

Trabajo Fin de Máster en la Tecnologías de la Información y
Comunicación en la Enseñanza y el Tratamiento de
Lenguas

**El rol de las tareas basadas en videograbaciones
para la mejora de la expresión oral y el filtro
afectivo en la clase de L2**

Autora: Ana María Rodríguez del Valle

TUTORA: Dra. D. ^a María Elena Bárcena Madera



Facultad de Filología
UNED

Convocatoria Septiembre 2022

Curso 2021/2022

ÍNDICE

Listado de figuras	IV
Índice de gráficos	V
Índice de imágenes	VI
Índice de tablas	VII
Listado de abreviaturas	VIII
1. Introducción	1
1.1. Hipótesis de la investigación	4
1.2. Objetivos	6
1.3. Estructura del TFM	7
2. Marco teórico	9
2.1. El aprendizaje de las lenguas y la expresión oral	9
2.2. Las TIC en la enseñanza de las lenguas y el uso de las video- grabaciones en la expresión oral de L2	14
2.3. Feedback, coevaluación y autoevaluación y el uso de la rúbrica	17
2.4. Filtro afectivo en el aprendizaje de las lenguas	20
3. Metodología	22
3.1. Participantes	24

3.2. Variables	25
3.3. Temporización	26
3.4. Procedimiento	28
3.5. Herramientas	36
3.5.1. Herramientas para la intervención	36
3.5.2. Herramientas para la recogida de datos	36
3.5.2.1. Cuestionarios	37
3.5.2.2. Pruebas objetivas	39
3.5.3. Herramientas para el análisis de datos	40
3.6. Triangulación	41
3.7. Análisis	42
3.7.1. Datos cuantitativos	42
3.7.2. Datos cualitativos	43
4. Resultados	44
4.1. Mejora de la expresión oral	47
4.1.1. Pruebas objetivas	49
4.1.2. Cuestionarios	53
4.1.2.1. El impacto del uso de las videgrabaciones	54

4.1.2.2. El impacto del uso del feedback, autoevaluación y coevaluación.....	56
4.2. Mejora del filtro afectivo.....	59
5. Conclusión.....	65
6. Bibliografía	71
Anexo I.....	79
Anexo II.....	82
Anexo III.....	83

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Competencia Comunicativa (Canale y Swain, 1980).....	11
Figura 2. Niveles y campos de investigación del habla.....	12
Figura 3. Funcionamiento del filtro afectivo (Krashen, 1982:32).....	21
Figura 4: Proceso de la investigación acción realizado.....	24

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. N.º de alumnos que realizan cada tarea.....	45
Gráfico 2. Porcentaje de tareas realizadas.....	45
Gráfico 3. Resultados prueba objetiva 2º trimestre.....	49
Gráfico 4. <i>Section 1: Performance</i> grupo muestra.....	54
Gráfico 5. <i>Section 1: Performance. Question 1</i>	54
Gráfico 6. <i>Section 1: Performance. Question 6</i>	55
Gráfico 7. <i>Section 1: Performance</i> grupo control.....	55
Gráfico 8. Percepción <i>Assessment</i> cuestionario inicial	57
Gráfico 9. Percepción <i>Assessment</i> cuestionario final.....	57
Gráfico 10. Comparativa inter grupos <i>Section 2: Assessment (Assessment y Peer's)</i>	58
Gráfico 11. Percepción hacia el aprendizaje de L2 y <i>Speaking</i> cuestionario inicial...	60
Gráfico 12. Percepción hacia el aprendizaje de L2 y <i>Speaking</i> cuestionario final....	61
Gráfico 13. Cuestionario inicial <i>Motivation</i>	61
Gráfico 14. Cuestionario final <i>Section 3: Motivation</i>	62
Gráfico 15. Percepción grupo control aprendizaje L2 (estudio intra grupo).....	63

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. <i>Task 1: This is me!</i>	31
Imagen 2. <i>Task 2: This is my town!</i>	31
Imagen 3. <i>Task 3: This is my country!</i>	32
Imagen 4. <i>Task 4: This is my top film/book/series!!</i>	32
Imagen 5. <i>Task 5: This is my superhero</i>	33
Imagen 6. <i>Task 6: This is my fest!</i>	33

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Variables e instrumentos de medida.....	26
Tabla 2. Temporización de la actuación.....	27
Tabla 3. Herramientas de recogida de datos.....	37
Tabla 4: Resultados de las tareas	47
Tabla 5. Resultados de la prueba objetiva del 2º trimestre.....	49
Tabla 6. Frecuencias calificaciones prueba objetiva 2º trimestre.....	50
Tabla 7. Calificaciones prueba objetiva 2º trimestre vs. media tareas.....	50
Tabla 8. Frecuencias calificaciones medias de las tareas.....	51
Tabla 9. Comparativa resultados pruebas objetivas.....	52
Tabla 10. Frecuencias calificaciones prueba objetiva 3er trimestre.....	53

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

APA	<i>American Psychological Association</i>
ASP	<i>Academic Speaking</i>
SD	Desviación estándar (en inglés <i>Standard Deviation</i>)
ESO	Enseñanza secundaria obligatoria
Hi	Hipótesis de investigación
H1	Primera Hipótesis
H2	Segunda Hipótesis
H3	Tercera Hipótesis
H4	Cuarta Hipótesis
IELTS	<i>International English Language Testing System</i>
JASP	<i>Jeffreys's Amazing Statistics Program</i>
L1	Primera lengua, Lengua materna
L2	Segunda lengua, Lengua extranjera
M	Media
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
TIC	Tecnologías de la información y comunicación (en inglés <i>Information and Communication Technologies, ICT</i>)
SPSS	<i>Statistical Package for Social Sciences</i>
VD	Variable dependiente
VI	Variable independiente

1. Introducción

La destreza de producción oral ha estado durante años poco considerada dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y de los currículos desarrollados por las diferentes instituciones educativas, siendo relegada durante décadas a una posición secundaria. Así, las metodologías basadas en la traducción y repetición de estructuras han sido las predominantes en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2). Su objetivo es que el discente conozca tan solo las estructuras necesarias para expresarse, pero sin dotarlas de contexto ni autenticidad.

Si bien, la pujanza de metodologías constructivistas y enfoques comunicativos como el aprendizaje por acción propuesto por Piaget (1989), ha conducido a que el enfoque ofrecido a la enseñanza de lenguas en general y a la destreza de expresión oral en particular ha ido cambiando a lo largo del tiempo. El enfoque constructivista incorporado en la enseñanza de lenguas en las últimas décadas del siglo XX prioriza la enseñanza a través de tareas con un contexto auténtico.

El discente se convierte en el protagonista de su aprendizaje mostrando una actitud activa hacia el conocimiento y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este construye su aprendizaje a través de la interpretación que hace de su experiencia de aprendizaje, y de su interacción social, “constructivism: the integration of various paradigms with an emphasis on social interaction and the discovery, or construction, of meaning.” (Brown, 1994:322).

Los alumnos encuentran con mayor frecuencia que el aprendizaje de la destreza de expresión oral de L2 está basado en tareas donde la simulación de situaciones del mundo real o tareas de la vida cotidiana. Estas proporcionan un contexto auténtico el cual muestra al discente que elementos son necesarios movilizar en el proceso de comunicación entre diferentes emisores. Estas metodologías promueven una participación activa del estudiante a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje, favoreciendo un aprendizaje significativo y eficaz.

Es innegable que en la producción oral de una L2 influyen muchos más aspectos de los propios del habla. En el aprendizaje de una lengua meta influyen aspectos gramaticales, sintácticos, semánticos, fonéticos y prosódicos, entre otros, pero en la producción de la lengua también influyen aspectos como el análisis discursivo y conversacional, o los elementos socioculturales de la lengua meta.

Como señalan Hughes y Reed (2017) no se trata de una destreza que solo consiste en emitir sonidos o fonemas en una cadena de habla bajo un paraguas de reglas del idioma, sino que se trata de comunicarse mediante el lenguaje, teniendo en cuenta unas normas sociales adecuadas para la comunicación oral en dicho idioma y que hacen que dicha comunicación sea exitosa. El docente se convierte de esta manera en la persona que promueve y facilita al estudiante la tarea de incorporar todos estos conocimientos en su registro oral para conseguir una comunicación significativa en la lengua meta.

La expresión oral a diferencia de la expresión escrita es una destreza que a menudo los alumnos no pueden revisar, corregir y rehacer a posteriori. Estas características hacen que sea difícil que los discentes puedan ser conscientes de los errores originados en sus producciones orales o las necesidades que tienen para articular un texto oral adecuado a lo requerido y en consecuencia no pueden articular los mecanismos necesarios para evitarlos.

Por ello y como sugiere Thornbury (2005), se recomienda ofrecer a los discentes cuantas más posibilidades para practicar la destreza de expresión oral mejor. El discente obtiene un mayor desarrollo de su capacidad de expresión oral al practicar la destreza de una forma continuada y perdurable. Por ello, en la investigación presentada en este trabajo se plantea la utilización fuera del aula de la herramienta de las videgrabaciones como recurso educativo para realizar muestras orales de L2 por parte de los estudiantes que cursan primer año de educación secundaria con el objetivo de mejorar sus habilidades orales.

Otro aspecto que afecta a la producción oral de los alumnos es el filtro afectivo (Krashen, 1982). El estado emocional del alumno hacia la lengua meta, así como la motivación, la actitud, la autoconfianza puede actuar de manera positiva o negativa en la adquisición de la lengua meta y en consecuencia en la destreza de producción oral. Estos estados emocionales y actitudes actúan de filtro dejando procesar o bloqueando la información necesaria para la adquisición de la lengua. A mayor filtro afectivo desplegado por el alumno, esto es una mayor ansiedad, menor motivación y autoconfianza, menor será el logro en el aprendizaje de una L2.

Igualmente, hablar en un idioma diferente al propio suele crear ansiedad en los alumnos, sobre todo cuando esta se produce delante de una audiencia, de sus compañeros, por lo que su producción se ve perjudicada o al menos alterada. Por todo ello, la tecnología juega un papel muy importante en el desarrollo de esta destreza pues los alumnos pueden contar con herramientas para grabar sus producciones orales en L2 y hacer una reflexión crítica sobre su actuación a posteriori. Las tecnologías ayudan al estudiante a ser conscientes de sus puntos fuertes y sus necesidades llevándole de esta forma a potenciar su motivación y entusiasmo hacia la producción oral en la lengua meta.

En el presente estudio se analiza como este filtro se ve afectado al llevar a cabo la intervención en el aula con los alumnos que cursan primera lengua extranjera: inglés en primero de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Para ello se lleva a cabo una intervención orientada a fomentar la motivación y la creatividad del alumno para minimizar dicho filtro afectivo. Para ello, se realizan actividades centradas en el alumno, donde se les ofrece simular situaciones auténticas y basadas en tareas de la vida real fuera del aula.

Por tanto, a la hora de proponer esta investigación se ha optado por el uso de las grabaciones de video para practicar la producción oral de L2 como herramienta que favorece la participación del alumno y provoca la reflexión en su propio aprendizaje. El discente tiene el control en todo momento sobre el producto final y puede hacer tantas grabaciones como considere oportunas hasta estar totalmente satisfecho con el resultado final, tanto en la fluidez, pronunciación, ritmo y entonación. Con la actividad propuesta los estudiantes pueden comprobar y ser conscientes de cuál es su progresión semana a semana.

Simultáneamente, se les hace partícipes de todo el proceso de aprendizaje para que los alumnos tengan un mayor control sobre su aprendizaje. Aportar a los discentes una buena retroalimentación en el momento adecuado y de una forma apropiada hace que el estudiante también sea consciente de sus deficiencias y errores. Igualmente, mediante esta herramienta puede reflexionar y orientar su trabajo para mejorar su producción. A la par, el docente evita un efecto de *washback* (Harris y McCann, 1994) negativo, que de acuerdo con Brown (2004) *washback* “generally refers to the effects the tests have on instruction in terms of how students prepare for the test.” (p.28).

Dar a los alumnos la oportunidad de utilizar la autoevaluación y coevaluación les ofrece la posibilidad de controlar su aprendizaje y se convierten en grandes herramientas para que los propios discentes sean capaces de detectar cuál es el enfoque necesario para el

aprendizaje de la lengua meta de un modo más significativo. La utilización de las TIC para la evaluación de la expresión oral se ha incorporado como un factor que promueve el carácter formativo de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje y no tanto el carácter de control de resultados como tradicionalmente la evaluación ha sido considerada.

La utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) favorece que sea más sencillo incorporar herramientas online para realizar el proceso de evaluación de la expresión oral de los alumnos. Entre estas herramientas, las rúbricas se han convertido en un instrumento que evita la posible subjetividad que pudiera surgir del proceso de evaluación y sobre todo ofrece a los discentes la posibilidad de conocer de antemano lo que el docente espera de su actuación.

La herramienta utilizada en este proyecto de investigación, la videgrabación, puede resultar satisfactoria y útil como instrumento de evaluación de la expresión oral de L2. Los discentes pueden volver sobre sus producciones y reflexionar sobre su aprendizaje, también se les ofrece retroalimentación tanto por parte del profesor como de sus propios compañeros. Incorporar esta herramienta a modo de portafolio digital para sus actividades orales puede suponerles una tarea motivadora, además de hacerles reflexionar sobre su propia expresión oral.

1.1 Hipótesis de la investigación (Hi)

Según Latorre (2005:10) “la enseñanza se considera como un fenómeno natural, que puede ser observado, descrito y analizado de manera rigurosa, y cuya aspiración básica es formular teorías científicas capaces de establecer hipótesis referidas al aprendizaje.” En consecuencia, el autor “considera la enseñanza como investigación y a la persona docente como investigadora de su práctica profesional, ..., con el fin de conseguir mejorar la calidad de la educación.” (p.7).

En la investigación realizada por el docente investigador se parte de la identificación y análisis mediante la observación en las aulas de secundaria de la dificultad que se encuentra tanto del docente como el discente de trabajar durante periodos de tiempo más extensos y frecuentes con actividades que favorezcan la destreza de expresión oral. Esta destreza se trabaja en el aula de forma marginal, puesto que en las sesiones semanales no se dedican más de 10 minutos a la misma lo que implica que no todos los discentes tienen la oportunidad de trabajar la expresión oral en todas las sesiones.

Igualmente, se parte de la complejidad que tiene desarrollar tareas de expresión oral en L2, inglés, dentro del aula debido al número de alumnos con el que habitualmente el docente trabaja en el aula es muy elevado. En la búsqueda de soluciones a estos problemas y para que los discentes puedan obtener mejores resultados en sus actuaciones en la lengua meta se formulan dos Hi.

Las hipótesis son proposiciones generalizadas o afirmaciones comprobables que se formulan como posibles soluciones al problema planteado: su función es ofrecer una explicación posible o provisional que tiene en cuenta los factores, sucesos o condiciones que el investigador procura comprender. (Bisquerra, 2009: 128)

Por lo tanto, las hipótesis de partida formuladas para realizar esta investigación están relacionadas con la utilización de videograbaciones para desarrollar las tareas de producción oral fuera del aula.

H1: La utilización de videograbaciones como herramienta para realizar las tareas de expresión oral fuera del aula mejora la destreza oral de los discentes.

H2: La utilización de videograbaciones como herramienta para realizar las tareas de expresión oral fuera del aula mejora el filtro afectivo (Krashen, 1982) de los discentes.

Así mismo, en el análisis de la realidad del aula y en la identificación del uso de las videograbaciones como posible factor de mejora en la expresión oral de los alumnos se plantean otras dos hipótesis relacionadas con la introducción de otro elemento para mejorar la destreza oral de los estudiantes. Este segundo factor es el uso de una matriz de evaluación, una rúbrica, como herramienta de evaluación de la expresión oral de los discentes. Este factor lleva a introducir la segunda variable independiente de nuestra investigación acción y generar nuevas hipótesis para ser sometidas a indagación:

H3: La utilización de la rúbrica como herramienta para evaluar, autoevaluar y coevaluar las tareas de expresión oral fuera del aula mejora la destreza oral de los discentes.

H4: La utilización de la rúbrica como herramienta para evaluar, autoevaluar y coevaluar las tareas de expresión oral fuera del aula mejora el filtro afectivo (Krashen, 1982) de los discentes.

1.2 Objetivos

Para verificar las hipótesis formuladas en la fase de planificación del proceso de investigación acción y siguiendo el modelo planteado por Latorre (2005) se han establecido los objetivos a conseguir con la investigación antes de llevar a cabo la misma. El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal conocer el grado de impacto que tiene en las habilidades de expresión oral en L2, inglés el uso por parte de los discentes de grabaciones en video con muestras de expresión oral de los alumnos de 1º ESO realizadas fuera del aula.

Por tanto, la investigación tiene el propósito de dar respuesta a la pregunta: ¿El uso de videgrabaciones mejora la expresión oral de los alumnos de 1º ESO? Para validar las hipótesis planteadas en la fase de planificación de la investigación y descritas en el apartado 1.2 Hipótesis de investigación, durante la actuación se pide a los alumnos que utilicen las videgrabaciones para efectuar diferentes muestras de expresión oral de forma individual. Las mismas van a ser evaluadas tanto por el docente como por los compañeros utilizando una rúbrica con los ítems a evaluar.

Como parte del proceso de la investigación y del proyecto surge otro objetivo secundario de gran interés para su análisis. Este es el de evaluar el impacto que la evaluación, autoevaluación y coevaluación tiene en la destreza de expresión oral en L2 de los alumnos del grupo muestra. A lo largo de la investigación se emplea la retroalimentación por parte del docente y de los propios compañeros, así como la autoevaluación como técnica para mejorar la expresión oral, mediante la utilización de una herramienta como es la rúbrica.

Por consiguiente, en el presente estudio se analiza cuál es el efecto que tiene conocer la retroalimentación del docente y de sus compañeros, y el efecto de utilizar la autoevaluación en la expresión oral de los alumnos. En consecuencia, se pretende dar respuesta también a la pregunta: ¿El uso del feedback, la autoevaluación y coevaluación mejora la expresión oral de los alumnos de 1º ESO?

Al mismo tiempo se contempla observar y valorar en que grado varía el filtro afectivo (Krashen, 1982), es decir la autoestima, motivación, ansiedad e inhibición, al hacer uso de las videgrabaciones por parte de los discentes para elaborar las tareas de expresión oral en L2. En la práctica docente en el aula de secundaria se observa que los factores

anteriormente mencionados afectan negativamente en un mayor o menor grado cuando los discentes realizan las tareas de expresión oral en el aula delante de otros compañeros. En consecuencia, las habilidades orales de los alumnos se muestran alteradas debido a este filtro afectivo que impacta en el nivel de competencia comunicativa y en la posibilidad de conseguir una comunicación significativa en muchos casos.

Por tanto, los objetivos que se plantean en el presente trabajo de investigación para contrastar las hipótesis establecidas en la fase de planificación de la investigación son:

- Conocer el impacto que tiene el uso del video como instrumento para la realización de las producciones orales por parte de los alumnos.
- Conocer el impacto que tiene la inclusión de la retroalimentación aportada por el docente y los iguales en la expresión oral de los alumnos de lenguas.
- Conocer el impacto que tiene el uso de las videograbaciones en el filtro afectivo, autoestima, motivación, ansiedad e inhibición de los alumnos.

1.3 Estructura del trabajo

El presente trabajo está estructurado en seis partes, considerando esta primera sección dedicada a la introducción, en la que se ha incluido la justificación de la investigación, las hipótesis y los objetivos de la investigación, así como la estructura del trabajo. La segunda sección está dedicada al marco teórico necesario para entender el estado de la cuestión. Sección que está organizada en cuatro subsecciones (el aprendizaje de las lenguas y la expresión oral; las TIC en la enseñanza de las lenguas y el uso de las videograbaciones en la expresión oral de L2; feedback, coevaluación y autoevaluación y el uso de la rúbrica; filtro afectivo en el aprendizaje de las lenguas).

La tercera sección describe la metodología empleada para llevar a cabo la investigación y está estructurada en siete apartados: triangulación, participantes, variables, temporización, procedimientos, herramientas (a su vez dividida en herramientas para la intervención, herramientas para la recogida de datos y herramientas para el análisis) y análisis. Este último apartado está organizado a su vez en análisis de datos cuantitativos y análisis de datos cualitativos. La cuarta sección describe los resultados obtenidos por medio de las distintas técnicas de recogida de datos a lo largo de las diferentes fases de la intervención y se plantea su discusión. Los resultados se han organizado considerando los dos factores que se quieren investigar en la intervención, la mejora de la expresión oral y

del filtro afectivo y, por tanto, la sección está dividida en dos apartados. Las conclusiones del trabajo de investigación y las posibles implicaciones de estas en futuras líneas de trabajo se encuentran recogidas en la quinta sección.

En el presente trabajo se ha incluido la bibliografía y la webgrafía que se ha utilizado para elaborarlo, y para su correcta organización, se ha seguido el estilo formal denominado APA (*American Psychological Association*). Igualmente, se ha considerado importante incluir tres anexos donde se recogen el cuestionario inicial (Anexo I), en el Anexo III el cuestionario final en formato tabla. Por último, el Anexo II incluye la rúbrica empleada para la evaluación de las actividades realizadas por los discentes a lo largo de la actuación y del curso.

2. Marco teórico

La estructura teórica de la presente investigación se sustenta sobre las siguientes referencias conceptuales claves para la comprensión del tema de la investigación. El aprendizaje de lenguas y el desarrollo de la competencia comunicativa, proceso creativo, dinámico e interactivo que implica que el alumno movilice diferentes aspectos lingüísticos, pragmáticos, socioculturales e interpersonales para llegar a una comunicación efectiva..

La inclusión de las TIC en las metodologías docentes tanto dentro como fuera del aula para la enseñanza de las lenguas como herramientas que crean entornos de aprendizaje más relajados y motivadores para el estudiante. Entre estas, el uso del video no solo por parte del docente sino del discente como herramienta para la creación de sus propias muestras orales.

Asimismo, la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación como elementos eficaces para que el discente adquiera un papel activo en el proceso de aprendizaje de lenguas, y al mismo tiempo sea partícipe tanto de la creación de las tareas como del proceso de evaluación de las mismas.

Igualmente, en el proceso de aprendizaje de L2 el factor del filtro afectivo que los discentes despliega al realizar las tareas de expresión oral en lengua meta. Factores tales como la ansiedad, la confianza y la motivación por el aprendizaje de la L2 influyen en el proceso de aprendizaje de tal manera que pueden llegar a bloquear la información que el discente necesita para adquirir la lengua meta.

2.1 El aprendizaje de las lenguas y la expresión oral

Las lenguas son instrumentos que posibilitan la comunicación e interacción entre seres humanos, vivimos en un mundo donde no se habla una única lengua que permita interactuar con habitantes de cualquier lugar en la misma lengua. De acuerdo con DatosMundial.com, en el mundo se reconocen 6500 idiomas, aunque tan solo 23 lenguas son habladas por la mitad de la población mundial ([Ethnologue Languages of the World](#),

2022). En un contexto más cercano, la Unión Europea está formada por 27 países y en ella se reconocen 24 lenguas oficiales (EuropeanUnion.com).

