suspensos en las pruebas de expresión oral, y esta es una cuestión que convendría estudiar en futuras investigaciones en lo relativo a la evaluación de la expresión oral en el aprendizaje de idiomas.

Referencias

- Afrizal, M. (2015). A classroom action research: Improving speaking skills through information gap activities. *English Education Journal*, 6(3), 342-355.
- Alavi, K. (2005). *Designing and implementation of task-based language teaching at high school level*. Paper presented at the First Conference on Language Teaching, Hamadán, Irán.
- Aliakbari, M., y Jamalvandi, B. (2010). The impact of 'role play' on fostering EFL learners' speaking ability: A task-based approach. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(1), 15-29.
- Allwright, D., y Bailey, K. M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2003). Speak easy: How to ease students into oral production. *Humanising Language Teaching*, 5(2), 1-13.
- Aungwatanakun, S. (1994). *English Teaching Methodology*. 2.ª ed. Bangkok: Chulalongkorn University Press.
- Bakshi, S. (2009). Developing communicative language skills. *ELTWeekly*, 35. Recuperado de <http://eltweekly.com/2009/09/eltweekly-issue35-article-developing-communicative-language-skills/>.
- Besson, M. J., y Canelas-Trevisi, S. (1994). Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase. *Comunicación, Lengua y Educación*, 6(3), 29-43.
- Brock, C. A. (1986). The effects of referential questions on ESL classroom discourse. *TESOL Quarterly*, 20(1), 47-59.

- Brown, G. A., Bull, J., y Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2.ª ed. Nueva York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Centro Virtual Cervantes (s. f.). Interlingua. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm
- Chastain, K. (1988). *Developing Second-Language Skills*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chen-jun, W. (2006). *Designing communicative tasks for college English courses* (Tesis de maestría). Chongqing Normal University & Yangtze Normal University, China.
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6.ª ed. Nueva York, Ny: Routledge.
- Darby, M. (2007). Debate: A teaching-learning strategy for developing competence in communication and critical thinking. *Journal of Dental Hygiene*, 81(4), 1-12.
- Dörnyei, Z., y Thurrell, S. (1994). Teaching conversational skills intensively: Course content and rationale. *ELT Journal*, 48(1), 40-49.
- Doughty, C., y Pica, T. (1986). "Information gap" tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20(2), 305-325.
- Ellis, R. (1985). Teacher-pupil interaction in second language development. En S. M. Gass y C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 69-85). Rowley, MA: Newbury House.
- Ellis, R. (2007). The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures. En A. Mackey (Ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition* (pp. 339-360). Oxford: Oxford University Press.
- Fluharty, G. W., y Ross, H. (1996). *Public Speaking and Other Forms of Speech Communication*. Nueva York: Barnes & Nobles.
- Frank, C., y Rinvolucrí, M. (1991). *Grammar in Action Again: Awareness Activities for Language Learning*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Fulcher, G. (2000). The "communicative" legacy in language testing. *System*, 28(4), 483-497.
- Gaies, S. J. (1983). The investigation of language classroom processes. *TESOL Quarterly*, 7(2), 205-217.
- Garrett, M., Schoener, L., y Hood, L. (1996). Debate: A teaching strategy to improve verbal communication and critical-thinking skills. *Nurse Educator*, 21(4), 37-40.
- Gass, S. M., y Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. En B. VanPatten y J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 175-199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Goitia Pastor, L. (2012). Juego, representación y aprendizaje: un taller de teatro para alumnos de E/LE. *Foro de Profesores de E/LE*, 3, 103-110.
- Griswold, L. A. (2000). Debate as a teaching strategy. *The American Journal of Occupational Therapy*, 54(4), 427-428.
- Hadley, A. O. (Ed.). (2003). *Teaching Language in Context*. 3.ª ed. Edinburg: Heinle and Heinle Publishers.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. Londres/Nueva York: Longman Group.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Nueva York: Longman.
- Harris, K. A. (1990). *Pair Activities in Beginning Adult ESL Classes*. Recuperado de http://www.calpro-online.org/files/i_presenterpowerpointsandhandouts/i_pdfs_presenterpowerpoints/302_harris_pairwork.pdf.
- Hedge, T. (2008). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, R. (2011). *Teaching and Researching Speaking*. 2.ª ed. Essex: Pearson Education.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Jalilifar, A. (2005). *Task-based instruction and its application in Iranian high schools*. Paper presented at the first conference on language teaching, Hamadán, Irán.

