



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**LA DISPOSICIÓN PARA COMUNICARSE
DE FORMA ORAL A PARTIR DEL USO DE VIDEOBLOGS
EN LA CLASE DE INGLÉS AVANZADO.**

TESIS

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

PRESENTA:

MÓNICA GUADALUPE VENTURA ZAPATA S120023

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. ANA MARÍA CANDELARÍA DOMÍNGUEZ ÁGUILAR

CO-DIRECTORA DE TESIS:

DRA. LILIANA MARIA VILLALOBOS GONZALEZ

TUXTLA GUTIÉRREZ CHIAPAS, OCTUBRE DEL 2022



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. Mónica Guadalupe Ventura Zapata, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

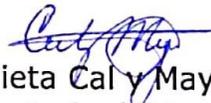
Para el documento denominado "La disposición para comunicarse de forma oral a partir del uso de videoblogs en la clase de inglés avanzado". elaborado por la C. Mónica Guadalupe Ventura Zapata, ya antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 12 días del mes de septiembre del año dos mil veintidós en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

ATENTAMENTE "POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"



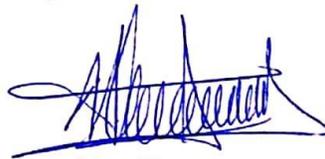
Mtra. Ana María Candelaria
Domínguez Aguilar
Presidente del jurado



Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull
Secretaria del jurado



Dra. Liliana María Villalobos González
Vocal del jurado



Vo. Bo
Mtra. Vanina Herrera Allard
Directora





Código: FO-113-05-05

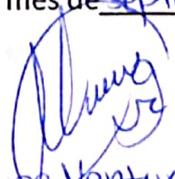
Revisión: 0

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

El (la) suscrito (a) Mónica Guadalupe Ventura Zapata
Autor (a) de la tesis bajo el título de "La disposición para comunicarse de forma oral a partir del uso de videoblogs en la clase de inglés avanzado"
presentada y aprobada en el año 2022 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en Didáctica de las Lenguas, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

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

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 26 días del mes de septiembre del año 2022.


Mónica Guadalupe Ventura Zapata
Nombre y firma del Tesista o Tesistas

“Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del cual fui beneficiado, con el número de registro de becario CVU 1081733”.

DEDICATORIA

A Dios, principio y fin.

A Paula Regina, mi más grande inspiración.

A Rogelio, no hay mejor equipo que el nuestro.

A mis padres y hermano, parte de mí siempre.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Chiapas que se ha convertido en mi segundo hogar.

A mis estudiantes que me motivan a dar lo mejor de mí en cada clase y quienes con su valiosa participación hicieron posible el desarrollo de esta investigación.

A la Dra. Elizabeth Moreno Gloggner a quien admiro como persona y como docente investigador, gracias por su disciplina, paciencia y exigencia de siempre. Gracias por su dirección en esta investigación que atesoro con el alma, he aprendido tanto de usted.

A la maestra Ana María Candelaría Domínguez Águilar quien ha colaborado conmigo para concluir y pulir esta investigación, valoro y agradezco su tiempo y guía.

A la Dra. Liliana María Villalobos González este trabajo se enriquece gracias a su dirección, conocimientos y crítica.

A la maestra Antonieta Cal y Mayor Turnbull, gracias por su invaluable apoyo y su exquisito ojo crítico, esta investigación no estaría completa sin su aportación.

A todos los docentes del programa de la Maestría en Didáctica de las Lenguas quienes han dejado su huella imborrable en mi formación académica y quien soy como docente.

Gracias a mi familia por todos los días y noches que me acompañaron y animaron creyendo siempre en mí y mis capacidades. Gracias mamá por cuidar de mi hija, gracias Rogelio por sostener mi mano y demostrarme cada vez que tengo un gran equipo en casa, gracias Regina porque desde que llegaste a mi vida has sido fuente de inspiración para lograr mis metas, deseo demostrarte con mis acciones que con Dios y tu esfuerzo puedes lograrlo todo.

A CONACYT por haberme proporcionado el respaldo necesario para poder lograr mis objetivos.

RESUMEN

El presente proyecto de investigación acción titulado “La disposición para comunicarse de forma oral a partir del uso de video blogs en la clase de inglés avanzado” explora y analiza el empleo de videoblogs como generadores de pensamientos, emociones y opiniones en la clase de inglés avanzado y su relación con la disposición de los estudiantes para comunicarse de forma oral en la lengua meta. Esta disposición para comunicarse se conoce en inglés como *Willingness to communicate*, *WTC*, por sus siglas en inglés, o Disposición para comunicarse, *DPC* por sus siglas en español, término que se refiere a la inclinación de un individuo de participar en una conversación con un interlocutor y momento específico, dependiendo del estado de autoconfianza que tenga para decidir tomar el rol de emisor. Empleando los videoblogs como detonantes de pensamientos, emociones, así como opiniones en clase y con una planeación que conduzca al estudiantado a la interacción oral, se analiza si dicha disposición para hablar en la lengua meta se ve influenciada en alguna medida al verse expuestos a los videoblogs antes de la interacción. Esta investigación se realizó en el Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, con estudiantes que cursan el onceavo nivel de inglés, correspondiente al nivel B1 en transición al B2 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL). Este proyecto de investigación se llevó a cabo bajo los principios del enfoque cualitativo empleando la investigación-acción. La recolección de datos se condujo a lo largo de dos ciclos, mediante la aplicación de diferentes herramientas de investigación tales como: la implementación de planes de clases con propósitos comunicativos, la observación, el diario del docente-investigador, el diario de aprendizaje de los estudiantes, exámenes de habilidad oral y la escala de *Willingness to Communicate* de McCroskey (1992). El análisis e interpretación de resultados se llevó a cabo a través de la triangulación de los datos obtenidos, así como las opiniones de los investigadores y se reportan en este escrito los hallazgos y problemáticas más relevantes.

Palabras clave: *Willingness to communicate*, *WTC*, Disposición para comunicarse, *DPC*, habilidad oral en inglés, videoblog.

Tabla de contenido

ÍNDICE

Página

| | |
|---|-----|
| Dedicatoria | ii |
| Agradecimientos | iii |
| Resumen | iv |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| Planteamiento del problema | 1 |
| Estudios previos | 3 |
| Justificación | 6 |
| Objetivo General | 8 |
| Objetivos Específicos | 8 |
| Preguntas de investigación | 8 |
| Panorama General de la Tesis | 9 |
| CAPÍTULO 1: REFERENTES TEÓRICOS | 10 |
| 1.1 El enfoque comunicativo | 11 |
| 1.2 El material auténtico | 13 |
| 1.3 Destrezas productivas | 16 |
| 1.3.1 La producción oral | 17 |
| 1.3.2 La producción oral dentro del MCERL | 19 |
| 1.4 Los videoblogs | 24 |
| 1.5 <i>Willingness to Communicate WTC</i> o Disposición Para Comunicarse DPC | 28 |
| CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA | 35 |
| 2.1 Diseño de la investigación | 35 |
| 2.2 El contexto | 38 |
| 2.3 Participantes | 39 |
| 2.4 Consideraciones éticas | 40 |
| 2.5 Técnicas y herramientas de recolección de datos y su proceso de análisis | 40 |
| 2.5.1 El cuestionario | 40 |
| 2.5.2 Test de habilidad oral inicial y final | 41 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 2.5.3 | Desarrollo de planes de clase | 41 |
| 2.5.4 | Instrumento de escala de la disposición para comunicarse (<i>WTC Scale</i>) de McCroskey y Richmond (1985) | 44 |
| 2.5.5 | La observación de clases | 46 |
| 2.5.6 | Diario del docente | 47 |
| 2.5.7 | Diario de los estudiantes | 47 |
| 2.5.8 | Proceso de análisis del diario de los estudiantes y del docente | 48 |
| 2.5.9 | Proceso de obtención de datos | 50 |
| | CAPÍTULO 3: PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 53 |
| 3.1 | Resultados del <i>test</i> oral inicial y final | 53 |
| 3.2 | Resultados de la Escala de <i>Willingness to Communicate</i> (<i>WTC</i>) de McCroskey y Richmond (1985) | 56 |
| 3.3 | Resultados de las observaciones de clases | 69 |
| 3.4 | Análisis de la información | 73 |
| 3.4.1 | Las distintas situaciones | 87 |
| 3.4.2 | La importancia de la consulta inicial diagnóstica de intereses para seleccionar los temas de los videoblogs | 88 |
| 3.4.3 | La relación entre la interacción oral y los videoblogs | 90 |
| 3.4.4 | Beneficios | 91 |
| 3.4.5 | Aporte cultural | 94 |
| 3.4.6 | La importancia del docente | 95 |
| | CAPÍTULO 4: PROPUESTA DIDÁCTICA | 96 |
| 4.1 | Guía de implementación de videoblogs como detonantes de interacción oral en la clase de inglés | 96 |
| 4.2 | Clase 1: <i>Solo traveling</i> | 100 |
| 4.3 | Clase 2: <i>Most visited cities in the world</i> | 104 |
| 4.4 | Clase 3: <i>Bizarre food</i> | 107 |
| 4.5 | Clase 4: <i>Weird restaurants</i> | 110 |
| 4.6 | Clase 5: <i>Most viewed videos</i> | 113 |
| | CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES | 115 |
| | Sugerencias pedagógicas | 121 |
| | Referencias | 122 |
| | Anexos | 131 |

| | |
|--|-----|
| Anexo 1: <i>Assessment of speaking</i> | 132 |
| Anexo 2: Ejemplo de plan de clases | 136 |
| Anexo 3: Escala <i>WTC</i> McCroskey y Richmond (1987) | 139 |
| Anexo 4: Hoja de observación | 142 |

Tablas, figuras y gráficas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. <i>Tipos de material auténtico según Mochón Ronda (2005)</i> | 15 |
| Tabla 2. <i>Clasificación de material auténtico según García (2003)</i> | 15 |
| Tabla 3. <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)</i> | 19 |
| Tabla 4. <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)</i> | 21 |
| Tabla 5. <i>Criterios para selección de videoblogs a presentar en clase como detonantes para la interacción oral, autoría propia</i> | 42 |
| Tabla 6. <i>Videoblogs empleados como detonantes de interacción oral en el primer ciclo</i> | 43 |
| Tabla 7. <i>Videoblogs empleados como detonantes de interacción oral en el segundo ciclo</i> | 43 |
| Tabla 8. <i>Contextos y receptores, adaptado de McCroskey y Richmond (1985)</i> | 44 |
| Tabla 9. <i>Puntajes de la escala WTC basado en contexto y receptor, adaptado de McCroskey y Richmond (1985)</i> | 45 |
| Tabla 10. <i>Normas para los puntajes del WTC adaptado de McCroskey y Richmond (1985)</i> | 45 |
| Tabla 11. <i>Categorías y códigos de análisis de los diarios</i> | 49 |
| Tabla 12. <i>Obtención de datos Ciclo 1</i> | 50 |
| Tabla 13. <i>Obtención de datos Ciclo 2</i> | 51 |
| Tabla 14. <i>Aplicación de cuestionarios de escala DPC ciclo 1 y 2</i> | 52 |
| Tabla 15. <i>Puntaje ganado en test oral</i> | 55 |
| Tabla 16. <i>DPC de acuerdo con el contexto, grupo 1 ciclo 1 antes de la aplicación de los videoblogs</i> | 56 |
| Tabla 17. <i>DPC de acuerdo con el receptor ciclo 1 grupo 1 antes de la aplicación de los videoblogs</i> | 57 |
| Tabla 18. <i>DPC de acuerdo con el contexto, grupo 2 ciclo 1 antes de la aplicación de los videoblogs</i> | 58 |
| Tabla 19. <i>DPC de acuerdo con el receptor ciclo 1 grupo 2 antes de la aplicación de los videoblogs</i> | 59 |
| Tabla 20. <i>DPC de acuerdo con el contexto, grupo 3 ciclo 2 antes de la aplicación de los videoblogs</i> | 60 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 21. <i>DPC de acuerdo con el contexto, grupo 3 ciclo 2 antes de la aplicación de los videoblogs</i> | 61 |
| Tabla 22. <i>DPC de acuerdo con el contexto ciclo 1 grupo 1 después de la aplicación de los videoblogs</i> | 62 |
| Tabla 23. <i>DPC de acuerdo con el receptor, grupo 1 ciclo 1 después de la aplicación de los videoblogs</i> | 63 |
| Tabla 24. <i>Gráfica 9: DPC de acuerdo con el contexto, grupo 2 ciclo 1 después de la aplicación de los de videoblogs</i> | 64 |
| Tabla 25. <i>DPC de acuerdo con el receptor, grupo 2 ciclo 1, después de la aplicación de los videoblogs</i> | 65 |
| Tabla 26. <i>DPC de acuerdo con el contexto, grupo 3 ciclo 1 después de la aplicación de los videoblogs</i> | 66 |
| Tabla 27. <i>DPC de acuerdo con el receptor, grupo 3 ciclo 1 después de la aplicación de los videoblogs</i> | 67 |
| Tabla 28. <i>Puntaje DPC ganado por grupo</i> | 68 |
| Tabla 29. <i>Concentrado de resultados de la participante 1 del grupo 1 que ha aumentado su DPC considerablemente</i> | 74 |
| Tabla 30. <i>Concentrado de resultados de la participante 2 del grupo 1 que ha modificado su DPC mínimamente</i> | 77 |
| Tabla 31. <i>Concentrado de resultados del participante 1 del grupo 2 que ha modificado su DPC considerablemente</i> | 79 |
| Tabla 32. <i>Concentrado de resultados de la participante 2 del grupo 2 que ha modificado su DPC mínimamente</i> | 81 |
| Tabla 33. <i>Concentrado de resultados del participante 1 del grupo 3 que ha modificado su DPC mínimamente</i> | 83 |
| Tabla 34. <i>Concentrado de resultados del participante 2 del grupo 2 que ha modificado su DPC considerablemente</i> | 85 |
| Tabla 35. <i>Criterios para selección de videoblogs a presentar en clase como detonantes para la interacción oral</i> | 97 |
| Tabla 36. <i>Links a los videoblogs de las fichas pedagógicas</i> | 99 |
| Tabla 37. <i>Puntajes DPC iniciales y finales por grupo</i> | 117 |

| | |
|---|----|
| Figura 1. <i>Modelo de las variables de DPC (MacIntyre et al., 1998)</i> | 30 |
| Figura 2. <i>Multilayered Situational WTC Construct Kang (2005)</i> | 32 |
| Figura 3. <i>Proceso de investigación-acción en ambos ciclos. Adaptado de Carr y Kemmis (1986)</i> | 38 |
| Figura 4. <i>Grupos de información de la hoja de observación</i> | 46 |
| Figura 5. <i>Consideraciones en las observaciones</i> | 70 |
| Figura 6. <i>Momentos importantes además de la visualización del videoblog en el plan de clase</i> | 98 |
| | |
| Gráfica 1. <i>Calificaciones iniciales y finales del test oral tipo FCE del ciclo 1 ambos grupos</i> | 54 |
| Gráfica 2. <i>Calificaciones iniciales y finales del test oral tipo FCE del ciclo 2, grupo único</i> | 54 |

Lista de abreviaciones

WTC: *Willingness to communicate*

DPC: Disposición para comunicarse

MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Introducción

A lo largo de mi experiencia como docente de inglés, ha llamado mi interés el hecho de que en ocasiones los estudiantes parecen no tener la disposición para emplear la lengua meta para interactuar de forma oral en el aula con sus compañeros o bien con sus docentes, a pesar de contar con una experiencia de varios años aprendiendo el idioma.

Lograr que los estudiantes participen de forma espontánea o que tengan la disposición necesaria para aportar de forma oral sus opiniones, ideas o sentimientos es una tarea complicada. Por lo anterior, decidí investigar cómo podía promover esta participación espontánea en mis alumnos. Así pues, este proyecto de tesis tiene el propósito de analizar el uso del videoblog como detonante para la interacción oral en la clase y su relación con la disposición de los estudiantes para hablar en la lengua meta.

A lo largo de este escrito se describe el proceso de investigación-acción, así como los resultados derivados del mismo durante la realización de esta tesis titulada “Análisis de la disposición para comunicarse de forma oral a partir del uso de videoblogs en la clase de inglés avanzado”.

En la siguiente sección se narra la problematización de la investigación y se presentan las razones por las que este proyecto se ha llevado a cabo. Se presentan también los objetivos y las preguntas de investigación, así como un panorama general de cada capítulo incluido en este documento.

Planteamiento del problema

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, tanto los docentes como los estudiantes se enfocan en desarrollar las cuatro principales habilidades de la lengua meta, siendo estas las habilidad escrita, auditiva, lectora y la oral. Sin embargo, la habilidad oral (comunicativa), es una de las más importantes para los estudiantes que desean comunicarse de manera exitosa en la lengua en cuestión, pero de la misma forma es también una habilidad difícil de desarrollar, pues como bien indica Shumin (1997), la habilidad oral se considera una habilidad demandante y difícil de dominar puesto a que los estudiantes necesitan no solo conocimiento gramatical y léxico de la lengua en cuestión sino también conocimientos sociales apropiados para la comunicación efectiva. En las clases tradicionales de lengua, la interacción oral en el aula es mayormente limitada lo que no permite a los estudiantes aumentar su disposición para emplear la lengua de forma oral

tanto dentro como fuera del aula.

De hecho, muchos docentes de lenguas extranjeras nos hemos encontrado con estudiantes que, a pesar de contar con los conocimientos lingüísticos de la lengua meta parecen no tener la disposición adecuada o necesaria para utilizarla con fines comunicativos en clase y por ende no participan activamente interactuando de forma oral en las clases.

Detrás de este fenómeno podemos encontrar múltiples razones, entre las que destacan: la actitud, los estilos y las estrategias de aprendizaje, la motivación, las actitudes, las creencias, la edad, el género y algunos estados afectivos, como la ansiedad y la falta de disposición para comunicarse en la lengua meta (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007; Contreras et. al. 2005)

Robalino (2015, como se citó en Manzano y Vera, 2019) menciona que uno de los factores que influye en que los alumnos no utilicen la lengua meta de forma oral es el uso limitado de material audiovisual en el aula, debido a que la mayoría del tiempo los estudiantes se encuentran inmersos en un escenario en el cual únicamente se utiliza el libro o se realizan ejercicios y actividades con información predominantemente escrita lo que conlleva a que, en términos generales, el estudiante no encuentre ningún interés para entender y usar la lengua.

Al reconocer que algunos recursos podrían ofrecernos la oportunidad de incentivar a los alumnos a comunicarse oralmente de forma espontánea, durante esta investigación nos enfocaremos en el uso de materiales auténticos audiovisuales, específicamente videoblogs, a fin de explorar, valorar y evaluar su uso como herramienta que coadyuve en el aumento de la disposición para comunicarse de forma oral en la lengua meta de los estudiantes de inglés como lengua extranjera, enganchándolos con ciertos temas a los que no se ven expuestos en clase de manera cotidiana. Así pues, este estudio se centra en analizar si la disposición de los estudiantes para comunicarse de forma oral en la lengua meta, se ve modificada de alguna manera, sea positiva o no, mediante el uso de videoblogs como detonante de la interacción oral en el aula.

El concepto “Willingness to communicate (WTC)” que en español significa “Disposición

para comunicarse (DPC)” fue acuñado por MacIntyre et al. en 1998 para describir cómo debemos interpretar la comunicación en la lengua extranjera. La DPC por sus siglas en español, hace referencia a la disposición del aprendiente de una lengua extranjera a usarla como medio de comunicación (MacIntyre et al., 1998).

Dentro del aula, la DPC puede manifestarse de distintas maneras y por diferentes razones, según MacIntyre et al. (1998), si por ejemplo el maestro hace una pregunta a sus estudiantes, desde el momento en el que algunos levantan la mano para participar, están expresando ya su voluntad para comunicarse.

Los docentes nos encontramos en la constante búsqueda de propuestas pedagógicas y situaciones de comunicación en el aula de lengua extranjera. De tal manera que, en este trabajo de investigación se desea explorar las situaciones comunicativas que pueden partir del empleo de videoblogs en el aula, con el propósito de alimentar dicha disposición de los alumnos para comunicarse en la lengua extranjera a través de oportunidades de interacción oral con los temas discutidos en los video blogs.

Estudios previos

En los estudios realizados por Baker y MacIntyre (2000) se observó que el sexo y la edad repercuten en la DPC, pues sostienen que las personas de sexo femenino tienden a tener mejor o mayor disposición para comunicarse que las personas de sexo masculino. Por otro lado, también los estudiantes de entre 14 y 15 años demuestran mayor disposición que los de 13 años, y que, además, los alumnos más motivados son también los alumnos con mayor DPC.

Igualmente, los autores concluyeron que, mientras más confianza tenga un individuo en sí mismo, mayor será su disposición para comunicarse. Finalmente, encontraron que los estudiantes en un sistema de aprendizaje de inmersión tienen una mejor predisposición para comunicarse que los estudiantes que forman parte de programas de no inmersión (Baker y MacIntyre, 2000).

En otra investigación, Peng (2007) concluyó que existe una correlación entre la DPC en la lengua extranjera y la motivación. Asimismo, Zarrinabadi y Abddi (2011) señalan la

relación entre la DPC y la orientación de los estudiantes en el aprendizaje de una lengua, existiendo dos tipos de orientaciones:

- 1) Orientación instrumental: El estudiante está interesado en desarrollar sus habilidades en una lengua extranjera con fines prácticos, tal como incluirlo en su currículo.
- 2) Orientación integradora: El estudiante está interesado en desarrollar sus habilidades en una lengua extranjera con el fin de relacionarse con la correspondiente comunidad de habla.

Por otra parte, los videoblogs ya se han abordado en distintas investigaciones. La revolución tecnológica que trajo consigo el internet ha servido para abrir camino al uso de plataformas digitales de la web en el salón de clases. Es importante resaltar que en la actualidad el uso de videos en el aula ya ha sido analizado, sin embargo, estos son desarrollados con el fin de aplicarse en el aula, es decir, que se piensan para enseñar; mientras que los videoblogs empleados en esta investigación no son videos didácticos, sino auténticos pero con intención didáctica, como bien indica Cabero (1989):

A la hora de comenzar a hablar del vídeo en la enseñanza, debemos diferenciar entre vídeo didáctico y utilización didáctica del vídeo. Por vídeo didáctico vamos a entender aquel que ha sido diseñado y producido para transmitir unos contenidos, habilidades o actividades y que, en función de sus sistemas simbólicos, forma de estructurarlos y utilización, propicie el aprendizaje en los alumnos; por otro lado, con su utilización didáctica nos referimos a una visión más amplia de las diversas formas de utilización que pueden desempeñar en la enseñanza (p. 138).

En este proyecto de investigación y en los estudios previos que aquí se resumen no hacemos referencia a la aplicación en el aula de vídeos didácticos sino de videos auténticos, aquellos que no fueron planeados ni producidos con el fin de enseñar ningún tipo de contenido, como lo son los videoblogs.

En 2016 el Dr. Beena profesor del departamento de inglés de la escuela SDNB Vaishnav de

la india, realizó una investigación que lleva por título: *Top-up students second language talk time through vlogs*, publicada en la revista *EFL and Linguistics* de indonesia.

En dicha investigación se resaltan el uso y las ventajas de implementar el videoblog para mejorar la comunicación oral de los alumnos en la lengua meta inglés. El autor de esta investigación concluye que el uso de videoblogs ayuda a la práctica del inglés incluso fuera del aula y que, además, contribuye a que el aprendizaje colaborativo sea más activo y genere una discusión autónoma con otros.

Por otra parte, la investigación titulada: *Vlogging through digital lessons: Enhancing speaking in a efl blended learning environment*, desarrollada por David Felipe Espinosa Torres de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Externado; analiza el impacto de la creación e implementación de materiales digitales enfocadas en video blogs (vlogs), en un entorno de aprendizaje combinado, Blended Learning, para fortalecer en los estudiantes la competencia comunicativa oral. En dicha investigación, se concluye que, “los estudiantes realmente se sienten motivados para hablar en inglés y crear entornos donde solo se habla inglés como lengua extranjera, cuando los materiales propuestos y diseñados por el desarrollador de materiales satisfacen las necesidades de los estudiantes y sobre todo sus gustos” (Espinosa, 2018, p. 5).

En el contexto chiapaneco, Hernández y Cal y Mayor (2018) realizaron una investigación en la que analizaron el uso de video blogs para promover la motivación en estudiantes principantes de inglés. Si bien los video blogs fueron creados por los investigadores con base en los temas que debían cubrir en el curso, y no podrían considerarse en este sentido materiales auténticos, los investigadores concluyeron que el video blog sí promovía la participación de los estudiantes en clase, además de generar un ambiente de colaboración entre los estudiantes al realizar las actividades posteriores a la visualización del video blog. De igual forma encontraron que a lo largo del curso, la ansiedad de los alumnos al participar en clase disminuyó y la confianza en sí mismos aumentó, lo que generó que los alumnos se expresarán y compartieran sus opiniones en la lengua meta. Sin embargo, Hernández y Cal y Mayor (2018) aseveran que el simple uso del video blog no es suficiente para que éste sea útil, es necesario diseñar actividades que fomenten la práctica y la colaboración, así como que el propio docente tenga una actitud positiva en el aula.

Justificación

En la actualidad, aprender un idioma es considerado cada vez más importante, no obstante, es de conocimiento general que alcanzar una competencia comunicativa completa no es tarea fácil. Usualmente, el aprender una lengua extranjera requiere de un periodo de tiempo largo y mucho esfuerzo, así como dedicación de parte del aprendiz, muchas veces esto mismo conlleva a disminuir el interés o motivación de los estudiantes.

El docente juega un papel primordial como agente motivador, y es este sentido en el que se puede dotar de distintas herramientas o materiales que lo ayuden a cumplir este rol. De acuerdo con Henry (2012), uno de los materiales que se pueden emplear con el fin de motivar al alumno, es el material auténtico. Se entiende como material auténtico, de acuerdo con la definición de Peacock (1997), como los “materiales que fueron hechos para satisfacer algún propósito social del lenguaje de la comunidad” (p.144).

Por otra parte, el material auténtico acerca en mayor grado a los estudiantes a su lengua meta y su cultura, convirtiendo el aprendizaje en una actividad más disfrutable y por ende más motivante (Peacock, 1997). Tomando en cuenta lo anterior podemos decir que dichos materiales no fueron diseñados con el objetivo de enseñar la lengua. Como bien afirma Kramsch (1993), el material auténtico “ha sido utilizado como una reacción en contra del lenguaje prefabricado y artificial de los materiales, libros de texto y los diálogos instruccionales. Este se refiere a los objetos que utilizan y permiten una comunicación natural, no pedagógica” (p.177).

La importancia de utilizar material auténtico en el aula, como lo son los videoblogs, recae en la oportunidad de proveer a los estudiantes de una exposición a lenguaje real, proveer estilos de lengua que no son fácilmente encontrados en los materiales de enseñanza convencionales, así como información cultural auténtica, lo que como consecuencia despierta la motivación e interés en los estudiantes (Wu, Tsai, Wang, y Huang, 2011).

Por otro lado, una de las habilidades en la que los alumnos suelen mostrar menor confianza es en la producción oral, por lo que elegir con detenimiento el material y las actividades de producción oral adecuadas para promover la comunicación en la lengua meta sería beneficioso tanto para los estudiantes como para los docentes.

En la actualidad, la educación se ha visto fortificada gracias al internet que facilita la comunicación bidireccional a través de medios escritos, verbales o visuales lo que permite la libre transferencia de datos, audio, video, gráficos, entre otros (García y Jáuregui, 2019). Es por todo esto que el sistema educativo y la comunidad docente deben considerar estos aspectos para adaptar su labor pedagógica a las necesidades requeridas, así como para explotar al máximo los recursos a nuestro alcance para lograr alcanzar los objetivos en nuestra aula e incentivar en la comunidad estudiantil el desarrollo de su capacidad en la competencia comunicativa, crítica y reflexiva (Alarcón y Alarcón, 2018).

Actualmente, la mayoría de las personas con acceso a internet son ávidos consumidores de plataformas digitales como *Youtube*, en la cual, contenido audiovisual auténtico de todo tipo y en todos los idiomas está al alcance de un *click*.

Como bien afirman Garay y Castaño:

Si hay algo que define el final del siglo XX y el comienzo del XXI es que lo audiovisual está cada día más presente y que estos años se pueden definir como la época de la publicación instantánea...Lo audiovisual es algo cercano a estas generaciones de alumnos, además de ser riqueza de imagen y contenido (2013, p. 217).

Si nuestros estudiantes están consumiendo videoblogs ¿por qué no aprovechar este recurso infinito, gratuito y auténtico a nuestro favor? Se suben a youtube alrededor de 500 horas de videos cada minuto y se ubica en la segunda posición dentro de los medios sociales más usados en el mundo, teniendo una comunidad activa mundial de 2.291 millones de usuarios activos (Kepios Analysis, 2021, basado en la información publicada en youtube.com).

En relación con el empleo de los blogs en la educación, Torres (2007) afirma que el empleo de blogs en la enseñanza de una lengua extranjera, resulta ser una herramienta complementaria a la clase, pues es útil tanto para el profesor como para el estudiante, ya que nos permite crear un lugar en el que se comente lo abarcado en clase, se haga referencia a las posibles dudas que surjan al momento de realizar las actividades o estudiar para un examen, en el que se ofrezcan y creen materiales relacionados con el contenido de la clase,

entre otros.

Aunque sí bien es cierto que el autor se refiere al blog escrito, el videoblog, al ser una variante que presenta vídeos como su fuente principal de publicación, ofrece aún un mayor estímulo para los estudiantes pues reciben información no solo escrita sino audiovisual que más tarde puede ser empleada para compartir sus opiniones y emociones al respecto empleando la lengua meta.

Por todo lo antes mencionado, he decidido trabajar en este proyecto con el fin de implementar los videoblogs en mi clase de inglés y así poder reflexionar y transformar mi práctica docente en pro del desarrollo de la habilidad oral de mis estudiantes.

Objetivo General

Analizar la disposición de los estudiantes para comunicarse en la lengua meta en la clase de inglés avanzado como lengua extranjera a partir del uso de videoblogs como detonantes para la interacción oral.

Objetivos específicos

Diagnosticar el grado inicial de la habilidad de producción oral de los estudiantes y compararla con la final.

Comparar el grado de disposición para comunicarse inicial y final de los estudiantes.

Explorar la implementación de videoblogs como detonantes para la interacción oral en el aula y su relación con la disposición para comunicarse (DPC) de los estudiantes.

Encontrar las oportunidades y limitantes del empleo de los videoblogs en relación con su aporte al aumento de la disposición de los estudiantes para comunicarse de forma oral en inglés.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo es la participación y producción oral de los estudiantes de inglés avanzado antes, durante y después de la intervención con videoblogs en el aula?

2. ¿Qué grado de voluntad para comunicarse en inglés manifiestan los estudiantes al inicio y al final de la intervención con videoblogs en el aula?
3. ¿Cuál es la relación entre el uso de videoblogs como detonador de contenido para actividades interactivas orales y la voluntad de los estudiantes para hablar en inglés?
4. ¿Cuáles son las limitantes y oportunidades de emplear videoblogs en clase para ayudar a los estudiantes a aumentar su disposición para comunicarse en inglés?

Panorama general de la tesis

Capítulo 1 Referentes teóricos

En este primer apartado se presentan los referentes teóricos de esta investigación, ostentando la información necesaria para entender el tema de la misma y posteriormente recurrir a ellos durante el análisis de los datos obtenidos. De esta manera se sustentan las conclusiones alcanzadas durante la triangulación de la información recabada.

Capítulo 2 Proceso metodológico

En este capítulo se presentan de manera detallada el diseño de la investigación y las técnicas y herramientas empleadas para llevar a cabo la recolección de datos, asimismo, el contexto en el que se condujo la investigación, con el fin de brindar un panorama claro acerca del proceso y de las condiciones que rodearon a la misma.

Capítulo 3 Presentación, análisis y discusión de datos

En esta sección se conduce el análisis sobre la implementación de los videoblogs en la clase de inglés, apoyándose en los diversos referentes teóricos que se presentan en el capítulo uno. Los datos que se presentan y analizan fueron recabados mediante la implementación de diferentes herramientas, presentadas en el capítulo dos. Se discuten los datos más relevantes.

Capítulo 4 Propuesta didáctica

En esta sección hablamos acerca de la propuesta didáctica la cual es resultado de todo el

proceso de la investigación y comprende cinco clases con videoblogs. Dentro de esta propuesta, se encuentran los cinco planes de clases, así como también una guía para el docente que puede ayudar en la implementación de los videoblogs como detonantes para la interacción oral en el aula.

Capítulo 5 Conclusiones

Aquí se presentan las conclusiones alcanzadas al final del proceso de investigación para la implementación del video blog como herramienta para aumentar la voluntad de los estudiantes para participar de forma oral en la lengua meta. Esto, a través de una reflexión profunda sobre lo acontecido a partir de los datos recabados, y con el apoyo de diferentes referentes teóricos relevantes para el tema de esta investigación.