Por lo que en este contexto el aprendizaje de diferentes lenguas a la propia se convierte en una competencia básica para poder interactuar con cualquier otra persona que no comparta la misma lengua materna o primera lengua (L1). En respuesta a este multilingüismo, el Consejo de Europa en su programa de lenguas (2001, 2018) promueve el plurilingüismo como respuesta a la diversidad lingüística europea y como medio de dotar de futuras nuevas oportunidades en su desarrollo profesional a los jóvenes europeos competentes en más de dos lenguas, con la clara finalidad de promover la convivencia entre los ciudadanos de diferentes países y de diferentes hablas.

En consecuencia, el Consejo considera que la enseñanza y aprendizaje de más de una L2 en la escuela es necesaria además de para crear una identidad común, para poder formar jóvenes competentes capaces de integrarse en una sociedad diversa y enriquecedora. Por ello, elaboró un Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) que:

proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. (2002:1)

El MCER en su volumen complementario (2018:36) orienta su enfoque a considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 “debería encaminarse a posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza.” Este enfoque orientado a la acción promueve la idea de “considerar a los aprendientes como usuarios de la lengua, supone un uso amplio de la lengua meta en el aula; se trata de aprender a utilizar la lengua, en lugar de aprender sobre la lengua”. The Key Skills Support Programme afirma que “good oral communication is essential to every aspect of life and work. Many surveys have identified it as one of the skills most highly valued.” (2007:2).

Según Martínez Agudo (2003), por regla general, el aprendizaje lingüístico supone un proceso creativo, dinámico e interactivo. La competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980) en una L2 se adquiere gradualmente y a lo largo de un proceso de aprendizaje donde el discente tiene que mostrar una implicación activa en el proceso, puesto que tiene que aprender a relacionarse verbalmente. Para ello, se requiere desarrollar tareas de comunicación funcional (Burns, 1998), aprendizaje de elementos gramaticales y léxicos,

estrategias de negociación de significado (Long, 1983) y elementos extralingüísticos (Thornbury, 2005).

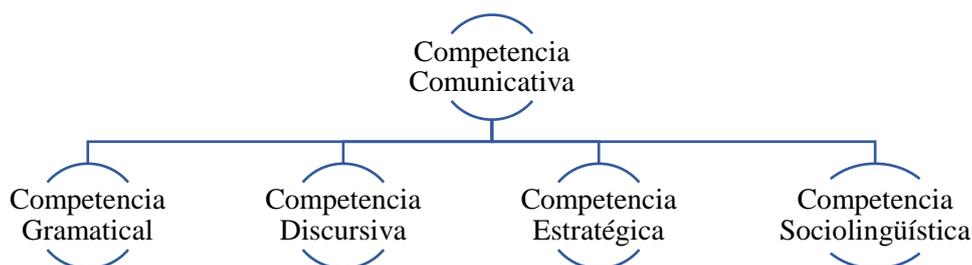


Figura 1. Modelo de Competencia Comunicativa (Canale y Swain, 1980)

Dicha competencia comunicativa se adquiere, por tanto, a través del uso real de la lengua meta lo que implica que los discentes muestren una actitud activa practicando la lengua a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. “Hay que tener presente que el aula de lengua extranjera supone un espacio de interacción y comunicación que ha de ofrecer múltiples posibilidades de expresión oral.” (Martínez Agudo, 2003:140).

La aparición de nuevas metodología y enfoques comunicativos en los años 80 condujo a cambios en las programaciones y metodológicas en la enseñanza de idiomas, siendo reemplazadas por programaciones más comunicativas. Estas orientan la enseñanza de L2 en nociones funcionales, destrezas, en actividades basadas en tareas como el aprendizaje por acción propuesto por Piaget (1989) o la importancia de ofrecer al discente el *input* de L2 apropiado tanto en cantidad como calidad como promulga la Teoría de la Adquisición de Segunda lengua de Krashen (1982).

Uno de los objetivos de las metodologías comunicativas es desarrollar la capacidad de los discentes para participar eficazmente en conversaciones en la lengua meta (Hedge, 2000) y según Richards (2009:16), la destreza de expresión oral en inglés es una prioridad para muchos alumnos de lenguas extranjeras:

The mastery of Speaking skills in English is a priority for many second or foreign language learners. Learners consequently often evaluate their success in language learning as well as the effectiveness of their English course on the basis of how well they feel they have improved in their spoken language proficiency.

De acuerdo con Thornbury (2005:27), la expresión oral es junto con la de comprensión oral una de las destrezas más difíciles de enseñar. Esto es debido a que el discente se encuentra con la dificultad de tener que encontrar el vocabulario y las expresiones necesarias al mismo tiempo que lleva a cabo el proceso de producción oral. Igualmente, Hughes y Reed (2017:4) señalan que “one of the central difficulties inherent in the study of

speaking is that it overlaps with a considerable number of other areas and discipline.”. Simultáneamente, el hablante tiene que movilizar aspectos como la pronunciación, elementos pragmáticos y socioculturales, así como los interpersonales.

Según Castañeda y Rodríguez-González (2011:483), “speaking requires the learner to construct meaning by producing information while employing effective linguistic, non-linguistic, and contextual parameters such as language control, body language, and interlocutor-receptor relationships.” La destreza de expresión oral no consiste solo en emitir sonidos o fonemas en una cadena de habla bajo un paraguas de reglas del idioma, sino que se fundamenta en la comunicación de diferentes sujetos mediante el habla, teniendo en cuenta unas normas sociales adecuadas para la comunicación oral en dicho idioma que conducen al éxito en la comunicación entre los hablantes, véase la figura 2 (Hughes y Reed, 2017:5).

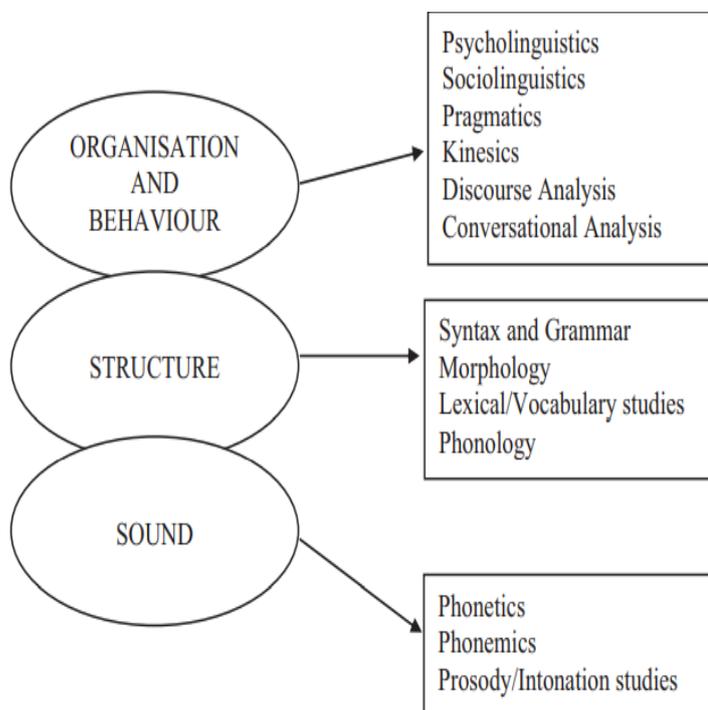


Figura 2. Niveles y campos de investigación del habla

En muchas ocasiones el resultado es que la variedad de los elementos movilizados por el discente en su producción oral es insuficiente, puesto que repite una y otra vez los mismos recursos comunicativos, el mismo vocabulario, idénticos patrones fónicos y/o expresiones. Como señala Harmer (2001), los discentes pueden sentirse frustrados debido a que no encuentran el vocabulario y/o las estructuras necesarias para comunicarse adecuadamente. Por ello, Burns (1998:105) propone un enfoque comunicativo centrado en

el alumno, donde “more communicatively focused activities will lead to increased learner fluency and autonomy.”

El proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno y basado en el enfoque constructivista donde los discentes toman la responsabilidad de su propio aprendizaje, fomenta la participación y el análisis del proceso de aprendizaje del discente de L2. Bajo este enfoque, el alumno de L2 asume la tarea de hacer una revisión crítica de su expresión oral en la lengua meta (Castañeda y Rodríguez-González, 2011). Según Martínez Agudo (2003: 141):

Resulta fundamental entonces el desarrollo de una serie de relaciones comunicativas en el aula, imprescindibles para el impulso de la competencia comunicativa. Hay que desarrollar numerosas sesiones conversacionales en el aula de lengua extranjera a fin de agilizar y consolidar las habilidades comunicativas de los discentes. Esta práctica de la comunicación oral propiciará gradualmente en el discente una cierta espontaneidad comunicativa.

Por otro lado, como mencionan Richards y Lockhart (1998) en el aula existe una gran diversidad de estilos de interacción vinculados a los diferentes estilos cognitivos de los discentes y preferencias de aprendizaje. Aún hoy nos encontramos que, debido a diversas razones como pueden ser las organizativas de los centros y la resistencia a cambios metodológicos, la destreza de producción oral de L2 se encuentra anclada en metodologías donde el enfoque para trabajar la destreza está basado en la práctica de estructuras gramaticales o funcionales, donde la exposición de los discentes a situaciones comunicativas reales y auténticas está muy limitada (Thornbury, 2005).

El autor afirma que “frequently, training and practice in the skill of interactive real-time talk, with all its attendant discourse features, is relegated to the chat stage at the beginning and end of lessons.” (p.28). En consecuencia, es sustancial que el docente reflexione sobre estos aspectos y sobre el contexto en el que se desarrolla la comunicación para diseñar actividades de interacción y comunicación “auténticas”, más apropiadas y productivas. Basadas en “habilidades comunicativas del mundo real” (Burns, 1998) para motivar en el discente una participación activa y creativa, desarrollando de esta forma su capacidad comunicativa.

Thornbury (2005) recomienda a los alumnos practicar con frecuencia la expresión oral de L2 para mejorar la destreza. Las tareas planteadas para la interacción y comunicación tanto en el aula como fuera de ella deben estar diseñadas para ofrecer a los discentes la oportunidad de movilizar los recursos lingüísticos aprendidos a lo largo de todo el proceso

de aprendizaje y así poder mantener una comunicación oral efectiva. Estas decisiones se toman con el objetivo último de que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa para alcanzar el éxito al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, comunicarse de forma competente y eficaz en la lengua meta.

2.2 Las TIC en la enseñanza de las lenguas y el uso de las videgrabaciones en la expresión oral de L2

El uso de las TIC ha proliferado en los últimos años en todos los campos, vivimos en la llamada sociedad de la información (Castell, 2000) donde las tecnologías facilitan la creación, manipulación y distribución de la información. De acuerdo con el informe realizado por Statista.com (2022), se estima que la cantidad de información que circula por internet en 2022 es de 97 zettabytes y casi el 60% de la población mundial está conectada a la Red según el informe Digital 2021. El incremento de la capacidad de procesamiento de los dispositivos, la mayor accesibilidad a banda ancha, la creciente facilidad para disponer de un dispositivo móvil que implica digitalizar nuestra vida (creación de videos, fotos, mantener conversaciones y relaciones, uso de aplicaciones, etc.) pueden explicar los datos.

Por tanto, nos encontramos ante ‘a shift from what were primarily informational tools to what we might call relational tools – so that if Web 1.0 was the informational web, Web 2.0 is the social web.’ (Pegrum, 2009: 18). Las TIC han conseguido que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más completo y continuo (Cazcarro y Martínez, 2011). McNulty y Lazarevic señalan que “throughout the last three decades, a variety of technologies including computers, audio, and video devices have become an integral part of language learning in many institutions of higher education.” (2012:50).

Estas herramientas a su vez se han convertido en grandes aliadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y en la enseñanza de idiomas en particular. Así mismo se describen diversos beneficios del uso de las TIC, no solo facilitan la creación de recursos sino también la comunicación en la lengua meta y ofrecen a los discentes la oportunidad de mantener conversaciones con hablantes nativos (Kukulska-Hulme, Norris, y Donohue, 2015).

Como afirma Jordan (2012:17), el uso del video en la población en general ha aumentado exponencialmente desde la creación de herramientas como YouTube, Vimeo, canales para compartir videos, y debido a su vez por la fácil disponibilidad de aplicaciones

para la creación y edición de videos. A medida que esta tecnología se ha extendido en el ámbito general, también lo ha hecho en el educativo y así podemos encontrar canales muy populares como TED (*Technology, Entertainment, Design*) o *The Khan Academy* con propósitos académicos.

La tecnología de las grabaciones en video, hoy de fácil acceso para todos los discentes, se convierte, por tanto, en una herramienta de enseñanza-aprendizaje que puede integrarse de forma sencilla dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (McNulty y Lazarevic, 2012; Gong et al., 2019). El uso del video en la enseñanza en un principio se enfocaba como medio para grabar video clases o tutoriales como ayuda al docente dentro del aula, McNulty y Lazarevic (2012) señalan que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 el video ha sido utilizado mayoritariamente para trabajar la comprensión oral de la L2 promoviendo el debate en el aula, la producción escrita a través de ejercicios de resumen o de aprendizaje de elementos socioculturales.

Su inclusión puede ser tanto en la práctica docente, en la enseñanza de lenguas, así como en las actividades propuestas a los discentes dentro del aula y también fuera con el propósito de mejorar sus habilidades en la L2 en general y de la expresión oral en particular (McNulty y Lazarevic, 2012; Gong et al., 2019). Si bien mencionan que esta herramienta se puede aprovechar para la creación y elaboración por parte del discente de sus propias muestras de producción oral. Este empleo del video es más complejo debido a que implica que el discente muestre una actitud activa hacia las actividades de expresión oral, puesto que se trata de la creación de sus propios guiones y contenidos.

Según Nikitina (2009), los estudios sobre la utilización del video producido por los discentes no son muy abundantes. Sin embargo, afirma que en estos estudios se muestran ciertos beneficios sobre la utilización del video por parte de los alumnos, se les ofrece la posibilidad de practicar en la lengua meta, lo que les permite desarrollar un aprendizaje significativo al mismo tiempo que aprenden a movilizar estrategias de aprendizaje. La autora sostiene que:

We need to re-think the ways in which we organise the proceedings in our classrooms so that a learning experience becomes more meaningful, relevant, and enriching for the learner... Involving language learners in video-making project in the target language offers a feasible way to infuse constructivist pedagogical strategies into foreign language teaching. (Nikitina, 2009:166)

Entre los beneficios de su incorporación en el aula de L2 Gromik (2015) señala que “since students are in the role of producers, they have control over the script, story

development and the content to be expressed; they are in control of language use and creativity”. Jordan (2012:20) señala que el uso del video da al discente la oportunidad de ver tantas veces como considere necesarias su muestra de expresión oral. Si bien a la mayoría de los discentes no les resulta agradable verse, la grabación en video es una fuente de información sobre la expresión oral en L2 que el discente no puede obtener de una muestra en vivo.

During a live interaction, our focus will be on a range of other things for example the noting down of idea from peers and tutors, or simply relief that the presentation is over. If we have the opportunity to watch a peer or colleague voicing their suggestions over again, we may take away something completely new.

El uso de la videgrabación proporciona una experiencia de aprendizaje interesante simulando situaciones reales donde los discentes pueden poner en práctica la L2 y movilizar las destrezas adquiridas. Aumentando a la vez la participación en las actividades de expresión oral, la motivación, confianza y autonomía, y disminuyendo la falta de naturalidad y la timidez que provocan este tipo de actividades en el discente cuando se realizan dentro del aula y delante de los compañeros (McNulty y Lazarevic, 2012:54).

Con los nuevos enfoques metodológicos se propone que los alumnos practiquen más la destreza de expresión oral de lo que realmente se hace en el aula, cuantas más posibilidades de practicar tengan los alumnos, estos tendrán más posibilidades de mejorar su competencia comunicativa (Thornbury, 2005:28). Las restricciones de tiempo y el número de alumnos por aula en los centros educativos hacen que en ocasiones sea complicado trabajar con mayor eficacia y más tiempo con actividades de expresión oral dentro del aula. Por ello es interesante añadir a las tareas que se diseñan para fuera del aula más trabajos enfocados a practicar la destreza de producción oral.

El uso del video fuera del aula como recurso para la creación de muestras orales por parte del discente favorece que el alumno pueda practicar la lengua meta en un contexto real y con actividades motivadoras y auténticas. Así, Thornbury (2005:108) propone practicar con tareas de producción oral fuera del aula para mejorar la destreza y entre ellas está la grabación en video de muestras orales del discente fuera del aula para enviarlas al docente y que este a su vez ofrezca retroalimentación al alumno. Igualmente, como afirman Kukulska-Hulme y Shield (2007:20) “such recordings would give learners access to an archive of personally meaningful recordings that might be more motivating than course materials. They would also have a record of their own development in using L2”.

Richard (2009) señala que de esta forma también se fomenta la autonomía del estudiante. En el estudio llevado a cabo por Guo (2013:97), los alumnos del grupo experimental señalan que “enjoyed the engaging aspects of using video recordings and found it easy to improve their next presentations after watching their first video recordings. They were very positive toward the use of video recordings for writing their reflections on their presentations.”

En consecuencia, este recurso también se puede utilizar como elemento de autorreflexión y evaluación de la propia producción oral, análisis de la pronunciación, evaluación de errores. Los resultados que Castañeda y Rodríguez-González (2011:483) obtienen en su trabajo de investigación los lleva a afirmar que “the use of videos, self-evaluations, and training interventions as effective tools in second-language speaking courses to improve speaking ability.”

2.3 Feedback, coevaluación y autoevaluación y el uso de la rúbrica

La evaluación es entendida como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, que promueve el aprendizaje con una finalidad formativa, no como un mero proceso de control de resultados de los discentes (Martínez-Figueira, Tellado-González y Raposo-Rivas, 2013). Según Cebrián, Raposo-Rivas y Accino (2008:5):

La evaluación formativa es uno de los modelos y técnicas de enseñanza más valoradas por las consecuencias positivas que implica en la calidad del seguimiento de los estudiantes, del aprendizaje producido en estos, como de la valoración aportada por los docentes en la evaluación.

Para Tomlinson (1995:39) el propósito principal de las pruebas de idiomas es brindar oportunidades de aprendizaje tanto para los estudiantes que están siendo evaluados como para los profesionales que administran las pruebas. Por tanto, para diseñar los diferentes procesos de evaluación es relevante tener presente cuál es el objetivo que se persigue con este proceso y dotarlo de autenticidad, motivación y retroalimentación a los alumnos (Brown, 2004).

En el proceso de diseñar la evaluación de los discentes se debe tener en cuenta ofrecer a los alumnos un *washback* positivo, Harris y McCann (1994:3) definen *washback* como “the influence of assessment on both teaching and learning.” Para que este efecto sea positivo, el docente debe ofrecer al discente amplios comentarios sobre su desempeño en

las pruebas, no un simple resultado numérico que no aporta información valiosa al alumno sobre sus fortalezas y sus necesidades.

Bahrani (2011) señala que la evaluación a través de las TIC puede ser considerada útil y significativa si posee las siguientes tres características, autenticidad, fiabilidad y validez suficiente como para poder ser aplicada. El uso de grabaciones en video con muestras de expresión oral de L2 de los discentes se demuestra muy útil para mejorar la competencia comunicativa. Así lo demuestra el estudio llevado a cabo por Gong, Kawasaki, Yeung, Zhang y Dobinson (2019: 135) donde describen que “students in general perceived that video-recorded oral assessments helped facilitate language learning by improving student motivation and encouraging self-reflection on performance.”

Las grabaciones en video por parte de los discentes les permite durante todo el proceso reflexionar sobre su aprendizaje, a la vez que da la posibilidad de obtener retroalimentación tanto del docente como de los compañeros sobre la muestra de producción grabada. Igualmente, Christianson, Hoskins y Watanabe (2009:1) señalan dos ventajas en la evaluación de los discentes a través de videos:

First, it can allow both the learner and the instructor to see the performance as many times as necessary to accurately analyze the various aspects of the performance. Second, and more importantly, it can allow the learner to become the central player in the assessment process. This is because rather than only receiving instructor or peer assessments about the effectiveness of a performance, learners can view their own performance and compare it to a list of criteria, to model performances, or to their own previous performances on a similar task to reflect on strengths and weaknesses and to set goals for further improvement.

Kremers (2000:8) muestra la importancia de estimular a los alumnos en la toma de decisiones y en la participación de la autoevaluación de las prácticas orales, aconseja a los profesionales de la enseñanza de lenguas replantearse los contenidos de la destreza oral. “Esa retroalimentación constituye un reforzamiento motivacional, una mejora de las estrategias de aprendizaje y de las de enseñanza para hacerlas más efectivas.” (Bartolomé, Martínez y Tellado-González, 2014:161).

Entre los beneficios en la autoevaluación y coevaluación Brown (2004:270) señala que “direct involvement of students in their own destiny, the encouragement of autonomy, and increased motivation because of their self-involvement.” Estos procesos de evaluación promueven la autonomía del alumno e incentivan que este adquiera un papel más activo en el proceso de aprendizaje, puesto que el discente se marca unos objetivos a lograr en el proceso de aprendizaje de la L2.

De acuerdo con Bartolomé et al. “los estudiantes necesitan desarrollar competencias de autoevaluación, pues la investigación educativa sugiere que quienes participan activamente en el seguimiento de sus procesos de aprendizaje obtienen mejores resultados que quienes no son capaces de ello.” (2014:161). La autoevaluación y coevaluación están consideradas entre los mejores tipos de evaluación formativa y los más provechosos también (Brown, 2004:276).

Para introducir con éxito esta evaluación en el aula el autor aconseja seguir cuatro pasos: 1. Señalar a los alumnos cuál es el propósito de la evaluación; 2. Definir con claridad las tareas; 3. Fomentar la evaluación imparcial; 4. Asegurar un *washback* positivo mediante tareas de seguimiento. En el estudio llevado a cabo por Christianson et al. (2009) encontraron que casi el 93% de la muestra estaban altamente de acuerdo con la afirmación “Watching and listening to myself on the ASP video helped me notice my weak points of speaking.”

Una gran herramienta en la evaluación de los alumnos, que cada día es más habitual encontrar a docentes implementándola en los entornos educativos, es la rúbrica (Lu y Zhang, 2013). Como constatan diversos estudios se está convirtiendo en una de las herramientas más adecuadas para la evaluación de los discentes (Cebrián et al, 2008), puesto que:

Ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que espera el profesor que aprendan, y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo con ejemplos claros y concretos. (...). El alumno puede observar sus avances en términos de competencias, saber en cualquier momento qué le queda por superar y qué ha superado y cómo. (p.8)

Esta herramienta confiere fiabilidad y consistencia al proceso de evaluación, reduciendo la posibilidad de cualquier rasgo de subjetividad que pudiera tener el proceso evaluador o sus actores. Bartolomé et al. (2014:163) afirman que la utilización de la rúbrica para evaluar disminuye cualquier posible grado de error proveniente de elementos subjetivos porque con anterioridad al proceso de evaluación se establecen las normas aplicadas a todos los discentes por igual. También señalan que, de esta forma el alumno conoce en todo momento los criterios y exigencias que el docente marca para adquirir la competencia, pudiendo así dirigir su aprendizaje de la mejor forma para lograr los objetivos marcados en el proceso de aprendizaje.