- Jalilzadeh, K., y Dastgoshadeh, A. (2011). Role of alternative assessment techniques in improvement EFL learners' speaking skill (Iranian EFL Setting). *International Journal of Asian Social Science*, 1(2), 27-35.
- Johnson, K., y Morrow, K. (1981). *Communication in the Classroom*. Harlow: Longman Group Ltd.
- Jondeya, R. S. (2011). *The Effectiveness of Using Information Gap on Developing Speaking Skills for the Eighth Graders in Gaza Governorate Schools* (Disertación doctoral, Al-Azhar University-Gaza). Recuperado de <http://library.iugaza.edu.ps/thesis/96013.pdf>.
- Kayi, H. (2006). Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language. *The Internet TESL Journal*, XII(11). Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html>.
- Klankrit, P. (2005). *Communicative activities for developing English speaking proficiency in Thailand* (Dissertation of Doctor of Education). Melbourne: University of Melbourne.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York, NY: Longman.
- Kremers, M. F. (2000). El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral. *ASELE. Actas XI*, 461-470.
- Lee, J. F., y VanPatten, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 (3 de mayo, 2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo, 17158-17207, España.
- Li, Y. (2005). Speaking activities: Five features. *US-China Foreign Language*, 9(3), 71-75.
- Liao, X. (2001). Information gap in communicative classrooms. *English Teaching Forum*, 39(4), 7-11.
- Littlewood, W. (1992). *Teaching Oral Communication: A Methodological Framework*. Oxford: Blackwell.
- Long, M. H. (1981). Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning*, 31(1), 135-157.
- Long, M. H., y Crookes, G. (1991). Three approaches to task-based syllabus design. *Tesol Quarterly*, 26(1), 27-56.
- Long, M. H., y Sato, C. J. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. En H. W. Seliger y M. H. Long (Eds.), *Classroom-centered research in second language acquisition* (pp. 268-285). Rowley, MA: Newbury House.
- Lourdunathan, J., y Menon, S. (2005). Developing speaking skills through interaction strategy training. *The English Teacher*, 34, 1-18.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lynch, T., y Maclean, J. (2000). Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom learning. *Language Teaching Research*, 4(3), 221-250.
- MacIntyre, P., y Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *Modern Language Journal*, 75(3), 296-304.
- McCarthy, M. (1998). *Spoken Language and Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay H., y Tom, A. (1999). *Teaching Adult Second Language Learners*. Nueva York: Cambridge University Press.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mishra, J. (2014). Speaking activities for ESL learners of Odia vernacular schools: Planning, management and evaluation. *Research Scholar*, 2(4), 132-136.
- Najafi, H. (1996). *The role of task-based activities on the acquisition of English language structures by intermediate EFL students* (Master's thesis). Allameh Tabatabaai University, Teherán, Irán.
- Najizade, Z. (1996). *The effect of role-play technique on the acquisition of English language structures by intermediate EFL learners* (Master's thesis). Allameh Tabatabaai University, Teherán, Irán.
- Nedzinskaitė, I., Švenčionienė, D., y Zavistanavičienė, D. (2006). Achievements in language learning through students' self-assessment. *Kalbu Studijos*, (8), 84-87.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2001). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving, and role-playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 533-535.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Londres: Hodder Education.
- Ozsevik, Z. (2010). *The Use of Communicative Language Teaching (CLT): Turkish EFL Teachers' Perspective in Implementing CLT in Turkey* (MA Thesis). Graduate College of the University of Illinois at Urbana, Champaign, Turkey.

- Pasfield-Neofitou, S. E. (2012). *Online Communication in a Second Language: Social Interaction, Language Use, and Learning Japanese*. Bristol: St Nicholas House.
- Pica, T., y Long, M. H. (1986). The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. En R. R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (pp. 85-98). Rowley, MA: Newbury House.
- Pimbo Chicaiza, J. D. L. A. (2015). *El juego de roles y su influencia en el desarrollo del lenguaje oral del idioma inglés en el cuarto año de Educación Básica en el "Instituto José Ignacio Ordóñez" del cantón Pelileo de la provincia de Tungurahua* (Tesis de grado). Universidad Técnica de Ambato, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Carrera de Idiomas, Ambato.
- Platt, E., y Brooks, F. (1994). The "Acquisition-rich environment" revisited. *The Modern Language Journal*, 78(4), 497-511.
- Porter, P. A. (1983). *Variations in the conversations of adult learners of English as a function of the proficiency level of the participants* (Doctoral dissertation). Stanford University, Stanford.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Raptou, V. (2002). *Using Information Gaps Activities in The Second Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sabater, M. L. (2012). La simulación de casos, una actividad útil y eficaz en las clases de español para uso profesional. En Van Hoof, A. (Eds.), *El español de las profesiones* (pp. 132-149). Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Shumin, K. (2002). Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. En J. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 204-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Skehan, P., y Foster, P. (1999). The influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49(1), 93-120.
- Son, T. L. (2009). *Using Information Gap Activities to Promote Communication in EFL Classes*. En 5th National Vietnam English Teacher and Trainer Network (VTTN) ELT Conference.
- Tateyama, Y. (1998). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese Sumimasen. En K. R. Rose y G. Kasper (Ed.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 200-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Teng, H. (2007). *A study of task type for L2 speaking assessment*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Society for Language Studies, Honolulu, HI, 2-4 de abril, 2007.
- Varonis, E. M., y Gass, S. (1983). *Target language input from non-native speakers*. Paper presented at the 17th Annual TESOL Convention, Toronto, Canada.
- Villalobos, J. (2012). The role of interaction in the oral production of English-as-a-second language students: A qualitative case study. *Entre Lenguas*, 17, 67-81.
- Viñas Pérez, G. (2015). Los métodos participativos en una enseñanza desarrolladora. Posibles soluciones a sus limitaciones. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(2), 77-87.
- White, J., y Lightbown, P. M. (1984). Asking and answering in ESL classes. *Canadian Modern Language Review*, 40(2), 288-244.