Al final de este documento se encuentran, en la sección de anexos, las diferentes herramientas metodológicas empleadas durante este proceso de investigación.

CAPÍTULO 1

REFERENTES TEÓRICOS

En este capítulo se abordan los principales conceptos teóricos presentes en esta investigación con el objetivo de proveer de un panorama amplio y preciso acerca de las bases sobre las que este proyecto se fundamenta. A continuación se presenta información puntual acerca de el enfoque comunicativo, el material auténtico, las destrezas productivas, la producción oral, la producción oral dentro del MCERL, los videoblogs en la enseñanza así como el *Willingness to Communicate WTC* o Disposición para comunicarse DPC.

1.1 El enfoque comunicativo

A lo largo de la historia humana en torno a la educación y el aprendizaje-enseñanza de lenguas, muchos teóricos y líderes del campo han realizado propuestas aventuradas con el objetivo de cubrir las necesidades de comunicación en el aula; para lograr así adquirir la LE de manera exitosa. En los años 70 después de haber pasado por el método audio lingual (entre varios otros) que tuvo su auge en los años 50, llega la introducción del concepto de competencia comunicativa por parte de Hymes (1972).

Canale (1983) ofrece más tarde una revisión del concepto y presenta una manera de aplicarlo a la enseñanza de idiomas a través de lo que llama enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 1988). Dicho enfoque trata de lograr que el hablante sea comunicativamente competente, dejando así de lado el limitarse a desarrollar las habilidades de producción de manera aislada. Incluye claro, las reglas de uso, pero también el significado referencial y social del lenguaje y si estas son apropiadas o no en el contexto (Richards y Rodgers, 2001).

El desarrollo de la habilidad oral en el idioma inglés encuentra con el enfoque comunicativo un progreso significativo. Acerca de esto, Wade (en Hymes, 1997) comparte que empleando el enfoque comunicativo la competencia oral completa puede ser alcanzada, a través de la interacción y si se presenta en diversos contextos. La competencia comunicativa es entonces definida como la habilidad para producir el lenguaje adecuado

teniendo en cuenta el contexto y el receptor, es decir, la habilidad de saber qué decir, cómo decirlo, a quién, cuándo y de qué manera (Hymes, 1997).

Además, es de gran importancia desarrollar la confianza necesaria en el estudiante para que éste tenga la disposición necesaria para participar activamente en la interacción oral constante exigida para desarrollar de manera ideal la competencia comunicativa, es por ello que Hadaway, Vardell y Young (2021) especifican la importancia de crear un ambiente de aprendizaje cómodo en el aula de inglés. Por otra parte, Chen y Goh (2011) señalan que el docente debe planear su clase con el objetivo de perfeccionar la habilidad de producción oral de sus estudiantes. Es así como podremos lograr que los estudiantes hagan uso del idioma de forma oral en contextos diversos y situaciones reales.

Con el fin de ilustrar de manera más clara el enfoque comunicativo se incluyen a continuación una lista de características propuestas por Brown (2000, p. 43):

1. Los objetivos de la clase se enfocan en todos los componentes (gramática, discurso, funciones, sociolingüística y estrategias) de la competencia comunicativa. Los objetivos deben entrelazar los aspectos organizacionales del idioma con la pragmática.
2. Las técnicas del lenguaje son diseñadas para captar la atención en la pragmática, autenticidad y funciones del idioma con un propósito significativo.
3. Fluidez y exactitud son vistas como principios complementarios subyacentes a las técnicas comunicativas. En ocasiones, la fluidez puede tener más importancia que la exactitud, pues mantiene a los alumnos significativamente sumergidos en el uso del lenguaje.
4. En una clase comunicativa los alumnos deben usar el idioma productiva y receptivamente en contextos aún no practicados fuera del salón de clase. Es por esto por lo que las actividades en clase deben equipar al alumno con las habilidades necesarias de comunicación en esos contextos.
5. Los alumnos pueden enfocarse en su proceso individual de aprendizaje, puesto que se les da la oportunidad de entender sus propios estilos para lograrlo, además, se desarrollan estrategias adecuadas para un aprendizaje autónomo.

6. El papel del maestro es de facilitador y guía, no de aquél que todo lo sabe y es el único poseedor del conocimiento. Es por esto por lo que los alumnos son motivados a construir significado a través de una genuina interacción lingüística con los otros.

Por último, Bañuelos (2017) señala que una clase comunicativa:

“...además de lo que menciona Brown como elementos de apoyo, tales como la autonomía y las estrategias, también debe de considerar importante a la motivación, ésta es imprescindible para crear un ambiente ideal de aprendizaje en el que se incluyen elementos muy variados, como dibujos, películas, tareas significativas para el alumno, variedad de actividades, actividades lúdicas, la competencia, etcétera” (p. 7).

Actualmente el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés es considerado no solo como un recurso sino también como una motivación para practicar y usar el idioma en situaciones reales, además de aportar a la mejora de las habilidades lingüísticas tales como escuchar, hablar, escribir y leer; haciéndolo de una manera más interactiva y colaborativa (Chacón y Pérez, 2011). Además, los ambientes *b-learning* (*Blended Learning*, que se puede entender como aprendizaje mezclado o combinado, haciendo referencia a que es la mezcla del aprendizaje tradicional o sincrónico y el aprendizaje con base en el E-learning, empleando el internet a distancia), en la enseñanza de este idioma proporcionan precisamente un medio de interacción que se desarrolla mediante el uso de los mismos recursos tecnológicos aplicados.

Sobre esta misma línea entonces, cabe mencionar que una de las principales características de la enseñanza de lenguas extranjeras basándose en el enfoque comunicativo es el uso de los materiales auténticos.

1.2 El material auténtico

Cuando un ser humano se encuentra en cualquier etapa del aprendizaje, una parte vital de dicho proceso son sus vivencias pues vuelven al contenido que se encuentra aprendiendo en

uno significativo. Lograr que los estudiantes de una lengua extranjera puedan experimentar vivencias significativas durante su aprendizaje es complicado, pues no se encuentran inmersos en el contexto de la lengua extranjera, sin embargo, los docentes podemos emplear distintas herramientas para acercar a la población estudiantil a dichas vivencias. Dentro de estas herramientas podemos destacar el empleo de material auténtico en el aula.

El material auténtico es aquel material que no fue diseñado con el propósito de fungir como material de enseñanza o aprendizaje, es decir que, se podría definir como aquellas muestras de la lengua real no producidas especialmente para la enseñanza de la lengua llevadas a las aulas de clase (Hubbard 1987). También, se entiende por material auténtico, de acuerdo con la definición de Peacock, (1997), como los “materiales que fueron hechos para satisfacer algún propósito social del lenguaje de la comunidad” (p.144)

Larsen-Freeman (2000) destaca que, usando material autentico se ofrece a los alumnos la oportunidad de tener la experiencia de aprender una lengua auténtica, es decir, de escuchar y adquirir la lengua meta tal y como se utiliza fuera del aula, en el mundo real. Su uso es importante pues permite a los aprendices interactuar y practicar situaciones de la vida real. Esto nos lleva a no centrarnos en la forma sino en el contenido, como bien propone el enfoque comunicativo.

Cuando enseñamos una lengua extranjera es primordial estimular la curiosidad de alumno tanto por el idioma como por su cultura; de acuerdo con Cardona (2012), ‘‘el hombre es eminentemente un ser cultural y la adquisición de lenguaje definitivamente está delineada por su medio ambiente cercano. El lenguaje (oral, corporal, escrito) no es otra cosa entonces que su herramienta indispensable para la comunicación’’ (p. 3).

En un contexto como el nuestro en el que, el estudiante no se encuentra inmerso en la cultura de la lengua que aprende, una manera en la que podríamos lograr este acercamiento es precisamente mediante el uso de material auténtico en el aula. Además, en el aprendizaje-enseñanza de un idioma extranjero es importante el uso de la tecnología, no solo en las clases remotas, sino también en las clases presenciales, porque ayuda a presentar el input, sobre todo si es multimedial, donde se integran imágenes, texto oral, texto escrito, ejercicios en línea, gramática de referencia, etc. (Balboni, 2002 como se citó en Tolentino

2020).

Los materiales auténticos pueden clasificarse de maneras diversas dependiendo del autor, Mochón Ronda (2005) cita cuatro tipos de materiales auténticos:

Tabla 1

Tipos de material auténtico según Mochón Ronda (2005)

| Tipo de material auténtico | Incluye |
|-----------------------------------|--|
| 1. Materiales reales en imágenes | a. Imágenes fijas como fotos, gráficos, señales etcétera, b. Materiales reales fílmicos como películas o spots publicitarios |
| 2. Materiales reales escritos | Novelas, artículos de prensa, recetas, billetes etcétera. |
| 3. Materiales reales de audio | Canciones o programas de radio. |
| 4. Objetos de la vida cotidiana. | Objetos comunes al alcance de todos. |

Teniendo en cuenta la clasificación presentada entonces se resalta que para esta investigación nos centraremos en el uso de materiales reales en imágenes que es donde podríamos incluir a los videoblogs. García (2003) ofrece una clasificación de acuerdo con varios criterios:

Tabla 2

Clasificación de material auténtico según García (2003)

| Criterio | Incluye |
|---|---|
| Según formato | a) Electrónico: TV, música, cine, internet. b) Papel: Prensa, revistas, libros, cómics. |
| Según modalidad lingüística | a) Verbal: Oral o escrito b) Audiovisual: TV, cine, internet, teatro. |
| Según naturaleza de la información manejada | a) Reproductiva: Audio y audiovisual, CD, video. b) Creativa: TV, cine, radio, música prensa, teatro, internet. |
| Según disponibilidad | Local o global. |

| | |
|--------------|---|
| Según acceso | a) Secuencial b) Interactivo: Internet. |
|--------------|---|

De acuerdo con los criterios anteriores y para delimitar en mayor medida nuestra línea de acción, podemos resaltar que los que tomaremos en cuenta serán materiales auténticos audiovisuales, creativos, locales o globales e interactivos. Aquellos en formato electrónico, con énfasis audiovisual que suponen un manejo creativo de la información y cuentan con una disponibilidad global; como lo serían los videoblogs.

De este modo, como menciona García Mata (2003), estos materiales serán fáciles de almacenar y reproducir, combinarán estímulos visuales y auditivos facilitando de manera natural la comprensión, ofrecerán información real no adaptada y eliminarán las barreras geográficas siendo accesibles tanto en el contexto de aprendizaje de segunda lengua como de lengua extranjera.

Bustos (2012) menciona que:

Los medios audiovisuales crean un ambiente más entretenido dentro de la sala de clases, pero cabe mencionar que además contribuyen y facilitan la enseñanza de nuevos contenidos, lo que tiene como resultado la motivación e interés de los estudiantes para el aprendizaje del idioma inglés (p.8).

1.3 Destrezas productivas

Aprender un nuevo idioma es equivalente a adquirir una serie de habilidades o destrezas que resultan ser esenciales pues posibilitan el dominio de la lengua en cuestión. En sentido, la palabra destreza proviene del inglés *skill*, asociado a las teorías que entienden el aprendizaje como un proceso de formación de hábitos donde lo importante es el saber hacer más que solo el saber (Domínguez, 2008). Según Domínguez (2008), en la enseñanza de lenguas extranjeras se trabajan cuatro destrezas o habilidades fundamentales y estas a su vez pueden ser divididas en receptoras: comprensión lectura y auditiva (*reading y listening*) o productivas: producción oral y escrita (*writing y speaking*). Se les llaman destrezas o habilidades receptoras o pasivas pues tienen que ver únicamente con la comprensión y recepción de un mensaje y no se requiere ningún tipo de producción por parte del

estudiante.

Por otro lado, como su nombre mismo lo indica las destrezas productivas o activas son aquellas en las cuales los estudiantes de una segunda lengua o lengua extranjera producen sus propias frases, ya sean escritas o habladas. Es por esto pues, que estas son consideradas las más complejas para un aprendiente ya que requiere un alto control y conocimiento de la lengua. Por lo general, es en estas destrezas de producción donde más conflictos encontraremos pues usualmente los estudiantes son capaces de producir menos de lo que comprenden.

1.3.1 La producción oral

La comunicación oral según Bygate (1991) hace referencia a la habilidad de enlazar oraciones en lo abstracto, que se producen y se adaptan a las circunstancias del momento: tomar decisiones rápidas, adecuadamente integradas y ajustándolas de acuerdo con situaciones imprevistas que surgen en los diferentes tipos de conversación. Por su parte, Thornbury (2006 como se citó en Paris y Cal y Mayor, 2021), señala que para el desarrollo de la expresión oral en inglés se deben tomar en cuenta distintos aspectos, entre los que destacan la interacción y la negociación, la pronunicación, la gramática y el vocabulario de la lengua, así como el estilo del discurso en base al contexto en que se lleva a cabo el acto comunicativo.

En ese mismo sentido, O'Maley y Valdez (1996) afirman que la producción oral tiene que ver con la habilidad de negociar significados entre dos o más personas que comparten un contexto en el cual se desarrolla la conversación. Así mismo, Brown y Yule (1983), consideran que la producción oral es un proceso interactivo donde un significado es construido en el cual se incluye el producir y recibir, además de procesar información.

La forma y significado de la producción oral dependerá del contexto donde se produzca la interacción, incluyendo factores tales como: los participantes, sus experiencias, el medio ambiente y el propósito de comunicación.

Así pues, para que la interacción se lleve a cabo se necesita el conocimiento de las funciones del idioma que tienden a recurrir en ciertas situaciones y contextos; esto con el

fin de lograr identificarlas y emplearlas de acuerdo con la situación. Además de las funciones del idioma, como ya se había señalado anteriormente, la producción oral requiere conocimiento de las herramientas del lenguaje, que son la gramática, la pronunciación y el vocabulario (competencia lingüística) (Bygate, 1991). Sin embargo, estas no son suficientes para lograr una producción y comunicación oral exitosa.

Además de las funciones, la gramática, la pronunciación y el vocabulario, es imprescindible adquirir las reglas culturales y normas; tales como: interrumpir, velocidad del habla, cómo entrar en una conversación, usar lenguaje formal o informal, con quién se habla, el contexto, así como el motivo por el que se entabla la conversación (competencia sociolingüística). Esta competencia que Savignon (1983, en Brown 2000) la define como “competencia comunicativa” es la comunicación dinámica entre dos o más individuos y no es algo interpersonal.

La mayoría de las veces al referirnos al aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera y el ser competentes comunicativamente en esta misma, damos un sentido primordial y algunas veces incluso exclusivo a la gramática y el vocabulario, dando por sentado así, que estos son los aspectos más importantes para lograr comunicarse efectivamente en la lengua meta, sin embargo cuando se aprende un nuevo idioma, también se aprende una nueva manera de comunicación que incluye no sólo la tabla simbólica y significa establecida estructuralmente para producir sentidos, sino también todo un lenguaje cultural que puede afirmar o negar el proceso de comunicación con un solo gesto, una simple mirada o la ausencia de ciertos formalismos (Cardona, 2012).

Es por todo lo mencionado entonces que el papel de la cultura y los elementos auténticos en el aula toman un papel tan importante. No debemos de perder en cuenta que como bien afirma Cardona (2012):

Hablar una lengua extranjera no se resume en el uso de palabras y las articulaciones gramaticales que permiten generar sentidos.; incluye la capacidad para transformar las percepciones de la realidad en signos lingüísticos que de ninguna manera se parecen a la representación mental que tenemos del concepto como tal, pues expresan algo totalmente diferente de sí

mismos (p. 5).

Considerando todo lo anterior, la enseñanza de una lengua extranjera debe estar enfocada principalmente al desarrollo de la competencia comunicativa con el fin de integrar la LE a la vida cotidiana de los estudiantes, haciendo uso de ella en situaciones reales donde esté preparado para desenvolverse y afrontar problemas eficazmente.

1.3.2. La producción oral dentro del MCERL.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (de aquí en adelante, MCERL) forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, que ha unificado las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas europeas. Funciona como una medida estándar en relación con el nivel de comprensión y expresión orales y escritas de una lengua. En este documento y dependiendo del nivel se hallan todos los componentes necesarios que un estudiante de lengua debe desarrollar para poder comunicarse de forma adecuada.

El MCERL ha establecido una escala con un total de seis niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas. La división se agrupa en tres bloques: Básico A1 y A2, Intermedio B1 y B2 y Avanzado C1 y C2. Estas escalas son utilizadas para medir el control que el aprendiz tiene de la lengua y permite comprobar el progreso de este a lo largo de su aprendizaje. Cada nivel puede ser certificado con sus correspondientes exámenes y criterios de evaluación.

En la siguiente tabla se incluye una descripción más detallada de los indicadores de cada bloque o nivel del MCREL de acuerdo con la expresión oral:

Tabla 3

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)

| | EXPRESIÓN ORAL |
|----|---|
| C2 | Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos. |
| C1 | Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, |

| | |
|----|---|
| | integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada. |
| B2 | Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo. Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes |
| B1 | Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos. |
| A2 | Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oración es sencillas. |
| A1 | Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares. |

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Según el MCREL, hay que destacar que existe una diferencia entre la expresión oral (*oral production*) y la interacción oral (*oral interaction*). Nos referimos a la expresión oral cuando “el usuario de una lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes” (Centro Virtual Cervantes, 2002, p. 61). Como ejemplos de actividades de expresión oral, se recogen las siguientes:

- Realizar comunicados públicos (información, instrucciones, entre otros).
- Dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, entre otros).
- Leer en voz alta un texto escrito.
- Hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, entre otros).
- Representar un papel ensayado.
- Hablar espontáneamente.
- Cantar.

Por otra parte, la interacción oral sucede cuando “el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (Centro Virtual Cervantes, 2002, p. 74), y las estrategias de

comprensión y de expresión se emplean constantemente durante dicha interacción.

Como ejemplos de actividades de interacción oral, se destacan las siguientes:

- Transacciones
- Conversación casual
- Discusión informal
- Discusión formal
- Debate
- Entrevista
- Negociación
- Planificación conjunta
- Cooperación práctica centrada en los objetivos, entre otros.

Tabla 4

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)

| INTERACCIÓN ORAL | |
|------------------|---|
| C2 | Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello |
| C1 | Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural. |
| B2 | Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. |
| | Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para |

| | |
|----|--|
| | ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados. |
| B1 | Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc. Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad). |
| A2 | Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambiar ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria. Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta |
| A1 | Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos. |

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Se puede concluir pues, que en la expresión oral existe una planificación previa y el mensaje es generalmente dirigido a una audiencia, por otro lado, en la interacción oral se lleva a cabo un intercambio comunicativo ya sea de dos o más participantes y el mensaje se encuentra en constante desarrollo según la evolución y mediación de puntos, ideas, opiniones. Se podría decir entonces que, en la interacción no existe una línea establecida, sino que esta está sujeta a la espontaneidad.

O'Maley y Valdez (1996) afirman que la producción oral tiene que ver con la habilidad de negociar significados entre dos o más personas que comparten un contexto en el cual se desarrolla la conversación. Por otra parte, Brown y Yule (1983), consideran que la producción oral es un proceso interactivo donde un significado es construido en el cual se incluye el producir y recibir, además de procesar información.

La forma y significado de la producción oral dependerá del contexto donde se produzca la interacción, incluyendo factores tales como: los participantes, sus experiencias, el medio ambiente y el propósito de comunicación.

La comunicación oral según Bygates (1991) hace referencia a la habilidad de enlazar oraciones en lo abstracto, que se producen y se adaptan a las circunstancias del momento: tomar decisiones rápidas, adecuadamente integradas y ajustándolas de acuerdo con situaciones imprevistas que surgen en los diferentes tipos de conversación.

Para que la interacción se lleve a cabo se necesita el conocimiento de las funciones del idioma que tienden a recurrir en ciertas situaciones y contextos; esto con el fin de lograr identificarlas y emplearlas de acuerdo con la situación. Además de las funciones del idioma, la producción oral requiere conocimiento de las herramientas del lenguaje, que son la gramática, la pronunciación y el vocabulario (competencia lingüística) (Bygates 1991). Sin embargo, estas no son suficientes para lograr una producción y comunicación oral exitosa.

Además de las funciones, la gramática, la pronunciación y el vocabulario, es imprescindible adquirir las reglas culturales y normas; tales como: interrumpir, velocidad del habla, cómo entrar en una conversación, usar lenguaje formal o informal, con quién se habla, el contexto, así como el motivo por el que se entabla la conversación (competencia sociolingüística). Esta competencia que Savignon (1983, como se citó en Brown, 2000) la define como “competencia comunicativa” es la comunicación dinámica entre dos o más individuos y no es algo interpersonal.

La mayoría de las veces al referirnos al aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera y el ser competentes comunicativamente en esta misma, damos un sentido

primordial y algunas veces incluso exclusivo a la gramática y el vocabulario, dando por sentado así, que estos son los aspectos más importantes para lograr comunicarse efectivamente en la lengua meta, sin embargo cuando se aprende un nuevo idioma, también se aprende una nueva manera de comunicación que incluye no sólo la tabla simbólica y significa establecida estructuralmente para producir sentidos, sino también todo un lenguaje cultural que puede afirmar o negar el proceso de comunicación con un solo gesto, una simple mirada o la ausencia de ciertos formalismos (Cardona, 2012).

Es por todo lo mencionado entonces que el papel de la cultura y los elementos auténticos en el aula toman un papel tan importante. No debemos de perder en cuenta que como bien afirma Cardona (2012):

Hablar una lengua extranjera no se resume en el uso de palabras y las articulaciones gramaticales que permiten generar sentidos.; incluye la capacidad para transformar las percepciones de la realidad en signos lingüísticos que de ninguna manera se parecen a la representación mental que tenemos del concepto como tal, pues expresan algo totalmente diferente de sí mismos (p. 5).

Considerando todo lo anterior, la enseñanza de una lengua extranjera debe estar enfocada principalmente al desarrollo de la competencia comunicativa con el fin de integrar la LE a la vida cotidiana de los estudiantes, haciendo uso de ella en situaciones reales donde esté preparado para desenvolverse y afrontar problemas eficazmente.

1.4 Los videoblogs

Antes de hablar acerca de los videoblogs, debemos abordar que es un blog, Torres (2007), explica lo siguiente:

Son muchas las definiciones que podemos encontrar sobre el término blog. También conocido como *weblog* o bitácora, un blog es un sitio web donde se recopilan cronológicamente mensajes o artículos en los cuáles los lectores pueden escribir comentarios y el autor darles respuesta, potenciando la interactividad y el diálogo entre los usuarios. Otras de las características de

esta herramienta son: su facilidad de publicación, que son gratuitos, su acceso desde cualquier lugar conectado a internet, la posibilidad de tener enlaces a otros sitios web y que son integradores de las demás herramientas 2.0 (p. 27).

Los blogs cumplen mayoritariamente una función de entretenimiento, sin embargo, los blogs sí han sido empleados en el aula con anterioridad, Torres (2007) al respecto afirma que:

La utilización del blog en la enseñanza de una lengua extranjera, puede ser una herramienta complementaria a la clase, muy útil tanto para el alumno como para el profesor, creando un lugar en el que se comente lo tratado en clase durante ese día, se haga referencia a las posibles dudas que surjan a la hora de hacer los deberes o estudiar para un examen, en el que se ofrezcan y creen materiales relacionados con el contenido de la clase... (p. 28).

Los blogs con fines educativos y que se emplean como recurso en el aula reciben la denominación de *Edublogs* (Ray en Hong, 2008). Torres (2007) explica acerca de tres fases de la evolución de la tecnología educativa, y son precisamente los blogs, parte de los recursos considerados en una de dichas fases.

En la primera fase o etapa de evolución en la tecnología educativa se encuentra la denominada Tecnología Analítica iniciada en los años ochenta, considerando el empleo de casetes, videos, grabadoras y retroproyectors, los cuales, aunque significaron un gran avance en la enseñanza de lenguas extranjeras, dejaba poca opción a la participación activa por parte de los estudiantes.

La segunda fase, denominada Tecnología Digital, surge en los años noventa, cuando se comenzaron a emplear los discos compactos y la *web*. En este periodo el uso de la *web* se limitaba mayormente a fines de consulta por parte de los profesores, preparación de exámenes o descarga de recursos impresos.

La tercera fase, es la denominada Web 2.0 la cual “hace referencia a la transición percibida en internet desde las webs tradicionales a las aplicaciones centradas en los usuarios” (p. 28). Estas incluyen recursos tales como los blogs, las wikis, los podcasts, herramientas de

gestión de imágenes, video, audio, entre otros. De esta manera se tiene la oportunidad de convertir el internet en una herramienta en el aula que aumenta las posibilidades de los docentes y de los estudiantes para la enseñanza y aprendizaje en el aula (Torres, 2007). Como bien afirma este autor, “la comunidad docente debe estar abierta a estos nuevos sistemas de aprendizaje para informar y formar al profesorado de los usos docentes de internet” (p. 29).

De acuerdo con Baran (2007) la palabra videoblogging es una nueva tendencia en el mundo de la creación de blogs y se diferencia de los blogs presentados en texto al brindar no solo información escrita e ilustrada con imágenes, sino que emplea contenido completo audiovisual para comunicar. La revista EDUCASE Learning Initiative (2005) explica que un video blog es un tipo de web log o blog pero que tiene la característica de utilizar videos como su medio principal de comunicación.

Los Videoblogs se han convertido en una herramienta en línea de importancia trascendental tanto como para el entretenimiento como para el ámbito educativo a nivel mundial. Aunque los videoblogs ofrecen información similar a la que encontramos en entradas escritas de blogs, estos, ofrecen la posibilidad de un uso más extenso de recursos para establecer una conexión mejor entre lo que se transmite y lo que se entiende.

Como bien afirman Gao, Tian, Huang y Yang (2010), un video puede mostrar mucho más que texto, proveen un medio mucho más expresivo para los vloggers (creadores de contenido en formato videoblog) que un simple texto, para comunicarse con el mundo exterior. Esto resulta particularmente atractivo para las audiencias más jóvenes, quienes son los que usualmente cuentan con equipos como lo son los celulares con cámaras y conexión a internet.

En relación con los videoblogs, Kaminsky (2010) hace referencia al impacto que los videoblogs y otro tipo de videos han tenido en la política, la sociedad, el periodismo, la tecnología, las comunicaciones, la educación y la publicidad; resaltando que los videoblogs van aumentando su protagonismo casi inevitable en nuestras vidas por lo que deberían ser explotados de la mejor manera posible.

Miles (2005) introduce el concepto de granularidad con el fin de lograr marcar una diferencia entre los vídeos regulares y los videoblogs. Este término se refiere a la escala de las unidades (individuales) utilizadas dentro de un sistema. Esto puede entenderse como la densidad de elementos particulares en un texto (lo que puede ser leído) que permitan al lector acceder y comprender el objeto de esta, pero a través de una forma descentralizada de lectura, incluyendo los otros elementos proporcionados como todos los textos, imágenes y otro tipo de contenido que ofrece el *vlogger* en un videoblog son los que aumentan la granularidad del videoblog.

Además de la concepción del videoblog como un blog regular que incluye vídeo, Miles (2006) afirma y agrega a su descripción de los videoblogs que esta forma particular de video es completamente social y que debe conservar la mayor parte de las principales características del blog, lo que significa que se rige por la informalidad y la cotidianidad, siendo también personal—sumergido en la vida del *vlogger* y la concepción del mundo—además podemos esperar encontrar varios blogs de video creados sucesivamente, al igual que sucedería con una entrada de blog, estos son también indexados, lo que permite comprenderlos como algo documental.

También existe una caracterización de videoblogs propuesta por Hoem (como se cita en Gao, Tian, Huang and Yang, 2010) que clasifica los videos según su proceso de edición: los videoblogs serían hechos de secuencias pre editadas que normalmente incluyen elementos interactivos.

Finalmente, desde una perspectiva descriptiva, Cleger (2009) considera el videoblog como una subdivisión del blog estándar que ha contribuido a profundizar en el contenido gráfico y en la blogosfera dinámica siendo una herramienta que aumenta el aspecto real/corporal de las presencias que interactúan en línea aumentando la ilusión de ser, verse o sentirse real a niveles inalcanzables con solo texto o fotografía.

El concepto de realidad del que habla Cleger establece y resalta la relación entre la persona que experimenta el videoblog (espectador o *vlogger*) y el resto del mundo. La experiencia que los estudiantes desarrollarán incrementará su sentido de proximidad al mensaje; debido a que el videoblog no es solo una actividad aislada, realza la experiencia y la acerca a la de

una interacción comunicativa real pues los estudiantes se encuentran en un ambiente rico y dinámico lo que propicia la producción en la lengua meta.

Consideramos entonces que existe una relación relevante entre el uso de medios audiovisuales y el interés de los estudiantes de una lengua extranjera por su potencial para estimularlos a interactuar y compartir ideas, opiniones y sentimientos como reacción a los contenidos presentados en los videos auténticos, como lo son los videoblogs.

Por lo tanto, estos podrían tener un efecto en la producción oral por parte del aprendiz, pues cuando se emplean materiales auténticos al enseñar inglés, se propician situaciones de comunicación además de que, el estudiante se ve expuesto a lenguaje real de determinados contextos (Peacock 1997). Por otra parte, el material autentico de tipo audiovisual, como lo son los videoblogs, según Moore (1990) ‘presume aproximar la enseñanza a la experiencia directa utilizando como vías la percepción, el oído y la vista’ (p 26).

1.5 Willingness to Communicate WTC o Disposición Para Comunicarse DPC

El *Willingness to Communicate WTC* por sus siglas en inglés, o bien la Disposición para Comunicarse (DPC de ahora en adelante), es considerada, junto a otros factores como lo son la motivación, la participación activa de un estudiante o incluso la personalidad, uno de los elementos que son de influencia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Richard & Rogers, 2001).

La comunicación es considerada la cúspide de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y la DPC un requisito vital para alcanzarla (Yashima, Zenuk-Nishide y Shimizu, 2002).

De acuerdo con McCroskey y Baer (1985) el concepto de DPC ha sido desarrollado a partir de 3 conceptos fundamentales:

- 1) El rechazo a comunicarse (Burgon, 1976)
- 2) La predisposición hacia la conducta verbal (Mortensen & Lusting, 1977)
- 3) La timidez (McCroskey & Richmond, 1982)

De manera resumida, MacIntyre et al. (1998) definen a la DPC como la intención de un individuo para iniciar un acto comunicativo cuando se le presenta una oportunidad para

hacerlo. Además, se agrega que la voluntad o disposición para comunicarse representa el estado actual (en el momento de la comunicación) de preparación psicológica de un individuo para usar la lengua extranjera cuando le surge la oportunidad.

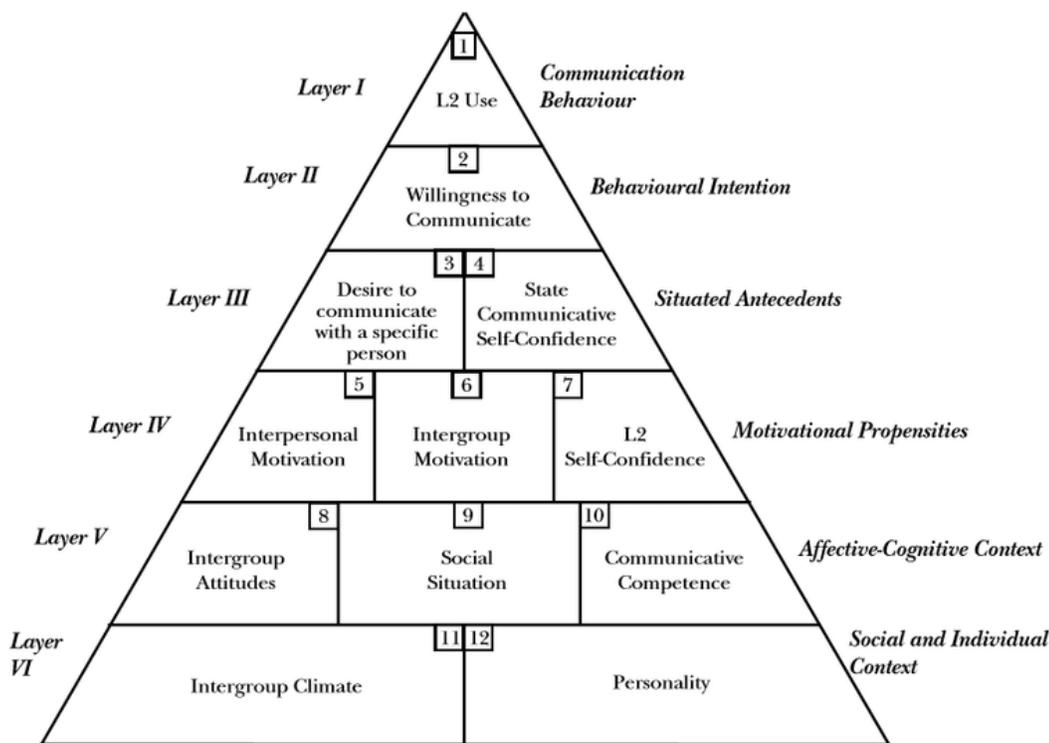
A pesar de que al principio la DPC se consideraba un rasgo de la personalidad, MacIntyre (2007) afirma que la DPC es volitiva, es decir, fruto de la voluntad, y que es precisamente por ello que debe ser considerada como una variable situacional que se desarrolla, conduce y cambia en función de las situaciones.