Las rúbricas pueden ser adaptadas a cualquier actividad que el docente pretenda evaluar incluyendo aquellos aspectos que pueden ser consensuados y establecidos de antemano con

los alumnos. Estas también ofrecen beneficios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Según Bartolomé et al. (2014:163), el eje central de las rúbricas son el feedback, su uso favorece la autoevaluación o coevaluación entre los discentes y promueve que los alumnos reflexionen sobre su propia producción y puedan analizar cuáles son las fortalezas y debilidades de su trabajo.

Esta herramienta permite la orientación y evaluación objetiva en la práctica educativa. El estudiante puede llevar a cabo una autoevaluación y coevaluación mientras que el docente una heteroevaluación mediante rúbricas que previamente han sido acordadas, consensuadas y expuestas sobre los criterios que se van a evaluar.

2.4 Filtro afectivo en el aprendizaje de las lenguas

Otro factor relevante que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 y de la producción oral muy en particular de los discentes es el llamado filtro afectivo (Krashen, 1982). La hipótesis de cómo la motivación, la ansiedad, la autoconfianza del alumno hacia la lengua meta puede actuar de forma positiva o negativa en la adquisición de la lengua meta y en consecuencia en la destreza de expresión oral. Krashen (1982:31) describe como estos tres factores influyen en la capacidad del discente para aprender una L2:

(1) Motivation. Performers with high motivation generally do better in second language acquisition (usually, but not always, “integrative”. (2) Self-confidence. Performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition. (3) Anxiety. Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety.

Castañeda y Rodríguez-González (2011:483) enumeran dos factores que se asocian a la destreza de expresión oral de una L2, estos son la ansiedad y la autoconfianza. Estos estados emocionales y actitudes actúan de filtro dejando entrar o bloqueando la información necesaria para la adquisición de la lengua. Cuanto mayor sea el filtro afectivo que el discente despliega, esto es a una mayor ansiedad, menor motivación y autoconfianza, menor será el aprendizaje que el alumno consiga de la lengua meta.

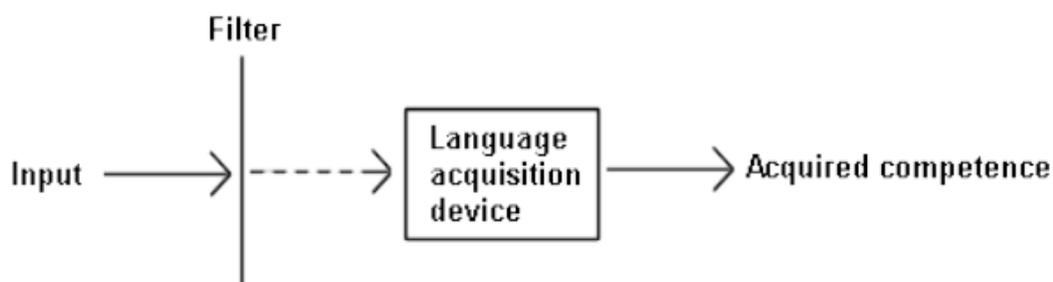


Figura 3. Funcionamiento del filtro afectivo (Krashen, 1982:32)

Para ayudar al discente de L2 a reducir este filtro afectivo, reducir la ansiedad y mejorar la autoconfianza al mismo tiempo que la habilidad oral, se propone integrar tareas en el curriculum que estén claramente dedicadas a la práctica de esta destreza (Burns, 1998; Thornbury, 2005). El filtro afectivo puede conducir a los alumnos en ocasiones a inhibirse de la realización de actividades de producción oral en L2 imposibilitándoles comunicarse de una forma efectiva en L2 y en consecuencia alcanzar la competencia comunicativa (Thornbury, 2005). Hasta tal punto puede influir el filtro afectivo que en el trabajo realizado por Gong et al. (2019:134) describen que:

Presentations in front of an audience put stress on students. The power imbalance between assessors and learners can create interactive events which are intimidating and threatening for some students. Moreover, the anxiety of speaking in another language in front of an audience or classmates can also affect the performance of students.

Con el uso de la videograbación por parte de los discentes para llevar a cabo las tareas de expresión oral en L2, el docente está generando un contexto con el objetivo de reducir el filtro afectivo al máximo. Las tareas de expresión oral elaboradas fuera del aula y en un entorno relajado intentan minimizar la ansiedad que se puede producir cuando un alumno se enfrenta a dichas tareas delante de otros en la lengua meta (Castañeda y Rodríguez-González, 2011).

3. Metodología

La investigación que se ha llevado a cabo trata de describir, analizar y comprender situaciones que se producen dentro del aula de L2 inglés de un centro educativo de la Región de Murcia con el objetivo de introducir cambios en la práctica docente del investigador. En consecuencia, se ha optado por utilizar una metodología para llevar a cabo la investigación descrita en el presente trabajo basada en el método de investigación acción. Este tipo de investigación es utilizada con frecuencia en la investigación educativa (Sáez, 2017:29), puesto que “el objeto de estudio es la práctica docente, en la que se busca la resolución de problemas a través de un proceso de reflexión.”

La investigación acción es descrita por Lewin (1947) “como una actividad reflexiva realizada en grupos con el objetivo de cambiar sus circunstancias sobre la idea o el concepto compartido que tienen sobre los valores” (Sáez, 2017:28). De acuerdo con Bisquerra (2009:373) el rasgo diferenciador de la investigación acción es que esta investigación tiene el propósito de “hacer algo para mejorar una práctica social”. Robson (2002:77) plantea que la investigación acción es apropiada “If a purpose is to initiate change and/ or to involve others,”. Latorre afirma que (2005:5):

Planteamos la investigación-acción como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilite revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas.

Esta afirmación ha guiado la elección de la metodología utilizada en la presente investigación debido a que el investigador-docente pretende indagar sobre una situación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 con el objetivo de cambiarla y mejorar la práctica docente. Se pretende indagar y reflexionar como minimizar la dificultad que tanto los docentes como los discentes encuentran en implementar las actividades para practicar la destreza de expresión oral de inglés.

En definitiva, se ha optado por una investigación acción práctica porque “confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo este quien selecciona los

problemas de investigación y quien lleva el control del propio proyecto.” (Latorre 2005:30). La investigación acción se caracteriza por ser un proceso cíclico y según Bisquerra (2009:380) esta es como una:

“espiral autorreflexiva”, que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo.

El autor, siguiendo a Kemmis (1988), propone un proceso en la investigación acción que consta de cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. La presente investigación acción parte de la realidad educativa en la que se encuentra el docente-investigador, en ella se encuentra con las dificultades que surgen para poder implementar actividades de expresión oral con los alumnos de primero de la ESO. Siendo consciente de la situación, se plantea la posibilidad de investigar siguiendo los siguientes procesos propios de este método de investigación descrito y encuadrados dentro de las cuatro fases mencionadas anteriormente:

Planificación: Identificar un problema dentro del aula de L2 inglés, la necesidad de mejorar la destreza de expresión oral en los alumnos que cursan primer año de la ESO; elaborar hipótesis, la utilización de las herramientas de videgrabaciones y la rúbrica pueden mejorar la destreza de expresión oral en inglés en los alumnos que cursan primer año de la ESO y reducir el filtro afectivo; establecer los objetivos a alcanzar al término de la investigación. **Acción:** Iniciar la intervención al poner en marcha la actividad investigadora. **Observación:** Recoger los datos a través de los dos cuestionarios y del registro con los datos de las pruebas objetivas. **Reflexión:** Evaluar y analizar los datos obtenidos después de la actuación con el objetivo de proponer e introducir cambios en la práctica docente.



Figura 4: Proceso de la investigación acción realizado

Bisquerra (2009:373) enumera entre las cuatro características propias de la investigación acción el carácter cualitativo de la misma. Sin embargo, Sáez (2017:32) afirma que “hoy en día hay una tendencia de utilizar múltiples métodos o enfoques de investigación, lo que implica el uso de una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos.” En esta investigación se ha decidido llevar a cabo una investigación con un enfoque mixto con el propósito de otorgar mayor rigor científico a la misma.

Se utilizan técnicas de recogida de datos cualitativos, datos obtenidos a través de las preguntas abiertas recogidas dentro del cuestionario final. Los datos cuantitativos en la investigación se obtienen de los dos cuestionarios estructurados, un cuestionario inicial y un cuestionario final, y de las pruebas orales objetivas realizadas en el segundo y tercer trimestre, así como los datos obtenidos en las pruebas objetivas realizadas durante la actuación. Estos últimos se recopilan en una breve memoria que recoge los resultados obtenidos por los miembros tanto del grupo muestra como del grupo control en las tareas semanales.

3.1 Participantes

En la investigación se ha seguido un planteamiento cuasi experimental con dos grupos (grupo control y grupo muestra), la población sobre la que se lleva a cabo la intervención no ha sido elegida aleatoriamente sino entre los alumnos que cursan primer año de ESO de un instituto de secundaria en el área de Cartagena, en la Región de Murcia. Los alumnos

proviene de diversas poblaciones y diversos centros escolares de primaria, por lo que nos encontramos ante una muestra de estudiantes muy heterogénea.

Los participantes en el proyecto son alumnos pertenecientes a tres grupos diferentes de 1º ESO, el primer grupo está formado por alumnos procedentes del grupo de 1º A/B bilingüe compuesto por 19 alumnos, 13 alumnas y 6 alumnos. Este grupo será el grupo muestra con el que se lleva a cabo la intervención, al ser un grupo bilingüe presuponemos que su filtro afectivo hacia el aprendizaje del L2 es positivo, si bien nos encontramos que hay dos alumnos que son reticentes a realizar tareas orales tanto dentro como fuera del aula por lo que se presupone que su actitud hacia la actuación será similar.

El grupo control consta de 11 alumnos procedentes del grupo de 1º C no bilingüe digital (4 alumnas y 7 alumnos) y 9 alumnos del grupo 1º D no bilingüe digital (6 alumnas y 3 alumnos). En este grupo control nos encontramos con varios alumnos, ocho en total, que a lo largo del curso no han participado de las actividades de interacción en el aula ni han presentado o elaborado la gran mayoría de las tareas orales, por lo que deducimos de antemano que es muy probable que ocurra lo mismo con las tareas propuestas para esta investigación.

En total, la muestra de población escogida para participar en la investigación está formada por 39 alumnos (23 alumnas y 16 alumnos) distribuidos en tres grupos, cuya edad está comprendida entre los 12 y 13 años y cuya competencia comunicativa en L2 se presupone que es muy heterogénea debido a la disparidad de centros de procedencia.

3.2 Variables

Según Sáez (2017:53), “las variables son atributos, propiedades o características que presentan las unidades de análisis y se someten a medición.” Se describen diferentes variables dependiendo de la investigación que se lleve a cabo variable independiente (VI), variable dependiente (VD) o extraña, dependiendo de su naturaleza (nominal, ordinal, de intervalo o de razón) y de la escala de medición (continua o discreta) (Ibid.).

En la investigación que se ha llevado a cabo, existen dos VI, según el autor, la VI es aquella que es manipulada por el investigador, que influye en la investigación y que es el antecedente. Bisquerra (2009:138) afirma que la VI “responde al factor que el investigador se propone observar y manipular de manera deliberada para descubrir sus relaciones con la variable dependiente”. Las dos VI en la investigación son la utilización del video como

soporte para realizar y evaluar las producciones orales de L2 en el grupo muestra; y, el uso de la retroalimentación obtenida mediante la aplicación de una matriz de valoración.

Por otro lado, la VD es la respuesta que se observa en el estudio en función de los valores de la VI, es decir, detalla un efecto o consecuencia de la VI (Bisquerra, 2009). En este caso, la principal VD es la mejora de las habilidades de expresión oral de L2 de los alumnos del grupo muestra, si bien se considera una segunda VD que es la reducción del filtro afectivo.

Estas variables son tenidas en cuenta principalmente en el grupo muestra, la primera VI es considerada dentro de la investigación la más importante, puesto que es objeto de la intervención y solo afecta al grupo muestra. Sin embargo, la segunda VI afecta tanto al grupo muestra como a una mitad del grupo control. Se pretende hacer una valoración de esta VI intergrupala entre el grupo muestra y parte del grupo control, e igualmente entre ambas mitades del grupo control (intra grupal). Dentro del grupo control se aplica también la VI a los estudiantes que constituyen 1º D.

Variable Independiente	Variable dependiente	Instrumentos de medida
1. Uso de las videgrabaciones	a Mejora de la expresión oral b Reducción del filtro afectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas objetivas • Cuestionarios
2. Uso de la retroalimentación (por medio de la rúbrica)	a Mejora de la expresión oral b Reducción del filtro afectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios

Tabla 1. Variables e instrumentos de medida

3.3 Temporización

Esta investigación tiene un carácter transversal, es un estudio puntual con la muestra poblacional anteriormente descrita y que se desarrolla durante ocho semanas y media del tercer trimestre del curso escolar 2021/22. Dichas semanas abarcan el periodo comprendido entre el 7/8 de marzo y el 10/11 de mayo, con una semana y media entre medias correspondientes al periodo vacacional de Semana Santa. La investigación se lleva a cabo en tres diferentes fases establecidas con la siguiente organización:

La primera fase es del 7/8 al 15/16 de marzo, y se desarrolla una semana antes de empezar la intervención propiamente dicha. En esta fase se decide realizar un cuestionario previo, cuyos objetivos son conocer cuál es la percepción de los alumnos hacia el aprendizaje de una L2, del inglés como L2 y de la producción oral en dicha lengua;

conocer cuál es la valoración que hacen los estudiantes de la evaluación y la retroalimentación ofrecida por el docente; y conocer cuál es el filtro afectivo hacia el aprendizaje de lenguas en general y hacia la destreza de expresión oral en particular. Además, en esta primera fase se presenta solo a los miembros del grupo muestra diferentes herramientas para la edición de videos para que empiecen a familiarizarse en ellos.

En la segunda fase, la más extensa, se desarrolla la intervención. Los alumnos del grupo muestra crean los videos para elaborar seis tareas semanales propuestas por el docente a modo de portafolio digital. Además, durante esta fase, de forma semanal, los estudiantes añaden comentarios en los videos compartidos de sus compañeros a modo de coevaluación. Esta fase corresponde al periodo del 15/16 de marzo al 3/4 de mayo, una semana y media coincide el periodo vacacional de Semana Santa.

Para terminar, en la tercera fase se administra a los alumnos un cuestionario final. Se administra una semana después de realizar la última actividad de expresión oral, la tarea 6, esto es el 10/11 de mayo. Los objetivos de este cuestionario final son valorar la influencia que ha tenido en la expresión oral de los discentes el uso de la herramienta de las videgrabaciones para elaborar actividades de expresión oral de L2 de los estudiantes de 1º de la ESO; valorar la influencia que ha tenido en la expresión oral de los alumnos el uso del feedback del profesor, de la autoevaluación y coevaluación por parte de los discentes; y, medir si el filtro afectivo se ha visto afectado de algún modo después de efectuar la intervención.

Primera fase	del 7/8 al 15/16 de marzo Cuestionario inicial
Segunda fase	del 15/16 de marzo al 3/4 de mayo Tarea 1 (15/03 – 21/03): <i>This is me!</i> Tarea 2 (22/03 – 28/03): <i>This is my Town!</i> Tarea 3 (29/03 – 04/04): <i>This is my country!</i> Tarea 4 (05/04 – 20/04): <i>This is my top film /book!</i> Tarea 5 (20/04 – 26/04): <i>This is my superhero!</i> Tarea 6 (26/04 - 03/05): <i>This is my festival!</i>
Tercera fase	10/11 de mayo Cuestionario final

Tabla 2. Temporización de la actuación

3.4 Procedimiento

El proyecto de esta investigación está basado en tareas con enfoque constructivista, fundado en la enseñanza como proceso de aprendizaje construido por el propio discente; por tanto, centrado en el alumno y basado en tareas. Según Brown (1994) el aprendizaje por tareas se basa en un enfoque que conduce al docente a diseñar lecciones y currículos centrados en factores comunicativos:

“As the profession has continued to emphasize classroom interaction, learner-centered teaching, authenticity, and viewing the learner’s own experiences as important contributors to learning, task-based instruction draws the attention of teachers and learners to tasks in the classroom.” (p.243)

Asimismo, con el proyecto de investigación se desarrolla el modelo de flipped learning o aula invertida. Bajo este enfoque, los alumnos trabajan y realizan las tareas fuera del aula, mientras que las sesiones dentro del aula se dedican a practicar y trabajar elementos necesarios para la tarea de producción oral propuesta para cada semana, a preguntar o resolver dudas que surgen del trabajo o bien debatir sobre sus proyectos tanto con el profesor como con sus compañeros. Los alumnos pueden acceder a los contenidos generados por el profesor de forma continua a través del aula creado en la plataforma Google Classroom.

Dicho proyecto consiste en la creación de videgrabaciones sobre diferentes actividades de expresión oral de L2 inglés realizadas individualmente por los miembros del grupo muestra durante el último trimestre del curso 2021/22. El grupo control elabora las mismas tareas con las mismas características, pero en su caso no se emplea el video como instrumento para recoger las muestras de producción oral de L2. Este grupo de alumnos realiza sus producciones a modo de presentaciones tradicionales en el aula, donde son evaluados y el profesor les ofrece su retroalimentación siguiendo la rúbrica publicada en Google Classroom. El proyecto de investigación consta de tres fases bien diferenciadas:

La **primera fase** llevada a cabo una semana antes de comenzar con la intervención, del 7/8 al 15/16 de marzo. Se administra el cuestionario inicial a todos los alumnos objeto de estudio, este cuestionario es elaborado para esta investigación mediante la aplicación de Google Form.

Los objetivos del cuestionario son conocer cuál es la percepción de los alumnos hacia el aprendizaje de una L2, del inglés como L2 y de la expresión oral en dicha lengua; conocer cuál es la valoración que hacen los estudiantes de la evaluación y la retroalimentación ofrecida por el docente; y conocer cuál es el filtro afectivo hacia el aprendizaje de lenguas en general y hacia la destreza de expresión oral en particular.

El formulario, elaborado con Google Form, se distribuye a través de una tarea creada en la clase virtual que tiene cada grupo desde el inicio del curso en la plataforma de Google Classroom, plataforma que se está empleando a lo largo de todo el curso para compartir las actividades. Además, Google Classroom facilita al profesor saber si todos los alumnos han completado el cuestionario.

Este se lleva a cabo en el aula, los estudiantes realizan el cuestionario en el aula mediante sus propios dispositivos móviles. En el aula también se dispone de dos ordenadores, uno de sobremesa y otro portátil, por lo que los alumnos que no disponen de dispositivo completan el cuestionario desde los ordenadores del aula. La finalidad de administrarlo en el aula es asegurar que todos los alumnos completan el cuestionario y además, facilitar y solventar cualquier duda o problema que los alumnos pudieran tener.

En esta primera fase, a los alumnos pertenecientes al grupo muestra se les presentan las diferentes herramientas para la creación y edición de videos. Los alumnos pertenecientes al grupo control como realizaran las actividades de forma presencial en el aula no utilizan ninguna herramienta nueva. La finalidad de realizar esta presentación en la primera fase es que los estudiantes empiecen a familiarizarse con las diversas herramientas y decidan cuál utilizar.

En la **segunda fase**, del 15/16 de marzo al 3/4 de mayo, se lleva a cabo la intervención. Esta segunda fase de la investigación es la más extensa, y en ella los alumnos realizan seis tareas semanales diferentes de expresión oral en inglés. Los estudiantes pertenecientes al grupo muestran graban un video cada semana donde hablan de diferentes temas propuestos por el docente. Sin embargo, los alumnos pertenecientes al grupo control llevan a cabo la misma tarea mediante presentaciones semanales en el aula.

Las tareas para ambos grupos son las mismas, no los alumnos del grupo muestra llevan a cabo la tarea en su casa y la presenta en formato video, pudiendo de esta forma hacer un visionado de la muestra de L2 antes de entregar la grabación final. Los alumnos del grupo

control efectúan la tarea de modo tradicional, una presentación en clase delante de sus compañeros, sin la oportunidad de repetir o cambiar cualquier parte de la muestra de L2.

El primer paso que se realiza en esta segunda fase es la presentación de la tarea por parte del docente el primer día de la semana uno. La actividad es explicada en clase y al mismo tiempo se publica una tarea en la plataforma Google Classroom. En dicha tarea, el docente mediante una infografía creada con la herramienta Canva o Genial.ly ofrece a los alumnos una breve explicación con las indicaciones necesarias para elaborar la actividad semanal de una forma correcta.

Además, como demostración el docente proyecta un video o videos demostrativos que están incluido dentro de la infografía. De esta forma, los estudiantes pueden conocer desde el primer momento que es lo que tienen que realizar y pueden preguntar cualquier duda sobre la tarea. En la infografía se les indica que información debe aparecer en la videograbación o presentación, el tipo de estructuras gramaticales, sintácticas y discursivas, el léxico que se espera que utilicen, y uno o dos videos de muestra para que tengan claro en todo momento que es lo que se les exige. Igualmente, se les demanda que tanto los videos como las presentaciones tengan una duración superior a 1.30 minutos e inferior a 5 minutos.

Las tareas propuestas semanalmente cuentan con un enfoque centrado en el alumno y buscan que los discentes desarrollen un mayor grado de autonomía mediante la creación de las actividades que simulen contextos auténticos y que a su vez desplieguen una mayor implicación en todo el proceso de aprendizaje. En el diseño de las actividades se ha tenido en cuenta en todo momento el currículo establecido en el decreto 220/2015 de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Las tareas creadas para la intervención y su distribución temporal son las siguientes:

Tarea 1 (15/03 – 21/03): *This is me!* En esta tarea se pide a los discentes que se presenten y se describan simulando que están recién incorporados a un centro escolar. Se pretende que hablen de diferentes aspectos de su vida personal, su familia, sus rutinas y actividades de tiempo libre.



Imagen 1. Task 1: This is me!

Tarea 2 (22/03 – 28/03): *This is my Town!* En este caso se les pide que graben un video presentando diferentes lugares de su localidad. Se pretende que describan su ciudad a través de imágenes, contando que actividades realizan los estudiantes en los diferentes parajes que presentan. Se les pide que incluyan su lugar favorito y expliquen el motivo de su elección.



Imagen 2. Task 2: This is my town!