Anexo 1. Primera actividad oral. Juego de roles

Student A

It's Friday evening and you are having a beer in a pub with two friends of yours. You haven't decided yet what you are going to do tomorrow evening/night.

You want to see a film (you decide what film) which is supposed to be one of the best films (if not the best) to be released this year. You know your friends are not very keen on going to the cinema. So you have to persuade them and reach an agreement about what you are going to do.

You can mention the following to achieve it:

- The last time you went to the cinema (a long time ago).
- It's the kind of film they like.
- The stars/cast (superb).
- The plot (brilliant).
- The special effects (remarkable).
- The soundtrack (they might like it).
- Everyone you know (except for you) has seen it and they've loved it.

Student B

It's Friday evening and you are having a beer in a pub with two friends of yours. You haven't decided yet what you are going to do tomorrow evening/night.

You want to go to a sports competition (a football/basketball/tennis match — you decide what kind of competition). You really want to go because if they win, they may go into the semi-finals, so you consider it a special occasion. But you don't feel like going on your own because you know it won't be as much fun as if you go with your friends. So you have to persuade them and reach an agreement about what you are going to do.

You can mention the following to achieve it:

- They're always saying they wouldn't miss an opportunity like this.
- The importance of the competition (remember they may go into the semi-finals).
- The tickets are reasonable (no excuse).
- You know they will enjoy it.
- You're positive the team/player you support will win (you can mention their latest scores).
- Everyone will talk about it on Monday.
- There are still tickets available.

<p>Student C</p> <p>It's Friday evening and you are having a beer in a pub with two friends of yours. You haven't decided yet what you are going to do tomorrow evening/night.</p> <p>You want to go to a concert of your favourite singer/group (you decide what singer/group). They're on tour and tomorrow's the last performance in your city. All the tickets are sold out, but a colleague of yours who intended to go can't go, and will sell you his tickets (three tickets).</p> <p>It's a unique opportunity but you are not sure if your friends would like to go because you don't usually talk about music. So you don't know if they like this singer/group. You really want to go, but you don't want to go on your own because you know it won't be as much fun as if you go with your friends. So you have to persuade them and reach an agreement about what you are going to do.</p> <p>You can mention the following to achieve it:</p> <ul style="list-style-type: none"> • It's something different from what you usually do. • Unique opportunity (singers/groups like them don't usually play in your city). • Getting the tickets is no problem (no excuse). • The tickets are reasonable. • Everyone will talk about it on Monday. • You think they will enjoy it. • You're positive you'll meet new people (many people from nearby cities will come).
--

Anexo 2. Segunda actividad oral. Actividad abierta con vacío de información

<p>Student A</p> <p>You usually spend your summer holidays with student B, who is a friend of yours. You are going to meet him/her to plan your summer holidays together. However, this year your personal situation has changed compared to previous years. You would like to spend a shorter holiday with your friend as you started an online relationship some months ago and you would like to meet this person during your holidays. Your friend does not know anything about it, as you did not want to tell him/her about it until the relationship had strengthened, which seems to be the case now.</p> <p>Reach an agreement with student B so as to spend your holidays together as usual, taking into account that they might need to be shorter. Consider things like the destination, the dates, the budget available, etc.</p>
--

<p>Student B</p> <p>You usually spend your summer holidays with student A, who is a friend of yours. You are going to meet him/her to plan your summer holidays together. However, this year your personal situation has changed compared to previous years. You would like to spend a shorter holiday with your friend as it has been rumoured that after the summer holidays some employees are going to be made redundant in the factory where you work. You would like to spend a shorter holiday with your friend and go to a cheap destination, as you fear that you might be one of the workers been made redundant. You want to save up some money for the financial difficulties you might have to face up if you are eventually made redundant. Your friend does not know anything about it, as you did not want to tell him/her about it until you were certain the rumours were founded, which seems to be the case now.</p> <p>Reach an agreement with student A so as to spend your holidays together as usual, taking into account that they might need to be shorter and cheaper than in previous years. Consider things like the destination, the dates, the budget available, etc.</p>
--

How to reference this article: Araujo Portugal, J. C. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(3), 404-425. DOI: 10.17533/udea.ikala.v22n03a03