Garciandía (2014, p. 10) afirma que: “Según varios estudios, la DPC tiene influencia en el aprendizaje de una lengua, asumiendo que cuanto mayor es nuestra voluntad o disposición para comunicarnos hay más posibilidades de alcanzar un mayor dominio de la lengua que estemos aprendiendo”.

En el siguiente modelo de pirámide (Figura 1) desarrollado por MacIntyre et al. (1998) se puede apreciar la importancia de la DPC en el aprendizaje de una lengua, pues como se puede observar tal parece que a medida que el estudiante avanza en la pirámide, éste va desarrollando un mayor control sobre el acto de comunicarse en la lengua meta.

Figura 1

Modelo de las variables de DPC (MacIntyre et al., 1998), p.25



Si analizamos la figura 1, la pirámide está compuesta por seis capas, las cuales interactúan entre sí, con un total de doce construcciones. Las capas son:

- 1) Comportamiento de la comunicación: debe constituirse como el objetivo cúspide de la enseñanza de una LE; generar en los alumnos la disposición necesaria para buscar oportunidades de comunicación en la lengua meta.
- 2) Intención de conducta: Actitud hacia el comportamiento y percepción del control del comportamiento, disposición a comunicarse propiamente, basado en normas subjetivas.
- 3) Antecedentes situados: El deseo de comunicarse con una persona específica y el estado de confianza en uno mismo.
- 4) Tendencias motivacionales: (a)La motivación interpersonal, (b)La motivación intergrupala y (c)La confianza en la L2/LE.

- 5) Contexto afectivo cognitivo: Se relaciona con el entorno afectivo y cognitivo, y analiza cómo influyen las actitudes entre los grupos, la situación social y la competencia comunicativa.
- 6) Contexto social e individual: El entorno social hace referencia al ambiente entre los grupos, mientras que el entorno individual se refiere a las características estables de la personalidad que son pertinentes a la comunicación.

Por su parte, las doce construcciones son las siguientes:

- 1) Uso de la lengua extranjera
- 2) Disposición de comunicarse
- 3) Deseo de comunicarse con una persona específica
- 4) Estado de la comunicación de confianza en sí mismo
- 5) Motivación interpersonal
- 6) Motivación intergrupala
- 7) Confianza en sí mismo
- 8) Actitudes intergrupales
- 9) Situación social
- 10) Competencia
- 11) Clima intergrupala
- 12) Personalidad

Resaltamos aquí que la disposición para comunicarse DPC, se encuentra ubicada en la segunda capa, lo que nos indicaría es el paso previo al uso de la lengua extranjera. La relación entre la DPC y el uso de la lengua es directa (Garcíaandía, 2014).

A pesar de que la DPC se ha considerado como una predisposición estable, Kang (2005) sugiere que esta característica podría variar en función de otras variables que emergen en el proceso de la comunicación y propone una definición más flexible acerca del concepto DPC. De hecho, de acuerdo con Kang (2005):

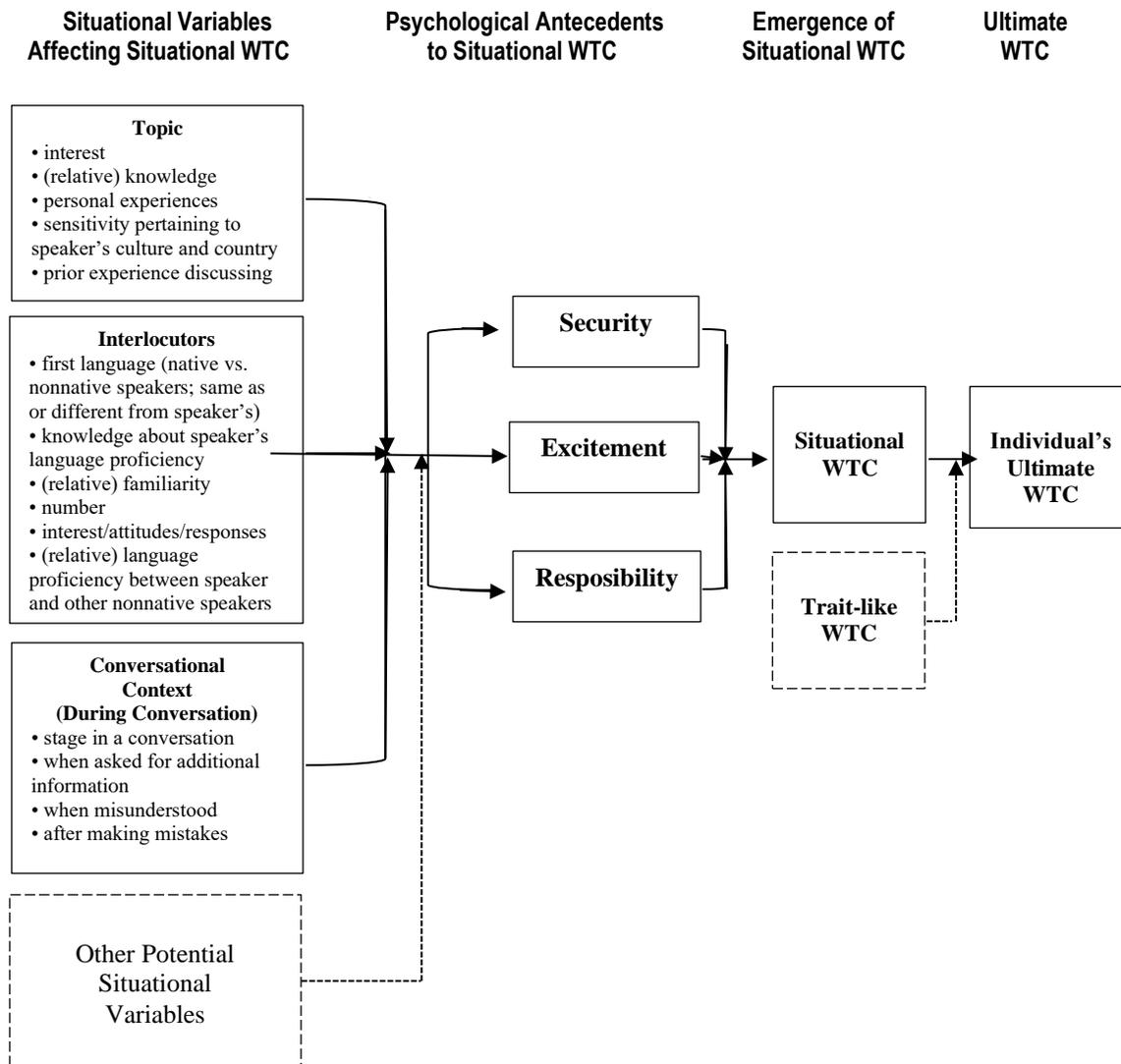
La disposición para comunicarse (DPC) es un acto individual voluntario para entablar activamente una comunicación en una situación específica que puede variar en función del interlocutor del tema y del contexto de la

conversación entre otras variables potenciales (p. 291).

Por lo antes mencionado, Kang (2005) propone otro modelo para servir precisamente al propósito del análisis de los factores contextuales y su interacción con la DPC.

Figura 2

Multilayered Situational WTC Construct Kang (2005), p. 288.



El *Multilayered Situational WTC Construct* describe la DPC como dinámica y situacional, esto quiere decir entonces que puede variar de un momento a otro e ilustra como la DPC situacional surge de la interacción entre múltiples variables. De acuerdo con este constructo, la DPC situacional se desarrolla en relación con tres antecedentes psicológicos: seguridad, excitación y responsabilidad; cada uno construido por la interacción de las

variables situacionales: tema, interlocutores y entorno conversacional.

Esto indicaría pues, que como todas estas variables, como su nombre bien lo indica pueden variar mientras se conduce la comunicación, también la DPC puede fluctuar. Como bien afirma Santos (2014, p.118): ‘‘En ambos constructos se evidencia que la DPC se relaciona con factores como el deseo de comunicarse, la confianza en uno mismo y en la propia capacidad de comunicarse en LE, la motivación, la competencia comunicativa, la situación social y las actitudes entre los grupos’’.

Como ya se mencionó con anterioridad, existen muchas variables que tienen el potencial de cambiar la disposición de comunicarse de un individuo de entre las que MacIntyre et al. (1998) resaltan el grado de conocimiento entre los interlocutores, el número de personas presentes, la formalidad de la situación, el grado de evaluación, el tema de debate.

Muchos estudiantes de una LE tienden a evitar la comunicación en dicha lengua, MacIntyre et al. (1998) creen que la producción de la disposición para comunicarse (DPC) es un componente crucial de la enseñanza del idioma moderno. Kang (2005) argumenta que el énfasis actual en la competencia comunicativa puede producir estudiantes capaces de comunicarse dentro del aula, sin embargo, algunas veces estos mismos estudiantes pueden no estar dispuestos a hacerlo fuera del aula.

Es por todo esto que los profesores tendrán alumnos más activos si los ayudan a desarrollar su voluntad para comunicarse en la lengua meta. Kang (2005) afirma que los estudiantes con una voluntad para comunicarse alta tienen más posibilidades de utilizar la LE en una situación auténtica, así como mayor posibilidad de trabajar como aprendices autónomos haciendo esfuerzos independientes para aprender el idioma. Por otro lado, también cree que los estudiantes con una voluntad para comunicarse alta encontrarán más oportunidades para participar en actividades de aprendizaje tanto dentro como fuera de las aulas.

Según Wood (2016), la disposición para comunicarse (DPC) se puede entender como un estado mental que ocasiona que un individuo decida tomar parte en una conversación con un interlocutor específico, en un momento determinado, dependiendo de su estado de autoconfianza para asumir el rol de emisor. Arpaci-Somuncu (2016) y Philp y Gurzynski-

Weiss (2020) explican que la DPC depende de los rasgos de la personalidad tales como introversión, ansiedad o temor para comunicarse, auto percepción acerca de la competencia en la lengua meta y la autoestima; así como de aspectos situacionales tales como el número de personas, el grado de familiaridad, el grado de la evaluación emitida y el tema de la conversación.

En términos generales entonces, se puede decir que la disposición para comunicarse es un componente individual en donde confluyen experiencias, características de los contextos comunicativos, la competencia en la lengua meta percibida por el individuo en cuestión y una diversidad de aspectos socio-psicológicas que influyen en la producción oral durante la interacción.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

En este capítulo se describen los fundamentos teórico-metodológicos de la presente investigación, con el fin de detallar el proceso de esta, así como cuáles fueron las herramientas diseñadas y empleadas para obtener información, incluyendo también, como se abordó el análisis de los datos obtenidos durante esta investigación.

2.1 Diseño de la investigación

La propuesta de investigación aquí presentada tiene como base principal el enfoque cualitativo, “en los estudios cualitativos, los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible ya que comienzan sus estudios con interrogantes formuladas vagamente.” (Álvarez-Gayou, 2003 p. 23). Además, los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en contextos naturales, más que contruidos (Goetz y LeCompte 1988).

Lewin (en Gómez, 2010, p. 2) define la investigación-acción de la siguiente manera:

(...)una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo.

Esto quiere decir pues, que la investigación-acción busca generar propuestas para alcanzar soluciones a ciertas problemáticas o bien proponer un cambio que mejore o modifique dichas situaciones. “Esta experiencia posibilita tanto al docente investigador como a los participantes involucrados a reconocerse como parte del problema y de la solución o de la posibilidad de proponer alternativas viables y efectivas a las necesidades educativas...” (Evans 2010, p. 6).

Continuando con el aspecto educativo de la investigación acción, Suárez-Pasos (en Colmenares y Piñero, 2008) refiere que ésta es “una forma de estudiar, de explorar, una

situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada” (p. 104).

A lo largo de ese proceso, el papel del profesor/investigador es no solamente el de indagar, sino también el de transformar, en conjunto con los demás participantes del proceso, la realidad educativa, tomando como punto de partida su propia práctica docente, tal como indica Restrepo (en Colmenares y Piñero, 2008) “la Investigación Acción Educativa es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica” (p. 104).

Baúsela (1992), proporciona la siguiente definición de lo que es investigación acción referente a la educación:

Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación – acción cooperativa constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje. (p. 1)

Se empleó en el primer y segundo ciclo, el método de la investigación-acción, el cual está orientado hacia la práctica educativa. Lomax (1990, como se citó en Latorre, 2005) define la investigación-acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (p. 24).

La investigación- acción da la pauta al investigador para participar directamente en el proceso de la investigación permitiéndonos realizar algún tipo de cambio. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1990) la investigación-acción es esencialmente práctica, cíclica y enfocada a la resolución de problemas en un contexto natural. Por su parte, Moreno y Cal y Mayor (2016) señalan que la investigación acción tiene como uno de sus objetivos principales que los docentes logren mejorar su práctica docente. Para lograr lo anterior “se necesita revisar y comprender tres elementos fundamentales: el proceso reflexivo, la sistematicidad para analizar la realidad y la acción transformadora” (p. 51). Las autoras también argumentan que es menester que el profesor tome consciencia de su situación, realizando un análisis crítico de su propia práctica docente de acuerdo al contexto educativo en el que se encuentra inmerso (Moreno y Cal y Mayor, 2016).

De acuerdo con Sandín (2003), la investigación acción cuenta con distintas modalidades, de entre las que resalto la investigación-acción colaborativa, con la cual se conduce este proyecto. La investigación- acción colaborativa en el campo educativo, constituye una estrategia metodológica para explorar y reflexionar mientras se buscan soluciones a problemas, principalmente, en el proceso de enseñanza aprendizaje, el rol protagónico les corresponde a los alumnos mientras los docentes son facilitadores (García y Rodríguez, 2016).

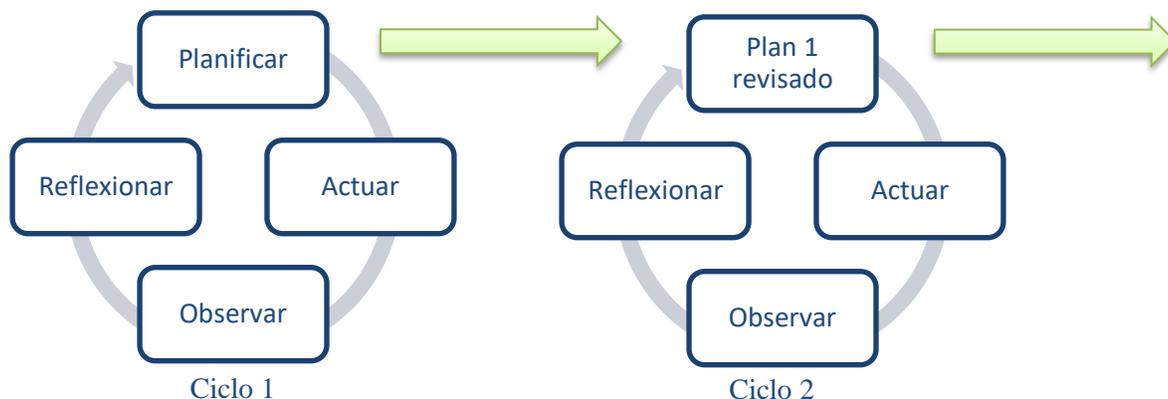
El proceso de investigación-acción bajo el modelo en espiral en ciclos incluye: el diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación (Bausela, 2002).

El diagnóstico nos permite evaluar cierta situación que nos esté generando un problema o inquietud y que se desea estudiar. La planificación consiste en la concientización del diagnóstico para determinar los objetivos que se desean alcanzar mediante la elaboración de un plan de acción que permita recabar información acerca de la problemática.

A través de la observación de la acción se obtienen las evidencias necesarias que ayudan a evaluarlas para posteriormente reflexionar sobre la acción registrada durante la observación; y posteriormente, desarrollada por la discusión con los participantes y otros agentes educativos, como se observa en la siguiente figura:

Figura 3

Proceso de investigación-acción en ambos ciclos. Adaptado de Carr y Kemmis (1986).



2.2 El contexto.

De acuerdo con Gurdián-Fernández (2007) la investigación cualitativa requiere que toda información recolectada se interprete sólo dentro del marco contextual de la situación social o educativa estudiada, puesto que se basa en la contextualización holística y natural de la situación o fenómeno que se va a estudiar. Tomando en cuenta lo antes mencionado, el primer y segundo ciclo de investigación se llevaron a cabo en el Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

El Departamento de Lenguas de la UNACH ofrece cursos de idiomas a grupos de todas las edades en la capital del estado de Chiapas brindando clases de: inglés, francés, alemán, italiano y chino mandarín.

El programa de inglés cuenta con un total de doce niveles, y está basado en el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas, documento redactado en 2001 por el Consejo de Europa a fin de proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza (Consejo de Europa, 2001).

Los primeros tres niveles corresponden a los niveles A1 y A2, y conforman el nivel básico. Los niveles cuarto, quinto, sexto y séptimo corresponden al nivel B1, y se denominan nivel intermedio. Los niveles octavo, noveno y décimo equivalen al nivel B2, y son considerados un nivel intermedio superior. Finalmente, los niveles onceavo y doceavo corresponden al

nivel C1, este último es el nivel denominado en el Departamento de Lenguas, como avanzado, información que se puede encontrar en la página oficial del mismo (<http://lenguas.unach.mx/index.php/programas-academicos/20-depto-lenguas-1>).

El Departamento de Lenguas ofrece los cursos de inglés a estudiantes universitarios y a la comunidad universitaria en general. Los cursos tienen una duración de 80 horas semestrales, repartidos en clases de una hora diaria de lunes a viernes, con un horario de entre las 7 a.m y 9 p.m., a fin de permitir que los interesados elijan el horario de su preferencia de acuerdo al nivel en que se encuentran. Los grupos oscilan entre los 10 y 20 estudiantes, dependiendo del nivel y la demanda. Las clases se llevan a cabo de manera presencial en las instalaciones de la universidad Sin embargo en el momento en que se desarrolló este trabajo se llevaban a cabo en línea debido a las medidas implementadas para frenar los contagios de COVID-19 En esta investigación participaron alumnos que se consideran pertenecen a un nivel B2 con el propósito de alcanzar un nivel C1.

2.3 Participantes.

De acuerdo con Bausela (2002), la investigación-acción debe ser un trabajo cooperativo de intercambio, discusión y contrastación mediante el diálogo de los participantes puesto que la experiencia genera resultados más enriquecedores que los proyectos individuales.

En este proyecto de investigación participaron tres grupos de estudiantes del Departamento de Lenguas de la UNACH, considerados como estudiantes de nivel avanzado de inglés, de acuerdo con la denominación en el Departamento de lenguas (B2-C1 de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo). En el primer ciclo participaron dos grupos y en segundo ciclo, un grupo; cada grupo con 13 estudiantes, haciendo un total de 39 estudiantes participantes. Los grupos son mixtos, con estudiantes hombres y mujeres de entre 17 a 29 años. Esta investigación es colaborativa, por lo que además de los grupos, como participantes tenemos también a la docente frente a grupo quien también es la docente investigador, los docentes observadores y asesores, así como, la directora y co directora de este proyecto de investigación.

2.4 Consideraciones éticas

Durante esta investigación y por la naturaleza de la misma, fue necesario solicitar a los estudiantes participantes que videograbaran sus interacciones orales después de ver los videoblogs. En las clases realizadas en este proyecto, el videoblog se presenta al grupo completo, sin embargo, al ser estas clases virtuales, en el momento de la interacción oral los estudiantes trabajan en parejas en grupos pequeños (*breakout rooms* de la plataforma *zoom*), por lo que no me es posible observarlos simultáneamente a todos; es por ello que se les solicita grabarse en video, solicitud a la que todos accedieron sin problema. Dichos videos fueron recopilados únicamente con el fin de analizarlos con ayuda de la hoja de observación, por lo que pertenecen al archivo de este proyecto, y no han sido ni serán compartidos con nadie más, por lo que las identidades de los participantes permanecen seguras. Además, con el fin de asegurar el derecho de confidencialidad, se refiere a cada uno de ellos como participante más un número: Participante 1, de modo que no hay manera de conocer con exactitud al participante al que nos referimos.

2.5 Técnicas y herramientas de recolección de datos y su proceso de análisis:

Durante el desarrollo de esta investigación se emplearon diversas herramientas para la recolección de la información, pues como bien mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2006), cuando se trabaja en una investigación es necesario elaborar un plan que nos ayudará a reunir los datos necesarios para alcanzar el propósito de nuestro proyecto.

Las técnicas y herramientas utilizadas para recabar los datos del primer y segundo ciclo de esta investigación fueron las siguientes: El cuestionario, test de habilidad oral inicial y final, desarrollo de planes de clase, Instrumento de escala de la disposición para comunicarse (WTC Scale), de MacCroskey y Richmond (1985), la observación de clases, diarios del docente y de los estudiantes. Todas se describen a detalle en los siguientes apartados.

2.5.1 El cuestionario

Según Buendía (1998) los cuestionarios ‘responden a un marco teórico en el que el investigador pretende profundizar o ver cómo se comportan determinadas variables en una

población definida” (p. 122). Dicho cuestionario se aplicó al inicio de cada ciclo de investigación con el fin de conocer las preferencias de los estudiantes, en cuanto al tipo de videoblogs que más consumen en la web, y así tomar en cuenta esta información al momento de seleccionar los videos a emplear en clases, pues es de suma importancia que los materiales que se llevan al aula sea de temas relevantes para nuestros participantes. Como bien indica Alfaro (2003) al elegir nuestro material y propósitos de enseñanza se debe aprovechar la experiencia de la visión del mundo de nuestros estudiantes así como el conocimiento adquirido con anterioridad.

2.5.2 Test de habilidad oral inicial y final

Se empleó un *practice test* así como la rúbrica pertenecientes al examen tipo FCE (*First Certificate in English*) de Cambridge, únicamente la sección perteneciente a la evaluación de la habilidad oral (speaking) y haciendo énfasis en la parte denominada “*interactional speaking*” o interacción oral en español.

Este examen nos permitió construir una imagen general de la producción oral por parte de los estudiantes antes del empleo de los videoblogs en clases, así como después del empleo de los mismos. Es importante resaltar que este examen fue evaluado por dos docentes para obtener un resultado más objetivo e incrementar la confiabilidad de los resultados, el docente investigador y la directora del proyecto de investigación.

De acuerdo con Cambridge University Press & Assessment (2021), el examen FCE demuestra que el sustentante puede mantener una comunicación clara y efectiva, así como expresar opiniones y entender diferentes tipos de vista (ver anexo 1).

2.5.3 Desarrollo de planes de clase

La planeación de clase es un elemento de gran importancia que se considera indispensable para la labor docente. La planeación de clase es “una actividad de primer orden para los profesionales de la educación con un sentido práctico y utilitario” (Reyes, 2016, p. 88). Los planes de clase resultan primordiales en esta investigación ya que el uso de videoblogs en el aula debe ir acompañado de actividades de interacción oral para cumplir con su objetivo, planear dichas actividades nos permitió tener objetivos claros para desarrollar la

competencia comunicativa de los estudiantes a partir de los videoblogs.

Durante el primer ciclo se diseñaron y aplicaron un total de ocho planes de clase (ver anexo 2), mientras que, durante el segundo ciclo se aplicaron solamente cinco añadiendo un solo plan de clase nuevo y haciendo modificaciones mínimas a los planes diseñados durante el primer ciclo (ver anexo 2).

Todos los planes de clase se diseñaron con una duración de entre 55 y 60 minutos.

En cada una de las clases se empleó un videoblog distinto tomando en cuenta como criterios de selección estos tres aspectos primordiales:

Tabla 5

Criterios para selección de videoblogs a presentar en clase como detonantes para la interacción oral, autoría propia.

| Criterios para selección de videoblogs a presentar en clase como detonantes para la interacción oral | | |
|--|---|---|
| Duración del videoblog | Contenido | Nivel de la lengua |
| Los videoblogs no deben tener una duración mayor a 8 minutos debido a que en el tiempo total de la clase debe existir tiempo para una actividad previa a la visualización del video, tiempo para la interacción oral y tiempo para la actividad de cierre. | La información presentada en el videoblog debe: Presentar información relevante para nuestra audiencia tomando en cuenta sus temas de interés (exploración previa mediante una encuesta de intereses). | El contenido de la lengua presente en el videoblog debe ser adecuado para nuestros estudiantes, tomando en cuenta en qué nivel dentro del MCERL se encuentran nuestros estudiantes. |

Los videoblogs fueron elegidos en conjunto con los alumnos, tomando en cuenta sus gustos y sugerencias. Las clases del ciclo 1 fueron aplicadas durante los meses de septiembre y octubre del 2021, cuatro clases por mes, una clase por semana. Los temas de las clases, así como los links a los videoblogs son los siguientes:

Tabla 6

Videoblogs empleados como detonantes de interacción oral en el primer ciclo

| Tema de la clase | Videoblog empleado |
|--|--|
| Solo traveling | https://www.youtube.com/watch?v=CswvZGUUbCk&t=132s |
| The most visited cities from around the world | https://www.youtube.com/watch?v=c9uE6aII NrM&t=3s |
| Bizarre food from around the world | https://www.youtube.com/watch?v=n2dpDgW9_pw |
| One of the weirdest restaurants in Japan | https://www.youtube.com/watch?v=rjrzB1Of5go&t=2s |
| The most viewed youtube videos | https://www.youtube.com/watch?v=2Bm8y8LAFfk |
| The most subscribed youtube channels | https://www.youtube.com/watch?v=c-o_i8iXzRk |
| How to Make YouTube Videos – Plan, Shoot, Edit, Post, Grow | https://www.youtube.com/watch?v=5Kb3mlUwwL0&t=26s |
| Intro videos for youtube | https://www.youtube.com/watch?v=bh7Z7FHgvtw_y https://www.youtube.com/watch?v=VfBk-8nieQY |

Las clases del segundo ciclo fueron aplicadas durante los meses de febrero, marzo y abril del 2022, dos clases por mes. Los temas de las clases, así como los links a los videoblogs son los siguientes:

Tabla 7

Videoblogs empleados como detonantes de interacción oral en el segundo ciclo

| Tema de la clase | Videoblog empleado |
|---|---|
| Solo traveling | https://www.youtube.com/watch?v=CswvZGUUbCk&t=132s |
| 6 Safety Tips for Women Traveling Alone SOLO TRAVEL TIPS + ADVICE | https://www.youtube.com/watch?v=aVMfeiMTh4E |
| The most visited cities from around the world | https://www.youtube.com/watch?v=c9uE6aII NrM&t=3s |
| Bizarre food from around the world | https://www.youtube.com/watch?v=n2dpDgW9_pw |
| The most viewed youtube videos | https://www.youtube.com/watch?v=2Bm8y8LAFfk |
| How to Make YouTube Videos – Plan, Shoot, Edit, Post, Grow | https://www.youtube.com/watch?v=5Kb3mlUwwL0&t=26s |

La interacción oral que se llevó a cabo por parte de los estudiantes participantes después de visualizar el videoblog fue videograbada por cada pareja o trio de participantes con el fin de poder observar y analizar con detenimiento cada una de sus interacciones.

2.5.4 Instrumento de escala de la disposición para comunicarse (WTC Scale), de MacCroskey y Richmond (1985)

La base de este instrumento es la suposición de que la disposición para comunicarse es una predisposición basada en la personalidad, similar a un rasgo que es bastante consistente en una variedad de contextos de comunicación y tipos de receptores.

La escala fue diseñada por McCroskey y Richmond (1985) (ver anexo 3) la cual incluye elementos relacionados con cuatro contextos de comunicación y tres tipos de receptores como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 8

Contextos y receptores, adaptado de McCroskey y Richmond (1985)

| Contextos de comunicación | Receptores |
|----------------------------------|-------------------|
| Hablar en público | Extraños |
| Hablar en reuniones | Conocidos |
| Hablar en grupos pequeños | Amigos |
| Comunicación interpersonal | |

Además, nos presentan como lograr obtener los puntajes, siendo necesario sumar y dividir reactivos específicos pertenecientes a cada contexto comunicativo o receptor, de la manera en la que se presenta en la tabla 9:

Tabla 9

Puntajes de la escala WTC basado en contexto y receptor, adaptado de McCroskey y Richmond (1985)

| Basado en el contexto comunicativo | Basado en el receptor |
|---|--|
| Discusión en grupos: Sumar reactivos 8, 15 y 19 y dividir entre 3. | Desconocido: Sumar reactivos 3, 8, 12 y 17 y dividir entre 4. |
| Reuniones: Sumar reactivos 6, 11 y 17 y dividir entre 3. | Conocido: Sumar reactivos 4, 11, 15 y 20 y dividir entre 4. |
| Interpersonal: Sumar reactivos 4, 9 y 12 y dividir entre 3. | Amigo: Sumar reactivos 6, 9, 14 y 19 y dividir entre 4. |
| Hablar en público: Sumar reactivos 3, 14 y 20 y dividir entre 3. | Total: Sumar puntuación de desconocido, conocido y amigo y dividir entre 3. |

Finalmente, nos presentan las normas para los puntajes que se obtienen al aplicar la escala de la DPC. De esta manera podemos identificar si los participantes se encuentran con baja o alta disposición para comunicarse en cada uno de los contextos y receptores, dichas normas se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 10

Normas para los puntajes del WTC adaptado de McCroskey y Richmond (1985)

| Normas para los puntajes de la DPC | |
|---|--|
| Contexto | Receptor |
| Discusión grupal >89 DPC alto, <57 DPC bajo | Extraño >63 DPC alto, <18 DPC bajo |
| Reuniones >80 DPC alto, <39 DPC bajo | Conocido >92 DPCC alto, <57 DPC bajo |
| Conversaciones interpersonales >94 DPC alto, DPC <64 DPC bajo | Amigo >99 DPC alto, <71 DPC bajo |
| Hablar en público >78 DPC alto, <33 DPC bajo | DPC Total: DPC >82 Alto DPC <52 Bajo DPC |

2.5.5 La observación de clases

La observación resulta sumamente útil en la evaluación no solo de las actitudes de los alumnos y profesores, sino también del proceso enseñanza-aprendizaje. (Herrero, 1996). De acuerdo con Anguera (1988, como se citó en Herrero, 1997), la observación de clase es un procedimiento que nos permite articular una percepción deliberada de la realidad e interpretarla captando su significado. Campos y Lule (2012) afirman que:

“...la observación es la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer; es decir, es captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo desde una perspectiva científica.” (p. 49)

La observación en la investigación-acción permite un acercamiento o exploración hacia la práctica docente en el aula a fin de identificar las áreas de mejora (Wallace, 1998). Recabé información mediante una guía de observación que me permitió registrar las situaciones que se observaron, y la frecuencia de las mismas. Debido a la naturaleza de esta investigación, aplicar las observaciones de clase en ambos ciclos sirvió para contrastar información relevante, tal como la incrementación en la disposición para participar en clase empleando la lengua meta con fines comunicativos, así como para triangular la información recabada en los diarios del profesor y de los estudiantes (ver anexo 4).

La información recolectada mediante las observaciones se divide en tres grandes grupos, como se observa en la siguiente figura:

Figura 4

Grupos de información de la hoja de observación

| Participación | Producción | Disposición para comunicarse |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">•Solicitada o propia.•Número de participaciones.•Apropiadas al momento o tema de clase. | <ul style="list-style-type: none">•Nivel adecuado.•Ideas claras.•Confianza. | <ul style="list-style-type: none">•Se escuchan y ven animados.•Demuestran interés.•Participan por voluntad propia. |

2.5.6 Diario del docente

El diario del docente es descrito por Monsalve y Pérez (2012) como “un ejercicio de escritura que realizan los facilitadores acerca de su práctica docente, en donde van registrando algunas reflexiones sobre el día a día de su labor y experiencias que ellos consideran como significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 119).

Estos diarios no deben limitarse únicamente a narrar lo ocurrido durante las clases, sino que deben ir más allá que la mera descripción de los hechos (Monsalve y Pérez, 2012). De esta manera, el diario empleado por el profesor tuvo como objetivo no solamente describir lo acontecido en las sesiones de clase en la que se emplearon videoblogs, sino ofrecer una mirada reflexiva sobre lo más relevante, en relación con los constructos de esta investigación esperando poder triangular la información con la recopilada con el resto de los instrumentos. Toda vez que se implementaron ocho clases con videoblogs en el primer ciclo y seis en el segundo ciclo, realicé ocho entradas de diario del docente en el primer ciclo y seis en el segundo ciclo.

2.5.7 Diario de los estudiantes

De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes,

La escritura del diario de aprendizaje es una técnica mediante la cual el aprendiente escribe sobre las experiencias, vividas tanto dentro como fuera del aula, relativas a su proceso de aprendizaje. Su elaboración supone importantes ventajas no sólo para el alumno sino también para el profesor y el investigador.