Tarea 3 (29/03 – 04/04): *This is my country!* El objetivo en esta tarea es realizar una descripción de dos fotografías incluidas en la infografía. Se les presenta dos lugares totalmente diferentes de España para que describan el país, diferentes aspectos geográficos, meteorológicos, culturales, haciendo comparaciones entre estos, y especulando sobre donde pudieran situarse los lugares.



Imagen 3. Task 3: This is my country!

Tarea 4 (05/04 – 20/04): *This is my top film /book!* En esta tarea se pide a los alumnos que elijan un libro su libro, película o serie favorita. El objetivo es realizar una presentación a modo de recomendación de su libro, película o serie con formato de una reseña de cine o literaria.

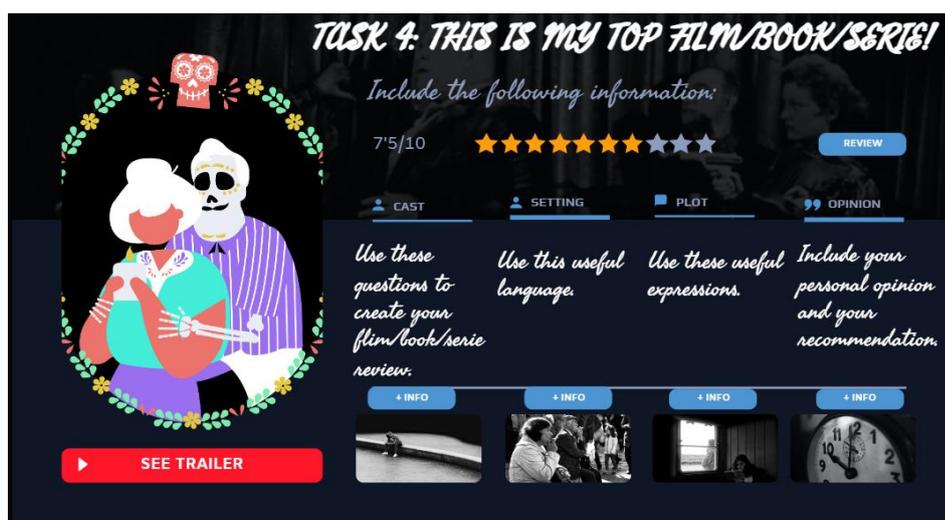


Imagen 4. Task 4: This is my top film/book/series!

Tarea 5 (20/04 – 26/04): *This is my superhero!* En esta tarea se les pide que describan a una persona que haya sido famosa o trascendental en su campo de trabajo o en la vida en general. Tienen que explicar el motivo por el cual esa persona es importante y además por qué lo han elegido.



Imagen 5. Task 5: This is my superhero!

Tarea 6 (26/04 - 03/05): *This is my festival!* Mediante esta tarea los alumnos buscan información de un festival de cualquier campo artístico que vaya a celebrarse en un futuro cercano. Se les pide que hagan una presentación sobre el mismo intentando animar a los compañeros a ir. También se les da la opción de inventar su propio festival.



Imagen 6. Task 6: This is my fest!

En la plataforma Classroom además de incluirse las infografías con las indicaciones de cada tarea semanal, se añade la matriz de valoración para las diferentes actividades de expresión oral de L2 con la que la docente y los estudiantes evalúan todas las tareas de expresión oral. El uso de la matriz ofrece una mayor fiabilidad y consistencia en la evaluación de las videgrabaciones, evaluando lo que el alumno ha aprendido a lo largo de todo el proceso y es capaz de movilizar en el mundo real en cada tarea.

Esta herramienta tiene un *washback* positivo y además disminuye el margen de error, ya que evita posibles rasgos de subjetividad. Los alumnos, al disponer de la matriz de valoración en todo momento en la plataforma Classroom, tienen acceso a todos los aspectos básicos y necesarios para realizar la actividad de una forma satisfactoria y autónoma, ofreciéndoles la oportunidad de consultarlo tantas veces como necesiten en cualquier momento.

Cuando los estudiantes del grupo muestra consideren que han concluido la tarea de manera adecuada, siempre dentro del plazo semanal, envían el video a través de la plataforma Classroom para que tanto el docente como los compañeros puedan verlo. Como el grupo control realiza la tarea presencialmente en el aula, no necesita enviar nada a través de la plataforma Classroom. Sin embargo, si los estudiantes precisan de apoyo visual en alguna de las presentaciones, ellos tienen la opción de alojar ese material en la tarea creada en la plataforma.

El día límite de la entrega de las tareas, el docente comparte los videos con los estudiantes del grupo muestra para que estos evalúen las muestras orales de sus compañeros. A cada alumno se le ha asignado una pareja de corrección para todas las tareas en la intervención. De esta manera se quiere evitar posible subjetividad y en caso de que esta existiera siempre sería la misma a lo largo de todas las producciones orales. El docente y los estudiantes añaden sus comentarios evaluadores en cada video, utilizando como criterios los aspectos incluidos en la rúbrica que se ha creado para la tarea y que los alumnos han podido consultar en la plataforma Classroom durante todo el proceso.

Con la mitad de los alumnos del grupo control se actúa de forma similar al grupo muestra, ellos valoran las presentaciones de sus compañeros en el aula. Decisión tomada para valorar la segunda VI de la investigación, la aportación de la retroalimentación, la autoevaluación y coevaluación entre los discentes. Se pretende hacer una valoración de los datos recogidos tanto intergrupales, mitad del grupo control comparados con los del grupo experimental, como intra grupales, los datos recogidos por ambas mitades del grupo control.

La otra mitad del grupo control solo tiene la oportunidad de ver la matriz de valoración a lo largo de todo el proceso y únicamente obtendrá la valoración y retroalimentación del docente. De esta forma se quiere refutar o confirmar la H3: La utilización de la rúbrica como herramienta para evaluar, autoevaluar y coevaluar las tareas de producción oral fuera del aula mejora la destreza oral de los discentes; y la H4: La utilización de una rúbrica

como herramienta para evaluar, autoevaluar y coevaluar las tareas de producción oral fuera del aula mejora la destreza oral de los discentes.

El docente crea una plantilla con la rúbrica y la distribuye entre los estudiantes con el nombre del alumno a evaluar incluido. Después, el docente recoge toda la información y en un comentario privado a través de la plataforma Classroom les hace llegar la retroalimentación a los alumnos. De esta forma, pueden tenerla en cuenta antes de realizar la siguiente tarea.

La evaluación de los videos y de las presentaciones se efectúa de una forma global, analizando tanto el contenido y la adaptación a la tarea requerida como aspectos lingüísticos, del uso de la lengua, comunicativos y las estrategias de ejecución oral. Lo que se pretende con esta evaluación holística es que el efecto de *washback* obtenido sea positivo ayudando a los alumnos a avanzar en su proceso de aprendizaje. La utilización de la retroalimentación es considerada como un elemento clave en el proceso de aprendizaje, puesto que a través de la inclusión de la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje los discentes son conscientes en qué momento del proceso de aprendizaje se encuentran, de sus fortalezas o necesidades.

Todo este proceso descrito se repite exactamente de la misma forma durante otras cinco semanas en las que los estudiantes realizan las demás tareas propuestas, dando así por finalizada la segunda fase del proyecto de investigación.

La **tercera fase** se lleva a cabo una semana después de terminar la segunda fase, esto es el 10/11 de mayo, y con ella se da por terminada la intervención. En esta última fase, se administra a todos los discentes, tanto del grupo muestra como del grupo control, un cuestionario final a través de la aplicación de Google Form. Al igual que ocurre con la realización del cuestionario inicial, el docente comparte el cuestionario con todos los alumnos a través de la clase virtual en la plataforma de Google Classroom.

Los estudiantes contestan de forma individual a través de sus dispositivos móviles, en el aula se dispone de dos ordenadores, uno de sobremesa y otro portátil, por lo que aquellos alumnos que no disponen de dispositivo realizan el cuestionario desde los ordenadores del aula. Al igual que pasa con el cuestionario inicial, se administra en el aula con el fin de solventar dudas y evitar que los alumnos tengan problemas, puesto que se trata de alumnos jóvenes de primer curso de la ESO que no están habituados a este tipo de intervenciones.

Los objetivos de este cuestionario final son valorar la influencia que ha tenido en la expresión oral de los discentes el uso de la herramienta de las videograbaciones para elaborar actividades de expresión oral de L2 de los estudiantes de 1º de la ESO; valorar la influencia que ha tenido en la producción oral de los alumnos el uso de la autoevaluación y coevaluación; medir si el filtro afectivo se ha visto afectado de algún modo después de realizar la intervención.

3.5 Herramientas

3.5.1 Herramientas para la intervención

Los alumnos elegidos para participar en esta investigación están habituados al uso de herramientas gratuitas como MovieMaker, CapCut, Filmora para la grabación y edición de los videos, muy útiles para tales fines. Por este hecho y para facilitar la tarea a los alumnos, se ha decidido que la creación de las videograbaciones por parte de los alumnos se realice con alguna de estas aplicaciones.

Los alumnos cuentan con dispositivos móviles propios, tales como móviles o tabletas, que se utilizan para hacer las diferentes tareas ya sea en el aula o fuera de ella. La plataforma Google Classroom se maneja como medio de comunicación entre los alumnos y el profesor, de base de datos, puesto que en todo momento los alumnos tienen una tarea visible donde se encuentra las instrucciones para elaborar las actividades y la rúbrica con la que van a ser evaluados, y para compartir la videograbación en cada actividad.

3.5.2 Herramientas para la recogida de datos

Las herramientas utilizadas para la recogida de datos en la presente investigación acción cubren la necesidad de utilizar procedimientos tanto cualitativos como cuantitativos para conferir de un mayor rigor científico. Si bien, los métodos cualitativos son los típicos de la investigación acción y consideran más datos no numéricos, los métodos cuantitativos manejan aspectos cuantificables y empíricos. Por tanto, para la recogida de los datos en el estudio se utilizarán los procedimientos y herramientas descritos en la tabla 3:

Procedimientos	Herramientas de recogida de datos
Procedimientos cualitativos:	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario percepción aprendizaje de idiomas y filtro afectivo. • Cuestionario sobre actuación y filtro afectivo.
Procedimientos cuantitativos:	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas objetivas: <ul style="list-style-type: none"> - Prueba de la 2ª y 3ª evaluación. - Pruebas orales durante la intervención.

Tabla 3: Herramientas de recogida de datos

3.5.2.1 Cuestionarios

Según Latorre (2005:66): “Existen dos buenas razones para usar el cuestionario en un proyecto de investigación-acción: Obtener información básica que no es posible alcanzar de otra manera. Evaluar el efecto de una intervención cuando es inapropiado conseguir feedback de otra manera.” En la presente investigación para la obtención de la información sobre el filtro afectivo y el impacto de la intervención en los discentes, se hace uso de dos cuestionarios administrados a los estudiantes dentro del aula. Como se ha descrito en las subsecciones 3.4 y 3.5, el primero se administra una semana antes de la actuación y el segundo una semana después de finalizar la actuación.

A. Cuestionario inicial

El cuestionario inicial (véase Anexo I) es el primer instrumento de recogida de datos cualitativos. Ha sido diseñado para conocer la percepción e interés que tienen los alumnos hacia el aprendizaje de idiomas en general, hacia el aprendizaje del inglés en particular y su valoración de la destreza oral y de la evaluación por parte del profesor. El cuestionario está adaptado del propuesto por Gardner, Attitude/Motivation Test Battery (2004) y en este caso está compuesto por 62 ítems divididos en siete secciones de preguntas tipo escala Likert. De acuerdo con Dawson (2002) agrupar las preguntas en secciones hace que el cuestionario sea más fácil de entender y seguir.

La escala Likert utilizada en las secciones 1 a la 6 está graduada en seis puntos, se ha elegido una escala con seis puntos para evitar la respuesta intermedia por parte de los alumnos, la denominada respuesta central de indecisión. Según Sáez (2017:85) las dos ventajas que tienen los cuestionarios con respuestas escala Likert de número par es que “se elimina la posibilidad de evadirse de la respuesta escogiendo la respuesta central, teniendo

que elegir si el ítem 3, 4 tiene valor positivo o negativo”. La segunda ventaja que describe el autor es la posibilidad que tienen el investigador de agrupar las respuestas en dos categorías para su posterior análisis estadístico y la presentación de resultados.

Se quiere evitar que aquellos estudiantes que no hayan comprendido correctamente la pregunta, que tengan dudas o estén indecisos sobre su elección, al igual que aquellos alumnos que muestren indiferencia hacia la pregunta escojan la respuesta intermedia, (DuBois y Burns, 1975). Por tanto, la escala politómica utilizada en la presente investigación corresponde a 1 Strongly Disagree; 2 Moderately Disagree; 3 Slightly Disagree; 4 Slightly Agree; 5 Moderately Agree; 6 Strongly Agree. Asimismo, esta graduación facilita la posterior agrupación de las respuestas en dos categorías dicotómicas, lo que resulta más fácil para el posterior análisis estadístico.

La primera sección, *Section 1: Foreign Languages Knowledge*, compuesta por cinco ítems, pregunta a los discentes sobre la percepción hacia el aprendizaje de L2 en general. La segunda sección, *Section 2: Learning English*, incluye veintiuna preguntas centradas en conocer la valoración que los discentes hacen sobre el aprendizaje del inglés. En la tercera sección, *Section 3: Speaking English*, los ocho ítems que lo componen versan sobre la percepción que los alumnos tienen acerca de la expresión oral en general.

La cuarta sección, *Section 4: Speaking English in the classroom*, incluye nueve ítems y valora la percepción de la expresión oral del alumno dentro del aula. Mientras que en la quinta sección, *Section 5: Speaking English outside the classroom*, los cinco ítems que la componen valoran la percepción del discente sobre la producción oral de L2 fuera del aula. La sexta sección, *Section 6: Teacher's assessment*, consta de dos ítems y está enfocada a la valoración por parte de los alumnos de la evaluación y la retroalimentación obtenida del docente.

La última sección, *Section 7: Motivation*, compuesta de doce ítems, evalúa el componente afectivo hacia el aprendizaje de idiomas que también es objeto de análisis en esta investigación. Las preguntas de esta última sección están adaptadas del cuestionario propuesto por Gardner, Attitude/ Motivation Test Battery (2004). En esta sección se utilizan tres diferentes escalas Likert todas ellas de seis puntos para evitar la respuesta intermedia, como ya se mencionó con anterioridad. Estas escalas son 1 None y 6 Strong o Very High en los ítems 1, 3, 4, 7 y 11; 1 Unfavourable y 6 Favourable en las preguntas 2, 5, 6 y 9; y, por último, 1 de Nothing y 6 Very Much en los ítems 8, 10 y 12 (véase Anexo D).

Los objetivos del cuestionario inicial son varios: conocer cuál es la percepción de los alumnos hacia el aprendizaje de una L2, del inglés como L2 y de la producción oral en dicha lengua; conocer cuál es la valoración que hacen los estudiantes de la evaluación y la retroalimentación ofrecida por el docente; y conocer cuál es el filtro afectivo hacia el aprendizaje de lenguas en general y hacia la destreza de expresión oral en particular.

B. Cuestionario final

El segundo instrumento de recogida de datos cualitativos que se ha elaborado para esta investigación es un cuestionario final y que se ha adaptado del propuesto por Tsui y Ng (2000), (Véase Anexo III). Este cuestionario está compuesto por 20 preguntas, doce preguntas tipo escala Likert y ocho preguntas abiertas y se han distribuido en tres secciones diferentes. Al igual que ocurre en el cuestionario inicial, la escala en las preguntas tipo Likert en las secciones 1 y 2 están graduadas en seis puntos para evitar la respuesta intermedia por parte de los alumnos (DuBois y Burns, 1975; Sáez, 2017), siendo 1 Very Little y 6 Very Much.

La primera sección, *Section 1: Performance*, consta de seis preguntas escala Likert y pretende valorar la influencia que ha tenido en la expresión oral de los discentes el uso de la herramienta de las videgrabaciones para elaborar actividades de expresión oral de L2. La segunda sección, *Section 2: Assessment*, está compuesta por otros seis ítems tipo escala Likert y además, incluye cinco preguntas abiertas. Según Pino-Juste (s.f.:35) las preguntas abiertas “buscan información u opiniones expresadas con el propio lenguaje de los encuestados”. En esta sección, se pide al discente que explique su valoración de la relevancia del proceso de retroalimentación ofrecida tanto por el docente como por otros compañeros. La tercera sección, *Section 3: Motivation*, está compuesta por tres preguntas abiertas que recogen la valoración que el alumno hace sobre la intervención llevada a cabo. Pretende medir si el filtro afectivo se ha visto afectado de algún modo después de realizar la intervención

3.5.2.2 Pruebas objetivas

Los siguientes instrumentos de recogida de datos, en esta ocasión datos cuantitativos, son las pruebas objetivas de expresión oral en L2, inglés. Se ha contado con las tareas de expresión oral semanales que se han diseñado para llevar a cabo la investigación. Igualmente, como parte del proceso de triangulación de datos se han incluido las pruebas objetivas que se realizan a finales del segundo y del tercer trimestre en el aula. Estas

pruebas realizadas antes y después de la intervención tienen las mismas características que las pruebas objetivas diseñadas para la presente investigación.

Estas pruebas objetivas son valoradas y evaluadas mediante la misma matriz de valoración, una rúbrica, adaptada del International English Language Testing System (IELTS) donde se consideran los siguientes aspectos: Fluency & Coherence, Lexical resources, Grammatical range and Accuracy, Pronunciation, (véase Anexo II).

También se ha incluido un pequeño cuestionario con preguntas abiertas en la rúbrica. Estas recogen los siguientes elementos: 1. Things I liked, 2. Points to note, 3. General comments, (véase Anexo II). A partir de los datos obtenidos mediante la aplicación de esta rúbrica en cada prueba objetiva, se realiza una memoria que valora la información procedente del proceso de investigación de cada alumno.

3.5.3 Herramientas para el análisis

Como resultado de la inclusión de dos cuestionarios y de ocho pruebas objetivas en la intervención, se obtiene numerosa información para ser analizada e interpretada. Los datos cualitativos de las escalas Likert de los cuestionarios son tratados con procedimientos cuantitativos. Estos datos, al igual que los datos cuantitativos obtenidos como resultado de aplicar las pruebas objetivas, van a ser analizados con la mayor rigurosidad posible.

Para dicho fin, el análisis estadístico de estos datos se realiza con la ayuda del programa gratuito y de código abierto Jeffreys's Amazing Statistics Program (JASP) que está respaldado por la universidad de Ámsterdam. Si bien en un principio la intención era contar con el software Statistical Package for Social Sciences (SPSS), puesto que es el utilizado comúnmente por los diferentes investigadores, en este caso no se ha podido utilizar debido a que la página web de IBM solo concedía un mes de uso gratuito de dicho software.

El uso de formulario de Google utilizado para administrar los cuestionarios también va a ser utilizado en el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el cuestionario inicial y en el cuestionario final. Esta herramienta genera de forma automática estadísticas con los porcentajes sobre las respuestas que los discentes han realizado a cada pregunta. Igualmente, los formularios de Google dan la oportunidad de generar hojas de cálculo de forma automática con las respuestas obtenidas, que a su vez permiten generar gráficos para el estudio estadístico de las respuestas.

3.6 Triangulación

Sáez (2017:32) relaciona el fenómeno de combinación de métodos con la triangulación en la investigación socioeducativa. Campbell y Fiske (1959) acuñan el término triangulación para referirse al uso de diversos métodos para la recogida de información con el objetivo de mejorar la validez y el grado de confianza en los datos obtenidos en la investigación. Según Latorre (2005:93) la triangulación “se define como la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno. Consiste en un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos, o la combinación de ellos.”

Es una estrategia fundamental de recogida y análisis de datos, se caracteriza por ser muy poderosa para establecer la validación y dar mayor confianza en los datos obtenidos. La triangulación “hace uso de varios métodos de recogida de información que propicia una mayor validez.” (Sáez 2017:71). Esta puede ser de tiempo, de espacio, de teorías, de investigadores, de métodos, o múltiples (Latorre, 2005:93). En la presente investigación se contrasta la información mediante diversas técnicas e informantes (Bisquerra, 2009). El autor afirma que mediante la utilización de la estrategia de la triangulación:

se obtienen datos sobre la realidad desde distintas perspectivas -la propia (la del “yo” como investigador) y la de los participantes en ella (cada uno de los “yoes” que dan su versión de la situación)- y a través de diferentes fuentes de información: personas, instrumentos, documentos o la combinación de todas ellas. (2003:279)

Para llevar a cabo el control inherente de la triangulación en la investigación se ha establecido un control cruzado de diferentes fuentes de obtención de datos, un grupo muestra y a la vez un grupo control con la finalidad de recoger información desde diversas perspectivas. Igualmente, se utilizan diversas técnicas como son la encuesta a través de diferentes instrumentos como son dos cuestionarios, un cuestionario inicial y un cuestionario final para la obtención de datos en lo relativo a la mejora de la destreza de producción oral y el filtro afectivo.

La última técnica que se utiliza en el proceso de triangulación es el análisis documental, que se lleva a cabo mediante el instrumento de pruebas objetivas. Estas se han realizado a lo largo del segundo y tercer trimestre del curso 21/22. La primera prueba objetiva de expresión oral en inglés se realiza al finalizar el segundo trimestre, las pruebas objetivas de expresión oral llevadas a cabo durante la intervención propiamente y la última al finalizar

el tercer trimestre. Para la obtención de estos datos se aplica la misma matriz de evaluación con el objetivo de conferir fiabilidad y validez a la información obtenida.

3.7 Análisis

De acuerdo con Bisquerra (2009:152) “el propósito fundamental de la fase de análisis de datos consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándola para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado”. Según Latorre (2005:83) “la reflexión e interpretación nos permiten indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización sobre la misma”. Marshall y Rossman (1989:98) definen el análisis de datos como “a technique that allows examination of data to determine whether or not the data supports an hypothesis.”

Por lo tanto, el análisis completa el ciclo en “espiral” (Bisquerra, 2009:380) del proceso de la investigación acción llevado a cabo. En el análisis de datos recogidos en la presente actuación se utilizan diferentes técnicas mixtas de recogida de datos siguiendo a Pino-Juste (s.f.:25) que recomienda “tener en cuenta aquellas técnicas que mejor nos permitieran conocer y comprender la realidad educativa a investigar.” Por tanto, la validación o refutación de las hipótesis planteadas en la fase inicial de la presente investigación acción se lleva a cabo una vez realizado un exhaustivo análisis de los datos obtenidos por medio de técnicas cualitativas y cuantitativas. De acuerdo con Bisquerra (2009) ambas técnicas son caminos alternativos para conseguir el mismo fin.

3.7.1 Datos cuantitativos

El análisis cuantitativo de los datos se hace a través de métodos estadísticos para conceder estabilidad y consistencia al mismo proceso. Los datos cuantitativos que se utilizan en el análisis estadístico de la presente investigación se obtienen de la evaluación de las seis tareas de expresión oral realizadas por los alumnos a lo largo de la actuación. Estos se contrastan con los datos obtenidos en las pruebas objetivas de expresión oral de similar carácter a las de la intervención que han sido realizadas en el segundo y tercer trimestre del curso 20/21.

Los datos de estas pruebas objetivas han sido obtenidos a partir de la información recogida en la matriz de valoración, una rúbrica, utilizada a lo largo de toda la intervención y de todo el curso. Este instrumento se utiliza con el objetivo de evitar cualquier tipo de

subjetividad que pudiera surgir en la evaluación y coevaluación de las actividades. Asimismo, el uso de la rúbrica garantiza la fiabilidad y validez de los datos porque permiten ser tratados con métodos estadísticos a través del programa JASP. Mediante este programa se analizan descriptivamente los datos de dispersión, frecuencias y significatividad.

3.7.2 Datos cualitativos

Latorre (2005:83) afirma que “una de las características del análisis de datos cualitativos es su singularidad”, afirmando que no existe un método único de análisis de este tipo de datos. Las técnicas cualitativas de recogida de datos utilizadas en la presente investigación acción son los dos cuestionarios. De ambos cuestionarios se obtienen datos cualitativos, sin embargo, los datos obtenidos mediante los ítems de escala tipo Likert son objeto de un posterior estudio cuantitativo y análisis estadístico.

Para poder obtener un modelo predictivo y realizar un análisis descriptivo a los datos obtenidos se ha aplicado el siguiente criterio dicotómico científico: en el cuestionario inicial los valores obtenidos de 1, 2, 3 equivalen a una baja percepción del interés y motivación de los discentes por el aprendizaje de L2, de la evaluación por parte del docente. Igualmente, en el cuestionario final corresponden a una baja percepción del nivel de influencia o beneficio de la intervención en la expresión oral del estudiante.

Asimismo, en el cuestionario inicial los valores obtenidos de 4, 5, 6 equivalen a una alta percepción del interés y motivación de los discentes por el aprendizaje de L2, la evaluación por parte del docente. En el cuestionario final estos valores equivalen a una alta percepción del nivel de influencia o beneficio de la intervención en la expresión oral del alumno.

El cuestionario final también está compuesto de ocho preguntas abiertas sobre la percepción de los estudiantes acerca del impacto del uso del video como herramienta para realizar las muestras de expresión oral, de la utilización del feedback como herramienta en su evaluación, la coevaluación y la autoevaluación. Mediante el análisis, estudio e interpretación del contenido de estas preguntas se lleva a cabo el análisis cualitativo para determinar si su contenido valida o refuta las hipótesis H2 y H3 planteadas al inicio de la investigación.

4. Resultados

El análisis de datos obtenidos a través de los diferentes procedimientos permite conocer los resultados que la investigación acción y poder realizar una interpretación a posteriori. Se alcanza, por tanto, la última fase de la investigación acción, la fase de reflexión, que conduce a la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza y las metodologías utilizadas por el docente. Para poder hacer una lectura clara de los datos alcanzados es necesario organizar y presentar la información obtenida de una forma clara (Latorre, 2005:87).

Para la presentación de los resultados derivados de la intervención se ha decidido estructurar la presente sección en dos subsecciones siguiendo las VD, puesto que se trata de las variables sobre las que la actuación ha influido. Estas son la mejora de la expresión oral en inglés y la reducción del filtro afectivo. Esta disposición permite igualmente agrupar las cuatro hipótesis formuladas en la fase de planificación de la investigación que se encuentran recogidas en la subsección 1.2 del actual trabajo. Asimismo, se pretende mostrar de una manera clara qué hipótesis pueden ser validadas y cuáles refutadas.

Igualmente, el investigador considera necesario ofrecer como información inicial en esta sección de resultados el dato de la participación de los discentes elegidos como participantes para llevar a cabo la intervención en la elaboración de las diferentes tareas de expresión oral. Se pretende llegar a una mejor comprensión del conjunto de datos recogidos en las diferentes pruebas objetivas, así como en los cuestionarios elaborados para la investigación y las subsiguientes reflexiones realizadas sobre los mismos.

Como se expone en la subsección 3.2, tanto en el grupo control como en el grupo muestra existe un número de alumnos que a lo largo del curso no han realizado ningún tipo de tareas de expresión oral. Como se observa en el gráfico 1 este número es superior en el grupo control, como ya se había constatado durante la práctica docente a lo largo del curso. El porcentaje de alumnos que en el grupo control no realiza ninguna tarea o solo una es de un 40%, mientras que, en el grupo muestra tan solo un 17,6% de los alumnos no realiza

ninguna o una tarea (véase Gráfico 2). Cifra que se considera elevada sin lugar a duda al tratarse de un grupo bilingüe del que se presupone una mayor predisposición a practicar y participar de las tareas orales.

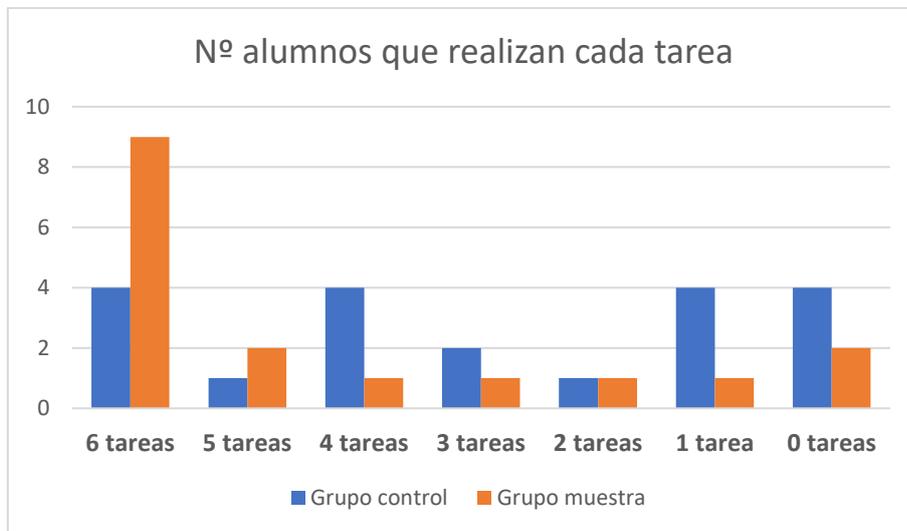


Gráfico 1. N.º de alumnos que realizan cada tarea

No obstante, el 53% de alumnos del grupo muestra realiza todas las tareas frente a un 20% del grupo control. Lo que muestra claramente la tendencia del grupo muestra a participar en las tareas de expresión oral que se llevan a cabo bajo esta investigación por tratarse de un grupo bilingüe, confirmando así la idea descrita en la sección 3.2.

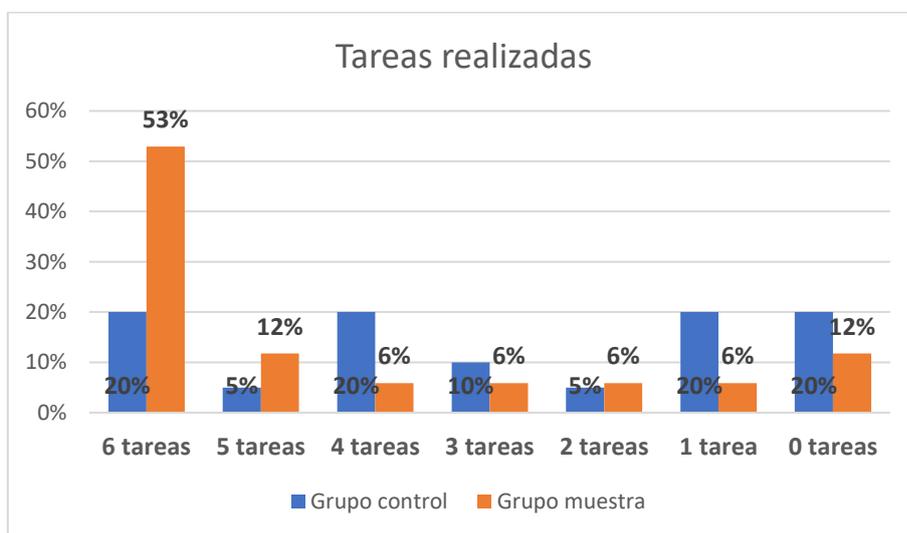


Gráfico 2. Porcentaje de tareas realizadas

De estos datos se desprende que la participación ha sido muy irregular y heterogénea, tan solo 13 alumnos de los 37 que han participado en la investigación han realizado todas las tareas, siendo tan solo un 37% del total de los participantes. Por lo que se infiere a

priori que los resultados que se van a obtener de las diferentes técnicas de recogida de datos tendrán un claro sesgo negativo hacia el impacto de la intervención por dicha falta de participación de los estudiantes. La información recogida en estos dos gráficos ayuda a entender en que grado la aplicación de la intervención puede haber impactado en la expresión oral de los discentes escogidos para la actuación.

Como posibles motivos para esta baja participación puede apuntarse al hecho de que la intervención se vio afectada por el periodo vacacional de Semana Santa, que supone una semana y media de interrupción de las horas lectivas. Factor que pudo inducir a ciertos alumnos a una relativa relajación por realizar las tareas programadas tanto para la semana de antes del periodo vacacional como durante dicho periodo.

Otro posible motivo para esta participación tan irregular podría deberse a que los discentes seleccionados para llevar a cabo la investigación no están acostumbrados a trabajar con actividades de expresión oral con tanta frecuencia. Son alumnos que se han incorporado a secundaria por primera vez en el mismo curso 21/22 y que provienen de centros educativos donde las actividades de expresión oral, así como de expresión escrita, en muchos casos no están entre las destrezas trabajadas habitualmente por los alumnos. La realización de tareas semanales de expresión oral tanto dentro como fuera del aula supone para los estudiantes un esfuerzo adicional con respecto a lo que están acostumbrados y, por lo tanto, puede inducirles a que en un momento determinado no lleven a cabo alguna de las tareas.

La observación en el aula lleva al docente-investigador a considerar también al absentismo como otro posible motivo para la participación tan heterogénea de los alumnos. El absentismo está provocado sobre todo por la enfermedad del COVID-19, que se ha registrado en un alto índice durante todo el curso 21/22 por parte de los alumnos. En mucho de los registros de las tareas con calificación numérica de cero se trata de alumnos que han estado sin asistir al centro educativo durante varias semanas o que no han mandado alguno de los videos por encontrarse enfermos.

En consecuencia, para realizar un análisis más fiable de cuál ha sido el grado de impacto de la actuación sobre los alumnos, se ha decidido partir de los datos obtenidos en el cuestionario inicial por todos los alumnos para así poder hacer una comparativa estadística de ambos grupos en la motivación por el aprendizaje de L2. Sin embargo, y puesto que los sujetos no participantes en las pruebas objetivas de expresión oral son los mismos en los tres momentos a valorar, se ha tomado la decisión de no considerar la

información de estos alumnos para realizar el análisis estadístico de los datos de las pruebas objetivas sobre el impacto de la actuación en la mejora de la expresión oral.

Esta decisión se toma considerando que el objetivo de la presente investigación es conocer cuál es el impacto que tiene en los alumnos realizar las tareas de expresión oral mediante videgrabaciones, no el grado de participación que se alcanza introduciendo esta VI. No obstante, se puede observar en la tabla 4 que el resultado mínimo en ambos grupos, sin incluir a los alumnos anteriormente mencionados, es 0 en cinco de las seis tareas.

Por lo que desde un análisis inicial ya se desprende que la desviación estándar (en inglés standard deviation, SD) de los resultados obtenidos ha sido muy irregular, por tanto, una amplia dispersión en los resultados. Además, esta presenta una clara tendencia ascendente, incrementándose de la primera de las tareas a la última en algo más del doble en el grupo muestra (+1.594) e incluso mucho más del doble (+1.781) en el grupo control.

Resultados de las tareas		Task 1	Task 2	Task 3	Task 4	Task 5	Task 6
Gr. Control	Mode ^a	3.000	4.000	3.000	0.000	0.000	0.000
	Median	4.500	4.000	4.000	4.000	3.500	0.000
	Mean	4.667	4.083	3.917	3.250	3.250	2.500
	Std. Deviation	1.670	2.109	2.275	3.079	2.701	3.451
	Minimum	3.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Maximum	7.000	9.000	7.000	8.000	7.000	9.000
	Mode ^a	5.000	0.000	6.000	0.000	6.000	0.000
Gr. Muestra	Median	6.950	6.000	6.000	6.000	6.000	4.000
	Mean	6.369	4.467	5.806	5.267	5.613	4.433
	Std. Deviation	1.584	3.681	1.873	3.127	2.174	3.178
	Minimum	3.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Maximum	9.000	10.000	8.000	9.000	8.000	10.000

^a More than one mode exists, only the first is reported.

Tabla 4. Resultados de las tareas

4.1 Mejora de la expresión oral

Para validar las H1 y H3 se han analizado los datos cuantitativos recogidos por las matrices de valoración aplicadas a las pruebas objetivas realizadas en tres momentos diferentes, a finales del segundo trimestre, durante la intervención y en el tercer trimestre. Igualmente, los datos cualitativos recogidos en las secciones 1 y 2 del cuestionario final (*Section 1: Performance; Section 2: Assessment*) muestran la percepción que tienen los

alumnos sobre el grado de impacto que la intervención ha tenido en la mejora de su expresión oral.

Primero, se realiza una valoración de los datos obtenidos en las pruebas objetivas llevadas a cabo en el segundo trimestre, realizando un estudio inter grupo. Igualmente, se estudian estos datos y los obtenidos en las tareas diseñadas para la intervención. El último estudio cuantitativo de los datos de las pruebas objetivas se lleva a cabo con los datos obtenidos en la prueba objetiva realizada en el tercer trimestre comparándolos con los anteriores.

Las calificaciones obtenidas en las diferentes pruebas objetivas se basan en una escala uniforme de 10, evitando los decimales en las calificaciones tal y como ocurre con las notas ofrecidas en los boletines de evaluación. Para el análisis estadístico de los datos obtenidos en las pruebas objetivas se ha considerado medidas de dispersión como la SD, esta mide el promedio de diferencia entre los resultados y la media, la media (M) y tablas de frecuencias de cada grupo en las diferentes pruebas objetivas.

Posteriormente, con el objetivo de llevar a cabo la triangulación de datos, se presentan los datos cualitativos obtenidos en el cuestionario final y realizados por ambos grupos. Estos son organizados mediante las categorías dicotómicas de percepción positiva o negativa hacia el impacto de la intervención en la expresión oral. Con los datos obtenidos en el cuestionario final se pretende valorar el grado de impacto de las dos VI en los discentes. Para ello se presentan los resultados mediante porcentajes con representaciones gráficas mediante gráficos de barras o sectores.

Para ello, se organizan de forma que se lleve a cabo un estudio inter grupal entre el grupo muestra y el grupo control en su totalidad, al que no se le ha aplicado el uso del video para conocer el impacto de la VI, el uso de videograbaciones. Igualmente, se va a realizar un análisis inter grupo entre el grupo control 1ºD y el grupo muestra para conocer cuál ha sido el impacto de la segunda VI, el uso de la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación, en la mejora de la expresión oral.

Como se recoge en la sección 3.2, a los miembros del agrupamiento natural de 1ºD, que pertenecen al grupo control, se les ha aplicado parte de la intervención debido a que se les requiere hacer uso de la autoevaluación y coevaluación. De esta forma, se pretende realizar la triangulación de los datos al contrastar información obtenida a través de diferentes fuentes y técnicas.

4.1.1 Pruebas objetivas

A través de los datos cuantitativos obtenidos en las pruebas objetivas, se realiza un estudio inter grupo de la VD, la mejora de la expresión oral mediante el uso de las videgrabaciones. Como se puede observar en el gráfico 3, los resultados recogidos en la prueba realizada en el segundo trimestre muestran que el grupo control aborda la investigación con un nivel en la expresión oral inferior al del grupo muestra. Cuatro de los 12 alumnos del grupo control parten con una calificación inferior a 5, esto significa un 33% del total. Sin embargo, este porcentaje es de tan solo un 6,7% en el grupo muestra, tan solo uno de los 15 alumnos.

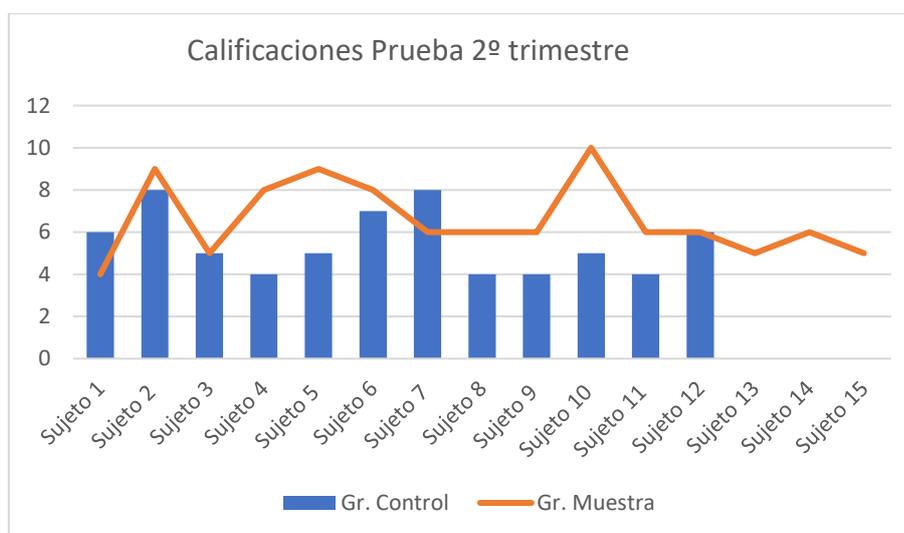


Gráfico 3. Resultados prueba objetiva 2º trimestre

Así, en la tabla 5 se puede observar que la media de los alumnos del grupo muestra es de 6,6, cifra que desciende algo más de un punto (-1,1) en el grupo control hasta situarse en 5,5. Ningún alumno de este grupo control llega a obtener una calificación de 9 o 10 (sobresaliente).

Calificaciones Prueba 2º trimestre		
	Gr. Control	Gr. Muestra
Mode	4.000	6.000
Median	5.000	6.000
Mean	5.500	6.600
Std. Deviation	1.508	1.765
Minimum	4.000	4.000
Maximum	8.000	10.000

Tabla 5. Resultados de la prueba objetiva del 2º trimestre

En la siguiente tabla se muestra la frecuencia de las calificaciones de la tarea realizada en el segundo trimestre en ambos grupos. El rango de calificaciones que refleja es mayor en el grupo muestra, puesto que va de 4 hasta el 10; sin embargo, en el grupo control tan solo oscila de 4 hasta el 8. La calificación más habitual en el grupo control es de 4 (suspense) mientras que en el grupo muestra este dato aumenta hasta 6.

Por consiguiente, todos estos datos llevan a confirmar que el grupo sobre el que se realiza la actuación posee un nivel superior en la destreza y además este es un buen nivel.

Frecuencias 2º trimestre					
	2º Trim	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Gr. Control	4	4	26.667	33.333	33.333
	5	3	20.000	25.000	58.333
	6	2	13.333	16.667	75.000
	7	1	6.667	8.333	83.333
	8	2	13.333	16.667	100.000
	Missing	3	20.000		
	Total	15	100.000		
Gr. Muestra	4	1	6.667	6.667	6.667
	5	3	20.000	20.000	26.667
	6	6	40.000	40.000	66.667
	8	2	13.333	13.333	80.000
	9	2	13.333	13.333	93.333
	10	1	6.667	6.667	100.000
	Missing	0	0.000		
Total	15	100.000			

Tabla 6. Frecuencias calificaciones prueba objetiva 2º trimestre

En la tabla 7 se muestran los datos estadísticos de las calificaciones obtenidas en el segundo trimestre frente a las calificaciones medias obtenidas en las tareas de ambos grupos. En el grupo muestra se refleja que la M sufre un ligero descenso de -0,467, si bien esta disminución es mucho mayor (-1,75) en el grupo control. Se observa que en el grupo muestra la nota mínima ha permanecido inalterada; sin embargo, no ocurre lo mismo con la nota máxima que ha empeorado (-1 punto).

Calificaciones Prueba 2º trimestre vs. Media tareas				
	Gr. Control		Gr. Muestra	
	2ºTrim	Media Tareas	2ºTrim	Media Tareas
Mode ^a	4.000	3.000	6.000	6.000
Median	5.000	3.500	6.000	6.000
Mean	5.500	3.750	6.600	6.133
Std. Deviation	1.508	1.815	1.765	1.457
Minimum	4.000	1.000	4.000	4.000
Maximum	8.000	7.000	10.000	9.000

^a More than one mode exists, only the first is reported

Tabla 7. Calificaciones prueba objetiva 2º trimestre vs. media tareas

No obstante, la SD se reduce en $-0,308$ lo que nos indica que las calificaciones en el grupo muestra son algo más uniformes. En el grupo control, las calificaciones han sufrido un descenso muy notable, siendo este de -3 en la calificación mínima y en la máxima de -1 . En el grupo control, la SD experimenta un incremento de $+0,307$ debido a que los datos son menos uniformes.

En la siguiente tabla de frecuencias se muestra como el rango de calificaciones en el grupo control se ha incrementado a pesar del descenso de la nota máxima y oscila entre 1 y 7. Sin embargo, en el grupo muestra este rango disminuye debido a que se mantiene la calificación mínima en 4, pero la máxima desciende a 9. En ambos grupos las calificaciones más frecuentes permanecen estables, en el grupo muestra la calificación más habitual sigue siendo 6 (46,7%). Aunque en el grupo control se mantiene la calificación de 4 como la más habitual, se incorpora también la calificación de 3 entre las más frecuentes.

Frecuencias medias de las tareas					
	Media	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Gr. Control	1	1	6.667	8.333	8.333
	2	1	6.667	8.333	16.667
	3	4	26.667	33.333	50.000
	4	4	26.667	33.333	83.333
	6	1	6.667	8.333	91.667
	7	1	6.667	8.333	100.000
	Missing	3	20.000		
	Total	15	100.000		
Gr. Muestra	4	2	13.333	13.333	13.333
	5	2	13.333	13.333	26.667
	6	7	46.667	46.667	73.333
	7	2	13.333	13.333	86.667
	9	2	13.333	13.333	100.000
	Missing	0	0.000		
	Total	15	100.000		

Tabla 8. Frecuencias calificaciones medias de las tareas

Los datos reflejan que la diferencia de resultados entre ambos grupos aumenta si se comparan los resultados obtenidos mediante las tareas realizadas con videgrabaciones y las tareas realizadas de modo tradicional. Y aunque las calificaciones en ambos grupos han empeorado con respecto al segundo trimestre, el grupo control lo hace de una forma más evidente, puesto que un 83% (+50%) de las calificaciones están por debajo del aprobado 5. Sin embargo, en el grupo muestra este porcentaje ha aumentado tan solo en un 6,7% hasta

alcanzar el 13% con respecto a las calificaciones obtenidas en el segundo trimestre. Esto permite empezar a considerar que el impacto de la actuación en los alumnos del grupo muestra ha sido positivo.

A continuación, en la tabla 9 se presentan los resultados obtenidos por ambos grupos en los tres diferentes momentos de recogida de datos. En ambos grupos, las calificaciones medias siguen la tendencia descendente, si bien se aprecia que este descenso es menor. En el tercer trimestre, la M del grupo control desciende un -0,5 frente al -1,75 anterior y en el grupo muestra un -0,266 (-0,467 la variación anterior).

		Gr. Control			Gr. Muestra		
		2ºTrim	Media Tareas	3er Trim	2ºTrim	Media Tareas	3er Trim
Mode	^a	0.000	3.000	4.000	6.000	6.000	6.000
Median		5.000	3.500	3.500	6.000	6.000	6.000
Mean		5.500	3.750	3.250	6.600	6.133	5.867
Std. Deviation		2.970	1.815	1.913	1.765	1.457	1.727
Minimum		4.000	1.000	0.000	4.000	4.000	3.000
Maximum		8.000	7.000	7.000	10.000	9.000	9.000

^a More than one mode exists, only the first is reported

Tabla 9. Comparativa resultados pruebas objetivas

En la siguiente tabla se pueden observar como la calificación más frecuente en el grupo muestra es estable (6) durante todas las muestras de datos, si bien la calificación de 5 es casi igual de frecuente (26,6%) en los datos del tercer trimestre. Igualmente, en el mismo grupo, se observa como el rango de calificaciones ha aumentado hacia calificaciones inferiores, siendo en este caso de 3 a 9. Este descenso de calificaciones ha llevado a que en el tercer trimestre haya dos alumnos con calificación por debajo del aprobado (13,3%).

En el grupo control, el comportamiento del rango de calificaciones sigue la tendencia a incrementarse y en el tercer trimestre se amplía de 0 a 7. A pesar de esta dispersión de resultados, la nota más frecuente se estabiliza en el 4 en este grupo, al igual que el dato de que el 83% de las calificaciones siguen por debajo del aprobado (5).

Frecuencias 3er Trim					
	3er Trim	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Gr. Control	0	1	6.667	8.333	8.333
	1	2	13.333	16.667	25.000
	3	3	20.000	25.000	50.000
	4	4	26.667	33.333	83.333
	5	1	6.667	8.333	91.667
	7	1	6.667	8.333	100.000
	Missing	3	20.000		
	Total	15	100.000		
Gr. Muestra	3	2	13.333	13.333	13.333
	5	4	26.667	26.667	40.000
	6	5	33.333	33.333	73.333
	7	2	13.333	13.333	86.667
	9	2	13.333	13.333	100.000
	Missing	0	0.000		
	Total	15	100.000		

Tabla 10. Frecuencias calificaciones prueba objetiva 3er trimestre

Se puede decir que si bien los alumnos del grupo muestra empeoran su rendimiento en las actividades de expresión oral a lo largo de los tres diferentes momentos de recogida de datos cuantitativos, este empeoramiento no es tan evidente como ocurre en el grupo control. En consecuencia, se puede llegar a concluir la validación de la H1. Sin embargo, para triangular estos datos recogidos mediante las pruebas objetivas se va a realizar un estudio con los datos obtenidos en el cuestionario final.

4.1.2 Cuestionarios

Con los datos obtenidos en el cuestionario final se van a analizar las dos diferentes VD, la mejora de la expresión oral mediante el uso de las videgrabaciones y mediante el uso de la retroalimentación. Para la triangulación de la segunda VD se utilizan los datos obtenidos en la sección 6 y el ítem 6 de la sección 7 del cuestionario inicial.

Los datos cualitativos obtenidos en la sección 6 y sección 7 del cuestionario inicial, así como los de las secciones 1 y 2 (*Section 1: Performance, Section 2: Assessment*) del cuestionario final van a ser tratados de forma cuantitativa. Para ello, se recogen bajo la siguiente clave dicotómica: los valores 1, 2 y 3 de la escala Likert corresponde a una percepción negativa, mientras que los valores de 4, 5 y 6 corresponde a una percepción positiva. Se va a realizar un análisis estadístico de porcentajes con representaciones gráficas mediante gráficos de barras o de sectores.

4.1.2.1 El impacto del uso de las videgrabaciones

En la *Section 1: Performance* del cuestionario final se pide a los alumnos su valoración sobre su rendimiento en las tareas que han realizado a lo largo de la intervención. El gráfico 4 revela como casi tres cuartos (74%) de los participantes del grupo muestra consideran que su rendimiento ha sido bueno.

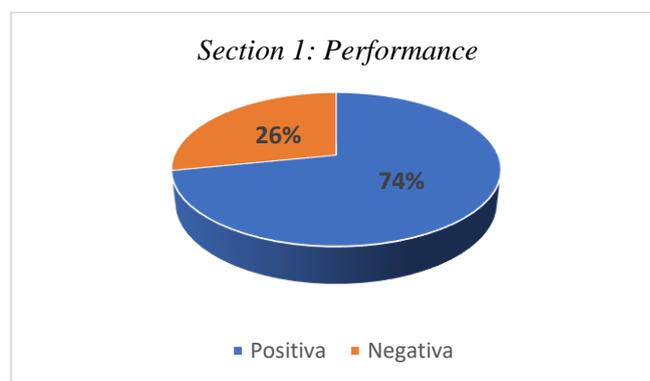


Gráfico 4. *Section 1: Performance* grupo muestra

Sin bien, los mismos alumnos manifiestan en su respuesta al primer ítem: *Q1: Do you feel satisfied with your performance in oral production in this activity?*, una actitud autocritica, puesto que tan solo el 65% declara sentirse satisfecho con su actuación. (véase Gráfico 5)

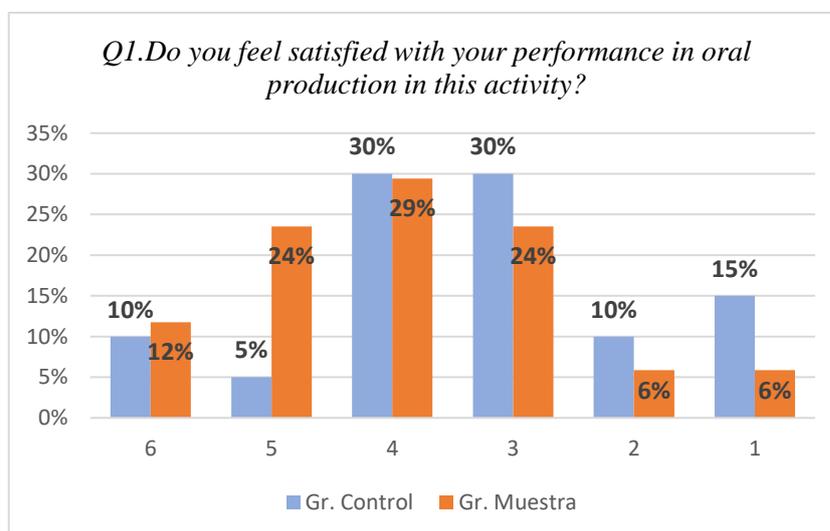


Gráfico 5. *Section 1: Performance. Question 1*

Sin embargo, cuando son preguntados por el impacto que ha tenido la actuación en la mejoría de su destreza de expresión oral (Q6: *Do you think your overall oral ability has*

improved after this activity?), revelan una percepción positiva muy alta (82%), véase gráfico 6.

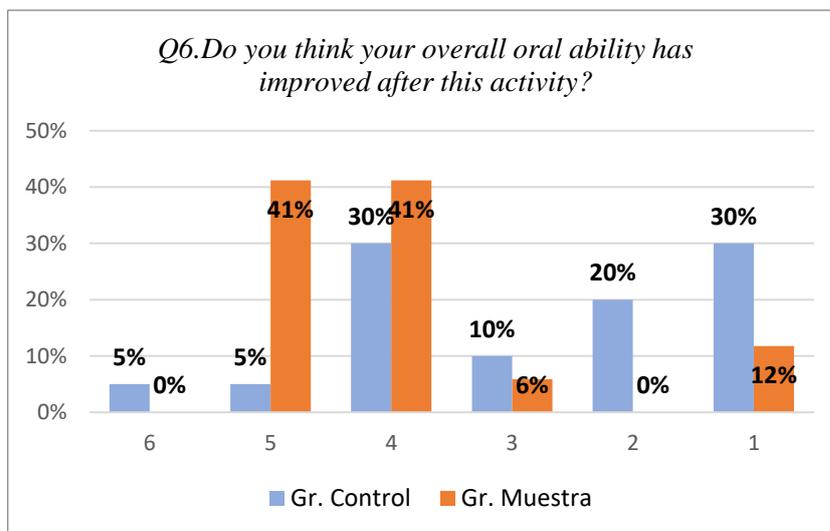


Gráfico 6. Section 1: Performance. Question 6

El porcentaje de alumnos que evalúan su actuación de forma positiva en el grupo control es de tan solo un 46%. Por lo que menos de la mitad de los alumnos consideran que su rendimiento ha sido el adecuado durante la actuación, como puede verse en el gráfico 7.

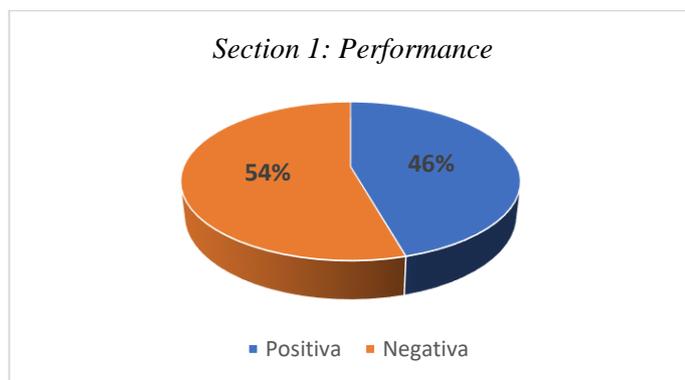


Gráfico 7. Section 1: Performance grupo control

Similares datos se obtienen en su respuesta al primer ítem: *Q1: Do you feel satisfied with your performance in oral production in this activity?*, puesto que revela una percepción claramente polarizada. Se puede observar en el gráfico 5 como el 55% de los alumnos tiene una percepción negativa hacia su actuación frente a un 45% que consideran que su actuación ha sido buena.

Esta percepción negativa que tiene el grupo control sobre el impacto que la actuación en la mejora de la expresión oral es aún más evidente en la respuesta al ítem Q6: *Do you think your overall oral ability has improved after this activity?* El gráfico 6 muestra como

más de la mitad de los alumnos, el 60% del grupo control, tiene una percepción negativa de la mejora que ha experimentado su habilidad oral.

Por tanto, y considerando todos los resultados mostrados con anterioridad se puede afirmar que debido a que los alumnos del grupo muestra consideran que han experimentado una mejoría en su habilidad oral con la aplicación de la intervención de forma rotunda (82%), podemos considerar la posibilidad de validar la H1.

4.1.2.2 El impacto del uso del feedback, autoevaluación y coevaluación

Para presentar los resultados relacionados con la segunda VI, esto son los datos que permiten conocer cuál ha sido el impacto que ha tenido el uso de la retroalimentación, la coevaluación y autoevaluación en los alumnos participantes en la investigación, se hace primero un análisis cuantitativo de los datos cualitativos recogidos en la sexta sección del cuestionario inicial (*Section 6: Assessment*) y el ítem 6 de la sección 7 (*Section 7: Motivation*). Estos datos se triangulan con los datos obtenidos en el cuestionario final en su segunda sección (*Section 2: Assessment*).

El estudio estadístico de estos datos se focaliza en dos direcciones: un estudio entre el grupo muestra y el grupo control al completo. Asimismo, se presentan los resultados en un segundo momento entre el grupo muestra y el grupo control 1ºD que ha coevaluado en la intervención con el objetivo de triangular los datos recogidos en los cuestionarios.

El grupo control, como se observa en el gráfico 8, parte la intervención con una ligera tendencia hacia una valoración positiva de la evaluación (51%). Sin embargo, el grupo muestra manifiesta inicialmente una valoración mayoritariamente negativa (55%) hacia la evaluación en general. Este dato sorprende al investigador, puesto que no es lo esperado de un grupo bilingüe y aunque en ambos casos los resultados están cerca del percentil 50% la percepción positiva es mayor en el grupo control.

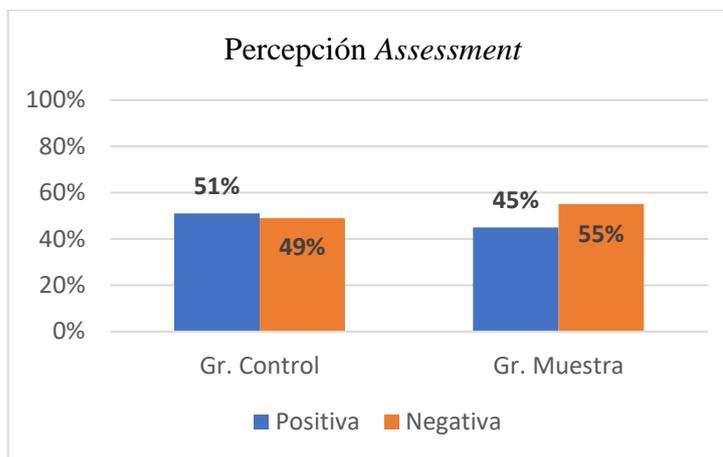


Gráfico 8. Percepción *Assessment* cuestionario inicial

En el siguiente gráfico se muestra como esta valoración cambia por completo después de aplicar la intervención. Ambos grupos mejoran su percepción hacia la evaluación como herramienta en la mejora en el proceso de aprendizaje de la L2 inglés. Casi el 60% de los alumnos del grupo control consideran la evaluación como una herramienta útil para mejorar su rendimiento. El grupo muestra valora la evaluación mucho más positivamente una vez aplicada la intervención y se produce un incremento de más de veinte puntos porcentuales (+23) en dicha percepción positiva.

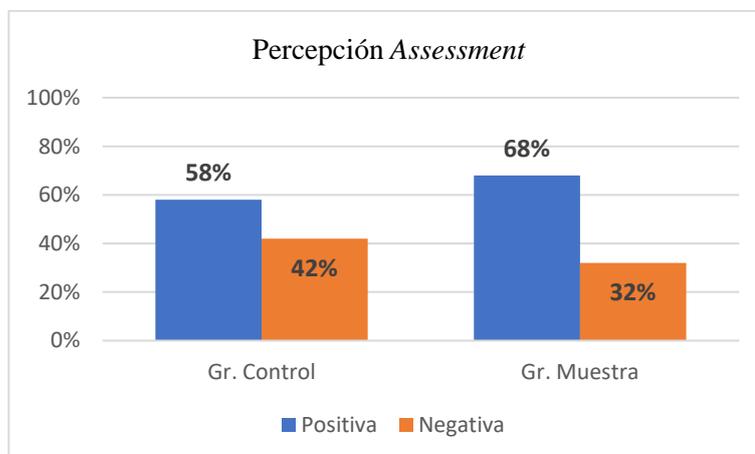


Gráfico 9. Percepción *Assessment* cuestionario final

Para conocer la valoración tanto del grupo muestra como del grupo control 1ºD se les pregunta en el cuestionario final ítems específicos sobre la autoevaluación (ítem 7) y la coevaluación (ítems 8, 10 y 11). También se incluyen preguntas abiertas donde se les pide que razonen sus respuestas (véase Anexo III). Así, el investigador puede conocer cuáles son las causas para una percepción positiva o negativa de los ítems utilizados para analizar la autoevaluación y la coevaluación.

Como se puede ver en el gráfico 10, la mayoría de los alumnos muestran una percepción positiva hacia la coevaluación. El grupo control 1ºD tiene una percepción positiva hacia la coevaluación superior en +2 a la que manifiesta por la evaluación en general, siendo de un 56%. Este comportamiento puede comprenderse analizando los datos obtenidos mediante las preguntas abiertas incluidas en los ítems 8, 10 y 11. Entre las respuestas que pueden justificar estas valoraciones nos encontramos las siguientes:

“sí, así que también nosotros participamos en evaluar a nuestros compañeros”, “Porque sabías si lo hacían bien o mal y mejorabas un poco el tuyo al hacerlo.”, “I suppose so when you help the partner, it will help yourself in something”, “porque así hay más opiniones”.

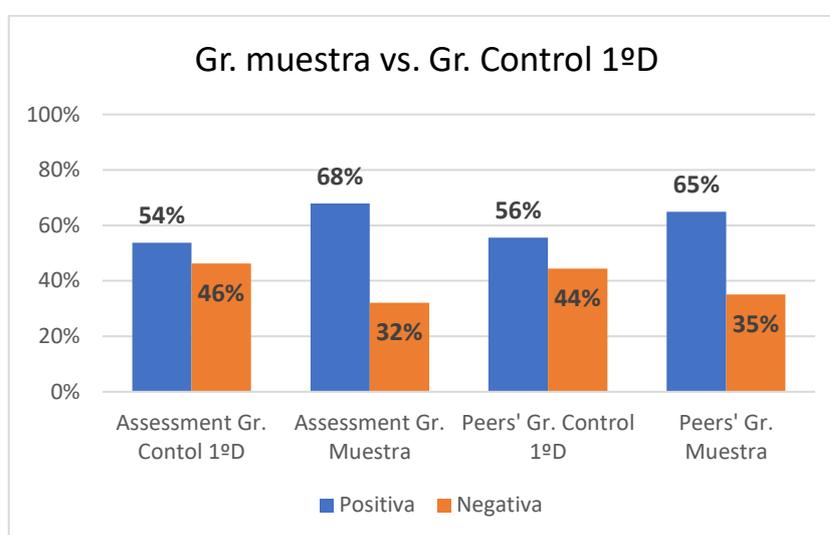


Gráfico 10. Comparativa inter grupos *Section 2: Assessment (Assessment y Peers')*

Sin embargo, el grupo muestra que manifiesta una percepción positiva hacia la evaluación, esta percepción positiva sufre una caída (-3) en lo concerniente a la coevaluación. Este descenso se puede entender estudiando los datos cualitativos obtenidos en las preguntas abiertas. Algunas opiniones vertidas y que pueden explicar este descenso son:

“No because it’s difficult to evaluate your friends”, “I don’t like because it’s personal.”, “No because I don’t get along with them.”, “No because they don’t know what the teacher knows”, “No, porque prefiero recibir solo de la maestra que es la que sabe más y la que mejor me puede ayudar.”, “Because I also want the correction of my teacher”.

En conclusión, podemos afirmar que el uso de la retroalimentación y coevaluación es considerado por los discentes como un factor positivo en la mejora de su rendimiento, si bien se desprende que es son técnicas con las que los alumnos no están habituados y desconfían, en parte, de su utilidad. Consideran que el impacto que la introducción de esta VI ha tenido en su habilidad oral es positiva, aunque como reflejan los datos (56% grupo control 1ºD y 65% grupo muestra) no en una proporción del todo mayoritaria. Por tanto, se recomienda reflexionar sobre posibles implementaciones de mejora sobre este aspecto en futuras investigaciones.

4.2 Mejora del filtro afectivo

Esta VD va a ser analizada mediante los datos cualitativos recogidos en el cuestionario inicial y en el final tanto del grupo control como del grupo muestra. Para conferir de un mayor rigor científico a la investigación se ha considerado pertinente realizar un estudio cuantitativo de los datos de las secciones 1 a la 5 y la 7 incluidas en el cuestionario inicial y cualitativo de las tres preguntas abiertas concernientes al tema incluidas en la sección 3 del cuestionario final.

Se pretende conocer si la percepción que muestran los alumnos hacia el aprendizaje de L2, y la evaluación ha variado de forma positiva, negativa o sigue invariable. Por tanto, se espera que los resultados nos permitan validar o refutar las H2 y H4. Para ello, los datos obtenidos se organizan de forma que se lleve a cabo un estudio inter grupal entre el grupo muestra y el grupo control en su totalidad. Después, se va a realizar un análisis intra grupo entre el grupo control 1º C y 1º D para conocer cuál ha sido el impacto de la segunda VI, el uso de la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación, en la mejora del filtro afectivo.

A los datos obtenidos en los ítems de escala Likert de cuestionario inicial se les ha dado una organización dicotómica donde los valores 1, 2, 3 equivalen a una percepción negativa y los valores 4, 5, 6 a una percepción positiva de la actuación hacia la reducción del filtro afectivo. Se va a realizar un análisis estadístico de porcentajes con representaciones gráficas mediante gráficos de barras.

Como se señala con anterioridad en la sección 3.1, a los miembros del grupo bilingüe se les presupone una mejor percepción hacia el aprendizaje de L2 por el mero hecho de estar cursando inglés en el programa bilingüe. En consecuencia, los alumnos de ambos

grupos parten a priori con una percepción hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras muy diferente.

Para el grupo control solo ha habido un cambio parcial respecto a la metodología seguida durante el primer trimestre, por lo que se espera que en los datos ofrecidos por los cuestionarios no ofrezca una reducción del filtro afectivo per se. Tan solo al agrupamiento natural de 1º D se le ha aplicado la segunda VI y es en este agrupamiento donde se considerará la segunda VD.

Como se puede observar en el gráfico 11, el porcentaje de alumnos que inician la intervención con una percepción negativa hacia el aprendizaje de una L2 del grupo muestra es muy inferior, tan solo de un 38%, al mostrado por el grupo control. Aunque cabría esperar mayor diferenciación entre ambos grupos, estos datos puede defender la idea de que los sujetos pertenecientes al grupo bilingüe tienen mayor interés por el aprendizaje de L2 como era de esperar.

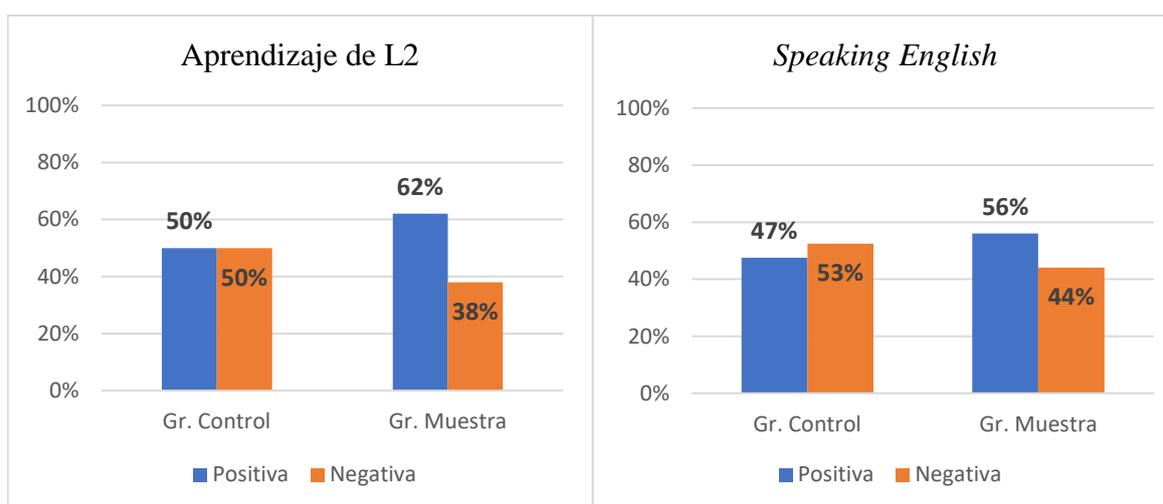


Gráfico 11. Percepción hacia el aprendizaje de L2 y *Speaking English* cuestionario inicial

Como se ve en el gráfico 11, la percepción positiva hacia la expresión oral en inglés que los alumnos tienen antes de aplicar la intervención desciende en hasta seis puntos porcentuales en el grupo muestra con respecto a la percepción por el aprendizaje de L2. Sin embargo, esta percepción positiva tan solo desciende en -3 puntos porcentuales en el grupo control.

Esta tendencia descendente continua y es más significativa en el grupo control cuando se pregunta a los participantes por su percepción hacia la expresión oral dentro del aula (gráfico 12). Casi el 60% de los alumnos del grupo control muestra un rechazo hacia las

actividades orales dentro del aula, sin embargo, en el grupo muestra esta percepción negativa es de un 49% de los alumnos. Las actividades de expresión oral suelen estar entre las peor consideradas por los alumnos, si bien cuando estas tareas se realizan en el aula delante de compañeros suelen provocar en los discentes un filtro afectivo negativo.

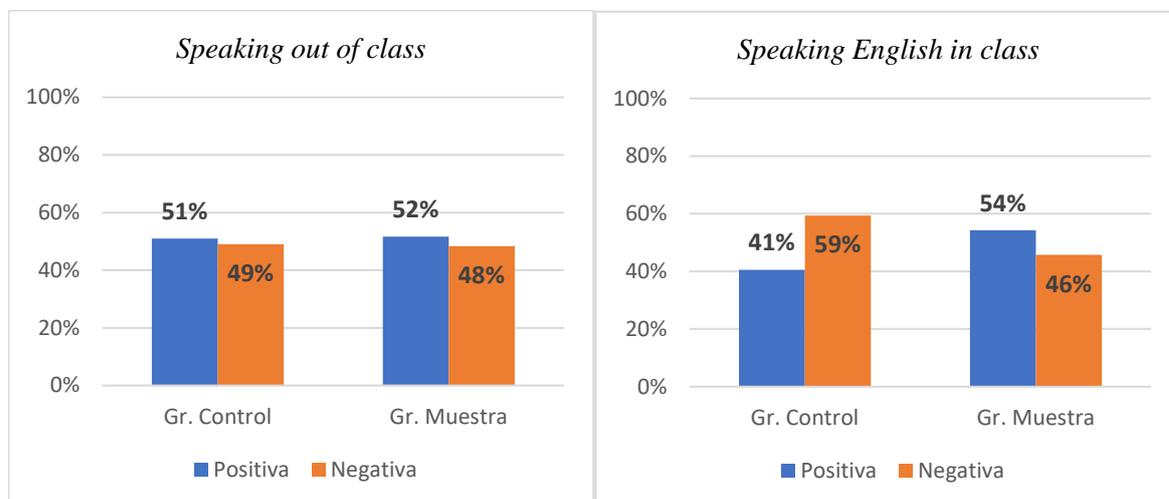


Gráfico 12. Percepción hacia el aprendizaje de L2 y *Speaking* cuestionario final

Por último, el gráfico 13 refleja los resultados sobre la motivación que los participantes tienen hacia el aprendizaje de L2 y la expresión oral antes de que se lleve a cabo la intervención. Como era de esperar, los resultados del grupo muestra reflejan una mejor predisposición de hasta ocho puntos porcentuales hacia el aprendizaje de L2 por parte de este grupo. Sin embargo, este porcentaje no se puede considerar como amplio, puesto que se trata tan solo de un 57% de los alumnos. Por otra parte, la posición del grupo control está muy dividida, pues ambos valores están muy cercanos al percentil 50%.

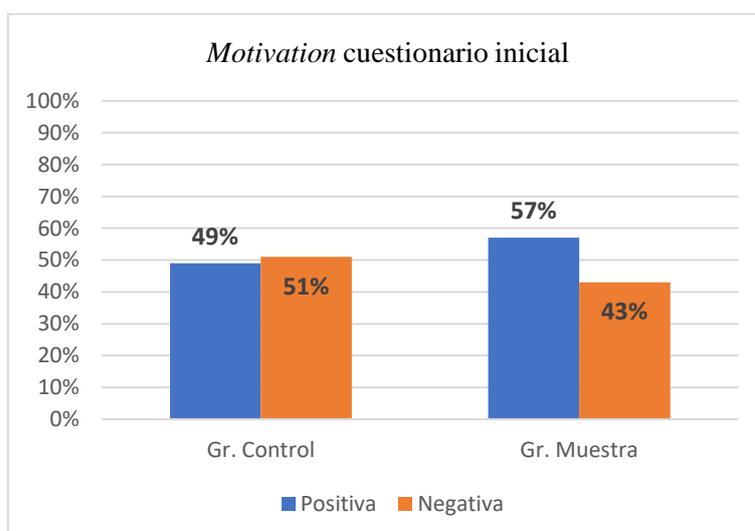


Gráfico 13. Cuestionario inicial *Motivation*

Después de aplicar la intervención, se pregunta a los participantes por su interés hacia el aprendizaje de L2 inglés y de la expresión oral, así como por su motivación. Se espera que el grupo control no experimente demasiado cambio, puesto que la metodología no ha variado con respecto a la aplicada en el primer y segundo trimestre. Sin embargo, en el gráfico 14 se observa como los participantes de todos los grupos muestran un incremento en la percepción positiva hacia todos los ítems preguntados en el cuestionario final.

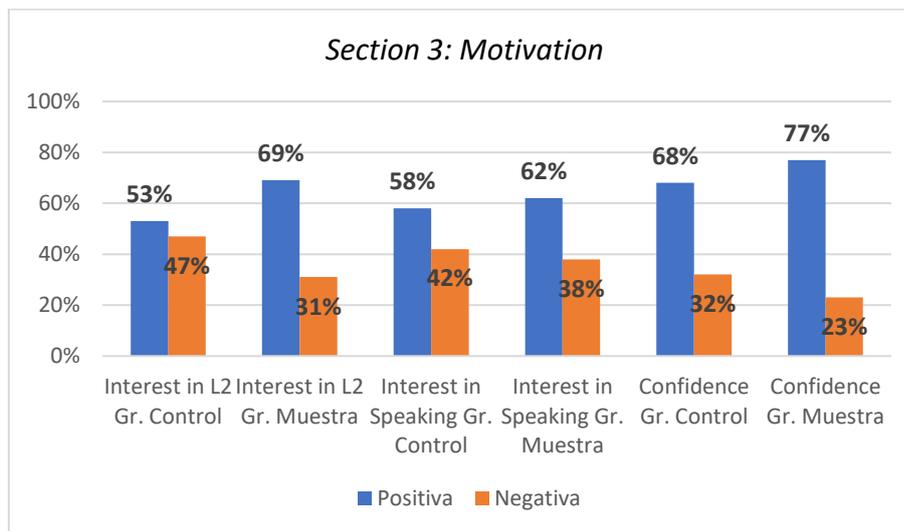


Gráfico 14. Cuestionario final *Section 3: Motivation*

Los alumnos del grupo muestra manifiestan que su interés por el aprendizaje de una L2 ha experimentado un aumento de doce puntos porcentuales, pasando en el cuestionario inicial de un 57% (véase gráfico 13) a ser del 69% en el cuestionario final. Sin embargo, esta variación es tan solo de tres puntos porcentuales en el grupo control debido a que solo la mitad del grupo, el grupo control 1ºD, se ha visto afectado parcialmente por una VI, la introducción de la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación.

En el gráfico 15, se muestran los datos del estudio intra grupo sobre el aprendizaje de L2 del grupo control. Como se observa en el gráfico, el grupo control 1ºD muestra un aumento de hasta ocho puntos porcentuales en su percepción positiva hacia el aprendizaje; sin embargo, la percepción negativa hacia el aprendizaje de L2 en el grupo control 1ºC sufre un aumento de hasta 3 puntos porcentuales.

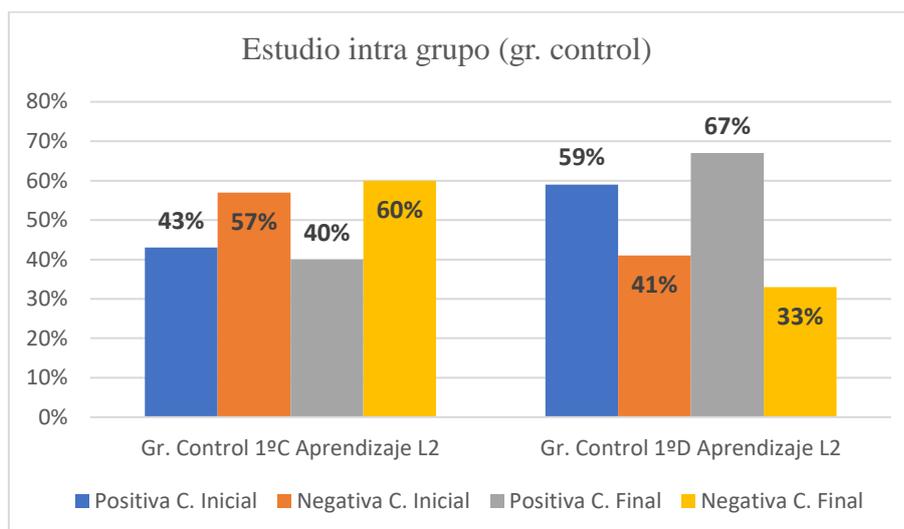


Gráfico 15. Percepción grupo control aprendizaje L2 (estudio intra grupo)

Igualmente, este incremento de la percepción positiva se refleja también en el interés por la expresión oral, que aumenta hasta en seis puntos porcentuales. En el cuestionario inicial, el grupo muestra revelaba un porcentaje relativamente bajo, 56%, hacia el interés por la expresión oral, puesto que se considera que al tratarse de un grupo bilingüe este porcentaje debería ser mayor. Sin embargo, su interés por las actividades de expresión oral se incrementa después de la actuación y se sitúa en una percepción positiva para el 62% de los alumnos del grupo. El docente investigador continúa estimando este porcentaje relativamente bajo atendiendo a las características del grupo.

Digno de mención es la percepción que muestran hacia el ítem de *Confidence*, puesto que la mayoría de los alumnos (el 77%) tanto del grupo muestra como del grupo control (el 68%) manifiestan que la intervención les ha sido útil para ganar en confianza en su destreza oral. Se han recogido comentarios que siguen esa línea positiva como:

“Because I am learning English little by little”, “Me ha subido un poco las ganas de hablar inglés”, “I consider that these tasks helped me not to be nervous when I have to speak English.”, “I feel better than before.”, “Porque poco a poco te va dando seguridad porque ya sabes lo que hay que hacer o lo que va a pasar”, “me ha ayudado en mi interés por el inglés y mis ganas de aprobar esta asignatura”, “me parece más fácil”, “Me han ayudado mucho a la hora de hablar o interactuar en inglés con un amigo inglés porque antes tenía miedo de hablar inglés hasta que aprendí a mejorar mi inglés, dejé de tener miedo y empecé a relacionarme mejor.”

La información recogida en la sección 4.2 brinda al investigador la posibilidad de verificar tanto la H2 y H4, puesto que, los alumnos han manifestado en su gran mayoría que la introducción de las dos VI ha conseguido reducir su filtro afectivo. Una vez concluida la presentación de los resultados recogidos mediante diferentes técnicas y realizado el estudio estadístico descriptivo de los mismos, en la siguiente sección se procederá a considerar con detenimiento la validación de las cuatro hipótesis planteadas.

5. Conclusión

El investigador en el desarrollo de su práctica docente ha observado la necesidad pedagógica de aumentar la ejecución de actividades de expresión oral por parte de los discentes en entornos escolares. Igualmente, se encuentra que el filtro afectivo en contextos escolares tiene un impacto negativo en las actividades de expresión oral de los discentes, llegando este incluso a impedirles en muchas ocasiones la comunicación. Estos factores conducen al docente-investigador a plantearse realizar un análisis y reflexión sobre la forma de introducir cambios en su práctica docente que favorezcan una mayor y mejor participación de actividades de expresión oral por parte de los discentes.

Con dicho fin, se plantea incluir en la práctica docente metodologías centradas en el alumno donde este desarrolle un papel activo. El número de alumnos que componen los agrupamientos así como la disponibilidad de tiempo necesario para realizar las actividades de expresión oral eficazmente dentro del aula hacen que practicar con tareas orales dentro del aula sea muy complejo. En consecuencia, se decide optar por el uso de videgrabaciones para que los discentes lleven a cabo las tareas de expresión oral fuera del aula. El investigador se ha marcado como objetivo en la presente investigación analizar el impacto que tiene esta herramienta tanto en la mejora de la expresión oral así como en la reducción del filtro afectivo de los discentes.

Asimismo, se pretende fomentar la autonomía del discente a lo largo de la intervención, estimulando a los discentes a ser partícipes en todo momento del proceso de aprendizaje, alentándoles en la toma de decisiones y en la participación activa del proceso de evaluación. El uso del video facilita la labor de autoevaluación y coevaluación, puesto que, el discente puede detener la grabación y anotar lo que considere oportuno en cada momento. Igualmente, el uso de una matriz de valoración, que se ha incluido en el proceso de evaluación, facilita a los estudiantes conocer de antemano que se espera de su actuación y además, poder valorar con unos criterios uniformes a sus compañeros.

Por tanto, el presente trabajo de investigación acción surge con tres claros objetivos: conocer el impacto que tiene el uso del video como instrumento para la realización de las producciones orales por parte de los alumnos. Conocer el impacto que tiene la inclusión de la retroalimentación aportada por el docente y los iguales en la expresión oral de los alumnos de lenguas. Y por último, conocer el impacto que tiene la creación mediante videograbaciones de muestras orales en el filtro afectivo, autoestima, motivación, ansiedad e inhibición de los alumnos.

Para poder lograrlos el docente-investigador diseña una intervención con los alumnos a los que imparte clases de inglés como primera lengua extranjera. La investigación acción diseñada consta de tres fases diferenciadas, en la primera fase a los alumnos de 1º ESO se les administra un cuestionario inicial para conocer cuál es su interés y motivación por el aprendizaje de L2 y su percepción sobre la evaluación. En la segunda fase, que se desarrolla a lo largo de seis semanas, los discentes han elaborado seis tareas semanales de expresión oral siguiendo unas pautas básicas sobre el tema propuesto.

Estas muestras de expresión oral han sido realizadas mediante la herramienta de videograbación fuera del aula por parte de los estudiantes objeto de estudio. Una vez entregadas las muestras de expresión oral, han sido evaluadas tanto por el docente como por un compañero mediante la matriz de valoración común para todas las tareas. Finalizada la evaluación y antes de realizar la siguiente grabación, el autor del video ha recibido la retroalimentación de ambas partes.

En la tercera fase a los alumnos se les ha administrado un segundo cuestionario para valorar la influencia que ha tenido en la expresión oral y en el filtro afectivo de los discentes el uso de la herramienta de las videograbaciones para elaborar actividades de expresión oral de L2 y uso de la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación.

Como consecuencia de esta investigación, se han alcanzado unos datos mediante diferentes técnicas cuantitativas, como son las pruebas objetivas durante el segundo y tercer trimestre, así como de las seis tareas semanales propuestas para la intervención. Asimismo, los dos cuestionarios incluidos en la intervención han proporcionado datos cualitativos que han sido tratados mediante técnicas cualitativas y también cuantitativas.

Una vez recopilados, clasificados y estudiados los datos, se han presentado los resultados y el docente-investigador ha podido llegar a las siguientes conclusiones con respecto a la mejora del rendimiento en la expresión oral y del filtro afectivo. Se puede decir

que los datos recogidos a través de los diferentes procedimientos proporcionan información para poder considerar la posible validación de las hipótesis planteadas al inicio de la investigación acción. Se ha podido comprobar que la introducción de las dos VI, el uso de las videograbaciones y de la retroalimentación, conduce a una mejora en la expresión oral y en el filtro afectivo de los discentes pertenecientes al grupo muestra.

A pesar de que los resultados obtenidos a través de las pruebas objetivas no muestran un impacto positivo de las VI en la mejora de la producción oral de los discentes, los resultados que se recogen en el cuestionario inicial y en el cuestionario final diseñados para la intervención revelan unos efectos mucho más positivos de la actuación en los alumnos. Se pueden extraer las siguientes conclusiones con respecto a la mejora de la expresión oral, así como del filtro afectivo:

La gran mayoría de los alumnos sobre los que se le ha aplicado la intervención manifiesta que después de la intervención ha experimentado una mejoría en su expresión oral. Los alumnos revelan una clara mejoría en su percepción hacia el aprendizaje de L2 una vez que han participado en actividades de expresión oral. Si bien, exponen que en un inicio mostraban desconfianza en sus capacidades para realizar las tareas de expresión oral, ya fuera por miedo al error o a no hacerlas bien. Afirman que estos recelos fueron desapareciendo en parte cuando se dieron cuenta de que podían hacerlo bien y además que no ocurría nada por errar.

Asimismo, los estudiantes consideran que el uso de la coevaluación y la retroalimentación durante la intervención han aportado numerosos beneficios que han llevado a la mejoría tanto en su confianza y motivación como en su habilidad de expresión oral. Los discentes manifiestan que el visionado de las muestras de sus compañeros y su coevaluación les ha ayudado a tomar conciencia de aquellos elementos que tenían que mejorar para las siguientes tareas de expresión oral. Si bien, también destacan que la tarea de coevaluación requiere de un mayor esfuerzo y responsabilidad debido a que se trata de un procedimiento que afecta a los resultados de sus compañeros.

En conclusión, a pesar de la participación tan irregular de los estudiantes en el proceso de investigación, se ha comprobado que la introducción de las dos VI, el uso de las videograbaciones y de la retroalimentación, conduce a una mejora en la expresión oral y en el filtro afectivo de los discentes pertenecientes al grupo muestra.

El investigador ha comprobado una tendencia negativa progresiva de los resultados de las pruebas objetivas a lo largo de la actuación. Esta tendencia el docente-investigador la vincula a una participación irregular por parte de los discentes en la intervención. Lo que implica que el investigador no disponga de datos concluyentes procedentes de las pruebas objetivas. El investigador atribuye esta participación anómala de los alumnos durante la investigación a diversas causas como la interrupción de la actuación por el periodo vacacional, la acumulación de tareas de expresión oral en un corto periodo de tiempo, el alto nivel de absentismo experimentado.

Por tanto, a tenor de los resultados alcanzados a través de las pruebas objetivas en la presente investigación y sus posibles causas, el investigador apunta las siguientes propuestas de mejora para futuras intervenciones:

a. realizar una intervención longitudinal durante los próximos cursos escolares con muestras de participantes de similares características entre ellos con la intención de recoger suficientes datos como para poder validar o refutar las hipótesis planteadas en la fase inicial de esta investigación;

b. planificar temporalmente la investigación para evitar que la fase de intervención coincida con periodos vacacionales con el objetivo de impedir que a los estudiantes les sobrevenga la sensación de que el periodo lectivo ha terminado y no tienen que realizar ninguna tarea más;

c. llevar a cabo la intervención durante un periodo de tiempo más amplio en el que los discentes puedan realizar las diferentes tareas propuestas de una forma más extendida en el tiempo y no con una periodicidad semanal;

d. potenciar una mayor participación por parte de los alumnos en las tareas de expresión oral mediante un mayor seguimiento semanal de la realización de las tareas, dejando tiempo lectivo en determinadas sesiones para que los discentes planifiquen su actuación.

De esta forma, se pretende comprobar si el incremento en el número de tareas de expresión oral a realizar por los estudiantes en un mismo trimestre ha sido el motivo por el cual el impacto de la intervención llevada a cabo en la presente investigación ha sido negativo en los resultados alcanzados en las pruebas objetivas diseñadas para la intervención.

Durante la actuación se ha observado que los discentes se han encontrado con problemas para poder interpretar la matriz de valoración y; por tanto, no han podido realizar la autoevaluación todo lo eficazmente que hubiera sido deseado. Igualmente, en ciertos casos la coevaluación les ha supuesto más esfuerzo de lo que ellos esperaban, puesto que, las valoraciones que han tenido que realizar necesitaban de reflexión y rigurosidad.

Como resultado de estos hechos, y con el objetivo de poder conocer si la introducción de la segunda VI, el uso de la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación, pudiera mejorar aún más los resultados tanto en la expresión oral como en el filtro afectivo en los discentes, se considera coherente tener en cuenta los siguientes aspectos como propuesta para futuras intervenciones:

- a.** Realizar actividades que fomenten la comprensión adecuada los ítems incluidos en las matrices de valoración utilizadas en la práctica docente.
- b.** Promover técnicas de autoevaluación entre los discentes en más actividades que se realicen tanto en el aula como fuera de ella, con el objetivo de que se familiaricen y utilicen las herramientas de evaluación.
- c.** De igual modo, incluir actividades donde los alumnos evalúen a sus compañeros y sea necesario utilizar matrices de valoración con el objetivo de estimular una visión crítica hacia las actuaciones de los compañeros y las suyas propias para mejorar en su aprendizaje y fomentar su autonomía.

Estas dos líneas de investigación complementarias quedan abiertas para poder realizar futuras intervenciones longitudinales a lo largo de diferentes cursos académicos con una muestra poblacional más amplia y estable. Sería interesante realizar un estudio que abarque todo un curso escolar para de esta forma poder evaluar el impacto que la realización de las tareas de expresión oral mediante videograbaciones tiene en el desarrollo competencial oral y en el filtro afectivo de los discentes.

Asimismo, el investigador se plantea realizar una futura investigación que amplifique la presente donde se utilice la herramienta del blog a modo de e-portfolio de todas las muestras de expresión oral de sus alumnos en futuros cursos escolares. El blog es una herramienta asincrónica que brinda a los discentes un espacio donde poder crear y publicar su conocimiento y a su vez obtener retroalimentación tanto de los iguales como del

docente. Es una herramienta que facilita la inhibición, y a la vez su elaboración puede resultar una experiencia de aprendizaje útil y satisfactoria, puesto que permite a aquellos alumnos que tienden a mostrar mayores dificultades en la expresión oral en el aula vencer o manejar de una manera más positiva todo el filtro afectivo negativo.

Igualmente, otra línea de investigación abierta sería poder valorar el impacto de la introducción de la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación como metodología sólida de evaluación no solo de las actividades de expresión oral, sino de expresión escrita a lo largo de todo un curso escolar. La utilización de matrices de evaluación por parte de los discentes ofrece beneficios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes debido a que su uso en la autoevaluación o coevaluación provoca que los alumnos reflexionen sobre su propia producción y puedan analizar cuáles son las fortalezas y debilidades de su trabajo. Por tanto, favorecen su autonomía, espíritu crítico, a la vez que les permite ser conscientes del proceso de aprendizaje de la L2 en todo momento.

6. Bibliografía

- Bahrani, T (2011). Technology as an Assessment Tool in Language Learning. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 295-298. doi:10.5539/ijel.v1n2p295
- Bajrami, L. y Ismaili, M. (2016). The role of video materials in EFL classrooms. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 232, 502-506. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.068>
- Bartolomé Pina, A.R., Martínez-Figueira, E. y Tellado-González, F. (2014). La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas: ¿complementos o suplementos? *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 159-176. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6430>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boukhatem, N. (2007). *Teaching speaking and listening a toolkit for practitioners. About the Key Skills Support Programme. Teaching Speaking and Listening*. Bristol: Portishead Press
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. EE.UU.: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: principles and classroom practices*. Nueva York: Addison Wesley Longman.
- Burns, A. (1998). Teaching Speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 102-123. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/359025276_Burns_1998_ARAL
- Burns, A. (2009). Action Research in Second Language Teacher Education. En *The Cambridge Guide to Research in Language Teaching and Learning*, 289-297 Cambridge: Cambridge University. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/292187039_Action_research_in_second_language_teacher_education

- Campbell, D.T., Fiske, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Castaneda, M. y Rodríguez-González, E. (2011). L2 speaking self-ability perceptions through multiple video speech drafts. *Hispania*, 94(3), 483-501. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23032122>
- Castell, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la Información. *Bitácora Urbano-Territorial*, 4(1), 42-53. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4008342>
- Cazcarro Castellano, I. y Martínez Caraballo, N. (2011). La grabación en video en el aula como herramienta de mejora de la competencia de comunicación oral. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 255–282. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/133061>
- Cebrián, M., Raposo, M. y Accino, J. (2008). E-portafolio en el prácticum: un modelo de rúbrica. *Comunicación y Pedagogía*, 218, 8-13. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/224013071>
- Chacón, G. P. y Josephy, D. (2010). El Efecto del Filtro Afectivo en el Aprendizaje de una Segunda Lengua. *Letras* 2(48), 209-225. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476250>
- Christianson, M., Hoskins, Ch. y Watanabe, A. (2009). Evaluating the Effectiveness of a Video-Recording Based Self-Assessment System for Academic Speaking. *Language Research Bulletin*, 24. Recuperado de <https://www.academia.edu/934528/>
- Cole, D., Ellis, Ch., Mason, B., Meed, J., Record, D., Rossetti, A. y Willcocks, G. (2007). *Teaching speaking and listening a toolkit for practitioners*. Bristol: Portishead Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/207011/Europa_lenguas_c.pdf

- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volume_n-complementario.pdf
- Dawson, C. (2002). *Practical Research Methods: A User-friendly Guide to Mastering Research Techniques and Projects*. Oxford: How to Books.
- DatosMundial.com. *Distribución geográfica de las lenguas en el mundo*. Recuperado de <https://www.datosmundial.com/idiomas/index.php>
- Decreto n.º 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín oficial de la Región de Murcia, núm. 203 de 3 de septiembre de 2015, 30729-31593. Recuperado de [https://www.carm.es/web/descarga?ARCHIVO=Decreto%20220-2015%20curriculo%20ESO.pdf&ALIAS=ARCH&IDCONTENIDO=115812&IDTIPO=60&RASTRO=c77\\$m4507,3993,21221](https://www.carm.es/web/descarga?ARCHIVO=Decreto%20220-2015%20curriculo%20ESO.pdf&ALIAS=ARCH&IDCONTENIDO=115812&IDTIPO=60&RASTRO=c77$m4507,3993,21221)
- DeHaan, J., Johnson, N. H., Yoshimura, N. y Kondo, T. (2012). Wiki and digital video use in strategic interaction-based experiential EFL learning. *CALICO Journal*, 29(2), 249-268. <https://doi.org/10.11139/cj.29.2.249-268>
- DuBois, B. y Burns, J.A. (1975). An analysis of the question mark response category in attitudes scales. *Educational and Psychological Measurement*, 35, 869-884. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.953.1221&rep=rep1&type=pdf>
- Eberhard, D. M., Simons G. F. y Fennig, C. D. (2022). *Ethnologue: Languages of the World*. 25 ed. Dallas, Texas: SIL International. Recuperado de <http://www.ethnologue.com>.
- European Union. Recuperado de https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en
- Fang, W., Yeh, H., Luo, B. y Chen, N. (2021). Effects of mobile-supported task-based language teaching on EFL students' linguistic achievement and conversational interaction. *ReCALL*, 33(1), 71-87. doi:10.1017/S0958344020000208

- Gardner, R. C. (2004). *Attitude/Motivation test Battery: International AMTB research project*. Canadá: The University of Western Ontario.
- Gong, Q., Kawasaki, K., Yeung, W.L., Zhang, G. y Dobinson, T. (2019). Students' Perceptions of the Use of Video Recording in Additional Language Oral Assessments. En Dobinson, T., Dunworth, K. (eds.). *Literacy Unbound: Multiliterate, Multilingual, Multimodal. Multilingual Education* 30, 133-152. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01255-7_8
- Gromik, N. A. (2012). Cell phone video recording feature as a language learning tool: A case study. *Computers and Education*, 58(1), 223-230. doi:10.1016/j.compedu.2011.06.013
- Gromik, N. A. (2015). The effect of smartphone video camera as a tool to create Digital stories for English learning purposes. *Journal of Education and Learning*, 4(4), 64. doi:10.5539/jel.v4n4p64
- Guo. R. X. (2013). The use of video recordings as an effective tool to improve presentation skills. *Polyglossia: The Asia-Pacific & Voice in Language and Language Teaching* 24, 92-101. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/60540586.pdf>
- Hakim, M. (2016) The Use of Video in Teaching English Speaking (A Quasi-Experimental Research in Senior High School in Sukabumi). *Journal of English and Education*, 4(2), 44-48. Recuperado de <https://ejournal.upi.edu/index.php/L-E/article/view/4631>
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. (3ª ed.). Londres: Longman.
- Harris, M, y McCann, P. (1994). *Handbooks for the English Classroom Assessment*. Oxford: MacMillan Publishers.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford: Oxford University Press.
- Hughes, R. y Reed, B. S. (2017). *Teaching and Researching Speaking*. (3ª ed.). En *Applied Linguistics in Action*. Essex: Pearson Education.
- Jordan, L. (2012). Bringing video into the mainstream: Recommendations for enhancing peer feedback and reflection. *Research in Learning Technology*, 20. <https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.19192>
- Kemp, S. (2021). *Digital 2021: the latest insights into the 'state of digital'*. Recuperado de <https://wearesocial.com/uk/blog/2021/01/digital-2021-the-latest-insights-into-the-state-of-digital/>

- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kremers, M. F. (septiembre, 2000). El Uso de las Estrategias de Aprendizaje en la Expresión Oral. En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Trabajo presentado en Actas del XI Congreso Internacional ASELE. 461-470. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608291>
- Kukulska-Hulme, A. y Shield, L. (septiembre, 2007). An overview of mobile assisted language learning: Can mobile devices support collaborative practice in speaking and listening? Trabajo presentado en *EuroCALL*. Recuperado de http://vsportal2007.googlepages.com/Kukulska_Hulme_and_Shield_2007.pdf
- Kukulska-Hulme, A., Norris, L. y Donohue, J. (2015). *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers*. Londres: British Council.
- Latorre, F. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126-141. <https://doi-org.eres.qnl.qa/10.1093/applin/4.2.126>
- Lu, J. y Zhang, Z. (2013). Assessing and supporting argumentation with online rubrics. *International Education Studies*, 6(7), 66-77. doi:10.5539/ies.v6n7p66
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park (CA): Sage.
- Martínez Agudo, J. de D. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 139-160. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110139A>
- Martínez-Figueira, M.E., Tellado-González, F. y Raposo-Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación. Un estudio piloto. *REDU*, 11(2), 373-390. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4414681>
- Martínez Lirola, M. y Rubio Alcalá, F. (2012). ¿Qué pasa en España con el inglés? Análisis de los factores que inciden en el éxito del aprendizaje. En Díez, M. P., Place, R. y Fernández, O. (Eds.), *Plurilingualism. Promoting co-operation between communities, people, and nations* (143-149). Bilbao: Universidad de Deusto.

- McNulty, A. y Lazarevic, B. (2012). Best Practices in Using Video Technology to Promote Second Language Acquisition. *Teaching English with Technology*, 12(3), 49-61. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144964>
- Morales, J. C. y Rosa, F. (junio, 2008). Video recording feedback to improve oral presentation skills of engineering students: A pilot study. Trabajo presentado en *Sixth LACCEI*. Recuperado de http://www.laccei.org/LACCEI2008-Honduras/Papers/ET109_Morales.pdf
- Moreno, A. I. y Vermeulen, A. (2015). Using VISP (VIdeos for SPeaking), a mobile app based on audio description, to promote English language learning among Spanish students: A case study. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 178, 132-138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.169>
- Motteram, G. (2013). *Innovation in Learning Technologies for English language teaching*. Londres: British Council.
- Menggo, Suastra, I. M. y Padmadewi, N. N. (2019). Self-recording videos to improve academic English-speaking competence. *Asian EFL Journal*, 25(5.2), 130-152. Recuperado de <https://erepo.unud.ac.id/id/eprint/32048>
- Nikitina, L. (2009). Student video project as a means to practice constructivist pedagogy in the foreign language classroom. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan, Jil. 24*, 165-176. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/255664789>
- Pegrum, M. (2009). *From blogs to bombs. The future of digital technologies in education*. Crawley: UWA Publishing.
- Perdani, Y. D. (2020). Using videotaping homework to improve speaking ability. *Journal of English teaching, applied linguistics and literatures*, 3(2), 75-82. <http://dx.doi.org/10.20527/jetall.v3i2.8481>
- Phi Ho, P. V. y Thanh Hong, N. T. (2019). The effects of peer-video recording on students' speaking performance. *International Journal of English Linguistics*, 9(4), 178-191. doi:10.5539/ijel.v9n4p178
- Piaget, J. (1989). *Desarrollo cognitivo del niño y del adolescente*. Madrid: Anaya.
- Pino-Juste, M. (s.f.). *Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Pizarro Chacón, G. y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras* 48, 209-225. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476250.pdf>
- RAE (2022). Recuperado de <https://dle.rae.es/>

- Ranauli Manalu, M. E. y Arifin, T. M. (2013). Improving students' speaking achievement in oral descriptive text by using video. *Transform: Journal of English Language and Learning of FBS Unimed*, 2(3). Recuperado de <https://jurnal.unimed.ac.id/2012/index.php/jelt/article/view/922>
- Richards, J. C. (2009). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/255634567>
- Richards, J. C. y Lockhart, Ch. (1998). *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (2^a ed.). Londres: Cambridge University Press.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. (2^a ed.). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Sáez López, J.M. (2017). *Investigación Educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. Madrid: Editorial UNED.
- Speaking Band descriptors (public version)* IELTS British Council. Recuperado de <https://www.ielts.org/-/media/pdfs/speaking-band-descriptors.ashx>
- Statista.com (2022). *Volume of data/information created, captured, copied, and consumed worldwide from 2010 to 2025*. Recuperado de <https://www.statista.com/statistics/871513/worldwide-data-created/>
- Tochon, F. (2013). A brief history of video feedback and its role in foreign language education. *CALICO Journal*, 25(3), 420-435. <https://doi.org/10.1558/cj.v25i3.420-435>
- Tomlinson, B. (1995). Testing to learn: a personal view of language testing. *English Language Teaching Journal* 59(1), 39–46. doi:10.1093/ELT/CCI005
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow: Longman.
- Tsui, A. B. M. y Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00022-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00022-9)
- Tugrul, T. O. (2012). Student perceptions of an educational technology tool: Video recordings of project presentations. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 64, 133-140. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.016>
- York, J., Shibata, K., Tokutake, H. y Nakayama, H. (2021). Effect of SCMC on foreign language anxiety and learning experience: A comparison of voice, video, and VR-based oral interaction. *ReCALL*, 33(1), 49-70. <https://doi.org/10.1017/S0958344020000154>

- Yükseli, C. (2017). Using online videos to improve speaking abilities of EFL learners. *European Journal of Education Studies*, 3(5), 255-266. <https://doi.org/10.5281/zenodo.495750>
- Zeinivand, T., Azizifar, A. y Gowhary, H. (2015). The relationship between attitude and speaking proficiency of Iranian EFL learners: The case of Darrehshehr city. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 199, 240-247. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.512

Anexo I: Cuestionario inicial

1 Strongly Disagree; 2 Moderately Disagree; 3 Slightly Disagree; 4 Slightly Agree; 5 Moderately Agree; 6 Strongly Agree						
The purpose of this questionnaire is to determine your feelings about a number of things. We want you to rate each of the following items in terms of how you feel about it. Each item is followed by a scale that has a label on the left and another on the right, and the numbers 1 to 6 between the two ends. For each item, please choose any one of the numbers from 1 to 6 that best describes you.						
Section 1: Foreign Languages Knowledge	1	2	3	4	5	6
1. I wish I could speak many foreign languages perfectly.						
2. I would really like to learn many foreign languages.						
3. I really have no interest in foreign languages.						
4. I enjoy meeting people who speak foreign languages.						
5. Studying foreign languages is not enjoyable.						
Section 2: Learning English						
6. Learning English is really great.						
7. Studying English is important because it will allow me to be more at ease with people who speak English.						
8. I have a strong desire to know all aspects of English.						
9. Knowing English isn't really an important goal in my life.						
10. I make a point of trying to understand all the English I see and hear.						
11. I hate English.						
12. I really enjoy learning English.						
13. Studying English is important because it will allow me to meet and converse with more and varied people.						
14. If it were up to me, I would spend all of my time learning English.						
15. I really work hard to learn English.						
16. I keep up to date with English by working on it almost every day.						
17. I put off my English homework as much as possible.						
18. I think that learning English is dull.						
19. I want to learn English so well that it will become natural to me.						
20. I love learning English.						
21. When I leave school, I will give up the study of English because I am not interested in it.						
22. To be honest, I really have no desire to learn English.						
23. Learning English is a waste of time.						
24. I would like to learn as much English as possible.						
25. Studying English is important because I will be able to interact more easily with speakers of English.						
26. I plan to learn as much English as possible.						

1 Strongly Disagree; 2 Moderately Disagree; 3 Slightly Disagree; 4 Slightly Agree; 5 Moderately Agree; 6 Strongly Agree						
Section 3: Speaking English						
27. I feel anxious if someone asks me something in English.						
28. It doesn't bother me at all to speak English.						
29. Speaking English anywhere makes me feel worried.						
30. I wish I were fluent in English.						
31. I would feel comfortable speaking English where English speakers are present.						
32. I wish I could have many native English-speaking friends.						
33. I feel very much at ease when I have to speak English.						
34. I would like to know more native English speakers.						
Section 4: Speaking English in the classroom						
35. I don't get anxious when I have to answer a question in my English class.						
36. I feel confident when asked to speak in my English class.						
37. I never feel quite sure of myself when I am speaking in our English class.						
38. It embarrasses me to volunteer answers in our English class.						
39. I am sometimes anxious that the other students in class will laugh at me when I speak English.						
40. I am calm whenever I have to speak in my English class.						
41. I don't understand why other students feel nervous about speaking English in class.						
42. It worries me that other students in my class seem to speak English better than I do.						
43. I get nervous when I am speaking in my English class.						
Section 5: Speaking English outside the classroom						
44. I would get nervous if I had to speak English to a tourist.						
45. It would bother me if I had to speak English on the telephone.						
46. I would feel uncomfortable speaking English anywhere outside the classroom.						
47. I would feel calm and sure of myself if I had to order a meal in English.						
48. I would feel quite relaxed if I had to give street directions in English.						
Section 6: Teacher's Assessment						
49. I don't pay much attention to the feedback I receive in my English class.						
50. I don't bother checking my assignments when I get them back from my English teacher.						

Section 7: Motivation	
1. My motivation to learn English in order to communicate with English speaking people is:	NONE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ STRONG
2. My attitude toward English speaking people is:	UNFAVOURABLE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ FAVOURABLE
3. My interest in foreign languages is:	NONE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ VERY HIGH
4. My desire to learn English is:	NONE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ STRONG
5. My attitude toward learning English is:	UNFAVOURABLE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ FAVOURABLE
6. My attitude toward my English teacher is:	UNFAVOURABLE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ FAVOURABLE
7. My motivation to learn English for practical purposes (e.g., to get a good job) is:	NONE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ STRONG
8. I worry about speaking English outside of class:	NOTHING __1 ; __2 ; __3 ; __4 ; __5 ; __6 ; __ VERY MUCH
9. My attitude toward my English course is:	UNFAVOURABLE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ FAVOURABLE
10. I worry about speaking in my English class:	NOTHING 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ VERY MUCH
11. My motivation to learn English is:	NONE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ VERY HIGH
12. My parents encourage me to learn English:	NOTHING 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ VERY MUCH

Fuente: Gardner R. C. (2004). *Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Academia

Anexo II: Rúbrica

Task 1: This is me!

Video's autor:

	4	3	2	1	0
Fluency & Coherence	<ul style="list-style-type: none"> speaks fluently with only rare repetition or self-correction; any hesitation is content related rather than to find words or grammar speaks coherently with fully appropriate cohesive features develops topics fully and appropriately. uses a wide vocabulary resource readily and flexibly to convey precise meaning. 	<ul style="list-style-type: none"> speaks without noticeable effort or loss of coherence may demonstrate language-related hesitation at times, or some repetition and/or self-correction uses a range of connectives and discourse markers with some flexibility. uses vocabulary resource flexibly to discuss a variety of topics. 	<ul style="list-style-type: none"> usually maintains flow of speech but uses repetition, self-correction and/or slow speech to keep going may over-use certain connectives and discourse markers produces simple speech fluently, but more complex communication causes fluency problems. manages to talk about familiar and unfamiliar topics but uses vocabulary with limited flexibility. 	<ul style="list-style-type: none"> speaks with long pauses has limited ability to link simple sentences gives only simple responses and is frequently unable to convey basic message. uses simple vocabulary to convey personal information has insufficient vocabulary for less familiar topics. 	<ul style="list-style-type: none"> no communication possible no rateable language does not send it.
Lexical resource (Vocabulary)	<ul style="list-style-type: none"> uses a wide range of structures flexibly produces a majority of error-free sentences with only very occasional errors. 	<ul style="list-style-type: none"> uses a range of complex structures with some flexibility frequently produces error-free sentences, though some grammatical mistakes persist. 	<ul style="list-style-type: none"> produces basic sentence forms with reasonable accuracy uses a limited range of more complex structures, but these usually contain errors and may cause some comprehension problems. 	<ul style="list-style-type: none"> attempts basic sentence forms but with limited success, or relies on apparently memorised utterances makes numerous errors except in memorised expressions. 	<ul style="list-style-type: none"> no communication possible no rateable language does not send it.
Grammatical range and accuracy	<ul style="list-style-type: none"> uses a wide range of pronunciation features is easy to understand; L1 accent has minimal effect on intelligibility. 	<ul style="list-style-type: none"> uses a range of pronunciation features with mixed control can generally be understood, though mispronunciation. 	<ul style="list-style-type: none"> uses a limited range of pronunciation features mispronunciations are frequent and cause some difficulty for the listener. 	<ul style="list-style-type: none"> speech is often unintelligible. 	<ul style="list-style-type: none"> no communication possible no rateable language does not send it.
Pronunciation	<ul style="list-style-type: none"> uses a wide range of pronunciation features is easy to understand; L1 accent has minimal effect on intelligibility. 	<ul style="list-style-type: none"> uses a range of pronunciation features with mixed control can generally be understood, though mispronunciation. 	<ul style="list-style-type: none"> uses a limited range of pronunciation features mispronunciations are frequent and cause some difficulty for the listener. 	<ul style="list-style-type: none"> speech is often unintelligible. 	<ul style="list-style-type: none"> no communication possible no rateable language does not send it.

Things I liked:	
Points to note:	
General comments:	

Anexo III: Cuestionario final

The purpose of this questionnaire is to determine your feelings about a number of things. We want you to rate each of the following items in terms of how you feel about it. Each item is followed by a scale that has a label on the left and another on the right, and the numbers 1 to 6 between the two ends. For each item, please circle any one of the numbers from 1 to 6 that best describes you. There are some questions in Section 2 and 3 asking for your opinion about different things. Write your most sincere opinion.

Section 1: Performance

1. Do you feel satisfied with your performance in oral production in this activity?

VERY LITTLE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ VERY MUCH

2. Do you think your oral ability in terms of accuracy has improved after this activity?

VERY LITTLE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ VERY MUCH

3. Do you think your oral ability in terms of fluency has improved after this activity?

VERY LITTLE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ VERY MUCH

4. Do you think your oral ability in terms of vocabulary has improved after this activity?

VERY LITTLE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ VERY MUCH

5. Do you think your oral ability in terms of pronunciation has improved after this activity?

VERY LITTLE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ VERY MUCH

6. Do you think your overall oral ability has improved after this activity?

VERY LITTLE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ VERY MUCH

Section 2: Assessment

7. Have revisions helped you improve your oral production?

VERY LITTLE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ VERY MUCH

8. Was peer's feedback and evaluation of your video helpful in any way?

VERY LITTLE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ VERY MUCH

Why? (answers 1,2,3) _____

How? (answers 4,5,6) _____

9. Was your teacher's feedback and evaluation of your video helpful in any way?

VERY LITTLE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ VERY MUCH

Why? (answers 1,2,3) _____

How? (answers 4,5,6) _____

10. Was it useful to evaluate and give feedback to your peers?

VERY LITTLE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ VERY MUCH

How? _____

11. Would you like to receive comments and evaluation only from your peers?

VERY LITTLE 1__ ; 2__ ; 3__ ; 4__ ; 5__ ; 6__ VERY MUCH

Why? _____

12. Would you like to receive comments and evaluation only from your teacher?

VERY LITTLE 1___;2___;3___;4___;5___;6___ VERY MUCH

Why? _____

Section 3: Motivation

After these Speaking Tasks:

1. How has your interest in learning English been affected?

2. How has your interest in speaking English been affected?

3. How have these activities helped you to gain confidence in your speaking English?

Fuente: Tsui, A. B. M., & Ng, M. (2000). *Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments?* *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147–170.