En este proyecto de investigación, los diarios de aprendizaje de los participantes son de vital importancia pues nos sirven para triangular con la información recopilada en las observaciones de las interacciones, así como con los resultados de la escala DPC y e incluso el diario del docente.

Según Moon (1999) el principal propósito del diario de aprendizaje es fomentar en el estudiante los procesos de pensamiento profundo y reflexión acerca de lo que sucede y él

mismo experimenta mientras aprende, así como expresar sus sentimientos de satisfacción, confusión, frustración y esfuerzo que se ven implicados en todo proceso de aprendizaje.

En estas entradas de diario podremos recuperar información tal como si el videoblog visto en clase fue de su agrado, si cumplimos con los objetivos de nuestra clase, si el estudiante se sintió confiado y que tanta disposición expresa haber tenido para comunicarse en la lengua meta. Toda vez que se implementaron ocho clases con videoblogs en el primer ciclo y seis en el segundo ciclo, se recopilaron ocho entradas de diario por cada estudiante en el primer ciclo y seis en el segundo ciclo.

2.5.8 Proceso de análisis del diario de los estudiantes y del docente

Para comenzar, se presenta aquí una tabla en la que se describen las categorías y códigos empleados en el análisis de los diarios tanto de los estudiantes como de los docentes:

- Disposición para comunicarse
 - ✓ Comunicación auto-percibida: Razón de sí comunicación (RSC), Razón de no comunicación (RNC)
 - ✓ Aprensión comunicativa: Miedo o ansiedad (MOA), Factores lingüísticos como gramática, léxico, pronunciación, morfología o sintaxis (FL).
 - ✓ Opinión sobre el videoblog (VB).

Tabla 11*Categorías y códigos de análisis de los diarios*

| Categoría General | Categorías | Sub categorías | Códigos |
|------------------------------|-----------------------------|---|----------------|
| Disposición para comunicarse | Comunicación auto-percibida | Razón de sí comunicación (Disposición) | RSC |
| | | Razón de no comunicación (no disposición). | RNC |
| | Aprensión comunicativa | Miedo o ansiedad | MOA |
| | | Factores lingüísticos (p. ej. gramática, léxico, morfología, sintaxis, entonación y pronunciación). | FL |
| Contenido | Opinión sobre la clase | CO | |
| | Opinión sobre el videoblog | VB | |

De acuerdo con Soriano (2015), el diario de aprendizaje es “un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de patrones recurrentes” (p. 22). Con esta información podremos analizar la disposición para comunicarse que los estudiantes expresen tener y comparar y contrastar esta información en relación con la recabada con otros instrumentos.

2.5.9 Proceso de obtención de datos

Tabla 12

Obtención de datos Ciclo 1

| Ciclo 1 | | | |
|------------------------------------|--|--|---|
| Fechas de implementación de clases | Clase implementada | Entradas de diario del docente y de aprendizaje | Observación de interacción |
| 26 de agosto de 2021 | Solo travel | 1 entrada del docente 1 de cada estudiante (2 grupos de 13 participantes, 26 entradas) | 9 interacciones (equipos de 3) grabadas y observadas. |
| 24 de septiembre de 2021 | The top 10 most visited cities around the world in 2019. | 1 entrada del docente 1 de cada estudiante | 9 interacciones (equipos de 3) grabadas y observadas. |
| 06 de octubre del 2021 | Bizarre food from around the world. | 1 entrada del docente 1 de cada estudiante | 9 interacciones (equipos de 3) grabadas y observadas |
| 11 de octubre del 2021 | Weird restaurants | 1 entrada del docente 1 de cada estudiante | 9 interacciones (equipos de 3) grabadas y observadas |
| 18 de octubre del 2021 | Top 10 most viewed videos on YouTube | 1 entrada del docente 1 de cada estudiante | 11 interacciones (equipos de 2) grabadas y observadas |
| 21 de octubre del 2021 | Most subscribed YouTube channels | 1 entrada del docente 1 de cada estudiante | 11 interacciones (equipos de 2 y 3) grabadas y observadas |
| 26 de octubre del 2021 | How to Make YouTube Videos – Plan, Shoot, Edit, Post, Grow | 1 entrada del docente 1 de cada estudiante | 11 interacciones (equipos de 2) grabadas y observadas |
| 29 de octubre del 2021 | Intro videos for Youtube | 1 entrada del docente 1 de cada estudiante | 13 interacciones (equipos de 2) grabadas y observadas |

Tabla 13*Obtención de datos Ciclo 2*

| Ciclo 2 | | | |
|---|---|---|---|
| Fechas de implementación de clases | Clase implementada | Entradas de diario del docente y de aprendizaje | Observación de interacción |
| 24 de enero de 2022 | Solo travel | 1 entrada del docente 1 de cada estudiante (16 participantes). | 6 interacciones (equipos de 2 y 3) grabadas y observadas. |
| 03 de febrero de 2022 | The top 10 most visited cities around the world in 2019. | 1 entrada del docente 1 de cada estudiante | 6 interacciones (equipos de 2 y 3) grabadas y observadas. |
| 15 de febrero de 2022 | Bizarre food from around the world. | 1 entrada del docente 1 de cada estudiante | 5 interacciones (equipos de 3) grabadas y observadas |
| 21 de febrero de 2022 | Safety Tips for Women Traveling Alone SOLO TRAVEL TIPS + ADVICE | 1 entrada del docente 1 de cada estudiante | 5 interacciones (equipos de 3) grabadas y observadas |
| 20 de abril de 2022 | Top 10 most viewed videos on YouTube | 1 entrada del docente 1 de cada estudiante | 4 interacciones (equipos de 3) grabadas y observadas |
| 22 de abril de 2022 | Most subscribed YouTube channels | 1 entrada del docente 1 de cada estudiante | 4 interacciones (equipos de 3) grabadas y observadas |

Tabla 14

Aplicación de cuestionarios de escala DPC ciclo 1 y 2.

| Aplicación de cuestionario de escala DPC WTC scale (McCroskey and Richmond 1985). | |
|--|--|
| Ciclo 1 | Escala inicial: 25 de agosto del 2021 Escala final: 5 de noviembre del 2021 |
| Ciclo 2 | Escala inicial: 17 de enero del 2022 Escala final: 24 de abril del 2022 |

Las tablas 12, 13 y 14 muestran cual fue el proceso de recolección de datos de ambos ciclos tomando en cuenta fechas de implementación de clases, clase implementada, entradas de diario del docente y de aprendizaje así como la observación, además de las fechas de aplicación del cuestionario de escala DPC, *WTC scale* (McCroskey and Richmond 1985).

CAPÍTULO 3

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se realiza una descripción acerca de la manera en la que la información recopilada a través de las diferentes herramientas de recolección de datos fue analizada durante el primer y segundo ciclo del proceso de la investigación-acción. Gurdíán-Fernández (2007) menciona que “al iniciar el proceso de ordenamiento, organización y sistematización o agrupación de las descripciones nos enfrentamos con una etapa de reflexión y diálogo con los datos” (p. 230). En este apartado comparto una reflexión y análisis crítico existente entre los resultados más relevantes obtenidos en relación con los referentes teóricos.

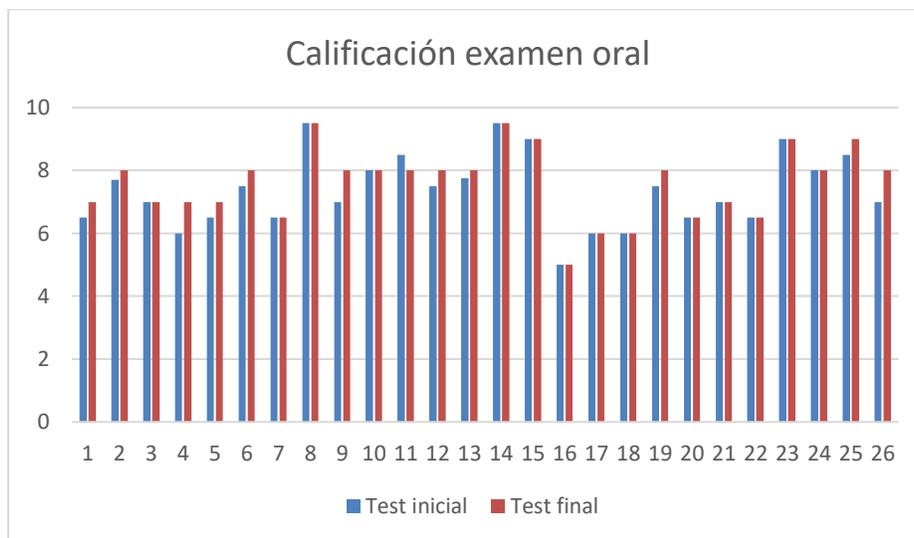
3.1 Resultados del test oral inicial y final

Comenzamos con los resultados registrados a partir de la aplicación del test oral inicial y final. El test se aplicó en parejas, empleando un test y la rúbrica pertenecientes a un *practice test* tipo FCE (First Certificate in English). El test fue aplicado por dos docentes, uno actuando como interlocutor y el otro como asesor; cada uno calificando de acuerdo a una rúbrica y estos resultados fueron promediados con el objetivo de aumentar la confiabilidad. Dicho examen fue tomado por los estudiantes antes de la aplicación de los videoblogs en las clases y al finalizar el semestre.

Como podemos observar en la siguiente gráfica, algunos de los participantes (el 42%) sí tuvieron un mejor desempeño en el test final, reflejado en sus calificaciones, tomando en cuenta los promedios alcanzados en comparación con el primer examen antes de la aplicación de los videos.

Gráfica 1

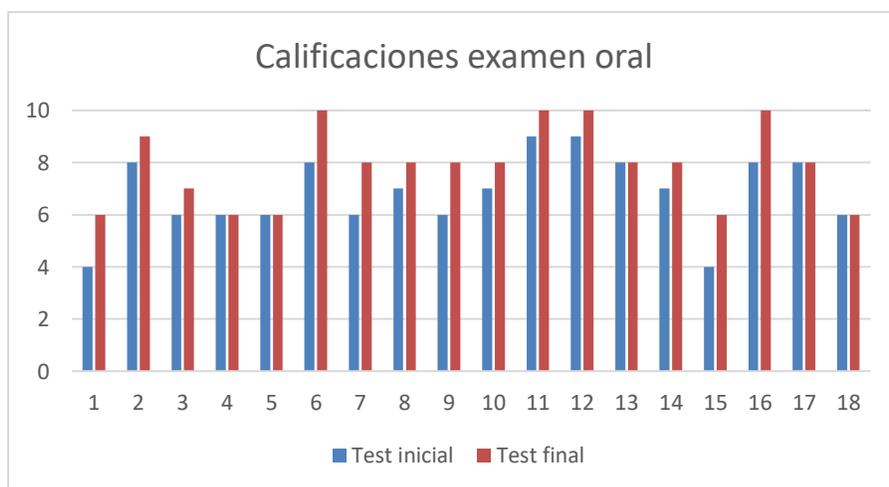
Calificaciones iniciales y finales del test oral tipo FCE del ciclo 1 ambos grupos



En el segundo ciclo, gráfica 2, los participantes aumentaron sus calificaciones en mayor medida que en el primer ciclo, como podemos observar 13 de 18 participantes (72%) aumentaron su puntaje por uno o incluso más puntos. Los promedios generales son los siguientes:

Gráfica 2

Calificaciones iniciales y finales del test oral tipo FCE del ciclo 2, grupo único



Como se observa en las gráficas de datos recolectados durante el primer y segundo ciclo, los estudiantes tomaron dos exámenes orales tipo FCE (First Certificate un English) con el objetivo de, como se especifica en uno de los propósitos de esta investigación, diagnosticar el grado inicial de producción oral de los estudiantes y comparar con el final. Teniendo esto en cuenta entonces resaltamos que, los estudiantes sí han aumentado su calificación en comparación con los resultados iniciales.

Tabla 15

Puntaje ganado en test oral

| Ciclo | Grupo | Promedio general inicial | Promedio general final | Puntaje general ganado |
|-------|-------|--------------------------|------------------------|------------------------|
| 1 | 1 | 7.3 | 7.6 | .3 (3 décimas) |
| 1 | 2 | 7.3 | 7.5 | .2 (2 décimas) |
| 2 | Único | 6.8 | 7.8 | 1 (10 décimas) |

Este incremento de las calificaciones finales presente en los 3 grupos, puede deberse a que como bien menciona Escobar (2002, p. 24), “la interacción aprendiz-aprendiz crea condiciones favorables para la adquisición de una lengua extranjera ya que empuja a los aprendices a negociar el significado mediante demandas de clarificación, confirmación y repetición”; y durante esta investigación, los estudiantes estuvieron en constante interacción oral con sus compañeros debido a que en cada clase en la que se presentaron los videos como detonantes para la interacción oral se planearon y aplicaron actividades de comunicación con el propósito de que los estudiantes compartieran sus opiniones, ideas y sentimientos e incluso lograran alcanzar ciertos acuerdos. De tal manera que aún en las clases en las que no se emplearon videdoblogs los estudiantes también interactuaban entre ellos; sin embargo, no se puede afirmar que el empleo de los videoblogs en la clase sea el único factor responsable de este resultado, pues una mejora de nivel en el conocimiento y habilidades de la lengua meta es el curso normal esperado debido a que los estudiantes han concluido un nivel más de su formación en el aprendizaje de dicha lengua. Sin embargo, por la evidencia recolectada a lo largo de la investigación creemos que las actividades con los videoblogs, permitieron mayor interacción entre ellos.

3.2 Resultados de l Escala de *Willingness to Communicate (WTC)* de McCroskey y Richmond (1985)

Por otra parte, tenemos la escala de McCroskey y Richmond (1985) para evaluar el nivel de disposición del participante para comunicarse en la lengua meta. Esta escala, basada en un cuestionario que los alumnos respondieron antes y después de la aplicación de las clases donde se emplearon los videoblogs como detonantes para la interacción oral nos arroja los siguientes resultados que se pueden observar en las tablas.

Para una mejor apreciación se ha dividido la información en tres grupos, de los cuales, los primeros dos grupos de estudiantes pertenecen al primer ciclo de la investigación acción y el tercer grupo al segundo ciclo.

Tabla 16

DPC de acuerdo con el contexto, grupo 1 ciclo 1 antes de los videoblogs

| Contexto | Discusión grupal | Reuniones | Conversaciones Interpersonales | Hablar en público |
|-----------------|------------------|-----------|--------------------------------|-------------------|
| Participante 1 | 70 | 36.66 | 53.33 | 60 |
| Participante 2 | 66.66 | 63.33 | 63.33 | 66.66 |
| Participante 3 | 23.33 | 23.33 | 36.66 | 36.66 |
| Participante 4 | 77.66 | 69.66 | 48.33 | 37 |
| Participante 5 | 93.33 | 78.33 | 96.66 | 83.33 |
| Participante 6 | 76.66 | 70 | 83.33 | 83.33 |
| Participante 7 | 96.66 | 96.66 | 100 | 100 |
| Participante 8 | 76.66 | 43.33 | 76.66 | 76.66 |
| Participante 9 | 50 | 33.33 | 66.66 | 66.66 |
| Participante 10 | 76.66 | 93.33 | 93.33 | 70 |
| Participante 11 | 80 | 83.33 | 83.33 | 73.33 |
| Participante 12 | 60 | 40 | 43.33 | 50 |
| Participante 13 | 83.33 | 100 | 100 | 90 |

Nota: Resultados en rojo DPC bajo, resultados en amarillo DPC alto.

En la tabla se han resaltado con rojo los puntajes que nos indican una disposición baja y con amarillo las que nos indican una disposición alta, en blanco se han dejado aquellas que se encuentran en el medio y no alcanzan a ser consideradas ni altas ni bajas.

Como se puede observar tenemos diez resultados bajos, trece altos y veintinueve medios. Vale la pena resaltar aquí a los participantes 1, 3 y 9 que es donde observamos la mayoría de las categorías con muy baja disposición para comunicarse.

Por otra parte, tenemos aquí los resultados de la disposición para comunicarse en la lengua meta que los participantes expresan tener de acuerdo con el receptor siendo estos tres: un extraño, un conocido o un amigo.

Tabla 17

DPC de acuerdo con el receptor ciclo 1 grupo 1 antes de la aplicación de los videoblogs

| Receptor | Extraño | Conocido | Amigo |
|-----------------|---------|----------|-------|
| Participante 1 | 20 | 57.5 | 87.5 |
| Participante 2 | 37.5 | 75 | 82.5 |
| Participante 3 | 12.5 | 12.5 | 65 |
| Participante 4 | 56.25 | 51.25 | 91.75 |
| Participante 5 | 86.25 | 90 | 87.5 |
| Participante 6 | 72.5 | 82.5 | 80 |
| Participante 7 | 97.5 | 97.5 | 100 |
| Participante 8 | 47.5 | 90 | 92.5 |
| Participante 9 | 30 | 37.5 | 50 |
| Participante 10 | 65 | 77.5 | 87.5 |
| Participante 11 | 62.5 | 85 | 92.5 |
| Participante 12 | 35 | 30 | 80 |
| Participante 13 | 85 | 85 | 95 |

Nota: Resultados en rojo DPC bajo, resultados en amarillo DPC alto.

Observamos pues que, 7 puntajes resaltados en rojo en la tabla 17 indican un nivel de disposición para comunicarse bajo; mientras 6 resaltados en amarillo indican un nivel de disposición para comunicarse alto, mientras el resto, con 26 puestos, se encuentran en el medio. Nuevamente resaltan por su baja disposición para comunicarse los participantes 3 y 9. Además, la disposición para comunicarse, antes de la aplicación de las clases con videoblogs siguiendo las normas de puntaje de la escala nos da en promedio en el primer grupo la puntuación de: 68.25, lo que de acuerdo con McCroskey y Richmond (1985) corresponde a una baja disposición general para comunicarse.

En el segundo grupo, los resultados son similares, aunque con un mayor número de

puntajes bajos, aquí observamos los datos en la tabla 18:

Tabla 18

DPC de acuerdo con el contexto, grupo 2 ciclo 1 antes de la aplicación de los videoblogs

| Contexto | Discusión grupal | Reuniones | Conversaciones Interpersonales | Hablar en público |
|-----------------|------------------|-----------|--------------------------------|-------------------|
| Participante 1 | 71.66 | 76.66 | 68.33 | 40 |
| Participante 2 | 83.33 | 86.66 | 83.33 | 93.33 |
| Participante 3 | 75 | 36.66 | 30 | 66.66 |
| Participante 4 | 46 | 33.66 | 33.66 | 30 |
| Participante 5 | 100 | 93.33 | 100 | 93.33 |
| Participante 6 | 60 | 33.33 | 40 | 60 |
| Participante 7 | 79 | 25 | 38.33 | 71.66 |
| Participante 8 | 36.66 | 41.66 | 34.66 | 45 |
| Participante 9 | 76.66 | 78.33 | 85 | 76.66 |
| Participante 10 | 56.66 | 60 | 66.66 | 56.66 |
| Participante 11 | 90 | 73.33 | 83.33 | 73.33 |
| Participante 12 | 60 | 83.33 | 56.66 | 60 |
| Participante 13 | 60 | 40 | 16.66 | 73.33 |

Nota: Resultados en rojo DPC bajo, resultados en amarillo DPC alto.

Se pueden observar (resaltado en rojo en la tabla 18) quince resultados de disposición baja y siete altos, el resto se encuentra en el medio de estos puntajes. En este grupo es importante resaltar al estudiante número 4 quien presenta una baja disposición para comunicarse en todos los contextos.

Por otra parte, tenemos aquí los resultados de la disposición para comunicarse en la lengua meta que los participantes del segundo grupo expresan tener de acuerdo con el receptor (un extraño, un conocido o un amigo):

Tabla 19*DPC de acuerdo con el receptor ciclo 1 grupo 2 antes de la aplicación de los videoblogs*

| Receptor | Extraño | Conocido | Amigo |
|-----------------|---------|----------|-------|
| Participante 1 | 33.75 | 73.75 | 85 |
| Participante 2 | 82.5 | 77.5 | 100 |
| Participante 3 | 16.25 | 67.5 | 72.5 |
| Participante 4 | 5.5 | 22 | 80 |
| Participante 5 | 90 | 100 | 100 |
| Participante 6 | 0 | 55 | 90 |
| Participante 7 | 27.5 | 51.25 | 81.75 |
| Participante 8 | 21 | 50 | 47.5 |
| Participante 9 | 63.75 | 82.5 | 91.25 |
| Participante 10 | 57.5 | 65 | 57.5 |
| Participante 11 | 75 | 80 | 85 |
| Participante 12 | 80 | 75 | 40 |
| Participante 13 | 30 | 30 | 62.5 |

Nota: Resultados en rojo DPC bajo, resultados en amarillo DPC alto.

Observamos pues que, doce puntajes, resaltados en rojo en la tabla, indican un nivel de disposición para comunicarse bajo, mientras que solo ocho, resaltados en amarillo, indican un nivel de voluntad para comunicarse alto. Además, en este segundo grupo de participantes, la disposición para comunicarse, antes de la aplicación de las clases con videoblogs nos da en promedio: 61.96; puntaje que, nuevamente se considera como disposición baja y que además es más bajo en comparación con el primer grupo.

En el tercer grupo, el cual se consideró durante el segundo ciclo de investigación contamos con los siguientes resultados de la escala DPC:

Tabla 20*DPC de acuerdo con el contexto, grupo 3 ciclo 2 antes de la aplicación de los videoblogs*

| Contexto | Discusión grupal | Reuniones | Conversaciones Interpersonales | Hablar en público |
|-----------------|------------------|-----------|--------------------------------|-------------------|
| Participante 1 | 48.33 | 58.33 | 61.66 | 65 |
| Participante 2 | 43.33 | 16.66 | 46.66 | 13.33 |
| Participante 3 | 35 | 28.33 | 61.66 | 13.33 |
| Participante 4 | 60 | 56.66 | 66.66 | 68.33 |
| Participante 5 | 83.33 | 58.33 | 73.33 | 51.66 |
| Participante 6 | 31.66 | 22.33 | 58.33 | 18.33 |
| Participante 7 | 83.33 | 53.33 | 90 | 93.33 |
| Participante 8 | 95 | 90 | 76.66 | 90 |
| Participante 9 | 50 | 26.66 | 56.66 | 66.66 |
| Participante 10 | 56.33 | 56.66 | 59.66 | 53 |
| Participante 11 | 70 | 66.66 | 73.33 | 56.66 |
| Participante 12 | 63.33 | 73.33 | 65 | 80 |
| Participante 13 | 26.66 | 21.66 | 18.33 | 30 |
| Participante 14 | 72.66 | 63.33 | 57.33 | 65 |
| Participante 15 | 60 | 56.66 | 70 | 66.66 |
| Participante 16 | 63.33 | 40 | 73.33 | 16.66 |

Nota: Resultados en rojo DPC bajo, resultados en amarillo DPC alto.

Como se puede observar en la tabla 20, se han resaltado nuevamente con color rojo los puntajes por participante que indican una baja disposición para comunicarse y con amarillo los puntajes que indican, por lo contrario, alta disposición para comunicarse, teniendo así 25 puntajes rojos (bajos) y solo 4 amarillos (altos).

En cuanto a los resultados de acuerdo con el receptor (un extraño, un conocido o un amigo):

Tabla 21*DPC de acuerdo con el contexto, grupo 3 ciclo 2 antes de la aplicación de los videoblogs*

| Receptor | Extraño | Conocido | Amigo |
|-----------------|---------|----------|-------|
| Participante 1 | 23.75 | 68.75 | 82.5 |
| Participante 2 | 17.5 | 47.5 | 25 |
| Participante 3 | 30 | 32.5 | 41.25 |
| Participante 4 | 31.25 | 75 | 82.5 |
| Participante 5 | 45 | 66.25 | 88.75 |
| Participante 6 | 11.75 | 36.25 | 50 |
| Participante 7 | 72.5 | 90 | 77.5 |
| Participante 8 | 75 | 92.5 | 96.25 |
| Participante 9 | 25 | 60 | 65 |
| Participante 10 | 47 | 59.75 | 62.5 |
| Participante 11 | 50 | 67.5 | 82.5 |
| Participante 12 | 41.25 | 72.5 | 97.5 |
| Participante 13 | 18.75 | 23.75 | 30 |
| Participante 14 | 40.5 | 73 | 80.25 |
| Participante 15 | 37.5 | 57.5 | 95 |
| Participante 16 | 32.5 | 37.5 | 47.5 |

Nota: Resultados en rojo DPC bajo, resultados en amarillo DPC alto

Podemos observar resultado en rojo 14 resultados de puntajes que indican una baja disposición versus únicamente tres resultados resaltados en amarillo que indican una disposición alta. Además, la disposición para comunicarse, antes de la aplicación de las clases con videoblogs nos da en promedio en este tercer grupo la puntuación de: 63.24, lo que de acuerdo con la escala prediseñada por McCroskey y Richmond (1985) corresponde a una baja disposición general para comunicarse.

Ahora observaremos los resultados obtenidos después de haber participado en las clases en las que se emplearon los videoblogs, el proceso para analizar los resultados ha sido el mismo que se describe y presenta anteriormente aplicado antes del empleo de los videoblogs. A continuación, se presentan las tablas de puntajes específicos de los tres grupos participantes de acuerdo con la información recopilada al concluir con las clases en las que se emplearon los videoblogs en el aula virtual.

Comenzamos con el primer grupo y su disposición expresada con la escala de acuerdo con

el contexto:

Tabla 22

DPC de acuerdo con el contexto ciclo 1 grupo 1 después de la aplicación de los videoblogs

| Contexto | Discusión grupal | Reuniones | Conversaciones Interpersonales | Hablar en público |
|-----------------|------------------|-----------|--------------------------------|-------------------|
| Participante 1 | 85.66 | 46.33 | 77.33 | 87 |
| Participante 2 | 66.66 | 70 | 100 | 83.33 |
| Participante 3 | 46.66 | 63.33.33 | 60 | 50 |
| Participante 4 | 60 | 63.33 | 45 | 66.66 |
| Participante 5 | 100 | 100 | 100 | 96.66 |
| Participante 6 | 76.66 | 73.33 | 73.33 | 60 |
| Participante 7 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Participante 8 | 83.33 | 78.33 | 81.66 | 83.33 |
| Participante 9 | 60 | 40 | 45 | 50 |
| Participante 10 | 83.33 | 30 | 53.33 | 40 |
| Participante 11 | 90 | 63.33 | 70 | 90 |
| Participante 12 | 75 | 75 | 81.66 | 76.66 |
| Participante 13 | 90 | 100 | 100 | 90 |

Nota: Resultados en rojo DPC bajo, resultados en amarillo DPC alto.

En la tabla 22 se han resaltado nuevamente con rojo los puntajes que nos indican una disposición para comunicarse baja y con amarillo las que nos indican una disposición para comunicarse alta. Como se puede observar, tenemos seis resultados bajos en lugar de los 10 de la escala inicial, así como dieciocho altos en lugar de los catorce de la escala inicial.

Retomando los resultados del participante 1, nos damos cuenta de que antes de los videoblogs este se presentaba con una disposición para comunicarse baja en dos categorías de contexto: reuniones y conversaciones interpersonales; ahora, después de la implementación de videoblogs en clases estos dos contextos si bien no son altos, sí han dejado de ser bajos, además para la categoría de hablar en público ha alcanzado un puntaje alto.

Por otra parte, el participante número 3 quien, inicialmente presentaba tres categorías de contexto con un puntaje de disposición para comunicarse bajo: discusión grupal, reuniones

y conversaciones interpersonales, ha aumentado su disposición para comunicarse en reuniones.

Continuamos aquí con los resultados de la disposición para comunicarse en la lengua meta que los participantes del primer grupo expresan tener de acuerdo con el receptor (un extraño, un conocido o un amigo) después de haber participado en las clases con videoblogs:

Tabla 23

DPC de acuerdo con el receptor, grupo 1 ciclo 1 después de los videoblogs

| Receptor | Extraño | Conocido | Amigo |
|-----------------|---------|----------|-------|
| Participante 1 | 44.5 | 79 | 98.75 |
| Participante 2 | 77.5 | 87.5 | 100 |
| Participante 3 | 32.5 | 55 | 77.5 |
| Participante 4 | 45 | 53.75 | 77.5 |
| Participante 5 | 100 | 100 | 97.5 |
| Participante 6 | 52.5 | 75 | 85 |
| Participante 7 | 100 | 100 | 100 |
| Participante 8 | 72.5 | 82.5 | 90 |
| Participante 9 | 35 | 30 | 80 |
| Participante 10 | 22.5 | 47.5 | 85 |
| Participante 11 | 42.5 | 92.5 | 100 |
| Participante 12 | 60 | 81.25 | 90 |
| Participante 13 | 85 | 85 | 100 |

Nota: Resultados en rojo DPC bajo, resultados en amarillo DPC alto.

Se puede observar entonces que, cuatro puntajes, resaltados en rojo en la tabla, indican un nivel de disposición para comunicarse bajo en lugar de 7 como en la escala inicial, mientras que doce, resaltados en amarillo, indican un nivel alto de disposición para comunicarse, en vez de solo seis como antes del empleo de videoblogs, es decir el número de estudiantes con alta DPC en relación con el receptor se ha duplicado después del empleo de los videoblogs. Además, la disposición para comunicarse, después de la aplicación de las clases con videoblogs nos da en promedio en el primer grupo un puntaje de 74.73.

A pesar de que de acuerdo con la escala prediseñada por McCroskey y Richmond (1985) este puntaje sigue correspondiendo a una disposición general para comunicarse baja, es cierto que es mayor a la inicial por 6.48 puntos.

En el segundo grupo, los resultados obtenidos también muestran un aumento de la disposición para comunicarse de acuerdo con la escala de McCroskey y Richmond (1985). A continuación, se presentan las tablas de resultados:

Tabla 24

DPC de acuerdo con el contexto, grupo 2 ciclo 1 después del uso de videoblogs

| Contexto | Discusión grupal | Reuniones | Conversaciones Interpersonales | Hablar en público |
|-----------------|------------------|-----------|--------------------------------|-------------------|
| Participante 1 | 86.66 | 81.66 | 90 | 88.33 |
| Participante 2 | 93.33 | 86.66 | 86.66 | 93.33 |
| Participante 3 | 86.66 | 80 | 86.66 | 70 |
| Participante 4 | 66.66 | 66.66 | 66.66 | 66.66 |
| Participante 5 | 100 | 90 | 100 | 100 |
| Participante 6 | 73.33 | 46.66 | 73.33 | 36.66 |
| Participante 7 | 90 | 86.66 | 93.33 | 93.33 |
| Participante 8 | 70 | 46.66 | 36.66 | 50 |
| Participante 9 | 96.66 | 88.33 | 93.33 | 91.66 |
| Participante 10 | 93.3 | 80 | 93.33 | 70 |
| Participante 11 | 100 | 76.66 | 80 | 86.66 |
| Participante 12 | 96.66 | 72.66 | 100 | 80 |
| Participante 13 | 90 | 66.66 | 50 | 60 |

Nota: Resultados en rojo DPC bajo, resultados en amarillo DPC alto.

Podemos observar en la tabla 24 como, de entre todos los puntajes, únicamente tenemos dos resaltados en color rojo, mientras que antes del empleo de los videoblogs teníamos 15 resultados rojos de baja DPC; además, inicialmente contábamos solamente con 7 resultados resaltados en amarillo mientras que ahora tenemos 22 lo que nos indica que los puntajes para alta DPC se han triplicado. Ahora observemos los resultados después del empleo de los videoblogs y de acuerdo con el receptor:

Tabla 25

DPC de acuerdo con el receptor, grupo 2 ciclo 1, después de la aplicación de los videoblogs

| Receptor | Extraño | Conocido | Amigo |
|-----------------|---------|----------|-------|
| Participante 1 | 75 | 91.25 | 93.75 |
| Participante 2 | 82.5 | 90 | 97.5 |
| Participante 3 | 65 | 87.5 | 90 |
| Participante 4 | 0 | 100 | 100 |
| Participante 5 | 100 | 100 | 92.5 |
| Participante 6 | 17.5 | 72.5 | 82.5 |
| Participante 7 | 100 | 100 | 100 |
| Participante 8 | 10 | 70 | 70 |
| Participante 9 | 88.75 | 91.25 | 97.5 |
| Participante 10 | 82.5 | 80 | 90 |
| Participante 11 | 80 | 82.5 | 95 |
| Participante 12 | 85 | 80 | 97 |
| Participante 13 | 47.5 | 62.5 | 90 |

Nota: Resultados en rojo DPC bajo, resultados en amarillo DPC alto.

Observamos pues que, dos puntajes, resaltados en rojo en la tabla, indican un nivel de disposición para comunicarse bajo, mientras que trece, resaltados en amarillo, indican un puntaje de la disposición para comunicarse que se considera alto cuando inicialmente, antes del empleo de los videoblogs como detonantes para la interacción oral se obtuvieron 12 puntajes de bajo DPC en lugar de 2 y 8 puntajes de alto DPC en lugar de los 13 obtenidos posteriormente. Además, el promedio inicial de DPC antes del uso de los videoblogs en este grupo fue de 61.96, mientras que después del uso de los mismos se elevó a 79.76, habiendo pues un aumento de 17.8 puntos.

Finalmente, en el último grupo los resultados obtenidos también muestran un aumento de la disposición para comunicarse de acuerdo con la escala de McCroskey y Richmond (1985). A continuación, se presentan las tablas de resultados comenzando con los puntajes de acuerdo con el contexto:

Tabla 26

DPC de acuerdo con el contexto, grupo 3 ciclo 1 después de la aplicación de los videoblogs

| Contexto | Discusión grupal | Reuniones | Conversaciones Interpersonales | Hablar en público |
|-----------------|------------------|-----------|--------------------------------|-------------------|
| Participante 1 | 100 | 33.33 | 66.66 | 66.66 |
| Participante 2 | 50 | 33.33 | 63.33 | 20 |
| Participante 3 | 86.33 | 72.33 | 86.66 | 85.66 |
| Participante 4 | 66.66 | 66.66 | 66.66 | 60 |
| Participante 5 | 83.33 | 80 | 100 | 86.66 |
| Participante 6 | 66.66 | 40 | 66.66 | 39 |
| Participante 7 | 100 | 70 | 86.66 | 86.66 |
| Participante 8 | 68.33 | 51.66 | 46.66 | 68.33 |
| Participante 9 | 80 | 73.33 | 86.66 | 90 |
| Participante 10 | 91.66 | 76.66 | 88.33 | 75 |
| Participante 11 | 100 | 66.66 | 93.33 | 70 |
| Participante 12 | 81.66 | 71.66 | 78.33 | 88.33 |
| Participante 13 | 66.66 | 28.33 | 43.33 | 41.66 |
| Participante 14 | 66.66 | 66.66 | 70 | 60 |
| Participante 15 | 76.66 | 100 | 93.33 | 100 |
| Participante 16 | 66.66 | 43.33 | 86.66 | 40 |

Nota: Resultados en rojo DPC bajo, resultados en amarillo DPC alto.

Como podemos observar claramente en esta tabla después del uso de los videoblogs, los participantes con puntajes en rojo indicando una baja DPC se han reducido de 14 a 7, es decir un 50%, además los resultados en amarillo indicando una alta DPC han aumentado pues antes del uso de videoblogs teníamos solo 3 resultados de alta DPC mientras que ahora tenemos 13. Veamos ahora los resultados de acuerdo con el receptor:

Tabla 27

DPC de acuerdo con el receptor, grupo 3 ciclo 1 después de la aplicación de los videoblogs

| Receptor | Extraño | Conocido | Amigo |
|-----------------|---------|----------|-------|
| Participante 1 | 25 | 100 | 75 |
| Participante 2 | 37.5 | 32.5 | 52.5 |
| Participante 3 | 61 | 98 | 96 |
| Participante 4 | 37.5 | 87.5 | 87.5 |
| Participante 5 | 75 | 95 | 100 |
| Participante 6 | 25 | 50 | 50 |
| Participante 7 | 75 | 90 | 92.5 |
| Participante 8 | 36.25 | 58.75 | 90 |
| Participante 9 | 82.5 | 90 | 82.5 |
| Participante 10 | 65 | 86.25 | 93.75 |
| Participante 11 | 52.5 | 95 | 87.5 |
| Participante 12 | 55 | 87.5 | 75 |
| Participante 13 | 25 | 100 | 75 |
| Participante 14 | 37.5 | 32.5 | 52.5 |
| Participante 15 | 61 | 98 | 96 |
| Participante 16 | 37.5 | 87.5 | 87.5 |

Como podemos observar después del uso de videoblogs y resaltados en rojo tenemos únicamente 6 resultados indicando una baja DPC mientras que antes de los videoblogs eran 14, más del doble. Además observamos en amarillo 11 puntajes que indican una alta DPC mientras que antes de los videoblogs solo habían 3. Este tercer y último grupo había obtenido un promedio inicial general de 63.24 y ha concluido con un puntaje final de 77.24 lo que nos indica un aumento en la disposición para comunicarse de 14 puntos.

De acuerdo con la información recabada por medio de la escala de McCroskey y Richmond, y como se ilustra en la siguiente tabla, los estudiantes del primer grupo incrementaron su DPC total después del uso de los videoblogs por **6.48** puntos en comparación con su DPC inicial. Por otro lado, el segundo grupo, presenta un aumento aún más importante, con una diferencia de **17.8** puntos. Finalmente, el tercer grupo ha aumentado un total de **14** puntos en comparación con el DPC inicial. Es importante aclarar que, aún con dichos aumentos, de acuerdo con el diseño de esta herramienta, la disposición para comunicarse continúa

considerandose baja.

Tabla 28

Puntaje DPC ganado por grupo

| Escala | Participantes | Puntaje inicial | Puntaje final | Puntaje ganado |
|-----------------|---------------|-----------------|---------------|----------------|
| WTC >82 Alto | Grupo 1 | 68.25 | 74.73 | 6.48 |
| WTC <52 Bajo | Grupo 2 | 61.96 | 79.76 | 17.8 |
| | Grupo 3 | 63.24 | 77.24 | 14 |

Asmali (2016) menciona que la voluntad o disposición para comunicarse es un constructo complejo en el que están involucrados factores lingüísticos, psicológicos y culturales. Esta disposición también se configura como un estado mental que ocasiona que un individuo se incline a tomar parte en una conversación con un interlocutor específico, en un momento determinado, dado el estado de autoconfianza para asumir el rol de emisor (Wood 2016). Por lo que se podría suponer que, al emplear los videoblogs como detonantes en clase más las actividades de interacción y producción oral, estos podrían haber influido en dicho estado mental momentáneo de los estudiantes para promover el desempeño verbal durante la interacción, lo que podría haber desembocado en aumentar su confianza para hablar en la lengua meta, la cual es una variable presente en la disposición para comunicarse, logrando así expresar en la escala final un mayor puntaje de disposición.

Además, Jindathai (2017) menciona que, el uso constante en el aula de actividades de producción oral puede ayudar a los estudiantes a compensar las deficiencias en la lengua meta y desarrollar con mayor efectividad tareas que implican la comunicación oral en el aula, pese a las limitaciones lingüísticas.

Fernando, Emiro y Díaz (2021) afirman que:

En la realización de tareas que implican la interacción en el aula, hay estudiantes que suspenden su intento para comunicarse debido a limitaciones

o al desconocimiento de los recursos lingüísticos de la lengua meta, los cuales comprenden los siguientes elementos: gramática, léxico, morfología, sintaxis, entonación y pronunciación (p. 414).

Consideramos la cita anterior como relevante puesto que nuestros estudiantes de los tres grupos estuvieron expuestos a las clases en las que se emplearon los videoblogs como detonantes previos a conducirse a la interacción oral con sus compañeros, lo que los dotaba del input necesario (gramática, léxico, morfología, sintaxis, entonación y pronunciación de acuerdo a Fernando, Emiro y Díaz, 2021) así como el interés y la información cultural adecuada para llevar a cabo la interacción de forma más confiada, lo cual indicaría que el empleo de los mismos pudo intervenir en el aumento de su disposición para comunicarse en la lengua meta. Esto hace sentido también en relación con los resultados previos encontrados por ejemplo en la investigación del Dr. Beena (2016) ‘*Top-up students second language talk time through vlogs*’, donde se destaca que el uso de videoblogs ayuda a la práctica del inglés incluso fuera del aula y que, además, contribuye a que el aprendizaje colaborativo sea más activo y genere una discusión autónoma con otros.

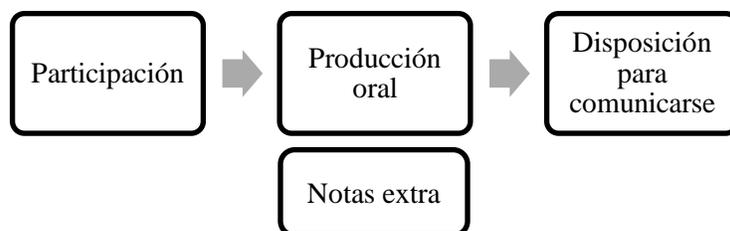
3.3 Resultados de las observaciones de clases

Continuamos ahora, con el análisis de las observaciones de clases. Para poder llevar las observaciones de clases, fue de vital importancia solicitar a los estudiantes que grabaran en video sus interacciones orales con sus compañeros, esto debido a que, como las clases se llevaron a cabo a través de la plataforma de videoconferencias de zoom en salas de videochat diferentes para cada pareja o trío (breakout rooms) fue imposible para el docente entrar a todas las salas donde se estaban llevando a cabo las interacciones simultáneamente y observar. Es por lo mencionado que las observaciones se llevaron a cabo viendo los videos que los estudiantes proporcionaron.

Las consideraciones tomadas en cuenta en las observaciones fueron:

Figura 5

Consideraciones en las observaciones



Se contabilizaron un total de 8 clases en los dos grupos en el primer ciclo y 6 clases en el segundo ciclo. Se realizó una observación general por clase además de las observaciones de cada par/trío en los breakout rooms, habiendo observado un total de 112 interacciones orales grabadas en vídeo. En el apartado de “notas extras” se incluyeron especificaciones o comentarios únicamente cuando fue necesario. A continuación se presentan los resultados de las observaciones de acuerdo a las consideraciones mencionadas en la figura 5.

Participación

El docente observa que en las clases iniciales, la participación era menor en comparación con las últimas de cada ciclo. Durante al menos las primeras tres clases de cada ciclo se observó que la mayoría de las participaciones entre los estudiantes se llevaban a cabo debido a que el docente así lo solicitaba; las participaciones voluntarias eran mínimas y esporádicas.

Por otro lado, en al menos las dos últimas clases de cada ciclo los estudiantes participaban en mayor medida, solicitaban la participación de manera voluntaria e incluso interrumpían a sus compañeros, de manera educada, para complementar comentarios e incluso debatir ideas como se ilustra en el siguiente extracto de la hoja de observación:

Se observa que los estudiantes participan solo si se les solicita, intentan siempre responder con sí o no o respuestas muy cortas. Nota: Hacer preguntas que los haga producir más. Los participantes espontáneos se repiten siempre, los estudiantes más extrovertidos. (O2C1)

Como podemos notar, en el extracto anterior que pertenece a la observación número 2, se

hace énfasis en la poca disposición para participar por decisión propia, observemos ahora un extracto de la observación número 8:

La participante número 6 ha participado dos veces sin necesidad de solicitarle participación, la participante 4 interrumpe para dar su opinión que es contraria, el participante interrumpido retoma su participación. En los breakout rooms los estudiantes aprovechan incluso para hacer preguntas personales al terminar la interacción y socializar en la lengua meta (O8C1).

Se expresa en el extracto anterior como los estudiantes pueden participar en mayor medida durante e incluso al concluir la actividad. Este resultado en relación con la participación de los estudiantes concuerda con los resultados alcanzados por Hernández y Cal y Mayor (2018), quienes al aplicar videoblogs en el aula lograron promover la participación de los estudiantes en clase, además encontraron que la ansiedad de los alumnos al participar en clase disminuyó y la confianza en sí mismos aumentó, lo que generó que los alumnos se expresarán y compartieran sus opiniones en la lengua meta, lo que claramente podemos observar de igual forma en nuestros propios resultados.

Producción oral

En las primeras observaciones los estudiantes expresaban ideas cortas, intentando responder con comentarios sin información detallada, sus expresiones, frases y vocabulario si bien eran adecuadas no demostraban el nivel de formación en el que se encuentran (B2) pues eran básicas. Ahora bien, en las últimas observaciones el docente pudo notar que los estudiantes intentaban emplear el vocabulario presentado en los vídeos y sus producciones eran más abundantes y detalladas.

Se observa que los estudiantes usan expresiones de mayor complejidad, tratan de no limitarse a una respuesta corta como “sí” y “no”, hacen preguntas acerca de como decir ciertas ideas en la lengua meta, la docente las provee, las usan posteriormente. Las interacciones orales muestran un nivel más adecuado para el semestre en el que están inscritos (O6C2).

Aunque este resultado no se puede considerar exclusivamente como resultado

directo del empleo de los videoblogs en el aula sino también a la planeación de la clase; como mencionan Chen y Goh (2011) al decir que el docente debe planear su clase con el objetivo de perfeccionar la habilidad de producción oral de sus estudiantes, pues solo así podremos lograr que los estudiantes hagan uso del idioma de forma oral en contextos diversos y situaciones reales. El tener un objetivo claro, planear las clases con detenimiento y la constante práctica de la habilidad oral forman parte vital de este resultado. Incluso Hernández y Cal y Mayor (2018) aseveran que el simple uso del video blog no es suficiente para que éste sea útil, es necesario diseñar actividades que fomenten la práctica y la colaboración.

Disposición para comunicarse

El docente observa que los estudiantes demuestran mayor disposición para comunicarse cuando se emplean los videoblogs en clase pues piden y toman la palabra un mayor número de veces, además se expresan en inglés de manera animada, sonrientes, empleando lenguaje corporal, se escuchan motivados al participar de forma oral en la lengua meta.

Se observa que los estudiantes esperan menos tiempo para tomar la palabra, los momentos de silencio son menores tanto en la interacción grupal como en la interacción de pares y tríos, su voz se escucha animada, usan sus manos al hablar (O7C4).

MacIntyre (2007) afirma que la DPC es volitiva, es decir, fruto de la voluntad, y que es precisamente por ello que debe ser considerada como una variable situacional que se desarrolla. A lo largo de estas clases en las que empleamos los videoblogs en conjunto con las actividades de producción oral hemos contribuido a que los estudiantes desarrollen precisamente esta variable que es la DPC lo que nos lleva a encontrarnos con una mayor disposición para comunicarse en las observaciones de clases e interacciones.

Diarios de los estudiantes y del docente

Para recuperar la información, los estudiantes escribieron las entradas en su diario, 8 en total en el primer ciclo, y 6 en el segundo; esto sucedió cada vez que concluyeron cada

clase en la que estuvieron en contacto con los videoblogs e interactuaron de manera oral con sus compañeros.

El diario del docente cuenta con el mismo número de entradas pertenecientes a las mismas clases e interacciones. De manera general los temas que se trataron de incluir en cada entrada fueron: Producción oral, motivo de la producción, participación en clase, tanto para estudiantes como para docentes, aunque los participantes tenían completa libertad de escribir lo que quisieran aunque no estuviera dentro de estos tres temas. Se solicitó un número mínimo de palabras, siendo estas 120, sin número máximo de palabras especificado.

De manera general, los estudiantes mantuvieron el mismo ritmo de participación en clase desde el uso del primer videoblog, aquí se identifica que hay estudiantes, los que tienen una mayor disposición para comunicarse, que son los que participan, aunque la participación no sea requerida por el docente, o que incluso se interrumpen entre ellos para participar; la mayor mejora se puede observar en las interacciones en pares, pues es donde más producen de forma oral y mucho de lo observado concuerda con sus entradas de diario.

La disposición para comunicarse es una variable que nos puede indicar y ayudar a reconocer los motivos por los que un individuo desea o no hablar en la lengua meta en el salón de clases (Arpaci-Somuncu, 2016). De acuerdo con McCroskey, la voluntad para comunicarse tiene que ver con dos dimensiones, la aprensión comunicativa y la comunicación auto-percibida, Si una persona piensa que no es un buen comunicador, es probable que experimente cierta aprensión de comunicación. A su vez, la aprensión de la comunicación conduce a una baja disposición a comunicarse (McCroskey, 1992).

3.4 Análisis de la información

El análisis de la información se llevó a cabo al final de cada uno de los ciclos donde se implementaron las clases con videoblogs y el resto de las herramientas mencionadas con anterioridad. Al final del primer ciclo y segundo ciclo se analizó la información obtenida con el objetivo de identificar si hubo alguna modificación en la disposición para comunicarse de forma oral de los estudiantes, observar las grabaciones de las clases para

analizar la interacción oral y se analizaron los diarios tanto de los estudiantes participantes como del docente investigador con el fin de conocer el desarrollo de las clases, las participaciones de los estudiantes así como sus opiniones en relación con su propia percepción de su disposición para comunicarse y sus pensamientos en cuanto a los propios videoblogs. Se inició con la categorización y codificación.

A continuación, hacemos una triangulación y análisis de la información recabada específicamente en 6 de nuestros participantes, dos de ellos del grupo uno, dos más del grupo dos y finalmente dos del tercer y último grupo, recordemos que hemos seleccionado a estos participantes para profundizar en el análisis pues han demostrado un aumento significativo en su DPC, o bien por el contrario, un aumento mínimo en su DPC, intentando reflexionar en el porqué esto ha sucedido de dicha manera.

Tabla 29

Concentrado de resultados de la participante 1 del grupo 1 que ha aumentado su DPC considerablemente

**Participante 1
Grupo 1**

| Contexto y receptor | WTC inicial | WTC final | Calificación del test oral tipo FCE inicial | Calificación del test oral tipo FCE final |
|----------------------------|--------------------------------------|------------------|--|--|
| Interpersonal | 53.3 (considerada baja disposición). | 100 (alta) | 9 | 9 |
| Conocido | 57.5 (ni baja ni alta disposición). | 100 (alta) | | |
| Grupos pequeños | 70 (ni baja ni alta disposición) | 100 (alta) | | |

Como se puede observar en la tabla 29, la participante 1 del grupo 1 que hemos seleccionado para analizar a profundidad ha aumentado su disposición para comunicarse en dos contextos relevantes, pues son los que se presentan en la clase: interpersonal y grupos

pequeños, y con el receptor al cual podrían pertenecer sus compañeros de clase: conocidos.

En el cuestionario inicial y de acuerdo con la escala, la participante 1 del grupo 1 resultó tener un promedio de 53.3 puntos en el contexto de interacción interpersonal, lo cual corresponde a una DPC baja, sin embargo, en el cuestionario final y de acuerdo con la escala, la participante ha casi duplicado su DPC al aumentar 46.7 puntos y obtener un puntaje de 100. Así mismo su calificación en el examen oral tipo FCE se ha mantenido.

Con estos resultados podríamos afirmar que la estudiante se siente más confiada de interactuar de manera oral en la lengua meta después de las clases en las que se han empleado los videoblogs como detonantes de la interacción, sin embargo, podemos analizar sus entradas de diario para enriquecer dicha afirmación.

26 de agosto de 2021

Sentí que no participé tanto. Últimamente me he sentido algo desanimada, he estado algo distraída y me está costando ir al ritmo con todo, por la misma razón, no he sentido ni he tenido ganas de participar e igual me he estado distrayendo algo en las clases. Las clases de la maestra son en realidad buenas, realmente las enseña muy bien y de una forma muy dinámica, podría decir que es una de las mejores maestras que he tenido hasta ahora, por la misma razón, trataré de estar más activa la próxima clase (P1-E1-C1-G1).

Hemos subrayado algunas partes de la entrada de diario anterior que nos otorgan información relevante. En cuanto a la comunicación auto percibida, parte de la DPC, la participante expresa sentir que participó en poca medida cuando menciona “sentí que no participé tanto”. Por otro lado, la razón o razones de no comunicación que expresa en su entrada de diario de aprendizaje son, mayormente intrapersonales, pues menciona sentirse sin ánimos, cansada y sin ganas de participar. Finalmente, aunque la participante no menciona nunca en esta entrada explícitamente nada acerca del videoblog, sí menciona que la clase (en la cual hemos empleado ya un videoblog como detonante para la interacción oral en clase) le parece dinámica. Toda esta información que nos provee siendo su primera entrada de diario coincide con la baja disposición para comunicarse en la lengua meta expresada y obtenida en la escala de DPC.

Ahora bien, analicemos una de las últimas entradas de aprendizaje de esta misma participante:

18 de octubre de 2021

Siento que el día de hoy, participé bastante, ya estaba más descansada, estaba motivada y me estaba sintiendo bien durante el día. La clase de hoy fue muy interesante y divertida, y sentí que aprendí algo nuevo. Siento que se debe a que la clase fue interesante y de ahí fue que me sentí motivada. Participé por mi propia cuenta, es decir, porque yo quería. Espero seguir sintiéndome así el resto de las clases (P1-E6-C1-G1).

Nuevamente, hemos subrayado las partes que nos proporcionan información relevante, en esta ocasión, después de haber tenido más clases en las cuales se emplearon los videoblogs para detonar la interacción oral en los estudiantes, y al concluir una de estas clases la participante afirma que, en cuanto a la comunicación auto percibida, siente haber participado en gran medida cuando escribe: “siento que el día de hoy participé bastante”.

Entre sus razones, ahora de “sí comunicación” tenemos que el participante menciona que la clase fue interesante y divertida, y que además siente que aprendió algo nuevo, nuevamente, aunque no se menciona al videoblog de manera explícita, su razón de comunicación ha sido la clase en la cual hemos empleado un videoblog. La participante especifica que debido a lo interesante de la clase ella se ha sentido con la disposición para participar de forma oral en la lengua meta cuando escribe: ‘ Siento que se debe a que la clase fue interesante y de ahí fue que me sentí motivada. Participé por mi propia cuenta, es decir, porque yo quería’’. Lo cual nuevamente coincide con que al final, su DPC ha aumentado por más de 40 puntos en su escala DPC.

Todo esto nos confirma lo abordado en la teoría que nos señala que existe una correlación entre la DPC en la lengua extranjera y la motivación, (Peng, 2009) pues como se pudo observar en la información presentada anteriormente, mientras más motivada expresa sentirse la participante mayor es su disposición para comunicarse también. Además, reafirmamos que muchas veces la DPC tiene que ver con factores externos al aula tales como las condiciones o el estado actual (en el momento de la comunicación) de preparación psicológica de un individuo para usar la lengua extranjera cuando le surge la oportunidad (MacIntyre et al., 1998), al sentirse cansada y desanimada no se puede esperar un alto DPC.

Analicemos ahora un caso diferente, en el cual la DPC se vio modificada de manera mínima.

Tabla 30

Concentrado de resultados de la participante 2 del grupo 1 que ha modificado su DPC mínimamente

Participante 2**Grupo 1**

| Contexto y receptor | WTC inicial | WTC final | Calificación del test oral tipo FCE inicial | Calificación del test oral tipo FCE final |
|----------------------------|--------------------------------------|----------------------|--|--|
| Interpersonal | 36.6 (considerada baja disposición). | 60 (aún baja) | 7 | 7 |
| Conocido | 12.5 (considerada baja disposición). | 55 (ni alta ni baja) | | |
| Grupos pequeños | 23.3 (baja disposición) | 46 (aún baja) | | |

Como podemos observar en la tabla 30, la participante número dos, después de las clases en las que empleamos los videoblogs como detonantes de interacción oral, aunque aumentó en cierta medida en los dos contextos: Interpersonal y grupos pequeños, además del receptor conocido, esto no ha sido suficiente para considerarse alta DPC; y en sus exámenes orales tipo FCE ha permanecido con la calificación de 7.

Veamos pues que información complementaria encontramos en su diario de aprendizaje:

24 de septiembre de 2021

Creo que mi participación en clase fue muy baja, no sé por qué, tal vez porque soy muy tímida y no me gusta hablar frente a un grupo de personas, pero intento participar lo más que puedo, a veces participo, pero sé que debo hablar más, pero por ejemplo sola en mi casa me sale mejor y mi inglés no es nada malo (P2-E2-C1-G1).

En esta entrada el estudiante expresa con claridad que su comunicación auto percibida, es decir, lo que cree que habló en la lengua meta, es muy baja. Como razón de no comunicación, es decir, porque no tuvo la disposición para comunicarse en la lengua meta

según lo expresado es parte de su personalidad pues se considera ser alguien tímida, podríamos inferir un poco de aprensión comunicativa pues el participante menciona poder hablar más en la lengua meta cuando se encuentra solo pues no le gusta hablar frente a un grupo de personas; toda esta información plasmada en esta entrada del diario de aprendizaje concuerda con su baja disposición inicial. Además, tiene relación con la teoría pues como MacIntyre y sus colaboradores exponen (1998) la personalidad es parte del contexto individual que se considera una variable que puede afectar la DPC; e incluso Weiss (2020) explica que la DPC depende de los rasgos de la personalidad tales como introversión, ansiedad o temor para comunicarse, auto percepción acerca de la competencia en la lengua meta y la autoestima; así como de aspectos situacionales tales como el número de personas y/o el grado de familiaridad.

Ahora bien, analicemos una entrada que pertenezca a la recta final del primer ciclo para ver qué información complementaria a su aún baja DPC al final del ciclo podemos encontrar:

26 de octubre de 2021

El día de hoy me sentí estable en las actividades de habla, durante el momento que hablé con mi compañera me comuniqué bien e intenté ser más accesible con más ideas e incluso aportando de las mías. Me sentí cómoda y bien, también pregunté una duda que tenía acerca del proyecto. En la parte de *speaking* con mi compañero de igual forma no supe cómo expresar una palabra que tenía en mente, pero traté y fue muy fácil acordar un tema en común así que salió perfecto. Espero seguir trabajando así con ella. la actividad fue entretenida así que no tuve problema alguno con distraerme (P2-E7-C1-G1).

Como podemos observar en la entrada anterior la participante se expresa más confiada pues menciona “...me sentí estable...me comuniqué bien... me sentí cómoda”. Sin embargo, continúa mostrando señales de aprensión comunicativa tal como lo expresa al escribir “no supe como expresar una palabra, pero traté”. Además, menciona que la actividad fue entretenida lo que le permitió estar atenta a esta sin distraerse. Es importante resaltar aquí que, a pesar de que esta participante sigue obteniendo puntajes bajos de DPC en la escala, sí hubo un aumento de 23.6, 42.5 y 22.7 puntos. Lo cual concuerda con lo escrito en una de sus últimas entradas de aprendizaje presentada aquí arriba. A pesar de que como se mencionó con anterioridad la personalidad puede influenciar la DPC de un individuo, bien es cierto también que como afirma MacIntyre (2007) la DPC es volitiva, es decir, fruto de la voluntad, y que es precisamente por ello que debe ser considerada como una variable

situacional que se desarrolla, conduce y cambia en función de las situaciones, que es precisamente lo que observamos con esta participante.

Ahora analizaremos dos participantes del segundo grupo:

Tabla 31

Concentrado de resultados del participante 1 del grupo 2 que ha modificado su DPC considerablemente

| Participante 1 | | | | |
|----------------------------|--------------------|------------------|--|--|
| Grupo 2 | | | | |
| Contexto y receptor | WTC inicial | WTC final | Calificación del test oral tipo FCE inicial | Calificación del test oral tipo FCE final |
| Interpersonal | 22 (baja) | 100 (alta) | 6.5 | 7 |
| Conocido | 33.6 (baja) | 93 (alta) | | |
| Grupos pequeños | 46 (baja) | 96 (alta) | | |

Como podemos observar en la tabla 29, el participante ha aumentado su puntaje de DPC considerablemente puesto a que ha triplicado su DPC con el receptor conocido pasando de 33.6 puntos a 100 puntos. Así mismo, ha aumentado casi 5 veces su DPC en contexto interpersonal, pasando de 22 a 100 puntos, finalmente, en el contexto de grupos pequeños el participante ha casi duplicado su puntaje pasando de 46 a 96 puntos. De estos puntajes, dos de los iniciales eran considerados de acuerdo con la escala como baja disposición para comunicarse, y al concluir el primer ciclo ha terminado con los dos contextos y el receptor en el que nos estamos enfocando con una alta disposición para comunicarse.

Analizaremos entonces sus entradas de diario para ver como se complementan con los resultados anteriores:

26 de agosto de 2021

En mi primera participación no me sentí confiada porque pensé que estaba mal pero luego me di cuenta de que sí estaba bien, y la siguiente y la siguiente y entonces me sentí motivada e inteligente así que participar se volvió más fácil (P1-E1-C1-G2).

Es muy clara en esta entrada que la participante al pensar que daría una respuesta incorrecta la aprensión comunicativa estaba presente por lo que su disposición para comunicarse era baja concordando con su puntaje y su diario de aprendizaje, no obstante, al darse cuenta de que su aportación era adecuada, su disposición para comunicarse aumentó.

Ahora bien, veamos una entrada del diario de aprendizaje hacia el final del ciclo:

28 de octubre de 2021

Hoy sentí que mi inglés, cuando hablé con Paulina en lo de nuestro video, fue muy fluido, me sentí confiada y tranquila, en la clase participé como 3 veces, no fue tan difícil participar, me gusta mucho las clases que son de ver videos porque siento que no tengo que pensar tanto jaja. Igualmente, que Paulina y yo habláramos en inglés como que me ayuda a sentirme mejor porque no me da tanta pena y que me pueda entender como que es algo que se siente bien. Fue un bonito día y una bonita clase, todo estuvo bien y pues, aunque fue poca mi participación, me sentí bien y cómoda con eso, en otras clases no llego a participar tanto porque siento que me voy a equivocar y me da pena eso, pero no dejan de ser bonitas. :D (P1-E6-C1-G2).

Podemos ver entonces como la participante expresa ahora sentirse tranquila al participar con su compañera. Además, el participante menciona que le gustan las clases en las cuales vemos los videos, escribiendo explícitamente “me gustan mucho las clases de ver videos porque no tengo que pensar tanto...” lo que puede ser indicador de que el videoblog provee de un input que más tarde es empleado en la interacción oral facilitando la misma, como bien mencionan Fernando, Emiro y Díaz (2021):

En la realización de tareas que implican la interacción en el aula, hay estudiantes que suspenden su intento para comunicarse debido a limitaciones o al desconocimiento de los recursos lingüísticos de la lengua meta, los cuales comprenden los siguientes elementos: gramática, léxico, morfología, sintaxis, entonación y pronunciación (p. 414).

Cuando la participante especifica que cuando ve los videoblogs no tiene que pensar tanto para hablar después, podría estarse refiriendo precisamente a que el videoblog le provee de dichos recursos lingüísticos necesarios para la interacción por lo que puede llevarla a cabo con mayor facilidad.

Analizaremos el segundo participante ahora:

Tabla 32

Concentrado de resultados de la participante 2 del grupo 2 que ha modificado su DPC mínimamente

Participante 2**Grupo 2**

| Contexto y receptor | WTC inicial | WTC final | Calificación del test oral tipo FCE inicial | Calificación del test oral tipo FCE final |
|---------------------|-------------|----------------------|---|---|
| Interpersonal | 34.6 (baja) | 36 (baja) | 7 | 6 |
| Conocido | 50 (baja) | 70 (ni baja ni alta) | | |
| Grupos pequeños | 36.6 (baja) | 70 (ni baja ni alta) | | |

Como se observa en la tabla anterior, la participante aumentó su DPC según la escala por muy poco, sobre todo en el contexto interpersonal donde únicamente aumentó 1.4 puntos. Además, en sus resultados del examen tipo FCE tampoco alcanzó un mejor resultado. Además su resultado del test oral final disminuyó por un punto.

Analicemos sus entradas de diario para indagar más acerca de las razones detrás de estos resultados:

7 de septiembre de 2021

Personalmente, hablar al igual que escribir no son mis habilidades más fuertes, aunque es muy importante para tener fluidez en el idioma. Debido a mi falta de habilidades comunicativas durante las clases me siento un poco avergonzada y no me atrevo a participar por miedo a hacerlo mal. Además de que soy un poco introvertida y eso me detiene a tener conversaciones y además soy una persona distraída y pierdo el hilo. Sin embargo, disfruto mucho las clases y el buen ambiente que hay en ellas. Las actividades son divertidas y dinámicas. Me gusta mucho mi maestra y también mis compañeros. Es una clase motivante. (P2-E2-C1-G2).

6 de octubre de 2021

Ya estoy trabajando en participar un poco más. En especial la clase de hoy me gustó mucho, se me hace muy entretenido cuando vemos videos y hablamos de ello. La

participación que tuve con mi equipo fue divertida y además mis compañeros me dan mucha confianza, tiendo a no hablar cuando hay que decir una respuesta correcta porque soy muy insegura, pero hay vamos trabajando en mejorar. (P2-E7-C1-G2).

Como se observa en estas dos entradas de su diario, la participante menciona que su personalidad es tímida e introvertida; lo cual es relevante puesto a que como bien afirman Philp y Gurzynski-Weiss (2020) la disposición para comunicarse en la lengua meta también depende de los rasgos de la personalidad tales como introversión, ansiedad o temor para comunicarse, auto percepción acerca de la competencia en la lengua meta y la autoestima. Este participante también afirma en su última entrada, sentirse confiada con sus compañeros, lo que concuerda muy bien con el aumento de disposición con conocidos y amigos, pues el grado de familiaridad también es un aspecto presente en la DPC .

Observamos en la entrada anterior como resaltan aspectos relacionados con ansiedad debido a factores lingüísticos como lo es la falta de vocabulario.

La ansiedad es un elemento que limita el aprendizaje de una lengua extranjera, acerca de esto, Ortega (2014) afirma que la ansiedad originada al momento de hablar en inglés se evidencia a través de distintos indicadores, entre los más comunes destaca el bloqueo cuando se solicita expresarse en frente de los demás en clase.

Así mismo, estos aspectos se encuentran presentes en el diario del docente investigador:

24 de septiembre de 2021

...Se observa que el estudiante no ha participado tan activamente en la interacción oral en los breakout rooms para planear el viaje, finalmente se decide a participar, lo hace primero pausadamente, luego comienza a completar sus frases con algunas palabras en español. El estudiante hace varias pausas y logra comunicar su idea empleando su lengua meta y su lengua materna. Probablemente estamos observando que no se atrevía a participar porque no recordaba las palabras adecuadas para transmitir claramente sus ideas en la lengua meta... (DP-E2).

Finalmente en el tercer grupo analizaremos al primer participante más en detalle:

Tabla 33

Concentrado de resultados del participante 1 del grupo 3 que ha modificado su DPC minimamente

| Contexto y receptor | WTC inicial | WTC final | Participante 1 Grupo 3 | |
|---------------------|-------------|----------------------|---|---|
| | | | Calificación del test oral tipo FCE inicial | Calificación del test oral tipo FCE final |
| Interpersonal | 58 (baja) | 66 (ni alta ni baja) | 7 | 8 |
| Conocido | 36 (baja) | 50 (baja) | | |
| Grupos pequeños | 31 (baja) | 66 (ni alta ni baja) | | |

Como podemos observar en la tabla 33, el participante 1 del grupo 3 ha aumentado su puntaje en la escala, sin embargo no ha alcanzado ningún puntaje que nos indique alta disposición para comunicarse. Por otra parte, sí existe un aumento de 1 punto/10 decimas en su resultado del test oral tipo FCE. Analizando el resto de la información recabada de nuestro participante nos encontramos con que en su diario él mismo expresa lo siguiente:

3 de febrero de 2022

En la clase de hoy, el video estuvo interesante, el poder saber cuales eran las ciudades más visitadas en todo el mundo y el porque fue un tema bueno, ¿Me motivó para poder hablar? sí, un poco, personalmente siento que me falta mucho que mejorar en mi *listening* ya que no llegué a comprender todo el video, me sentí en confianza para poder hablar en el foro, aunque al inicio si fue un poco complicado, porque soy algo tímido y si nadie habla, yo tampoco, pero al final sí pudimos grabar la conversación y ponernos de acuerdo con la actividad del itinerario. El poder ver estos tipo de videos siento que nos van ayudar a la larga y será aprovechado al máximo, fue un poco difícil al principio pero se está volviendo un poco mas fácil. (P1-E2-C2-G3).

En esta entrada hemos subrayado dos partes relevantes, ambas nos indican aprehensión comunicativa, expresando como razón de no comunicación sus rasgos de personalidad introvertida además del que decido resaltar con mayor énfasis, la comprensión auditiva.

Hasta este momento no se había considerado en esta investigación la comprensión auditiva, es claro que se sabe implícita en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua pero no se le había dotado de mayor relevancia durante esta investigación, sin embargo, este no es un comentario aislado pues encontramos estos otros en las entradas de distintos participantes:

20 de abril de 2022

El tener las clases dedicadas de *speaking* me hace entrar más en confianza y poder practicar inclusive mi *listening*, además de ver y aprender de mis compañeros y de los videos. De igual manera, las actividades por parejas se me hacen muy buenas, aunque he notado que siento que tengo mayor control, libertad y seguridad cuando hablo con algún amigo o compañero que conozco mejor dentro de la clase, haciendolo una experiencia mucho más divertida. (P4-E5-C2-G3).

24 de enero de 2022

I liked the class because it was entertaining and dynamic, the videos are a great way to learn and it helps me with my listening too... (P9-E1-C2-G3).

Lo que estas entradas nos indican y que podría considerarse ignorado en principio durante esta investigación, es la importancia del desarrollo de la habilidad auditiva cuando se presentan materiales de contenido audiovisual en la lengua extranjera, si bien es cierto que la comprensión de la información presentada en audio se puede conducir de manera más fácil para el receptor al estar acompañada de imágenes o de videos, como bien hacen los videoblogs; esto no nos asegura su total comprensión, considerar actividades para el desarrollo de la habilidad auditiva al emplear los videoblogs como detonantes para la interacción oral son vitales, como bien afirman, Herrera y Romero (2010) la relación que existe entre la comprensión auditiva y la expresión oral es muy estrecha. Por su parte, Gilakjani y Sabouri, (2016) mencionan que la comprensión auditiva es primordial, ya que la llave para abrir las puertas para aprender un idioma es recibir entrada (*input*) del mismo, finalmente, según Bynes (1984), la comprensión auditiva es transcendental debido a que constituye el mecanismo básico por medio del cual se internalizan las reglas del lenguaje.

Analicemos ahora a un último participante:

Tabla 34

Concentrado de resultados del participante 2 del grupo 2 que ha modificado su DPC considerablemente

| Contexto y receptor | WTC inicial | Participante 2 | | |
|---------------------|----------------------|----------------------|---|---|
| | | Grupo 3 WTC final | Calificación del test oral tipo FCE inicial | Calificación del test oral tipo FCE final |
| Interpersonal | 73 (ni alta ni baja) | 100 (alta) | 6 | 6 |
| Conocido | 66 (ni alta ni baja) | 95 (alta) | | |
| Grupos pequeños | 83 (ni alta ni baja) | 83 (ni baja ni alta) | | |

Como podemos observar en la tabla 34, el participante 2 del grupo 3 ha aumentado su puntaje y pasa de baja a alta disposición con un receptor conocido así como en el contexto interpersonal, alcanzando el puntaje máximo en este último, sin embargo, podemos observar que en grupos pequeños la disposición se ha mantenido igual de acuerdo con el puntaje de la escala además de que su calificación del test oral tipo FCE también se mantiene igual. Analizando el resto de la información recabada de este participante nos encontramos con lo siguiente en su diario de aprendizaje:

24 de enero de 2022

Me gustó la clase de hoy porque fue muy dinámica. Creo que hablé un poquito más que otros días. No diría que soy tímida pero a veces no participo porque no sé que decir, tengo que ordenar mis palabras primero. Hoy no me sentí forzada a participar porque estoy intentando mejorar mi speaking y es por eso mismo que participé. Cuando vimos el vídeo también me sentí motivada porque quiero viajar alrededor del mundo y quiero poder hablar en inglés cuando conozca nativo hablantes. Siempre trato de participar pero muchas veces me siento vulnerable cuando hablo en inglés, es como si hablar en inglés fuera mi enemigo, me siento nerviosa y ¡se me olvida todo! Me siento mucho más cómoda cuando hablo sola en inglés sin que nadie me escuche ni me vea, o sea que me gustaría participar pero me siento vulnerable haciéndolo pero voy a continuar intentando mejorar porque realmente quiero poder hablar en inglés. Creo que este tipo de actividades con el video son

buenas para nuestro speaking. (P2-E1-C2-G3).

Hemos subrayado tanto las razones de sí comunicación, es decir porqué sí tiene disposición para comunicarse, así como también las razones de no comunicación, que nos indican el porqué no tendría disposición para comunicarse. La participante expresa claramente su deseo personal por mejorar su inglés pues desea viajar y emplearlo con nativo hablantes, se siente motivada por la posibilidad de lograrlo, sin embargo lo que la limita es la aprensión comunicativa, el miedo a estar expuesta ante los demás cuando habla en la lengua meta, como ella misma escribe ‘me siento mucho más cómoda cuando hablo solo en inglés sin que nadie me escuche ni me vea...’, esto último concuerda con el hecho de que en el contexto de discusión en grupos pequeños su disposición, de acuerdo con la puntuación, no haya sufrido modificación alguna estando claro que estar expuesta a público mientras emplea la lengua significa para el participante una situación de vulnerabilidad. Revisemos ahora una de sus últimas entradas de diario, cuando ya se habían llevado a cabo varias clases empleado los videoblogs:

20 de abril del 2022

Me es más fácil hablar y expresarme más cuando vemos videos, ya que me ayuda a obtener más ideas para comparar u opinar acerca del tema tratado. Asimismo, me hace sentir más en confianza. Al haber hecho esta clase de actividades, me ha ayudado en mi progreso de speaking, me ha dado más confianza en mi misma quizá aún me ponga nerviosa un poco y me falte mejorar más pero sé que he crecido en mi progreso, y lo he hecho mejor que antes, así que me agrada esta forma de aprendizaje. (P2-E5-C2-G3).

Esta última entrada del participante nos muestra a un aprendiz mucho más confiado, con menor aprensión comunicativa y con mayor disposición para comunicarse en la lengua meta, lo cual concuerda con los resultados presentados en la tabla 32, además su comunicación auto-percibida es mucho más positiva cuando el mismo participante expresa ...’sé que he crecido en mi progreso y lo he hecho mejor que antes...’. Finalmente, al hecho de que su calificación no aumentó como podría haberse esperado, esto se puede deber a múltiples factores de entre los cuales por el contexto de la investigación y el conocimiento que tenemos del participante podríamos considerar que, el test oral al ser una evaluación en la que dos docentes están presentes y dos compañeros más escuchando el participante se haya sentido nuevamente nervioso, con temor al error, además como bien

indican Horwitz et al., (1986) tres situaciones en las que se crea aprensión comunicativa son: hablar en público, hablar con otra persona o hablar en un grupo escuchando un mensaje hablado. La naturaleza de un examen o test oral de lengua extranjera constituyen elementos catalizadores para la aprensión comunicativa y contribuyen a la promoción de la ansiedad en este contexto (Shams, 2006). Es por esto entonces que podríamos entender el resultado obtenido en el test y este no puede considerarse nuestra única referencia de progreso positivo.

3.4.1 Las distintas situaciones

Un hallazgo relevante de esta investigación es que como bien se presenta en los referentes teóricos la disposición para comunicarse depende múltiples factores. MacIntyre (2007) afirma que la DPC es volitiva, es decir, fruto de la voluntad, y que es precisamente por ello que debe ser considerada como una variable situacional que se desarrolla, conduce y cambia en función de las situaciones, y es precisamente esto lo que se presentó durante el desarrollo de estas clases e investigación. En las distintas clases la disposición para comunicarse de los distintos participantes era variada, desde la perspectiva del docente investigador la razón es desconocida, aunque claro que existen generalidades tales como la personalidad del participante, es fácil identificar al estudiante extrovertido o introvertido y generalmente el extrovertido es el que mostrará mayor disposición para comunicarse en la lengua meta, mientras para el introvertido será un poco más difícil construir la confianza para aumentar su disposición. Sin embargo, existen distintas situaciones muy específicas por las que la disposición de los participantes fluctuaba en clases, retomamos algunos extractos de las entradas de diario para ilustrar dichas situaciones:

3 de febrero de 2022

...en esta clase siento que no aporte mucho a mis compañeros, ya que estoy un poco enferma y eso hace que no tenga muchos ánimos. (P7-E2-C2-G3).

3 de febrero de 2022

La clase estuvo muy bien, en general me gustan mucho las clases ya que te hacen querer participar. No participo mucho últimamente ya que mi internet no sirve y se traba el audio, no alcanzo a escuchar bien. (P10-E2-C2-G3).

...Me sentí motivado ya que hoy fue un día tranquilo en el que descansé y pude concentrarme mejor y estar al pendiente de la actividad y del video. Por ello mismo de estar descansado mis aportaciones fueron voluntarias, hasta quería hablar un poco más y la química con mi compañero también fue buena que me sentí tranquilo para comunicarme con él... (P3-E4-C2-G3).

Como podemos observar en las partes subrayadas se resaltan: primero una situación relacionada con la salud, el participante estaba enfermo por lo que se sentía decaído lo que no lo ayudaba a tener durante ese día una alta disposición para comunicarse. Después, nos encontramos con un problema muy común en la actualidad cuando las clases se conducen de manera virtual a través de plataformas que funcionan con el internet, el problema con la conectividad está presente en estas clases, cuando presentamos el videoblog es de vital importancia que la conectividad no se vea interrumpida pues de ser así esto interferiría en la comprensión de la información del videoblog lo que podría entorpecer las actividades posteriores a éste, poniendo así a los estudiantes en una situación que los podría obligar a participar menos o tener menor disposición para hacerlo al no haber recibido la información completa. Finalmente, el último extracto nos resalta la importancia de cuando sucede lo contrario y en lugar de encontrarnos con razones para la no comunicación, encontramos razones para la comunicación, el participante expresa explícitamente que al sentirse descansado y tranquilo pudo concentrarse con mayor facilidad en el vídeo lo que por ende aumentó su disposición para comunicarse durante la fase de la interacción oral.

3.4.2 La importancia de la consulta inicial diagnóstica de intereses para seleccionar los temas de los videoblogs

A pesar de tener miles de videoblogs a nuestro alcance cada día, esto no significa que todos puedan ser beneficiosos en nuestro salón de clases. Antes de comenzar con la planeación de las clases presentadas en esta investigación y como se ha descrito ya en la metodología, se condujo una encuesta de intereses que nos indicó que el tema de mayor interés para la población que participó en esta investigación eran los viajes, poco predecible a decir verdad tomando en cuenta que nos encontrábamos en medio de una pandemia que no nos permitía viajar. Al llevar a cabo esta encuesta se pudieron tomar en cuenta las sugerencias de los participantes al seleccionar los videoblogs a emplear en clase lo que nos

permitió obtener comentarios como los siguientes:

3 de febrero del 2022

Acerca del video, me gustó conocer un poco mas sobre las ciudades que hay y sobre los lugares famosos que podrías visitar. A veces uno no puede conocer en persona dichos lugares, por lo que, al ver videos como este, o leer libros turísticos o sobre algún lugar y su cultura, es una forma de aprender un poco más. (P4-E2-C2-G3).

21 de febrero del 2022

La clase de hoy me gustó mucho, pues hablamos de un tema interesante como son los viajes por el mundo... (P12-E4-C2-G3).

24 de febrero del 2022

La clase de hoy estuvo interesante, me gustó el video que vimos hoy y no por la comida si no que es bueno saber que en otros lugares del mundo también comen cosas raras y aunque aquí en México no comemos tantas cosas peligrosas como en otros lados hay que estar informados de que es peligroso comer y buscar un lugar donde lo preparen bien para no causarnos daño. (P9-E4-C2-G3).

Como se puede leer en dichas entradas los estudiantes siempre expresaron su agrado en relación con los temas de los videoblogs presentados en clase, si los temas hubieses sido elegidos al azar y sin tomar en cuenta sus intereses probablemente su disposición no habría sido tan positiva. De hecho, para ilustrar este hecho tenemos esta entrada de diario donde el participante expresa su desagrado hacía uno de los videoblogs empleados en clase y como esto disminujo su disposición par comunicarse:

24 de febrero del 2022

La verdad el video sobre las comidas más raras y exóticas fue algo interesante pero a la vez asqueroso, pues muchas de esas comidas no se veían muy bien y la verdad no daban una buena primera impresión, así que a la hora de participar en el speaking y elegir 3 platillos, de mi parte no hubiera elegido ninguno porque ni uno se me

antojaría probar, sin embargo, tuve que escoger los 3 menos asquerosos que pude recordar, creo que me desenvolví bien, aunque no dije mucho pues casi no tenía una explicación muy larga o detallada del por qué escogería esos platillos... (P13-E4-C2-G3).

Es por lo anterior que se sugiere en futuras aplicaciones reducir en mayor medida el tema a seguir en los videoblogs, en esta investigación el tema general fueron los viajes pero este mismo es muy extenso, lo cual nos llevó a emplear este contenido de comidas raras del mundo que como pudimos ver no fue agradable para todos. No obstante, es claro que no podemos complacer a todos esta sugerencia es únicamente con el fin de asegurarnos de que los temas elegidos serán de interés y del agrado de al menos la mayoría de los participantes. Con esto confirmamos lo que nos menciona Espinosa (2018) ‘‘ los estudiantes realmente se sienten motivados para hablar en inglés y crear entornos donde solo se habla inglés como lengua extranjera, cuando los materiales propuestos y diseñados por el desarrollador de materiales satisfacen las necesidades de los estudiantes y sobre todo sus gustos’’ (p.5).

3.4.3 La relación entre la interacción oral y los videoblogs

Al presentar los videoblogs en clase y acompañarlos de actividades de interacción oral partiendo de la información previa recibida de manera audiovisual a través del videoblog los estudiantes demuestran tener mayor control de sus opiniones, ideas o comentarios, no es lo mismo solicitarles su opinión acerca de un tema sin haberlos expuesto primero a ningún tipo de input al respecto, usar los vidoblogs previo a la interacción oral los dota de una seguridad extra que les permite sentirse más confiados de ser capaces de expresarse acerca del tema como bien podemos observar en los siguientes comentarios hechos por los mismos participantes:

20 de abril del 2022

La clase de hoy la consideré muy interactiva, me agradan las clases diarias, siempre estamos en constante participación y dinamismo entre nosotros, siempre tenemos una razón para hablar inglés y discutimos de temas interesantes, el material visual y auditivo me ayuda a tener mas vocabulario. Eso mismo genera motivación para

poder participar y hacer una clase más entretenida y nos solo escuchando las aportaciones de la profesora. (P5-E5-C2-G3).

Como podemos observar este participante señala que los videoblogs los proveen de una razón para hablar en inglés que a mi punto de vista es de vital importancia para lograr aumentar la disposición de comunicarse pues existe un motivo real. En el siguiente extracto considero que reafirmamos este punto:

21 de abril del 2022

Muchas ocasiones nos piden hablar de algo que desconocemos y hasta inventar del tema, en lo personal eso se me complica porque soy muy mala inventando o diciendo mentiras hasta en español, así que un video antes del tema que te introduce o ayuda a recordar más del tema es bueno para saber que decir, en las últimas clases se me hizo menos complicado hablar con mis compañeros, e igual los videos han sido muy interesantes ya que son temas que nos gustan o nos llaman la atención. De igual forma me gusta este tipo de actividades porque son interactivas y puedes convivir con tus compañeros. (P3-E5-C2-G3).

El participante resalta precisamente la importancia de que exista una razón de comunicación contextualizada que es de lo que el videoblog en conjunto con el resto de la planeación nos provee coadyuvando así al aumento de la disposición para comunicarse en la lengua meta y por ende la interacción oral se lleva a cabo de mejor manera. Lo que bien afirma Bustos (2012):

Los medios audiovisuales crean un ambiente más entretenido dentro de la sala de clases, pero cabe mencionar que además contribuyen y facilitan la enseñanza de nuevos contenidos, lo que tiene como resultado la motivación e interés de los estudiantes para el aprendizaje del idioma inglés (p.8).

3.4.4 Beneficios

Además del beneficio central de esta investigación el cual es la relación entre la disposición para comunicarse empleando los videoblogs como dentonates para la interacción oral en el

aula, otros beneficios surgieron durante el análisis de los datos recabados de entre los que se destacan: la practica de la expresión oral, mayor relación interpersonal entre compañeros, enriquecimiento de vocabulario en contexto, presencia de input indirecto.

En relación con el primer aspecto, la práctica de la expresión oral, presentamos los siguientes extractos de diario:

21 de febrero del 2022

...me gusta este tipo de actividades por que me permite perderle ese miedo. Conforme vaya haciendo estas actividades o practicando, mas iré mejorando. (P14-E4-C2-G3).

3 de febrero del 2022

La verdad no quería hablar, no me gusta mucho hablar, soy introvertido pero cuando se requiere dejo a un lado mi pena. Yo creo que aveces nos es malo tener un poco de interaccionara con otros compañeros porque ayuda un poco a practicar y a retroalimentarse uno del otro. Puede que entre más sigamos haciendo esta dinámica me ayude a soltarme un poco más. (P11-E1-C2-G3).

Como podemos ver, ambos participantes resaltan confiar en que con la practica su habilidad oral se verá modificada de manera positiva, y eso mismo se observó en las clases por parte del docente investigador, mientras más clases con videoblogs se aplicaban, mejor producían el discurso los estudiantes participantes de esta investigación. Ahora acerca del segundo beneficio, siendo este mayor relación interpersonal entre compañeros, los participantes mencionan:

3 de febrero de 2022

Creo que al poder interactuar con nuevas personas es algo realmente muy bueno, me sentí cómoda con mis compañeros. (P16-E2-C2-G3).

3 de febrero de 2022

Siento que el estar separados en diferentes grupos nos ayuda a que mejoremos nuestro speaking, ya que creo que eso es lo más importante pero también nos ayuda a saber y conocer los puntos de vista de otros compañeros sobre el tema que estemos hablando, que en este caso fue sobre una ciudad y hacer nuestro plan de viaje. (P8-E2-C2-G3).

21 de febrero de 2022

Para la actividad en grupo, me sentí bastante confiada y en confianza con mis compañeros asignados, creo que estuvimos de acuerdo al lugar que queríamos y todos compartimos las razones por las cuales nos gustaría ir allí. Fue una conversación bastante amena. (P6-E4-C2-G3).

21 de febrero de 2022

...al hablar en los grupos me sentí un poco más relajada, ya que muchas veces concordamos o no con mis compañeros, y eso es lo mejor, ya que cada uno da su punto de vista distinto y te hace pensar diferente. (P8-E4-C2-G3).

22 de abril de 2022

Me agrada que las clases sean interactivas y dinámicas, ya que nos da oportunidad de convivir y relacionarnos más entre compañeros. (P16-E5-C2-G3).

En la clase de lengua extranjera lograr que los estudiantes se comuniquen de manera exitosa en la lengua meta y que además disfruten del proceso es un objetivo que todos los docentes desean alcanzar. Como pudimos ver en las múltiples entradas presentadas anteriormente se resalta la importancia de lograr que los estudiantes interactúen entre sí para ganar confianza en sí mismos y crear un ambiente cómodo en presencia del resto de sus compañeros.

Finalmente, en relación con el enriquecimiento de vocabulario en contexto así como la presencia de input indirecto, los participantes han expresado lo siguiente:

15 de febrero del 2022

El vídeo fue relevante ya que mencionaba muchos aspectos que en lo personal desconocía y me ayudó para saber más del tema y ampliar mi vocabulario un poco más. (P7-E3-C2-G3).

El video fue de mucha ayuda para mis participaciones ya que fue bastante claro y tomé apuntes de cada tip que nos brindaron. (P4-E3-C2-G3).

21 de febrero del 2022

...el material visual y auditivo me ayuda a tener mas vocabulario. Eso mismo genera motivación para poder participar y hacer una clase mas entretenida y nos solo escuchando las aportaciones de la profesora. (P9-E4-C2-G3).

20 de abril del 2022

En la actividad de hoy me sentí muy cómodo hablando en inglés con mi compañera, y creo que el ver el video me facilitó bastante la fluidez de mis ideas, aunque aún me cuesta ordenar las palabras en mi mente para después decirlas, el tener una idea previa me ayudó a sostenerme de un vocabulario en específico según el tema. (P13-E5-C2-G3).

Es claro que los videoblogs proveen a los participantes de ideas previas a la interacción que pueden ayudar a complementar sus ideas y opiniones, además al escuchar y ver pueden tener de primera mano el vocabulario que probablemente usarán es la actividad posterior, ya sea que se encuentren en contacto de nuevo vocabulario y reafirmen el que ya conocen, de cualquier manera este input y vocabulario podría significar una ayuda para una mejor y más profunda interacción.

3.4.5 Aporte cultural

Es importante resaltar también el aporte cultural de la lengua meta que nos proporcionan los videoblogs. Al emplear este tipo de material audiovisual auténtico los estudiantes se ven expuestos a contenido real hecho no para aprender la lengua sino para consumirse con fines de entretenimiento o informativos, por lo que de manera indirecta los estudiantes se verán expuestos a rasgos culturales naturales y contextualizados de la cultura de la lengua meta, al respecto los participantes expresan que:

3 de febrero del 2022

...Coincidimos en el lugar y nos llamo la atención la comida, el arte y la arquitectura. (P4-E2-C2-G3).

24 de febrero del 2022

...Realmente me gustó conocer los diferentes platillos que hay en otros lugares externos a mi país. (P2-E3-C2-G3).

24 de febrero del 2022

El video que nos presentó fue mucho de mi agrado y me dejó sorprendida ya que sí había escuchado acerca de las ciudades pero no acerca de lo que las hacia popular, por ejemplo me impresionó el acuario que mostraron en Dubái, y aunque sea una

ciudad muy cara tiene lugares hermosos para visitar. La actividad con mis compañeros fue divertida ya que hablamos acerca de la ciudad que nos llamó la atención que fue Singapur, en mi caso lo que más me llamó la atención es que aprendí que Singapur es una ciudad segura, tiene mucha variedad de comida ya que la población de ahí son de diferentes culturas, por esta misma razón su arquitectura es muy bonita y puedes visitar muchos destinos, además que el transporte ahí es muy barato. (P5-E3-C2-G3).

La importancia del docente

Hasta este momento hemos abordado distintos aspectos vitales para aplicar los videoblogs en el aula como detonantes para la interacción oral y su relación con la disposición para comunicarse en la lengua meta de entre las que podemos mencionar, desde la selección del videoblog hasta la planeación de las clases, sin embargo durante esta investigación hemos encontrado otro aspecto igual de vital, la importancia del docente. Incluiremos aquí dos extractos de diario para ilustrar este elemento:

20 de abril del 2022

La profesora suele ser muy entusiasta, nos hace hablar de temas interesantes y siempre respeta nuestra opinión y nos ayuda en caso de que se nos olvide una palabra o una frase completa cuando queremos hablar en inglés. Como dije, el hecho de que la profesora nos motive hace que las participaciones la mayoría del tiempo sean completamente voluntarias. (P10-E5-C2-G3).

20 de abril del 2022

...cada vez me siento con más confianza para hablar en inglés. La confianza ha aumentado mucho y eso es un punto muy buen para mí, los videos han ayudado lo suficiente y con el apoyo de la maestra uno se siente más cómodo al hablar en inglés a su lado. Son de las pocas maestras que te alientan a mejorar en tu pronunciación. (P13-E5-C2-G3).

El papel del docente en el aula de lengua extranjera debe cubrir también el de agente motivador, trabajar para que el aula sea un lugar seguro en el que los estudiantes no sientan miedo a participar o equivocarse y cada una de sus aportaciones sean consideradas como importantes para la clase, teniendo esto en mente y aplicandolo a nuestras clases, no solo en aquellas con los videoblogs, sino en todas, podemos coadyuvar al aumento en la disposición para comunicarse en la lengua meta de nuestros estudiantes.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica consiste en una guía para la implementación de videoblogs en la clase de inglés como detonante para la interacción oral que coadyuve a aumentar la disposición de los estudiantes para comunicarse de forma oral en la lengua meta. Dicha propuesta cinco planes de clases empleando videoblogs.

4. 1 Guía de implementación de videoblogs como detonantes de interacción oral en la clase de inglés

La guía de implementación de videoblogs como detonantes de interacción oral en la clase de inglés tiene como objetivo alimentar los pensamientos y emociones de los estudiantes previo a la interacción oral dotándolos del input necesario a través del contenido audiovisual del videoblog que más tarde (durante la interacción) les servirá como herramienta para lograr interactuar de forma oral con más facilidad y confianza, lo que a largo plazo puede aumentar su disposición para comunicarse en la lengua meta. Esta guía es flexible y no solo puede sino debe ser modificada dependiendo del contexto de los estudiantes, así como de los docentes.

La selección del videoblog

A la plataforma de YouTube se cargan alrededor de 500 horas de videos cada minuto, por lo que saber identificar el material adecuado para nuestras clases es primordial. Ya que se trata de material auténtico tenemos la posibilidad de elegir de entre varios temas disponibles para nuestros estudiantes. Por lo tanto, lo primero que debemos hacer es considerar los intereses de nuestros estudiantes. ¿Cuáles son los temas de su interés? Si la elección se lleva a cabo sin tomar en cuenta este aspecto primordial, podríamos terminar no enganchando a nuestros estudiantes al videoblog y perder la oportunidad de alcanzar nuestro objetivo.

El siguiente paso incluye las siguientes características:

Tabla 35

Criteria para selección de videoblogs a presentar en clase como detonantes para la interacción oral

| Criterios para selección de videoblogs a presentar en clase como detonantes para la interacción oral | | |
|--|--|---|
| Duración del videoblog | Contenido | Nivel de la lengua |
| Los videoblogs no deben tener una duración mayor a 8 minutos debido a que en el tiempo total de la clase debe existir tiempo para una actividad previa a la visualización del video, tiempo para la interacción oral y tiempo para la actividad de cierre. | La información presentada en el videoblog debe: Presentar información relevante para nuestra audiencia tomando en cuenta sus temas de interés (exploración previa mediante una encuesta de intereses), que no emplee lenguaje altisonante ni invite a la discriminación o violencia de ningún tipo. | El contenido de la lengua presente en el videoblog debe ser adecuado para nuestros estudiantes, tomando en cuenta en qué nivel dentro del MCERL se encuentran nuestros estudiantes. |

El desarrollo del plan de clase

Después de la selección del videoblog a emplear en la clase, el plan para su aplicación debe desarrollarse. En dicho plan existen 3 momentos importantes además de la visualización del videoblog. El primer momento toma lugar antes de la visualización del videoblog pues es primordial garantizar que los estudiantes prestaran la atención requerida al material que se presenta, es decir, al videoblog. Es por esto que se debe diseñar una actividad previa a la visualización donde podemos enganchar a nuestros estudiantes en el tema del material que están por ver e incluso dotarlos de algunas preguntas a las que encontrarán respuesta al ver con atención el videoblog.

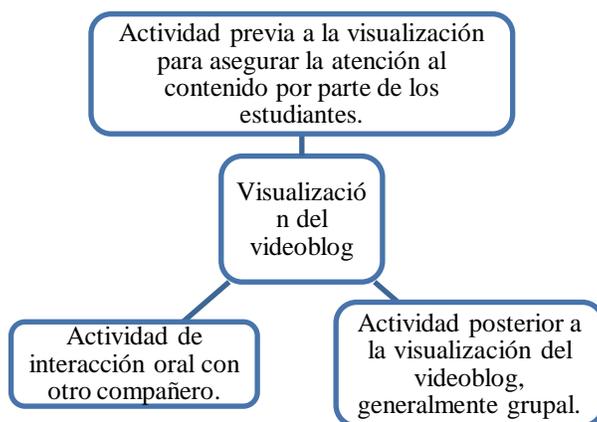
El segundo momento toma lugar justo al concluir la visualización del videoblog y es parte vital del proceso, se debe diseñar una actividad de interacción oral con el compañero se

sugieren llegar a un acuerdo, seleccionar entre opciones o un debate, sin embargo existe una gran variedad de actividades de este tipo que se pueden utilizar en este segundo momento.

Finalmente, el tercer momento es una actividad posterior a la interacción oral, a manera de cierre los estudiantes deben ser alentados a compartir sus acuerdos, decisiones o temas de debate con el resto de la clase y si es posible concluir de manera grupal retomando sus aportaciones, estos pasos se resumen en la siguiente figura:

Figura 6

Momentos importantes además de la visualización del videoblog en el plan de clase



A continuación, se presentan tres diferentes planes de clase en los que se aplican tres diferentes videoblogs y su desarrollo. Después de indagar acerca de los gustos y preferencias de los estudiantes participantes en este proyecto de investigación, se alcanza la conclusión que el mayor tema de interés de los estudiantes son los viajes, por lo que ese es el tema principal de las 5 clases presentadas aquí.

Tabla 36

Links a los videoblogs de las fichas pedagógicas.

| | |
|--|--|
| Clase 1: Solo travel | Link al videoblog: https://www.youtube.com/watch?v=CswvZGUUbCk&t=132s |
| Clase 2: Top 10 the most visited cities in the world | Link al videoblog: https://www.youtube.com/watch?v=c9uE6aIINrM&t=3s |
| Clase 3: Bizarre food from around the world | Link al videoblog: https://www.youtube.com/watch?v=n2dpDgW9_pw |
| Clase 4: Weird restaurants | Link al videoblog: https://www.youtube.com/watch?v=rjrzB1Of5qo |
| Clase 5: Top 10 Most Viewed Youtube Videos (World Record) | Link al videoblog: https://www.youtube.com/watch?v=2Bm8y8LAFFk |

4.2 Clase 1: Solo traveling



Población estudiantil:
Adolescentes y adultos jóvenes.

Nivel de la lengua:
B1 B2

Tema: La experiencia de viajar sin compañía.



Objetivo general:
Despertar el interés de los alumnos por viajar solos motivándolos a expresar sus ideas, pensamientos y emociones de forma oral en la lengua meta.



Solo traveling



VIDEOBLOG TÍTULADO "THE BENEFITS OF SOLO TRAVELING (IT CHANGED MY LIFE!)"
DISPONIBLE EN [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=CSWVZGUUBCK&T=132S](https://www.youtube.com/watch?v=CSWVZGUUBCK&T=132S),

Actividad previa a la visualización del videoblog: Se introduce el tema de manera inductiva mediante imágenes y preguntas esperando activar sus emociones y recuerdos de experiencias similares ¿alguna vez has viajado solo? ¿cómo te sentiste? ¿te gustaría hacerlo? En el videoblog nos hablan de esta experiencia ¿cómo se sintieron? etcétera.

Actividad de interacción oral con otro compañero: Partiendo de lo visto en el videoblog comparte tus opiniones con tu compañero. ¿te sientes más motivado a viajar solo? ¿Por qué? etcétera.

Actividad posterior a la visualización del videoblog: los estudiantes comparten lo que han platicado en la interacción con parejas ahora con el grupo, ¿son las opiniones similares?

ESTRUCTURA:

PASO 1: Despertar interés, evocar experiencias propias similares.

PASO 2: Dar un objetivo específico al estudiante (preguntas en este caso) para asegurar que prestará atención al contenido del videoblog.

PASO 3: Actividad de interacción oral, preferiblemente en parejas o máximo tríos.

PASO 4: Concluir en grupo tomando en cuenta opiniones y emociones diversas, que los estudiantes cierren el tema.

A TOMAR EN CUENTA

Se sugiere que las interacciones orales se graben en audio o video para poder evaluar la mejora o aumento de la disposición para comunicarse.



Proceso

Actividad previa a la visualización del videoblog

Con el fin de despertar el interés de los alumnos y de presentar el tema general de la clase de manera inductiva se opta por presentar a los estudiantes imágenes que los conduzcan a pensar en viajar. Hacemos el primer llamado a pensar en ideas y opiniones al respecto y la búsqueda del vocabulario relacionado a esto.



Fuente: Imágenes de dominio público, múltiples fuentes

Ahora, pasamos de las ideas generales a las más específicas, hablaremos acerca de viajar solos por lo que se presenta una pregunta detonadora, siempre acompañado de material audiovisual:



Finalmente, con el propósito de asegurar que los estudiantes visualicen el videoblog con atención los proveemos de ciertas ideas o preguntas que puedan ser contestadas al visualizar el recurso, es decir, el videoblog en cuestión. En este videoblog, su autor nos narra acompañado de fotos y videos como viajar solo por un año cambió su vida, contando detalles de su experiencia, por lo que aquí se realizan desde preguntas básicas tales como ¿por cuánto tiempo viajó? Hasta las más específicas, como: ¿qué tipos de alojamiento empleó durante su viaje? Es importante tener en cuenta que no hay respuestas cerradas o precisas a estos cuestionamientos, sino que más bien se emplean para asegurar la obtención de la atención de nuestra audiencia. Estas preguntas nos ayudan también a activar sus estrategias comunicativas y opiniones propias:

Watch the following video

Watch, listen and write down the following ideas from the video:

- Why did he decide to solo travel in the first place?
- What did he do to save up some money?
- What does he mean when he says solo travel changed his life?
- Do you feel motivated to travel after watching this video? Why? or why not?
- What's currently stopping you from solo traveling? Besides Covid
- If you had the financial capacity to travel right now but with no company, what would you be scared about?

Los estudiantes proceden a visualizar el videoblog. En el aula virtual el docente tiene la oportunidad de compartir el documento audiovisual desde su computadora, de ser un aula presencial el docente deberá llevar consigo el documento y la manera de presentarlo.

Actividad de interacción oral

Preferentemente en parejas o hasta tríos, para asegurar que el tiempo es suficiente para que todos aporten, los estudiantes realizan una actividad de interacción oral. Dependiendo del nivel y edad de nuestros estudiantes esta actividad puede ser más o menos controlada. Tomando en cuenta dichos aspectos de mis participantes su interacción es bastante abierta. La indicación es discutir acerca de viajar solos, lo han hecho, lo harían, qué les asusta, y de tener la oportunidad a donde viajarían solos y por qué, esperando haber despertado su

disposición a hablar de este tema de interés empleando el input obtenido del videoblog y sus propios conocimientos previos.

Se sugiere que, en caso de querer medir la evolución de la disposición para comunicarse de nuestros estudiantes, esta parte de la clase sea grabada en audio y/o video, si este no es parte del propósito entonces con monitorearlos basta.

Actividad posterior y de cierre

Es importante concluir con el tema y una manera de lograrlo sin usar mucho tiempo de la clase, que para el final de la misma podría ser limitado, y continuando con la interacción oral se sugiere hacer el cierre en general de forma grupal. Se pueden elegir estudiantes o solicitar voluntarios para compartir opiniones o ideas discutida previamente, también sus opiniones acerca del contenido del videoblog y dejar espacio para algún comentario que alguien desee hacer.

4.3 Clase 2: *Most visited cities in the world*



Población estudiantil:
Adolescentes y adultos jóvenes.

Nivel de la lengua:
B1 B2

Tema: Las ciudades más populares para viajar.



Objetivo general:
Proveer a los estudiantes de información acerca de las ciudades más visitadas del mundo para motivarlos a hablar en la lengua meta con sus compañeros acerca de la planeación de un viaje.



Most visited cities in the world



VIDEOBLOG TÍTULADO "TOP 10 MOST VISITED CITIES IN THE WORLD 2019"
DISPONIBLE EN [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=C9UE6AIINRM](https://www.youtube.com/watch?v=C9UE6AIINRM)

Actividad previa a la visualización del videoblog: Se introduce el tema de manera mediante una pregunta detonadora ¿Cuáles son las ciudades más visitadas del mundo? Lluvia de ideas por parte de los estudiantes. Se presentan los diez nombres de las ciudades que se mostrarán en el videoblog en desorden y en grupo intentarán ordenarlas siendo el número 1 la más popular, y el número 10 la menos popular.

Actividad de interacción oral con otro compañero: elegir una de estas ciudades para viajar juntos, deben discutir sus opciones, dar razones y llegar a un acuerdo.

Actividad posterior a la visualización del videoblog: dependiendo del giro que hayamos dado a la actividad se puede concluir de manera grupal opinando acerca de si su top 10 sería igual o diferente, que ciudad han elegido, etcétera.

ESTRUCTURA:

PASO 1: Despertar interés, evocar experiencias propias similares.

PASO 2: Dar un objetivo específico al estudiante (ordenar el top 10 en este caso) para asegurar que prestará atención al contenido del videoblog.

PASO 3: Actividad de interacción oral, preferiblemente en parejas o máximo tríos.

PASO 4: Concluir en grupo tomando en cuenta opiniones y emociones diversas, que los estudiantes cierren el tema.

A TOMAR EN CUENTA

Se sugiere que las interacciones orales se graben en audio o video para poder evaluar la mejora o aumento de la disposición para comunicarse.



Proceso

Actividad previa a la visualización del videoblog

Tomando como ayuda para abordar este nuevo videoblog en clase, recurrimos a la memoria de los estudiantes, preguntándoles si recuerdan el video anterior, al menos el tema principal el cual ha sido viajar solo. Partimos de esta idea de viaje y una pregunta detonadora ¿cuáles creen ellos que son las ciudades más visitadas del mundo? Podemos elegir participantes o solicitar voluntarios para que compartan algunas de sus ideas. Después, con ayuda de nuestras diapositivas (aula virtual) o del pizarrón (aula presencial) presentamos los diez nombres de las ciudades que se mostrarán en el videoblog en desorden y en grupo intentarán ordenarlas siendo el número 1 la más popular, y el número 10 la menos popular. Con el fin de asegurar la atención al contenido del videoblog se les solicita a los estudiantes que mientras vean el videoblog organicen de manera correcta el top 10.

| | | | | |
|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |



Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:China_town,Bangkok_-_panoramio.jpg



Fuente: <https://www.gettyimages.es/fotos/bangkok-province>

Actividad de interacción oral

Al finalizar la visualización del videoblog los alumnos habrán visto imágenes y videoclips de estas ciudades, así como también habrán recibido información acerca de las mismas, tales como porque son tan populares y que actividades realizar ahí. Tomando en cuenta lo

anterior, los estudiantes trabajan ahora con un compañero o máximo en tríos con el fin de elegir una de estas ciudades para viajar juntos, deben discutir sus opciones, dar razones y llegar a un acuerdo, de ser posible y tener el tiempo disponible en esta o una clase posterior, los alumnos pueden planear su viaje incluyendo aspectos tales como el medio de transporte que elegirían, cuantos días duraría el viaje, que sitios visitarían, que comerían, en donde se hospedarían entre muchas otras ideas. Esta actividad también nos da paso a una presentación oral al respecto.



Fuente: <https://es.venngage.com/templates/human-resources/simple-icon-itinerary-567f77e4-0839-4936-9c3a-66241ca1d466>

Actividad posterior y de cierre

Como en todas las clases, el cierre es importante, dependiendo del giro que hayamos dado a la actividad se puede concluir de manera grupal opinando acerca de si su top 10 sería igual o diferente, que ciudad han elegido, si elegir fue fácil o difícil o cualquier otra opinión que los estudiantes deseen compartir.

4.4 Clase 3: Bizarre food



Población estudiantil:
Adolescentes y adultos jóvenes.

Nivel de la lengua:
B1 B2

Tema: Comida extraña de otras partes del mundo.



Objetivo general:
Proveer a los estudiantes de información acerca de los platillos más extraños de diferentes partes del mundo para emplear esta información en una actividad oral donde decidirán cuales sí probarían.



Bizarre Food



VIDEOblog TÍTULADO "TOP 10 MOST BIZARRE FOODS FROM AROUND THE WORLD" DISPONIBLE EN [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=N2DPDGW9_PW&t=40s](https://www.youtube.com/watch?v=N2DPDGW9_PW&t=40s)

Actividad previa a la visualización del videoblog: Con ayuda de imágenes se aborda a los estudiantes preguntando acerca de platillos en México que en otras partes del mundo puedan parecer extraños, despertando así interés inicial, luego se presenta la frase "when in Rome do as the Romans do" ¿a qué se refiere? ¿Los turistas prueban estos platillos en México? ¿Por qué?

Actividad de interacción oral con otro compañero: Los estudiantes deben elegir 3 platillos que estarían dispuestos a probar y porqué, deben alcanzar un acuerdo.

Actividad posterior a la visualización del videoblog: Para concluir algunas parejas pueden compartir sus elecciones y razones, ¿fue difícil decidir y llegara un acuerdo acerca de cuales probar?

ESTRUCTURA:

PASO 1: Despertar interés, evocar experiencias propias similares.

PASO 2: Dar un objetivo específico al estudiante (elegir un platillo para probar en este caso) para asegurar que prestará atención al contenido del videoblog.

PASO 3: Actividad de interacción oral, preferiblemente en parejas o máximo tríos.

PASO 4: Concluir en grupo tomando en cuenta opiniones y emociones diversas, que los estudiantes cierren el tema.

A TOMAR EN CUENTA

Se sugiere que las interacciones orales se graben en audio o video para poder evaluar la mejora o aumento de la disposición para comunicarse.



Proceso

Actividad previa a la visualización del videoblog

Esta clase comienza con una pregunta detonante para los estudiantes acerca de algunos platillos en México que se pueden considerar extraños o que tal vez no se consuman en otras partes del mundo (huitlacoche, hormigas, gusanos, saltamontes...). ¿Los han probado? La gente que visita México, ¿los prueba con facilidad? Si fuesen a otro país ¿probarían sus platillos aunque parezcan extraños? Se presenta el idiom que dice: ‘‘when in Rome do as the Romans do’’ y se pregunta a los estudiantes a qué creen que esto se refiere. Posteriormente se presenta la portada del video y el título además de la pregunta ¿probarían platillos desconocidos al visitar otros lugares? Nos apoyamos de imágenes.



Fuente: Imágenes de dominio público, múltiples fuentes

Actividad de interacción oral

Después de haber visualizado el videoblog los estudiantes tendrán presente la información de los platillos así como también como lucen, con esto en mente con un compañero o en un grupo de tres, deberán ponerse de acuerdo en 3 platillos que estarían dispuestos a probar y dar las razones tras su decisión.

Actividad posterior y de cierre

Algunos estudiantes comparten sus elecciones, ¿están de acuerdo los demás? Porque sí o porque no, además, ¿cómo se sintieron al ver este video? ¿Fue placentero, les dio apetito? Apelando a sus emociones también.

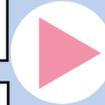
4.5 Clase 4: *Weird restaurants*



Población estudiantil:
Adolescentes y adultos jóvenes.

Nivel de la lengua:
B1 B2

Tema: Restaurante fuera de lo común en otro país



Objetivo general:
Continuar acompañando el interés de los alumnos por viajar y probar nuevos platillos dándoles información acerca de "the lock up" restaurante Japonés en Tokyo, ayudándolos de esta forma a hablar y llegar a un acuerdo de forma oral con sus compañeros.



Weird Restaurants

VIDEOBLOG TITULADO "VISITING ONE OF THE WEIRDEST RESTAURANTS IN JAPAN" DISPONIBLE EN [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=RJRZ6T9J9Q](https://www.youtube.com/watch?v=RJRZ6T9J9Q)



Actividad previa a la visualización del videoblog: Con ayuda de imágenes se aborda a los estudiantes preguntando acerca de los restaurantes comunes, que podemos encontrar en ellos, cuando fue la última vez que visitaron uno, que cosas no pueden faltar en un restaurante. Luego se muestra una foto del restaurante "lock up" en Japón, ¿les parece parte de un restaurante? Se esperan comentarios y se procede a presentar el video. Se solicita pongan atención para elegir lo que más llama su atención.

Actividad de interacción oral con otro compañero: Los estudiantes deben inspirarse en el videoblog y crear un tema para su propio restaurante, nombrarlo y crear un platillo principal así como una bebida.

Actividad posterior a la visualización del videoblog: Para concluir algunas parejas pueden compartir sus temas, platillos y bebidas y describirlos. Se puede ampliar la actividad solicitando que usen imágenes para ilustrar sus ideas y exponerlas la siguiente clase.

ESTRUCTURA:

PASO 1: Despertar interés, evocar experiencias propias similares.

PASO 2: Dar un objetivo específico al estudiante (crear su propio restaurante en este caso) para asegurar que prestará atención al contenido del videoblog.

PASO 3: Actividad de interacción oral, preferiblemente en parejas o máximo tríos.

PASO 4: Concluir en grupo tomando en cuenta opiniones y emociones diversas, que los estudiantes cierren el tema.

A TOMAR EN CUENTA

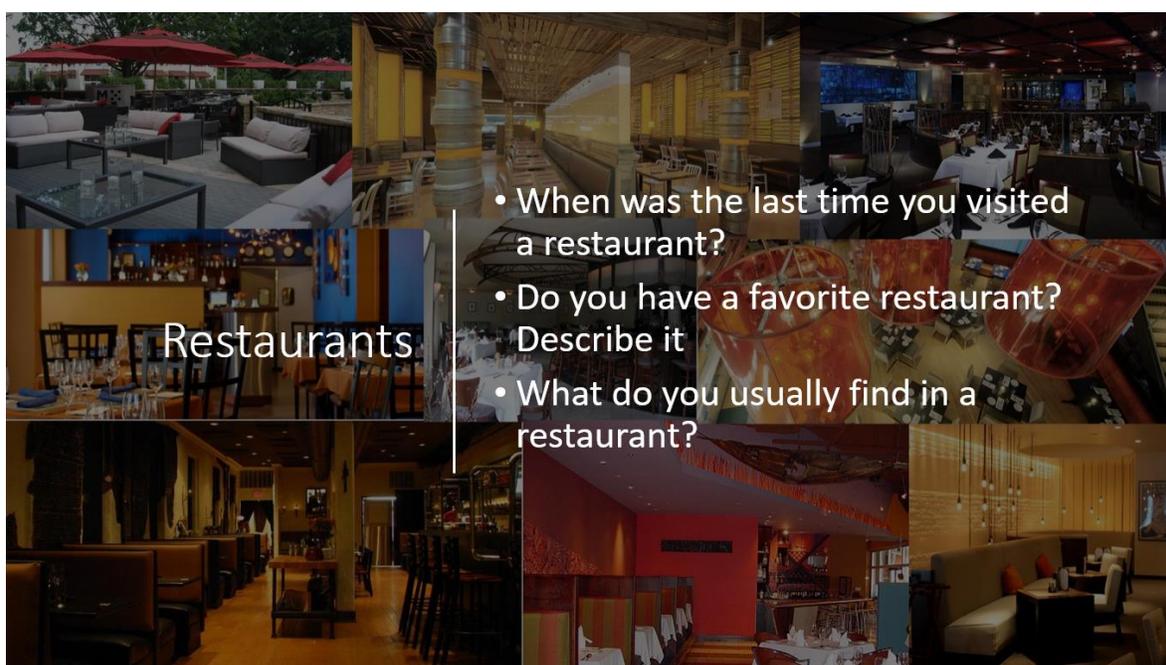
Se sugiere que las interacciones orales se graben en audio o video para poder evaluar la mejora o aumento de la disposición para comunicarse.



Proceso

Actividad previa a la visualización del videoblog

Esta clase comienza con una pregunta detonante para los estudiantes ¿cuándo fue la última vez que fueron a un restaurante? También recuerda a los estudiantes la clase de los platillos extraños por continuidad hasta llegar a los restaurantes, pregunta ¿cómo son los restaurantes? Si tienen alguno favorito que hablen de ellos y den sus motivos. ¿Qué cosas no pueden faltar en un restaurante?



Fuente: Imágenes de dominio público, múltiples fuentes

Posteriormente el docente les muestra una foto que pertenece al restaurante Japonés llamado “*the lock up*”, y les pregunta a dónde creen que pertenece esa imagen ¿podría ser un restaurante? Después de un par de opiniones el docente confirma que sí lo es, antes de ver el vídeo pide a los estudiantes poner atención para identificar que aspectos de este peculiar restaurante resulta más interesante para ellos. Proceden a ver el vídeo.

Visiting one of the weirdest restaurants in Japan



Fuente:

<https://shop14.itnsandiego.org/category?name=%E7%9B%A3%E7%8D%84%20%E3%83%8F%E3%83%AD%E3%82%A6%E3%82%A3%E3%83%B3>

Actividad de interacción oral

Después de haber visualizado el videoblog los estudiantes deben (utilizando el video como inspiración) crear un tema para su propio restaurante y pensar en un nombre para este, así como un platillo y una bebida, en grupos de dos o tres estudiantes.

Actividad posterior y de cierre

Algunos estudiantes comparten sus creaciones, el tema de su restaurante y su platillo y bebida. De ser posible el docente puede ampliar esta actividad dándoles tiempo de crear visuales para acompañar sus ideas.

4.6 Clase 5: Most viewed videos



Población estudiantil:
Adolescentes y adultos jóvenes.

Nivel de la lengua:
B1 B2

Tema: Los videos más populares de youtube



Objetivo general:
Proveer a los estudiantes de información acerca de los videos más vistos en la plataforma de youtube para emplear esta información en una actividad oral donde en parejas discutirán acerca de este tema. También nos sirve como actividad previa a la siguiente clase donde ellos decidirán el tema de su propio canal de youtube (opcional)

Most Viewed Videos

VIDEOBLOG TÍTULADO "TOP 10 MOST VIEWED YOUTUBE VIDEOS (WORLD RECORD)"
DISPONIBLE EN [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=2BM8Y8LAFFK&t=15](https://www.youtube.com/watch?v=2BM8Y8LAFFK&t=15)



Actividad previa a la visualización del videoblog: Con ayuda de imágenes se aborda a los estudiantes. Se presentan 9 imágenes que representan 9 de los 10 videos del top 10, esperando que ellos los reconozcan (no están ordenados). Preguntamos de qué creen que se trate el video. ¿Cuál creen que sea el video más popular (número 1) y el menos popular de la lista? (número 10). ¿Por qué? Se procede a ver el video, se indica a los alumnos confirmar sus suposiciones, ¿fueron correctas?

Actividad de interacción oral con otro compañero: Los estudiantes deben llegar a un acuerdo y ordenar estos 10 videos en su propio top 10, deben dar razones para sus decisiones.

Actividad posterior a la visualización del videoblog: Para concluir algunas parejas pueden compartir su top 10 (o al menos el primer y último lugar) y dan sus razones, ¿fue fácil llegar a un acuerdo? ¿Cómo lo lograron?

ESTRUCTURA:

PASO 1: Despertar interés, evocar experiencias propias similares.

PASO 2: Dar un objetivo específico al estudiante (crear su propio top 10 en este caso) para asegurar que prestará atención al contenido del videoblog.

PASO 3: Actividad de interacción oral, preferiblemente en parejas o máximo tríos.

PASO 4: Concluir en grupo tomando en cuenta opiniones y emociones diversas, que los estudiantes cierren el tema.

A TOMAR EN CUENTA

Se sugiere que las interacciones orales se graben en audio o video para poder evaluar la mejora o aumento de la disposición para comunicarse.



Proceso

Actividad previa a la visualización del videoblog

Al inicio de esta clase el docente recuerda a los estudiantes todos los videos que se han visto y les cuestiona en que plataforma están disponibles (youtube). Después hace varias preguntas relacionadas tales como ¿Cuánto youtube consumen al día? ¿Cuáles son sus canales favoritos? ¿Videos favoritos? ¿Youtubers favoritos? Debemos procurar que justifiquen todas sus respuestas. Posteriormente, se presentan 9 imágenes que representan 9 de los 10 videos del top 10, esperando que ellos los reconozcan (no están ordenados). Preguntamos de qué creen que se trate el video. ¿Cuál creen que sea el más popular (número 1) y el menos popular de la lista? (número 10). Antes de proceder a la visualización del vídeo se solicita a los estudiantes poner atención para confirmar si sus suposiciones fueron correctas o incorrectas. Se visualiza el video.

Actividad de interacción oral

Después de haber visualizado el videoblog los estudiantes deben emplear estos mismos diez vídeos y organizar su propio top 10, todos los integrantes del equipo ya sea trío o pareja deben llegar a un acuerdo de su orden ideal y dar razones para sus elecciones.

Actividad posterior y de cierre

Algunos estudiantes comparten su top, (al azar) o al menos el primer y último lugar de su lista y dan sus razones, ¿fue fácil llegar a un acuerdo? ¿cómo lo lograron?

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

A pesar de que el aumento en la disposición para comunicarse fue leve, este es de gran relevancia, pues, aunque aún se considera una baja disposición, sigue siendo un aumento que no solo dota de mayor puntaje a los estudiantes en la escala, sino que, nos demuestra que los participantes se sienten a gusto, más confiados y con menos miedo a equivocarse en el momento de comunicarse de forma oral en la lengua meta. . Esto, como bien pudo apreciarse en el análisis de las entradas de diario de los estudiantes así como en las observaciones.

Es importante mencionar también que está claro que mientras más interactúen en el aula en la lengua meta mayor confianza ganarán con el paso del tiempo, que es lo que también se observa en los resultados, ¿podría esto lograrse sin los videoblogs? Creemos que sí, pero el utilizar el videoblog nos provee de situaciones en contextos reales no fabricados y nos abastece de contenido audiovisual de alta calidad que no tiene que ser construido por el docente, es un material para guiar a nuestros estudiantes durante su interacción, dotándolos no solo de la lengua sino también de la cultura y que además está al alcance de todos.

Los participantes han demostrado un aumento de calificaciones al comparar sus resultados en el test inicial y final. Sin embargo, se debe reconocer que este resultado no se debe únicamente a la implementación de los videoblogs, sino también al aprendizaje adquirido a lo largo de un semestre de clases. No obstante, sugerimos, a partir de estos resultados, hacer uso de los videoblogs como detonantes de la interacción oral en el aula en conjunto con actividades de comunicación oral que permita a los estudiantes practicar más esta habilidad durante el semestre. Un beneficio extra que podría lograrse es mejorar su desempeño en el test oral tipo FCE.- Además, podemos mencionar que incrementa la motivación de los estudiantes a producir oralmente en la lengua meta en aquellas clases en las cuales los videoblogs son empleados.

Los estudiantes de los tres grupos incrementaron su disposición para comunicarse después del uso de los videoblogs como detonantes para la interacción oral en el aula, en el primer grupo con un aumento de 6.47 puntos en comparación con su puntaje inicial mientras en el

segundo grupo, con un aumento aún más considerable, 17.8 puntos, y finalmente en el tercer grupo hubo un aumento de 14 puntos. Si retomamos los puntajes presentados en la escala, aún con el aumento registrado, la disposición para comunicarse seguiría siendo baja. No obstante, sí se dio un aumento en los puntajes de los tres grupos y este aumento se vio reflejada en la participación oral de los estudiantes en sus actividades de interacción, incluso en clases en las que no se emplearon los videoblogs.

Es evidente la relación entre la disposición para comunicarse de los estudiantes y el ambiente que se crea con los videoblogs, pues reportan disfrutar de las clases. Además, los medios audiovisuales ayudan a que el ambiente en el aula se vuelva más entretenido para los estudiantes, lo que, por ende, provee una atmosfera ideal para facilitar nuestra enseñanza y puede motivar e interesar en mayor medida a los estudiantes del idioma inglés (Bustos 2012). No se debe pasar por alto que el acompañamiento de otras estrategias es vital para obtener resultados aún más positivos tales como las estrategias de comunicación oral y el libre uso de la lengua en el aula.

Para un resumen más puntual de los resultados obtenidos y analizados recurriremos a nuestras preguntas de investigación:

¿Cómo es la participación y producción oral de los estudiantes de inglés avanzado antes y después de la intervención con videoblogs en el aula?

La participación oral de los estudiantes antes del empleo de los videoblogs, y como se ha ilustrado en los resultados y el análisis de la información, era mínima y mayormente solicitada por el docente no por iniciativa o disposición propia, los estudiantes no demostraban una actitud positiva hacia la participación pues no se notaban animados; además su producción oral era limitada usualmente a respuestas de una sola palabra tales como "sí" o "no". Durante y después de la intervención con los videoblogs en el aula podemos decir que la producción oral de los estudiantes mejoró, ya que un buen número de participantes demostraron un aumento en sus calificaciones al comparar sus resultados en el test inicial y final. Podríamos sugerir que el empleo de los videoblogs como detonantes de la interacción oral en el aula en conjunto con las actividades de comunicación oral planeadas y aplicadas, generaron que los estudiantes practicasen más la habilidad oral

durante el semestre, lo que podría haber beneficiado de manera positiva su desempeño en el test oral tipo FCE final, y por lo cual la mayoría de los estudiantes obtuvieron mejores calificaciones que en el examen inicial. Además, podemos rescatar partes de los diarios donde los estudiantes expresan sentirse motivados a producir oralmente en la lengua meta, disfrutar de hablar de los temas elegidos así como de la interacción con sus compañeros en aquellas clases en las cuales los videoblogs son empleados, resaltando también que se observan más animados pues su voz y expresión corporal denota su interés por compartir sus opiniones y deja de visualizarse como un requisito solicitado por el docente nada más.

¿Qué grado de disposición para comunicarse en inglés manifiestan los estudiantes al inicio y al final de la intervención con videoblogs en el aula?

Como se pudo observar en la presentación de datos, los estudiantes de los tres grupos incrementaron la disposición para comunicarse después del uso de los videoblogs como detonantes para la interacción oral en el aula. En el primer grupo con un aumento de 6.48 puntos en comparación con su puntaje inicial mientras en el segundo grupo, con un aumento aún mayor, se registró una diferencia de 17.8 puntos, y finalmente en el tercer grupo hubo un aumento de 14 puntos.

Si retomamos los puntajes presentados con la escala aun con el aumento percibido al finalizar las clases con los videoblogs, la disposición para comunicarse seguiría siendo baja:

Tabla 37

Puntajes DPC iniciales y finales por grupo

| Escala | Participantes | Puntaje inicial | Puntaje final | Puntaje ganado |
|--------------|---------------|-----------------|---------------|----------------|
| WTC >82 Alto | Grupo 1 | 68.25 | 74.73 | 6.48 |
| WTC <52 Bajo | Grupo 2 | 61.96 | 79.76 | 17.8 |
| | Grupo 3 | 63.24 | 77.24 | 14 |

No obstante, sí notamos un aumento considerable en los puntajes de los tres grupos. Además este aumento de la disposición para comunicarse se vio reflejada en la participación oral de los estudiantes en sus actividades de interacción oral e incluso en clases en las que no se emplearon los videoblogs. Durante el análisis de los resultados se han identificado además otros beneficios que nutren dicha disposición, tales como la practica constante de la expresión oral, mayor relación interpersonal entre compañeros, enriquecimiento de vocabulario en contexto, presencia de input indirecto.

¿Cuál es la relación entre el uso de videoblogs y la disposición de los estudiantes para hablar en inglés?

Como se presenta en algunos ejemplos de entradas de diarios, los alumnos expresan disfrutar en gran medida de las clases en las que empleamos los videoblogs, como bien se cita a continuación a los participantes 6 y 3 respectivamente: “...me gustan mucho las clases que son de ver videos porque siento que no tengo que pensar tanto...”, “...se me hace muy entretenido cuando vemos videos y hablamos de ello...”. Lo que puede tener relación con su disposición para comunicarse pues disfrutaban de la clase y el ambiente que se crea en relación con los videoblogs además, los medios audiovisuales ayudan a que el ambiente en el aula se vuelva más entretenido para los estudiantes, lo que, por ende, provee una atmosfera ideal para facilitar nuestra enseñanza y puede motivar e interesar en mayor medida a los estudiantes del idioma inglés (Bustos 2012). No se debe pasar por alto que el acompañamiento de otras estrategias es vital para obtener resultados aún más positivos tales como las estrategias de comunicación oral y el libre uso de la lengua en el aula. Además, los participantes expresan en múltiples ocasiones que en estas clases encuentran una razón o motivo real para comunicarse en la lengua meta lo que los hace sentir más motivados y con ganas de expresar sus ideas usando el inglés.

¿Cuáles son las limitantes y oportunidades de emplear videoblogs en clase para ayudar a los estudiantes a aumentar su disposición para comunicarse en inglés?

Limitantes y soluciones

Modalidad de las clases: El empleo de videoblogs en la clase de inglés resulta ser más

cómoda cuando las sesiones son a través de alguna plataforma de videoconferencia, es decir cuando las clases son a distancia en línea pues contamos con opciones como compartir pantalla y sonido lo que nos asegura que todos los estudiantes pueden ver lo mismo simultáneamente. Si la clase es presencial será necesario que el docente lleve el recurso, en este caso el videoblog al aula, lo que requiere la descarga del videoblog además de contar con un dispositivo como laptop, tableta o teléfono celular además de un proyector o televisión en el aula para poder visualizar el material en clase.

¿Cómo solucionarlo? El docente puede compartir el videoblog para que cada estudiante lo traiga consigo en su celular, en caso de no contar con uno, el documento se puede visualizar con un compañero previo al ejercicio de interacción oral. Si está en manos del docente contar con los dispositivos necesarios puede proyectar el videoblog dentro del aula para todos los estudiantes.

El nivel de los estudiantes: Si los estudiantes no contaran con un nivel de la lengua grupal homogéneo, durante las interacciones orales puede presentarse el caso en el que los estudiantes no puedan conducir las actividades de manera esperada o, que incluso, se vean eclipsados por su compañero de actividad y que a pesar de tener la disposición por comunicarse no sean capaces de expresar sus ideas.

¿Cómo solucionarlo? Con el objetivo de fomentar una interacción oral mucho más rica en contenido, en paralelo al empleo de los videoblogs se deben trabajar las estrategias comunicativas para asegurar que los estudiantes no solo se quedarán con el deseo o disposición para comunicarse, sino que realmente podrán comunicar sus opiniones, emociones o ideas. Domínguez y Moreno (2017) nos muestran varias actividades para enseñar y practicar algunas de las estrategias de comunicación oral en el aula, las cuales serían benéficas para nuestros alumnos con bajo nivel lingüístico. Este acompañamiento previo a la interacción oral es clave para una mejor interacción entre los estudiantes.

El desarrollo de la habilidad auditiva: Considerar actividades para el desarrollo de la habilidad auditiva al emplear los videoblogs como detonantes para la interacción oral son vitales. Para que los estudiantes puedan llevar a cabo su interacción oral posterior a la visualización del videoblog una comprensión adecuada de dicho documento audiovisual es

necesario, de no comprender en buena medida el material que se les presenta entonces deja de cumplir su función como detonante de pensamientos, opiniones, sentimientos y no existirá disposición para expresarse en la lengua meta.

¿Cómo solucionarlo? El desarrollo de la habilidad auditiva debe ir de la mano del resto de las habilidades, el planear actividades que permitan a nuestros estudiantes desarrollar esta habilidad en el aula es primordial.

Oportunidades

Al emplear los videoblogs en el aula para aumentar la DPC de nuestros estudiantes también surgen otras oportunidades o ventajas en relación con su uso, de entre las que destacan: Mayor relación interpersonal entre compañeros, enriquecimiento de vocabulario en contexto, presencia de input indirecto, aporte cultural

Al estar en constante interacción oral con uno o dos compañeros los estudiantes aumentan paulatinamente su confianza a usar la lengua meta frente a sus compañeros de clases, su relación es más cercana y por ende su aprensión comunicativa disminuye facilitando así su producción oral en clase, este acercamiento también propicia un ambiente cómodo para expresar sus ideas.

En cuanto al enriquecimiento de vocabulario en contexto así como la presencia de input indirecto destacamos que, al presentar los vidoblogs previo a la interacción oral dotamos a los estudiantes de vocabulario e información que muy probablemente necesitan para su actividad de interacción oral, facilitándoles así contar con este nuevo vocabulario o bien como recordatorio de vocabulario olvidado.

El aporte cultural: Como se ha mencionado múltiples veces durante el desarrollo de este escrito, los videoblogs son documentos audiovisuales auténticos, es decir sin propósito didáctico sino más bien informativo o de entretenimiento lo que nos permite exponer a nuestros estudiantes a contenido real hecho no para aprender por lo que de manera indirecta los estudiantes se verán expuestos a rasgos culturales naturales y contextualizados de la cultura de la lengua meta.

Sugerencias pedagógicas

1. Flexibilidad

El docente puede seguir los puntos clave presentados en esta propuesta didáctica sin embargo la flexibilidad es una pieza clave al aplicar los videoblogs como detonantes para la interacción oral. El docente debe permanecer alerta ante el tipo de contenido audiovisual, temas y actividades de interacción oral que los estudiantes parezcan disfrutar más, y aunque la selección de videoblogs y planeaciones de clases se hayan diseñado desde antes, estas siempre pueden y deben ser modificadas de acuerdo con el desarrollo de los estudiantes durante el curso. Incluso los temas de interés pueden cambiar dependiendo del contexto del momento por el que el grupo esté atravesando.

2. Observación de la interacción y solicitud de opiniones de los estudiantes

El docente debe permanecer con los sentidos abiertos para poder identificar si la disposición de los estudiantes para interactuar de forma oral en la lengua meta está aumentando, por ello se debe poner gran atención a como están interactuando los estudiantes en nuestras actividades planeadas, deben observarse con detalle y de ser posible preguntar a los estudiantes (si no se puede llevar un diario de aprendizaje) como se van sintiendo en dichas actividades y tomar en cuenta sus opiniones para futuras implementaciones.

3. La importancia del docente

El papel del docente en el aula de lengua extranjera debe cubrir también el de agente motivador, trabajar para que el aula sea un lugar seguro en el que los estudiantes no sientan miedo a participar o equivocarse y cada una de sus aportaciones sean consideradas como importantes para la clase, teniendo esto en mente y aplicandolo a nuestras clases, no solo en aquellas con los videoblogs, sino en todas, podemos coadyuvar al aumento en la disposición para comunicarse en la lengua meta de nuestros estudiantes.

Referencias

- Abreus, A., & Haro, R. (2019). El empleo de materiales auténticos audiovisuales para el desarrollo de la expresión oral en inglés: estudio de caso en Ecuador. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8(1), 23-35. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.10695>
- Alarcón, H. y Alarcón, M. (2018). E-learning y la gestión de los aprendizajes en estudiantes de 4to año de educación básica en lima, Perú. *Investigación y Postgrado*, 33(2), 155–165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736281>
- Alfaro, A. (2003). LA ficha didáctica: una técnica útil y necesaria para individualizar la enseñanza. *Revista Pensamiento Actual*, 4 (5), 13-23. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5897922.pdf>
- Alvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Paidós Educador http://rincondopaco.com.mx/rincon/Inicio/Seminario/Documentos/Libros/Como_hacer_investigacion_cualitativa.pdf
- Arpaci-Somuncu, D. (2016). Turkish EFL learners' use of communication strategies and its predictors. *ELT Research Journal*, 5(3), 178–192. https://www.researchgate.net/publication/327750938_Turkish_EFL_learners'_use_of_communication_strategies_and_its_predictors
- Asmalı, M. (2016). Willingness to Communicate of Foreign Language Learners in Turkish Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 188-195. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.044>
- Baker, S. C., y MacIntyre, P. D. (2000). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 50(2), 311–341. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00119>
- Bañuelos, A. (2017). La evaluación de la educación a distancia. Propuesta de una guía para la autoevaluación Assessment in distance education. A proposal of a guide for self-evaluation. *HAMUT'AY*, 4(1), 31. <https://doi.org/10.21503/hamu.v4i1.1394>
- Bausela, E. (1992) La docencia a través de la investigación acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 1 – 9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Baran, E. (2007). The promises of videoblogging in education. *Annual Proceedings. Selected Papers On the Practice of Educational Communications and Technology Presented at The Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology Sponsored by the Research and Theory Division*. 2(30), 10-18.

- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación* 35, (1 Especial), 1- 9. <http://dx.doi.org/10.35362/rie3512871>
- Beena, A. (2016). Top-Up Students Second Language Talk Time through Vlogs. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 1(2), pp. 129-143. <http://dx.doi.org/10.21462/ijefll.v1i2.9>
- Benavides, M, y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00347450200500010008&lng=en&tlng=es.
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Universidad de Alicante.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill. https://www.icmujeres.gob.mx/wpcontent/uploads/2020/05/LEONOR_Metodos-de-investigacion-en-psicopedagogiamedilibros.com_.pdf
- Bygate, M. (1991). *Speaking*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Bustos, P. (2012). *El uso de materiales audiovisuales y su influencia en el aprendizaje del idioma inglés*. Chillán-Chile. http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/172/1/Bustos_Flores_Patricia.pdf
- Byrnes H. The Role of Listening Comprehension: A theoretical Base. *Foreign Language Annals*; 1984, 17(4): 317-329. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1984.tb03235.x>
- Cabero, J. (1989). *Tecnología educativa: educación didáctica del vídeo*. PPU.
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), (pp. 45-60). <https://doi.org/10.37646/xihmai.v7i13.202>
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Richards, J. C. y Schmidt, R. (eds.). *Language and Communication*, 2-14.
- Cardona, L. (2012). Relaciones culturales en el aprendizaje de Lengua extranjera. *Sophia*, (8), 112-119. ISSN: 1794-8932. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740749010>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*. Lewes: Falmer

- Caso-Niebla, J. y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501. ISSN: 0120-0534. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539304>
- Chacón, C. y Pérez, C. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*. (39), 41-54. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/download/61449/37462/0>
- Chen, Z. & Goh, C. (2011). Teaching oral English in higher education: Challenges to EFL teachers. *Teaching in Higher Education*, 16 (3), 333-345. doi: 10.1080/13562517.2010.546527
- Cleger, O. (2009). *El Arte de Narrar en la Era de las Blogoficciones: Una Aproximación Interdisciplinaria a la Literatura en los Blogs* (Doctorado, The University of Arizona).
- Colmenares A. y Piñero M. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Consejo de Europa, (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Contreras, F., Rodríguez, A., Espinosa, J., Haikal, A., Polanía, A. y Esguerra, G. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 1(2), 183-194. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67910207>
- Domínguez, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: *Breve curso para profesores en formación*. Universidad de La Laguna (Tenerife). ISSN 1885-2
- EDUCASE (2005). Things you should know about videoblogging. *EDUCASE, Learning Initiative, advancing learning through IT innovation*. <https://library.educause.edu/resources/2005/8/7-things-you-should-know-about-videoblogging#:~:text=Videoblogging%20offers%20a%20richer%20experience,access%20can%20create%20a%20vlog>.
- Escobar, C. (2002). *Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Universidad Autónoma de Barcelona <http://64.233.161.104/search?q=cache:KQ7PXvIDcRwJ:www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/ensenar/Mosaico085.pdf+interacci%C3%B3n+alumno-alumno&hl=es>

- Espinosa, D. (2018). *Vlogging through digital lessons: enhancing speaking in an EFL blended learning environment*. (Universidad Externado de Colombia, School of Education, Master's Program in Education with Emphasis on English Didactics). https://1library.co/document/yngwrkpz-vlogging-digital-lessons-enhancing-speaking-blended-learning-environment.html?utm_source=related_list
- Evans, E. (2010). *Orientaciones Metodológicas para la Investigación-Acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Ministerio de Educación, República del Perú. http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wpcontent/uploads/2014/06/MINEDUlibro-orient_metod_investigacionaccion-EVANS.pdf
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*, 7, 12.
- Fernando, J., Emiro, R. y Díaz, C. (2021). Relación entre la disposición para comunicarse en inglés, el uso de estrategias de comunicación oral y el temor a la evaluación negativa en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 411-425. <https://doi.org/10.6018/rie.426741>
- Garciandía, E. (2014). *La Inteligencia Emocional como instrumento para promover la disposición de comunicarse en clase de lengua extranjera en secundaria*. (Maestría, Universidad Internacional de La Rioja). <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2654/garciandia%20lacunza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gao, W., Tian, Y., Huang, T. y Yang, Q. (2010). Vlogging: A survey of videoblogging technology on the web. *ACM Computing Surveys*. 42 (15), 15-72. Doi=10.1145/1749603.1749606, <http://doi.acm.org/10.1145/1749603.1749606>
- Garay, U. y Castaño, C. (2013). Uso del videoblog para un aprendizaje colaborativo de segundas lenguas con alumnado inmigrante. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (46), a255. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.46.35>
- García, J. y Jauregui, P. (2019). Educación a distancia y mundos virtuales. *Revista de investigación Miradas 2*. 1 (2), 163 – 177, ISSN digital N° 2539-3812. <https://revistas.utp.edu.co/index.php/miradas/article/view/22051>
- García, W. y Rodríguez, M. (2016). La investigación acción colaborativa en alianza con los estudiantes. Impacto en el proceso de formación. *VARONA*, 63, 1-9. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360657459020.pdf>
- García J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E. *XIV Congreso Internacional de ASELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0883.pdf

- Gebran, Y. (2019). *El material auténtico y su efecto en la motivación en el aula de EL*. Goteborgs Univesitet. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/63765&ved=2ahUKEwj_xJzCmtHwAhVD60KHSsJC38QFjAUegQIGBAC&usg=AOvVaw14I-UnVhYckbA0UVk8JVg5&cshid=1621271408717
- Gilakjani, A. P. & Sabouri, N. B. (2016, 1 agosto). The Significance of Listening Comprehension in English Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(8), 1670-1677. <https://doi.org/10.17507/tpls.0608.22>
- Gómez, J. F., Restrepo, J. E., & Díaz Larenas, C. (2021). Relación entre la disposición para comunicarse en inglés, el uso de estrategias de comunicación oral y el temor a la evaluación negativa en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 411–425. <https://doi.org/10.6018/rie.426741>
- Gómez, E. (2010). Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente. *ReLigüística Aplicada*. 7, http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gurdián-Fernandez, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. CECC, AESI.
- Hadaway, N., Vardell, S. y Young, T. (2001). Scaffolding oral language development through poetry for students learning English. *The Reading Teacher*, 54 (8), 796-806. <http://www.jstor.org/stable/20204994>
- Herrera, Y. y Romero, D. (2010). La comprensión auditiva y su incidencia en la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación. *Luz*, 9(4),1-9. ISSN: . <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589165866001>
- Herrero, M. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 1 (0). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2789646.pdf>
- Hernández, J.A. y Cal y Mayor, A. (2018). El uso de videoblogs como herramienta para promover la motivación de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. En V.G. Mazariegos (Coord.). *Experiencias de Investigación Acción en Didáctica de Lenguas*, 77 - 102. Historia Herencia Mexicana Editorial S. de R.L. de C.V.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*, 6ª. Edición. Mc Graw Hill Education.

- Henry, A. (2012). *L3 Motivation* (Tesis Doctoral, Instituto de pedagogía y pedagogía especial, Universidad de Gotemburgo). <http://hdl.handle.net/2077/28132>
- Hong, W. (2008). Exploring educational use of blogs in U.S. education. *US – China education review*, 5(10), 34 – 38. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503871.pdf>
- Hubbard, P. (1987): *A Training Course for TEFL*, Oxford, O.U.P
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. *Acquisition of languages: Models and methods*, 5-26. Ed. Huxley and E. Ingram.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendiamzaje, enseñanza, evaluación*. MECD-Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Jindathai, S. (2017). Communication strategies of Engineering students at a private university institute in Bangkok in the academic year of 2015. *The New English Teacher*, 11(1), 197–216. https://www.researchgate.net/publication/309322124_Willingness_to_Communicat_e_of_Foreign_Language_Learners_in_Turkish_Context
- Kang, S. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33, 277–292. <https://eric.ed.gov/?id=EJ803872>
- Kaminsky M. S. (2010). *Naked lens : video blogging & video journaling to reclaim the you in youtube : use your camera to ignite creativity increase mindfulness and view life from a new angle*. Organik Media Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford Applied Linguistics, Illustrated. Oxford University Press.
- Kramsch, C., & Zhu Hua (2016). Language, Culture and Language Teaching. In G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching*, 38-50. <https://core.ac.uk/download/pdf/141225307.pdf>
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford University Press.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-Acción*. Editorial Graó.
- Lewin, K. (1946), Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Macintyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*. 91 (4), 564-576.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>

Miles, A. (2005). Blogs: Distributed Documentaries of the Everyday. *Metro Magazine: Media & Education Magazine*, 143, 66-70. https://www.academia.edu/2133341/Blogs_Distributed_Documentaries_of_the_Everyday

Moreno, M.E. y Cal y Mayor, A. (2016). El proceso reflexivo en la investigación-acción: ¿un camino hacia la transformación de la práctica docente? En L.M. Villalobos (Coord.). *La investigación en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Propuestas y dilemas* (pp. 51-61). Universidad de Guadalajara.

McCroskey, J. (1992). Reliability and Validity of the Willingness to Communicate Scale. *Communication Quarterly*, 40 (1), 16-25. <https://osf.io/vjbmh/download>

McCroskey, J. y Richmond, V. (1985). Willingness to communicate: A cognitive view. A Special issue of the *Journal of Social Behavior and Personality*, 5 (2), 19-37.

Manzano, R. y Vera, J. (2019). *Material audiovisual auténtico para el desarrollo de la expresión oral en Inglés*. (Maestría, Universidad Técnica de Ambato). <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/29300>

Mochón Ronda, A. (2005). Los materiales reales en la formación y docencia del profesorado para la enseñanza de la lengua y cultura española. *FIAPE, Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español*. I Congreso internacional: El español, lengua del futuro. <https://www.educacionyfp.gob.es/en/dam/jcr:79881d15-e049-4d9a-bb8c-2ff1f2b44d1f/2005-esp-05-34mochon-pdf.pdf>

Monsalve, A., y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 60, 117 – 128. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243161557011/html/#:~:text=En%20la%20misma%20direcci%C3%B3n%20de,comprensivo%20de%20las%20experiencias%20formativas.>

Moore, G. (1996). *Crossing the Chasm*. New York. Harper Business. https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/31/30673_Cruzando_el_abismo.pdf

O'Malley, M. J. & Pierce, L. V. (1996, 2 abril). *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers* (1st ed.). Longman.

Österberg, R (2008). *Motivación, aptitud y desarrollo estructural: Un estudio sobre la actuación lingüística en aprendientes suecos de español L2*. (Maestría, Stockholms universitet). <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-8120>

París, O. y Cal y mayor, A. (2021). *El Aprendizaje Basado en Tareas: una alternativa para*

- el desarrollo de la habilidad oral. En V.G. Mazariegos (Coord.). Integración de perspectivas en la enseñanza aprendizaje de las lenguas en Chiapas e el siglo XXI (pp.51-69). Historia Herencia Mexicana Editorial S. de R.L. de C.V.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51 (2), pp. 144–156, <https://doi.org/10.1093/elt/51.2.144>
- Peng, J. E., & Woodrow, L. (2010). Willingness to communicate in English: A model in the Chinese EFL classroom context. *Language learning*, 60(4), 834-876. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00576.x>
- Philp, J. y Gurzynski-Weiss, L. (2020). On the role of the interlocutor in second language development: a cognitive-interactionist approach. In L. Gurzynski-Weiss (Ed.), *Cross-theoretical explorations of interlocutors and their individual differences*, 19–50. <https://doi.org/10.1075/llt.53.02phi>
- Reyes, J. (2016). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y Sociedad Revista electrónica*. 14(1), 87-96. ISSN 1815-4867. <https://educra.cl/wp-content/uploads/2018/10/DOC1-planeacion-tarea-fundamental.pdf>
- Richards, J. and Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2nd edition). Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/264205979_Approaches_and_Methods_in_Language_Teaching_2nd_ed
- Robalino, M. (2005). Formación, profesión y trabajo docente: nuevos escenarios y nuevas demandas. *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina*, 21-38. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11023>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGrawHill.
- Santis, E. (2014). *Ansiedad y disposición a comunicarse en el aprendizaje del inglés como segunda lengua: Estudio de las influencias del modelo formativo (AICLE y enseñanza formal)*. (Maestría, Universitat de les Illes Balears). <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/291816/tesm1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Soriano, A. (2015). Investigación en el aula: diarios de aprendizaje en el contexto universitario de postgrados. *Diálogos*, 9 (16), 21 – 37. <https://www.camjol.info/index.php/DIALOGOS/article/view/2513/2266>
- Taylor, S y Bogdan, R.(1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós Studio.

- Tolentino, H. (2020). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. *Revista Educación*, 45 (1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42297>
- Torres, L. (2007). La influencia de los blogs en el mundo de ELE. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional* (16), 27-35. https://www.academia.edu/6952082/La_influencia_de_los_blogs_en_el_mundo_de_ELE_Glosas_Did%C3%A1cticas
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Wood, D. (2016). Willingness to communicate and second language speech fluency: an idiodynamic investigation. *System*, 60, 11–28. <http://doi:10.1016/j.system.2016.05.003>
- Wu, I-Ch., Tsai, P-J., Wang, T-P. & Huang, K-S. (2011). The Effect of Aural Authentic Materials on the Motivation of Language Learners: A Process-Oriented Conceptualization. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*. 7 (2), 86-95. <http://www.hraljournal.com/Page/10%20Tzu-Pu%20Wang1.pdf>
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *Modern Language Journal*, 86(1), 54–66. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Zabalza, M. A. (2008). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zarrinabadi, N., & Abdi, R. (2011). Willingness to Communicate and Language Learning Orientations in Iranian EFL Context. *International Education Studies*, 4(4), 206-214. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v4n4p206>
- Shumin, K. (1997). *Developing adult EFL students' speaking abilities*. Cambridge: CUP
- Tolentino Quiñones, H. (2020). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. *Revista Educación*, 598-606. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42297>

Anexos

Anexo 1

PAPER 5: SPEAKING | ASSESSMENT

Assessment of Speaking

Examiners and marking

The quality assurance of Speaking Examiners (SEs) is managed by Team Leaders (TLs). TLs ensure all examiners successfully complete examiner training and regular certification of procedure and assessment before they examine. TLs are in turn responsible to a Professional Support Leader (PSL) who is the professional representative of Cambridge English Language Assessment for the Speaking tests in a given country or region.

Annual examiner certification involves attendance at a face to face meeting to focus on and discuss assessment and procedure, followed by the marking of sample speaking tests in an online environment. Examiners must complete standardisation of assessment for all relevant levels each year and are regularly monitored during live testing sessions.

Assessment scales

Throughout the test candidates are assessed on their own individual performance and not in relation to each other. They are awarded marks by two examiners; the assessor and the interlocutor. The assessor awards marks by applying performance descriptors from the analytical assessment scales for the following criteria:

- Grammar and Vocabulary
- Discourse Management
- Pronunciation
- Interactive Communication

The interlocutor awards a mark for global achievement using the global achievement scale.

Assessment for *Cambridge English: First* is based on performance across all parts of the test, and is achieved by applying the relevant descriptors in the assessment scales. The assessment scales for *Cambridge English: First* (shown on page 59) are extracted from the overall Speaking scales on page 60.

Cambridge English: First Speaking Examiners use a more detailed version of the following assessment scales, extracted from the overall Speaking scales on page 60:

| B2 | Grammar and Vocabulary | Discourse Management | Pronunciation | Interactive Communication |
|-----------|--|---|--|--|
| 5 | Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a wide range of familiar topics. | Produces extended stretches of language with very little hesitation. Contributions are relevant and there is a clear organisation OF ideas. Uses a range of cohesive devices and discourse markers. | Is intelligible. Intonation is appropriate. Sentence and word stress is accurately placed. Individual sounds are articulated clearly. | Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome. |
| 4 | <i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i> | | | |
| 3 | Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on a range of familiar topics. | Produces extended stretches of language despite some hesitation. Contributions are relevant and there is very little repetition. Uses a range of cohesive devices. | Is intelligible. Intonation is generally appropriate. Sentence and word stress is generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly. | Initiates and responds appropriately. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support. |
| 2 | <i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i> | | | |
| 1 | Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about everyday situations. | Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. Contributions are mostly relevant, despite some repetition. Uses basic cohesive devices. | Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels. | Initiates and responds appropriately. Keeps the interaction going with very little prompting and support. |
| 0 | <i>Performance below Band 1.</i> | | | |

| B2 | Global Achievement |
|-----------|---|
| 5 | Handles communication on a range of familiar topics, with very little hesitation. Uses accurate and appropriate linguistic resources to express ideas and produce extended discourse that is generally coherent. |
| 4 | <i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i> |
| 3 | Handles communication on familiar topics, despite some hesitation. Organises extended discourse but occasionally produces utterances that lack coherence, and some inaccuracies and inappropriate usage over. |
| 2 | <i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i> |
| 1 | Handles communication in everyday situations, despite hesitation. Constructs longer utterances but is not able to use complex language except in well-rehearsed utterances. |
| 0 | <i>Performance below Band 1.</i> |

| | Grammatical Resource | Lexical Resource | Discourse Management | Pronunciation | Interactive Communication |
|-------------------------------|--|---|--|---|---|
| | Maintains control of a wide range of grammatical forms and uses them with flexibility. | Uses a wide range of appropriate vocabulary with flexibility to give and exchange views on unfamiliar and abstract topics. | Produces extended stretches of language with flexibility and ease and very little hesitation. Contributions are relevant, coherent, varied and detailed. Makes full and effective use of a wide range of cohesive devices and discourse markers. | <ul style="list-style-type: none"> Is intelligible. Phonological features are used effectively to convey and enhance meaning. | Interacts with ease by skilfully interweaving his/her contributions into the conversation. Widens the scope of the interaction and develops it fully and effectively towards a negotiated outcome. |
| C2 | <ul style="list-style-type: none"> Maintains control of a wide range of grammatical forms. | <ul style="list-style-type: none"> Uses a wide range of appropriate vocabulary to give and exchange views on unfamiliar and abstract topics. | Produces extended stretches of language with ease and with very little hesitation. Contributions are relevant, coherent and varied. Uses a wide range of cohesive devices and discourse markers. | <ul style="list-style-type: none"> Is intelligible. Intonation is appropriate. Sentence and word stress is accurately placed. Individual sounds are articulated clearly. | <ul style="list-style-type: none"> Interacts with ease, linking contributions to those of other speakers. Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome. |
| C1 | Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms. | Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on unfamiliar topics. | Produces extended stretches of language with very little hesitation. Contributions are relevant and there is a clear organisation of ideas. Uses a range of cohesive devices and discourse markers. | Is intelligible. Intonation is appropriate. Sentence and word stress is accurately placed. Individual sounds are articulated clearly. | Initiates and responds appropriately, linking contributions to those of other speakers. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome. |
| Grammar and Vocabulary | | | | | |
| B2 | Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. Uses appropriate vocabulary to give and exchange views, on a range of familiar topics. | | Produces extended stretches of language despite some hesitation. Contributions are relevant and there is very little repetition. Uses a range of cohesive devices. | Is intelligible. Intonation is generally appropriate. Sentence and word stress is generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly. | Initiates and responds appropriately. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support. |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| B1 | <ul style="list-style-type: none"> Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about familiar topics. | <ul style="list-style-type: none"> Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. Contributions are mostly relevant, but there may be some repetition. Uses basic cohesive devices. | <ul style="list-style-type: none"> Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both | <ul style="list-style-type: none"> Initiates and responds appropriately. Keeps the interaction going with very little prompting and support. |
| A2 | Shows sufficient control of simple grammatical forms. Uses appropriate vocabulary to talk about everyday situations. | | Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features. | Maintains simple exchanges, despite some difficulty. Requires prompting and support. |
| A1 | Shows only limited control of a few grammatical forms. Uses a vocabulary of isolated words and phrases. | | Has very limited control of phonological features and is often unintelligible. | Has considerable difficulty maintaining simple exchanges. Requires additional prompting and support. |

Anexo 2: Ejemplo de plan de clases



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla, Departamento de Lenguas
Inglés



| |
|---|
| Nombre del profesor: Mónica Ventura |
| Población estudiantil: Onceavo nivel, heterogéneo. |
| Edad: 17 años en adelante. |
| Número de estudiantes: 16 |
| Duración de la clase/horario de la clase: 60 minutos |
| Objetivo: Continuar acompañando el interés de los alumnos por viajar motivándolos a expresar sus ideas, pensamientos y emociones de forma oral en la lengua meta. |
| Conocimientos previos: Los estudiantes tienen un nivel B2 (aproximadamente) y son capaces de entender las ideas principales de textos, audios o videos complejos que tratan de temas tanto concretos como abstractos. |
| Tema/aspecto central de la clase: Solo traveling. |
| Objetivos de la clase: Introducir o reafirmar vocabulario relacionado con alternativas de hospedaje: Couchsurfing, hostels, airbnbs, campsites, hitchiking; hacer preguntas que motiven a los alumnos a reflexionar y expresar sus ideas, trabajar en parejas de forma oral en la lengua meta. |
| Material a utilizar: Video auténtico titulado <i>“The Benefits Of SOLO TRAVELING (It Changed My Life!)”</i> disponible en https://www.youtube.com/watch?v=CswvZGUUbCk&t=132s , diapositivas presentadas por el docente con las actividades e instrucciones de actividades, reunión de zoom. |

| Tiempo | Etapa/Actividad | Propósito/Objetivo | Procedimiento | Interacción | Material |
|---------------|---|---|---|--------------------|--|
| 5 minutos | Saludos y bienvenida. | Crear un ambiente agradable para los alumnos y que estos reconozcan que la clase ha iniciado. | El docente saluda, pregunta de manera breve como se encuentran y toma asistencia | T-Ss Ss-T | Lista de asistencia |
| 10 minutos | Introducción del tema | Lograr que los estudiantes comiencen a hablar en la lengua meta y lleguen por su cuenta a una idea general o cercana al tema del día. Solo travel. | El docente presenta su pantalla y en ella unas imágenes que representan viajar solo. Pregunta a los estudiantes: ¿Cómo los hace sentir estas imágenes? ¿Por qué? ¿Qué tienen en común todas estas imágenes? Se debe llegar al concepto de solo traveling. Siguiendo diapositiva y el docente pregunta si alguna vez han viajado solos, recibe algunas respuestas, ¿les gustaría viajar solos? ¿por qué? | T-Ss Ss-T | Imágenes en diapositivas. |
| 10 minutos | Presentación del vocabulario y actividad de lectura. Vocabulario: Couchsurfing, hostels, airbnbs, campsites, hitchhiking | Asegurar mayor control de la comprensión del video a presentar después, así como introducir el nuevo vocabulario. | Se presenta la lectura titulada: Tips for solo traveling, dos voluntarios leen, se pide pongan atención a las palabras en negritas y expresen de manera corta a lo que creen que dichas palabras se refieran. | T-Ss Ss-T | Lectura ‘‘ Tips for solo traveling’’. |
| 10 minutos | Presentación del video | En este video se utiliza el vocabulario presentado con anterioridad en un contexto autentico para ampliar el conocimiento de los estudiantes acerca de los conceptos, así como para dotarlos de información que los motive a expresarse más adelante usando las preguntas proporcionadas. | Los estudiantes reciben unas preguntas antes de ver el video para asegurar su atención al video y se presenta el video a toda la clase. | T- ss Ss-T | Video titulado ‘‘The Benefits Of SOLO TRAVELING (It Changed My Life!’)’’ disponible en https://www.youtube.com/watch?v=CswvZGUUbCk&t=132s |

| | | | | | |
|------------|--------------------------------------|--|---|--------------|-----------------------------|
| 15 minutos | Actividad oral en parejas | Producción oral en parejas. | Después de ver el video en parejas (breakout romos) los estudiantes discuten las preguntas y responden la actividad de vocabulario donde deberán escribir con sus propias palabras a que se refieren: Couchsurfing, hostels, airbnbs, campsites, hitchhiking | Ss-Ss | Actividades hoja de trabajo |
| 10 | Discusión final y cierre de la clase | Concluir con el tema en grupo y compartir ideas y emociones. | El docente pide voluntarios y se enfoca en las preguntas, ¿Cómo te sientes después de ver este video? ¿Te gustaría viajar solo? ¿Qué te impide viajar solo en este momento? Si pudieses viajar solo ahora mismo, qué es lo que más miedo te daría? | T-Ss Ss-T | Preguntas |

Anexo 3

Willingness To Communicate (WTC) scale

Willingness to communicate is the most basic orientation toward communication. Almost anyone is likely to respond to a direct question, but many will not continue or initiate interaction. This instrument measures a person's willingness to initiate communication. The face validity of the instrument is strong, and results of extensive research indicate the predictive validity of the instrument. Alpha reliability estimates for this instrument have ranged from .85 to well above .90. Of the 20 items on the instrument, 8 are used to distract attention from the scored items. The twelve remain items generate a total score, 4 context-type scores, and 3 receiver-type scores. The sub-scores generate lower reliability estimates, but generally high enough to be used in research studies.

Directions: Below are 20 situations in which a person might choose to communicate or not to communicate. Presume you have completely free choice. Indicate the percentage of times you would choose to communicate in each type of situation. Indicate in the space at the left of the item what percent of the time you would choose to communicate. (0 = Never to 100 = Always)

- _____ 1. Talk with a service station attendant.
- _____ 2. Talk with a physician.
- _____ 3. Present a talk to a group of strangers.
- _____ 4. Talk with an acquaintance while standing in line.
- _____ 5. Talk with a salesperson in a store.
- _____ 6. Talk in a large meeting of friends.
- _____ 7. Talk with a police officer.
- _____ 8. Talk in a small group of strangers.
- _____ 9. Talk with a friend while standing in line.
- _____ 10. Talk with a waiter/waitress in a restaurant.

- _____ 11. Talk in a large meeting of acquaintances.
- _____ 12. Talk with a stranger while standing in line.
- _____ 13. Talk with a secretary.
- _____ 14. Present a talk to a group of friends.
- _____ 15. Talk in a small group of acquaintances.
- _____ 16. Talk with a garbage collector.
- _____ 17. Talk in a large meeting of strangers.
- _____ 18. Talk with a spouse (or girl/boyfriend).
- _____ 19. Talk in a small group of friends.
- _____ 20. Present a talk to a group of acquaintances.

Scoring:

Context-type sub-scores--

Group Discussion: Add scores for items 8, 15, & 19; then divide by 3.

Meetings: Add scores for items 6, 11, 17; then divide by 3.

Interpersonal: Add scores for items 4, 9, 12; then divide by 3.

Public Speaking: Add scores for items 3, 14, 20; then divide by 3.

Receiver-type sub-scores--

Stranger: Add scores for items 3, 8, 12, 17; then divide by 4.

Acquaintance: Add scores for items 4, 11, 15, 20; then divide by 4.

Friend: Add scores for items 6, 9, 14, 19; then divide by 4.

To compute the total WTC score, add the sub scores for stranger, acquaintance, and friend.
Then divide by 3.

All scores, total and sub-scores, will fall in the range of 0 to 100

Norms for WTC Scores:

Group discussion >89 High WTC, <57 Low WTC

Meetings >80 High WTC, <39 Low WTC

Interpersonal conversations >94 High WTC, <64 Low WTC

Public Speaking >78 High WTC, <33 Low WTC

Stranger >63 High WTC, <18 Low WTC

Acquaintance >92 High WTC, <57 Low WTC

Friend >99 High WTC, <71 Low WTC

Total WTC >82 High Overall WTC, <52 Low Overall WTC

Sources:

McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly*, 40, 16-25.

McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1987). Willingness to communicate. In J. C. McCroskey & J. A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication* (pp. 119-131). Newbury Park, CA: Sage.

Anexo 4

Hoja de observación



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Tuxtla, Departamento de Lenguas



Hoja de observación

| Información general | |
|------------------------|-------------------|
| Curso: | Tema de la clase: |
| Número de estudiantes: | Observador: |

2: Casi nada 4: Muy poco 6: Casi siempre 8: Siempre

| A observar: | Escala: 2-4-6-8 | Notas: |
|---|-----------------|--------|
| Participación | | |
| Los estudiantes participan espontáneamente. | | |
| El docente solicita participación directa. | | |
| Si el docente solicita la participación, esta participación es corta. | | |
| Si el docente solicita la participación, esta participación tiene una duración adecuada para el contexto. | | |

| | | |
|---|--|--|
| El estudiante accede a participar cuando el docente se lo pide. | | |
| Producción | | |
| Los estudiantes expresan sus ideas con claridad. | | |
| Los estudiantes se comunican con confianza. | | |
| Los estudiantes presentan un discurso adecuado con el tema y nivel. | | |
| Voluntad para comunicarse | | |
| Los estudiantes demuestran interés en el tema presentado. | | |
| Los estudiantes se expresan en inglés de manera animada, se escuchan motivados al participar de forma oral en la lengua meta. | | |
| Los estudiantes intervienen sin que se les pregunte de manera directa. Sus aportaciones son voluntarias y relevantes. | | |

Otros aspectos relevantes:
