



Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Lenguas



Especialización en didáctica de las lenguas extranjeras
- 3° cohorte -

TRABAJO FINAL

PROPUESTA PARA DESARROLLAR LA
COMPETENCIA ORAL EN INGLÉS MEDIANTE
RECURSOS MULTIMODALES Y DIGITALES

Autora: Prof. Ivanna M. LOZANO

Directora: Mgtr. Ana Cecilia CAD

Córdoba - 2022

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema	1
1.2 Objetivos	2
2. ANTECEDENTES	2
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1 Desarrollo de la competencia oral y la dimensión social de la lengua.....	8
3.2 Actividades comunicativas.....	9
3.3 Multimodalidad y recursos tecnológicos.....	10
4. METODOLOGÍA	13
4.1 Enfoque metodológico	13
4.2 Participantes y contexto	13
4.3 Etapas de la investigación	14
4.3.1 Observación y cuestionario pre-intervención	14
4.3.2 Implementación.....	16
4.3.3 Análisis y reflexión.....	17
4.4. Instrumentos de investigación.....	18
4.4.1 Hoja de Observación.....	18
4.4.2 Cuestionario pre - intervención.....	18
4.4.3 Actividades	19
4.4.4 Cuestionario post intervención	24
4.5 Recolección y análisis de los datos	25
5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	26
5.1 Resultados de la observación de clases	26
5.2 Resultados del cuestionario pre - intervención.....	28
5.3 Resultados de las actividades	31
5.3.1 Actividad 1- Presentación personal	31

5.3.2 Actividad 2 - Interacción en parejas	37
5.3.3 Actividad 3 – Presentación Multimodal	43
5.4 Análisis del cuestionario post intervención.....	50
5.5 Triangulación de los datos.....	54
6. CONCLUSIÓN.....	56
RECOMENDACIONES.....	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXO 1 - INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	62
ANEXO 2 - ACTIVIDADES	70

Resumen

La presente investigación acción tuvo como objetivo principal implementar una propuesta didáctica para ayudar a estudiantes universitarios a desarrollar la competencia comunicativa oral en inglés. Se implementaron tres actividades mediadas por recursos multimodales y digitales en contextos informales y formales que ofrecieron a los alumnos la posibilidad de aprender haciendo. Los resultados evidenciaron que el empleo de estos recursos, tanto en la preparación de las actividades como en la producción por parte de los alumnos, influyó positivamente en el desarrollo de la expresión e interacción oral.

Palabras clave: oralidad - multimodalidad - tecnología

Abstract

The main purpose of this action research was to implement a didactic proposal to help university students develop oral communicative competence in English. Three activities mediated by multimodal and digital resources were implemented in informal and formal contexts and they offered students the possibility of learning by doing. The results showed that the use of these resources both in the preparation of the activities and in the students' production had a positive influence on the development of oral expression and interaction.

Key words: speaking - multimodality - technology

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Planteamiento del problema

La oralidad suele ser una de las habilidades más difíciles de desarrollar en una lengua extranjera (LE) debido a que diversos factores emocionales suelen operar como obstáculos. Es muy común que los aprendientes manifiesten mucho temor a equivocarse, a quedar expuestos frente a sus compañeros y docente, o sientan mucha ansiedad al tener que expresarse oralmente, sobre todo en los niveles básicos de desempeño de la lengua (Murillo Melo, 2013). En el contexto de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral (FIQ-UNL), el desarrollo de esta habilidad se torna especialmente difícil dado que inglés es la única asignatura que posee una instancia de evaluación oral, en consecuencia, la oralidad suele ser un aspecto que los estudiantes desarrollan poco aún en su lengua materna. Según lo dispuesto por la universidad, todos los alumnos de las carreras de grado y pregrado deben rendir un examen de inglés para acreditar conocimientos en este idioma en el nivel A2/B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002). Para quienes consideran no estar en condiciones de poder rendir directamente este examen de acreditación cada unidad académica brinda a sus estudiantes cursos con fines generales en dos niveles: Inglés I e Inglés II, en los cuales se trabaja desde un enfoque comunicativo en el desarrollo de las cuatro macro habilidades. En la FIQ concretamente, el cursado consiste en cuatro horas semanales de clases presenciales y cuatro horas de trabajo autogestionado en la plataforma Moodle por cuatrimestre. Los cursantes provienen de distintos tipos de ingenierías, licenciaturas y profesorados, que se

dictan en esta facultad, por lo tanto, los cursos son muy heterogéneos, aunque no numerosos (15-20 estudiantes en cada comisión). Dado que inglés no posee ningún tipo de correlatividades dentro de los planes de estudio, es muy frecuente que los estudiantes esperen a estar próximos a finalizar sus estudios para cursar los niveles ofrecidos y acreditar así los conocimientos en idioma inglés exigidos. Al ser esto un requisito que deben cumplimentar antes de presentar el proyecto final de sus carreras se suma, a los obstáculos mencionados, la necesidad de adquirir los conocimientos necesarios en solo dos cuatrimestres.

En este contexto, complejo para el aprendizaje de una LE, se observaba un bajo nivel de desarrollo de la competencia oral en los estudiantes y en consecuencia, resultó imprescindible repensar la práctica docente con la idea de encontrar una solución factible de concretar para esta población estudiantil. Surgió así, el siguiente interrogante: ¿cómo pueden los recursos multimodales y tecnológicos ayudar a a los alumnos que cursan Inglés II en la Facultad de Ingeniería Química de la UNL a desarrollar la competencia comunicativa oral?

1.2 Objetivos

Objetivo general

Implementar una propuesta didáctica que, mediante la incorporación de recursos multimodales y tecnológicos, favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente la expresión e interacción oral en un nivel A2/B1 (MCER) de los alumnos que cursan Inglés II en la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral.

Objetivos específicos

- Describir las principales dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo de la oralidad.
- Indagar qué tipos de textos multimodales son los que necesitan decodificar en su vida cotidiana o necesitarán como futuros profesionales.
- Diseñar e implementar actividades comunicativas multimodales que ayuden a mejorar la producción oral de los estudiantes en contextos formales e informales.
- Conocer las percepciones de los alumnos sobre el desarrollo de su destreza oral en relación a la propuesta pedagógica planteada.

2. ANTECEDENTES

Uno de los trabajos que se tomó como base para esta investigación fue la investigación-acción llevada a cabo por Murillo Melo (2013) en la Universidad Nacional de Colombia, que cuenta con distintos programas académicos, algunos orientados a las ingenierías. La muestra estuvo constituida por 14 estudiantes de nivel II de inglés, quienes al finalizar sus carreras deben

certificar conocimientos de la lengua inglesa con fines generales en un nivel B1 (MCER, 2002). Lo interesante de este estudio, que si bien no se focaliza en la multimodalidad ni la tecnología, radica en el tipo de actividades implementadas para promover la comunicación oral: actividades comunicativas funcionales y de interacción social. La investigadora propuso actividades comunicativas auténticas o situaciones simuladas, tales como presentaciones cortas y diálogos en parejas, que permitieran a los alumnos mejorar su expresión al hablar en inglés o aportarles elementos útiles para su futuro laboral. Los datos fueron recolectados mediante observación de clases, entrevistas semi estructuradas a los alumnos, y en planillas de seguimiento individual y grupal. En estas se registraron, el uso apropiado del vocabulario, la pronunciación, la fluidez, precisión y entonación, expresión corporal y contacto visual, además de las interacciones e intercambio comunicativo con el grupo. Los datos se analizaron considerando lo que expresaron los estudiantes en la entrevista y su desempeño en las actividades comunicativas. Los resultados arrojados en la observación indicaron que si bien los alumnos tenían expectativas positivas en cuanto a las clases de inglés, sentían timidez e inseguridad al hablar y expresaron tener problemas en la pronunciación como principal obstáculo. Respecto a las actividades de interacción, las consideraron un elemento clave en el desarrollo de la habilidad oral, siendo el trabajo en parejas el más efectivo dado que los ayudó a generar más confianza. Se utilizó un lenguaje verbal simple, acorde al nivel, pero a la vez se utilizó información significativa basada en experiencias auténticas y de la vida cotidiana de los estudiantes. Concluye esta investigadora que las actividades propuestas favorecieron la interacción y sirvieron para desarrollar autoconciencia del nivel que se tenía y acciones para mejorar el desempeño, dado que a medida que los estudiantes eran expuestos a las actividades de interacción iban ganando confianza y fluidez progresivamente. Se observaron también estrategias compensatorias por parte de los estudiantes, como el uso de muletillas para ganar tiempo mientras organizaban sus ideas. Si bien en este trabajo no se hace referencia explícita a los elementos multimodales que entran en juego en la comunicación, podemos inferir a partir del análisis de los datos recogidos que la investigadora se concentró en aspectos multimodales tales el contacto visual, la postura y la gestualidad.

En relación a la importancia que tiene hoy en día la multimodalidad y el empleo de recursos tecnológicos en el aula de lengua extranjera encontramos los trabajos que Martínez Lirola (2013, 2014) llevó a cabo en la Universidad de Alicante. Si bien estos estudios fueron realizados en contextos diferentes al de la presente investigación, resultan relevantes por los resultados obtenidos. Por un lado, hacen hincapié en la importancia de incluir recursos multimodales y

tecnológicos que están presentes en la vida cotidiana de los estudiantes; y por otro, en la necesidad de hacerlo en el nivel universitario en el cual se deben desarrollar competencias fundamentales para insertarse en el mercado laboral. Las actividades consistieron en el análisis de textos escritos en los que se destacaban las imágenes y con películas para trabajar las destrezas de escucha y escritura de manera integrada. Además, se realizaron presentaciones orales multimodales en las que los alumnos debían incorporar fuentes bibliográficas tanto en papel como virtuales y distinguir claramente la información relevante de la secundaria. Las presentaciones incluyeron videos con música de fondo relacionados con el tema, modo en que se integraron también recursos tecnológicos. Se concluyó que las presentaciones grupales fueron las que más contribuyeron al fomento de la integración de la multimodalidad, tecnología y el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, dado que implicó prestar atención a la estructura y al contenido, al uso de las Tic y la combinación de elementos multimedia. Los resultados pusieron de manifiesto que al optar por el uso de distintos recursos multimodales se crea una estrecha relación entre la asignatura y la vida real en la que la multimodalidad está presente en todos los niveles.

En otro trabajo esta misma investigadora plantea la necesidad de que la educación superior se adapte al contexto de la sociedad del siglo XXI que se caracteriza por su naturaleza multimodal y tecnológica. Los principales objetivos del estudio fueron describir actividades que fomenten la enseñanza multimodal en la universidad y conocer la opinión del alumnado al respecto. Se organizaron grupos de seis personas para llevar a cabo distintas actividades multimodales empleando las TIC. Se trabajó en el análisis de textos manera multimodal, y no monomodal analizando solo la escritura, que era a lo que los estudiantes estaban acostumbrados. Así, se les indicó cómo prestar atención a la disposición de los elementos en el texto, a la jerarquía dada a cada uno ellos y a los marcos que conectan o separan a estos elementos en la página. Otra actividad consistió en preparar presentaciones orales multimodales con la finalidad de que los estudiantes hagan un uso formal de la lengua. Las actividades grupales potenciaron además el uso efectivo de las TIC, competencia fundamental en la sociedad del siglo XXI. Al analizar las encuestas quedó de manifiesto, al igual que en el estudio mencionado anteriormente, que el alumno es consciente de la importancia e influencia positiva de la multimodalidad en la enseñanza dado que facilita el aprendizaje al captar y obligar a mantener la atención además de ser un método de enseñanza más dinámico.

Resulta también muy relevante para la presente propuesta el trabajo realizado por Lozano y Giralt Lorenz (2014), quienes exploraron la eficacia del uso del portafolio digital en la

enseñanza y aprendizaje del Español como LE (E/LE) y cómo la lengua oral aparece como un componente más de la comunicación multimodal. Los estudiantes que participaron, aprendices de español nivel B1, pertenecían a una institución universitaria americana (IES *Abroad*). El tipo de actividades propuestas se basó en la comunicación multimodal. El portafolio constó de dos vistas diseñadas por los alumnos y se incorporaron en él muestras de lengua oral que se realizaron utilizando el software libre *Glogster*, el cual permite integrar video, texto escrito e imágenes. En la primera vista los estudiantes debían elaborar una presentación de sí mismos con el fin de encontrar pareja para un intercambio lingüístico. En la segunda, debían grabar un video realizando una actividad de interacción en parejas, realizadas con un *ipad2*; y también tenían que incluir sus reflexiones acerca de la experiencia. Los datos que se obtuvieron de lo producido por los alumnos se analizaron teniendo en cuenta: la comunicación multimodal (uso de imágenes, texto, lenguaje verbal oral, gestos, imágenes en movimiento, etc.), pronunciación, inteligibilidad, fluidez y entonación. En las muestras de interacción se analizaron también los rasgos de competencia estratégica. Los resultados evidenciaron que, al trabajar la lengua oral haciendo uso de material audiovisual se ponen en marcha estrategias comunicativas y elementos del lenguaje no verbal, especialmente en las actividades de interacción. De esta manera, al apoyarse en otros modos semióticos y no solo en el lenguaje oral, el estudiante, especialmente aquel con carencias en su competencia oral, adquiere más confianza y se anima a expresarse y practicarla. Es por esto que pudieron afirmar que la multimodalidad enriquece el aprendizaje de la oralidad tanto desde el punto de vista de la motivación como del desarrollo de su competencia estratégica.

Otro estudio elegido como antecedente fue el desarrollado por Solís Alva (2020), principalmente por los instrumentos utilizados para la recolección de datos y el tipo de actividades comunicativas propuestas. Este trabajo tuvo por objetivo proponer una estrategia didáctica que permitiera mejorar la producción oral del idioma francés del nivel A1/A2 (MCER, 2002) de una institución educativa superior de Lima, Perú. Las técnicas utilizadas fueron: encuestas a estudiantes para conocer sus apreciaciones, entrevistas a docentes para conocer su instrucción y metodología, y la observación de clase para identificar estrategias del docente y desempeño de los alumnos. Los instrumentos para la recolección de datos empleados respectivamente fueron el cuestionario cerrado, la guía de entrevista, la guía de observación de clase y la rúbrica para evaluar el desempeño oral: riqueza gramatical y lexical, destreza fonológica y habilidad de interacción. A partir de la triangulación de datos surgió que los estudiantes reconocían como puntos débiles en su desempeño oral la fluidez y la pronunciación,

sumados a dificultades en la interacción. Además, como una categoría emergente surgió la necesidad de utilizar medios y materiales tecnológicos dado que los alumnos no mostraban interés por las plataformas digitales ni herramientas tecnológicas ni los docentes fomentaban su uso. Consecuentemente, se elaboró una estrategia didáctica en la se presentaron ejemplos de conversaciones desarrolladas en contextos específicos de la vida real mediante el uso de herramientas audiovisuales con el fin de que los estudiantes apreciaran los elementos contextuales: intencionalidad, registro, estilo y convenciones pragmáticas y simularan luego una conversación parecida. Se ofrecieron diferentes recursos digitales y tecnológicos para realizar ejercicios gramaticales y lexicales de manera interactiva con retroalimentación inmediata. Las interacciones fueron grabadas a modo de videoconferencia utilizando la aplicación gratuita Zoom desde sus celulares o computadoras con el fin de optimizar el tiempo en el aula y facilitar la evaluación. Los resultados finales indicaron que, a través de la aplicación del enfoque y métodos adecuados y actividades de interacción que contribuyen a la autogestión del conocimiento, se pudo cumplir con el objetivo principal que era mejorar la producción oral.

En la investigación realizada por Neuta Ojeda (2014) en la Universidad Nacional de Colombia participaron 8 estudiantes adultos de inglés como LE en un nivel A2 de competencia según el MCER (2002) y se encuadró en un paradigma cualitativo. Encontramos en ese trabajo un importante antecedente en relación al tipo de actividades y los instrumentos aplicados para la recolección de datos y la evaluación de elementos multimodales. Se propusieron dos tipos de actividades comunicativas, presentaciones orales y charlas informales. Este investigador entiende que si una buena presentación logra sus objetivos, servirá no solo para ese momento de aprendizaje, sino también para preparar al estudiante para desarrollar tareas útiles durante su vida laboral. Agrega además que este tipo de actividad tiene ventajas tales como: acercar lo que se estudia al verdadero uso de la lengua, la integración de las demás habilidades comunicativas, la recolección y organización de la información, sumadas al fortalecimiento del trabajo en grupo. Por su lado, las charlas informales son situaciones a las que los estudiantes esperan enfrentarse, un verdadero acto comunicativo en el que se ponen a prueba elementos lingüísticos y paralingüísticos y en las cuales se improvisa y pone a prueba el uso de la lengua. La información fue recolectada mediante la técnica de observación y una entrevista no estructurada posterior a la aplicación de las estrategias. Los resultados indicaron en las presentaciones orales un desempeño un poco más destacado que en las charlas informales. Las referencias escritas de oraciones o textos cortos para su transmisión oral posterior fueron un factor predominante en el desarrollo de las exposiciones en las que se demostró dominio de las estructuras gramaticales

básicas, aunque se observó nerviosismo. Se resalta el papel que jugaron las ayudas visuales como apoyo para cumplir los objetivos de las actividades e hicieron que la información fuese captada con mayor atención. Además permitieron que los estudiantes se desempeñaran con más seguridad y se incrementara la interacción con la audiencia. La interacción también se vio mediada por elementos del lenguaje corporal cuando la comunicación se veía afectada por falta de elementos lingüísticos. Los resultados no fueron tan buenos en relación a las charlas espontáneas, en las cuales no pudo lograrse el fin comunicativo por contradicciones gramaticales, falta de vocabulario, pausas prolongadas, entre otros factores. En la entrevista los estudiantes adjudicaron estos problemas, entre otras cosas, al hecho de no tener una referencia escrita para apoyarse, a la falta de tiempo para preparar lo que iban a decir y de vocabulario y/o elementos lingüísticos. Con el fin de evitar este tipo de situaciones, en la presente investigación se preparó material específico para trabajar previamente los contenidos gramaticales y lexicales que exigían las actividades propuestas.

En lo que respecta específicamente al uso de recursos tecnológicos encontramos la investigación realizada por Gómez Barrios y Palma Velázquez (2020) quienes analizaron el *podcast* en el desarrollo de las habilidades orales de inglés como LE. Si bien este objetivo no se relacionaba directamente con nuestra investigación, sí no interesaba otro de sus objetivos, que era valorar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como LE, y la similitud del contexto. Los estudiantes participantes contaban con pocas horas semanales de clases y no tenían posibilidades de practicar el idioma fuera del aula, con lo cual se procedió a la creación de un espacio virtual de aprendizaje como complemento de las clases presenciales. Así, se llevó a cabo una investigación-acción de carácter cuali-cuantitativo. En primer lugar, se aplicó un cuestionario mixto con el fin de diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes respecto a las TIC. Luego se planificó la actividad principal que consistió en que cada estudiante grabara seis *podcasts* relacionados al programa del curso de inglés. Una vez llevado a cabo el proyecto se aplicó un cuestionario a los estudiantes respecto a las actividades realizadas y por último se evaluaron las producciones digitales de los alumnos. Los resultados mostraron que los estudiantes tenían conocimiento de las TIC y diversas aplicaciones para aprender idiomas y consideraban muy ventajoso el uso de sus celulares o computadoras al estudiar una LE. Expresaron que el grabar su voz fue de su agrado y valoraron la propuesta como una oportunidad de practicar el idioma fuera de clase. Se pudo constatar que los recursos tecnológicos empleados fueron herramientas que influyeron positivamente y se logró valorar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como LE.

Los trabajos mencionados sirvieron como valiosos antecedentes ya sea por el escenario en el que se llevaron a cabo y nivel de desempeño de los estudiantes involucrados; por el tipo de actividades comunicativas realizadas; por la estrecha relación entre oralidad, multimodalidad y recursos tecnológicos; por el tipo de instrumentos para la recolección de datos o las técnicas utilizadas. Todos y cada uno aportaron elementos fundamentales para el desarrollo e implementación de esta propuesta.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Desarrollo de la competencia oral y la dimensión social de la lengua

La enseñanza del habla se ha enfocado desde dos perspectivas, por un lado, una tradicional basada en la repetición de ejercicios estructurales, memorización de diálogos y en la correcta pronunciación. Por otro lado, desde una perspectiva comunicativa (Richards y Rogers, 2001) en la que se reconoce la importancia de las habilidades orales basadas en una comunicación con cierta fluidez e inteligibilidad que tienda a un aprendizaje más balanceado teniendo en cuenta las experiencias de los estudiantes y situaciones cotidianas y auténticas. Debido a que los estudiantes, participantes en esta investigación, son estudiantes universitarios que deben acreditar un Nivel A2/B1 de desempeño según el MCER (2002), nos focalizamos principalmente en los ámbitos personal y público que describe este marco con el objetivo de que puedan producir textos orales relacionados con áreas de sus vidas cotidianas. El mismo Marco también nos indica que la expresión oral (habla) se da cuando el hablante produce y emite un enunciado o texto oral que es recibido por uno o más receptores u oyentes, para lo cual debe desarrollar habilidades cognitivas (al organizar el enunciado), lingüísticas (al formular un mensaje bajo las reglas de una lengua) y fonéticas (para articular el texto). Según Harmer (2015) dentro del enfoque comunicativo existen cuatro elementos importantes en el proceso de comunicación oral: a) discurso en conexión (fluidez en la concatenación de fonemas), b) dispositivos de expresión (entonación, acentuación, velocidad), c) gramática y vocabulario (expresiones léxicas y gramaticales según el contexto) y d) lenguaje de negociación (reformulaciones y verificaciones para concretar el mensaje). Por su parte, Bygate (2010) agrega que poder expresarse correctamente en la lengua extranjera implica, además de riqueza gramatical-lexical y destreza fonológica, habilidad de interacción que significa tomar decisiones sobre qué decir, cómo decirlo y de qué manera mantener la interacción (estilo, registro y adecuaciones). Todos estos elementos fueron tenidos en cuenta en el desarrollo y evaluación de la propuesta didáctica que presentamos en esta investigación-acción.

El MCER (2002) nos presenta también un enfoque orientado a la acción y vincula la noción de competencia a la dimensión social de la lengua con el énfasis puesto en un uso variado y diferenciado. Estas nociones nos obligan a centrarnos en actividades comunicativas en las cuales se haga un uso real de la lengua y no una mera “manipulación de las formas”, y en las que el alumno sea considerado como un agente social que debe desenvolverse y actuar en un contexto determinado (Martínez Salido, 2007). Por lo tanto, sostiene este autor, las circunstancias y el entorno específico en que se mueven los usuarios (estudiantes) son elementos importantes que deben considerarse al momento de diseñar actividades comunicativas en las que el alumno asuma un rol más protagonista. Este usuario, que tiene una tarea que realizar, lleva a cabo una serie de acciones que le requieren activar sus competencias, generales o lingüísticas mediante estrategias de comunicación, con la finalidad de que el acto comunicativo sea eficaz. Es por lo expresado anteriormente que en la propuesta didáctica que presentamos en este trabajo nos focalizamos en las capacidades que el estudiante debe lograr en la interacción y la expresión oral en contextos que les sean familiares, de manera que resulten significativos para un alumno universitario, como la relación con sus compañeros, un contexto informal, y otro más formal relacionado a sus estudios o futuro desempeño laboral.

Las actividades comunicativas orales, desde una mirada multimodal, implican además poner en juego diversas estrategias de comunicación, entre las cuales los elementos paralingüísticos, como los gestos, lenguaje corporal o sonidos extralingüísticos, son parámetros a tener en cuenta porque conllevan significados (Martínez Salido, 2007). Dado que nuestra investigación se basa en el uso de recursos multimodales y tecnológicos, a lo descrito en el MCER (2002) lo complementaremos con los descriptores del *Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies* (CFRIDiL, 2019) en dos de sus dimensiones: Instrumentación Multimodal (creación de significados a través de la combinación de recursos: lengua oral y escrita, imágenes estáticas y en movimiento, medios audiovisuales, etc.); y Tecnologías Digitales (uso de herramientas digitales).

3.2 Actividades comunicativas

La enseñanza comunicativa de un idioma extranjero debe ofrecer a los estudiantes la oportunidad de realizar actividades que favorezcan la comunicación dentro de sus contextos de aprendizaje. Estas actividades deben además responder a las necesidades de los individuos involucrados para que los acerquen a contextos reales de modos más significativos (Neuta Ojeda, 2014). Según Littlewood (1981) podemos diferenciar dos tipos de actividades: precomunicativas y comunicativas; o mecánicas y significativas según las denomina Richards

(2006). Las primeras, precomunicativas, se limitan al conocimiento que se requiere practicar de forma aislada y preparan al alumno para futuras situaciones comunicativas; se dividen a su vez en estructurales (buscan dominar las estructuras de la lengua) y en cuasi-comunicativas (simulan situaciones comunicativas apoyadas en las estructuras). Las segundas, comunicativas, favorecen el desenvolvimiento de todos los elementos que intervienen en la comunicación del significado en el individuo y su relación con el entorno, e incluyen a las actividades previas o precomunicativas; se dividen en actividades funcionales y actividades de interacción social (Neuta Ojeda, 2014). Las actividades comunicativas funcionales son aquellas que permiten procesar y compartir información y tienen por objetivo principal la transmisión de significado, mientras que las estructuras particulares juegan un rol secundario permitiendo así una comunicación más real y brindando la oportunidad de utilizar creativamente los elementos de la lengua ya adquiridos. Por su parte, las actividades comunicativas de interacción social, permiten crear y comunicar significados y pensar situaciones que podrían ocurrir fuera del aula, lo cual contribuye a generar un ambiente favorable para el aprendizaje (Murillo Melo, 2013). Ambos tipos de actividades contribuyen a un aprendizaje natural de la lengua debido a los procesos naturales que se ponen en juego mientras la persona trata de comunicarse y apuntan a producir formas apropiadas al contexto (Murillo Melo, 2013).

Siguiendo a los autores mencionados, en el marco de esta investigación se diseñaron e implementaron dos actividades comunicativas de interacción social y una actividad comunicativa funcional. Las de interacción social consistieron en: una presentación individual con información personal en la cual los estudiantes debieron apelar a sus propios recursos comunicativos para completar la información requerida; y un diálogo informal en parejas, en la que debieron prestar más atención al contexto y roles de las personas involucradas (Richards, 2006). La funcional se trató de una presentación multimedia grupal sobre un tema conocido con el fin de compartir información. En las tres actividades, se priorizó el empleo de diferentes modos de comunicación que debieron sumarse al lenguaje verbal, y el uso de recursos tecnológicos tales como aplicaciones, plataformas virtuales, dispositivos y computadoras; aspectos fundamentales que, como sostiene Martínez Lirola (2013), deben ser incorporados en la enseñanza universitaria en la actualidad y son desarrollados en el siguiente apartado.

3.3 Multimodalidad y recursos tecnológicos

Kress (2010) considera a la multimodalidad como el estado normal de la comunicación humana y como una herramienta de construcción de significados en la didáctica de lenguas extranjeras. Por su parte, Manghi Haquin (2011) agrega que hoy disponemos de distintas

herramientas para crear significado, las cuales nos presentan muchos desafíos, pero también innumerables posibilidades para comunicar, enseñar y enriquecer la didáctica. En el aula de LE la multimodalidad impulsó el surgimiento de enfoques pedagógicos innovadores que incluyen una alfabetización multimodal. Para lograr un aprendizaje verdaderamente significativo y una comunicación tal cual existe en el mundo social en el que se mueve el alumno es necesario incluir en el aula este concepto de alfabetización semiótica o multimodal que implica el aprendizaje de diferentes códigos o recursos para comunicar, ya sea en soporte papel o digital. La alfabetización multimodal conlleva la utilización de diversos medios: audiovisuales, gestuales y espaciales, los cuales se suman a los modos tradicionales de la lengua oral y escrita.

El “modo”, según lo definen Jewitt y Kress (2003), es un conjunto organizado de recursos para significar y dar sentido, entre ellos podemos mencionar: la imagen, el gesto, el movimiento, la música, el habla y los efectos de sonido. En la comunicación oral, particularmente en la interacción, usamos como recurso el lenguaje verbal y al mismo tiempo nos expresamos mediante la prosodia (acento, ritmo y entonación), los gestos, las expresiones faciales, entre otros. Al respecto sostienen Brown y Prieto (2021) que las señales prosódicas y visuales son fundamentales tanto para el procesamiento como para la comprensión del habla. La prosodia tiene un claro correlato en los movimientos gestuales, a los cuales apelan los oyentes para comprender mejor un mensaje cuando las frases enunciadas por su interlocutor les resultan ambiguas. A su vez, el hablante utiliza la prosodia y la gestualidad para enfatizar o resaltar partes de su discurso y transmitir más claramente lo que desea. Lo mismo ocurre en la comunicación escrita, en la cual comunicamos no solo con palabras, también con otros recursos como dibujos, imágenes, color, entre otros.

Desde esta perspectiva multimodal debemos entender que cada uno de los sistemas semióticos que se utilizan poseen una carga o potencial comunicativo, como indica Manghi Haquin (2011). Esta misma autora, en coincidencia con lo expresado por Madagán (2012), señala que la semiótica social nos plantea que cada cultura dispone de recursos que corresponden a modos semióticos que, al igual que la lengua, se han convencionalizado para crear significado, como los gestos, la postura corporal, la mirada entre otros recursos que se encuentran dentro del repertorio de cada cultura. Así, las personas a la hora de comunicarse pueden escoger entre las distintas opciones que le ofrece su cultura de acuerdo al contexto y al propósito, es decir que los usuarios de una cultura son sujetos activos que no solo reproducen significados, sino que los crean. De esta manera, la semiótica social y la multimodalidad validan no solo a las lenguas

como sistemas semióticos, sino a todos los sistemas que ofrezcan recursos para crear significados (Manghi Haquin, 2011).

En el aprendizaje de una lengua extranjera el uso de diferentes modos semióticos resulta en una comunicación más dinámica cuando está mediada por recursos digitales que favorecen la creatividad multimodal (Lotherington, 2011). Así, esta perspectiva considera también otros sistemas semióticos como tecnologías y productos culturales a través de los cuales los diferentes grupos humanos representan sus experiencias en el mundo y se comunican. Por lo tanto, en esta propuesta fue prioritario la inclusión de tareas de interacción oral que implicaran el uso de recursos tecnológicos tales como, dispositivos, aplicaciones, programas y plataformas que permitieran realizar y socializar grabaciones de audios o videos de interacciones entre pares o presentaciones multimodales grupales. El propósito no fue desarrollar los conocimientos ya adquiridos por los estudiantes acerca de estos recursos, sino como señalan Salazar Zuleta y Zorro Bautista (2019), cómo utilizar estos recursos adecuadamente para potenciar y afianzar ese conocimiento de los entornos digitales de manera que resultasen facilitadores del proceso de aprendizaje, en este caso del desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés.

Por otra parte, según el modelo de la Universidad de Houston (2015), el uso de herramientas tecnológicas favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje a la vez que promueve el trabajo autónomo y la creatividad por las diversas posibilidades que ofrecen para editar contenido. Este modelo enumera las nuevas habilidades que se necesitan desarrollar en la actualidad para desenvolverse en entornos digitales y las agrupa bajo el concepto de Habilidades para el Siglo XXI. Dentro de este grupo de habilidades nos focalizamos en la comunicación y la colaboración, las cuales se relacionan directamente con el enfoque comunicativo de las lenguas extranjeras que se basa en la interacción social, sumadas a la creatividad. Estas habilidades pueden resultar de gran utilidad a los estudiantes universitarios, no solo para la clase de LE sino para cualquier otra asignatura o bien para sus futuros ámbitos laborales. La comunicación como una habilidad que favorece la articulación de ideas y pensamientos con diferentes propósitos y a través de diversos medios o recursos tecnológicos; y la colaboración que implica flexibilidad y voluntad de colaborar para alcanzar un objetivo común al tener que llevar adelante un trabajo en equipo. Además, la creatividad como una habilidad que permite desarrollar y comunicar de manera original con una actitud abierta y receptiva en cuanto a la diversidad de perspectivas en un trabajo común (Universidad de Houston, 2015).

Según Galvis Panqueva y Pedraza Vega (2013) en la sociedad del conocimiento, producto de la incorporación de las TIC, se da un proceso continuo de “aprendizaje, des-aprendizaje y re-

aprendizaje” (p.7), el cual implica cambios tanto en el rol del docente y del alumno como en lo metodológico. El docente universitario se enfrenta al reto de convertirse en facilitador de la construcción de conocimiento y promover en los estudiantes la capacidad de trabajar de manera autónoma, reflexiva, responsable y cooperativa. En este proceso es importante la utilización de la tecnología como un medio pedagógico que le permita al estudiante interactuar en mayor medida con palabras, números, sonidos, imágenes, es decir, con diferentes modos semióticos. Recursos digitales que sean familiares para los estudiantes y que además posibiliten una interacción más estrecha y el trabajo colaborativo con sus compañeros para potenciar de esta manera una formación integral del alumnado universitario.

4. METODOLOGÍA

4.1 Enfoque metodológico

El trabajo consistió en un tipo de investigación-acción práctico y flexible que se enmarcó en un enfoque cualitativo. Este tipo de diseño, como señalan Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), tiene por finalidad comprender problemáticas específicas y generar cambios en las prácticas pedagógicas indagando e interviniendo al mismo tiempo. Por su parte, O’Brien (2001) sostiene que la investigación acción se puede explicar como un “aprender haciendo” y se orienta a resolver un problema real que surge de una situación real. En este caso el problema surgió de la dificultad para desarrollar la competencia comunicativa, especialmente la expresión e interacción oral de los alumnos que cursan Inglés II en FIQ-UNL.

El estudio comenzó con un alcance descriptivo, el cual resulta útil para “analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes”; y correlacional, porque pretendió “determinar cómo se relacionan o vinculan diversos conceptos, variables o características entre sí” (Hernández Sampieri et al, 2014, p. 99). Estos autores destacan además el carácter práctico y participativo en el desarrollo y aprendizaje de los participantes. En este sentido la presente investigación resultó relevante desde el punto de vista práctico, ya que el objetivo fue tratar de resolver las dificultades que presentaban los estudiantes en el desarrollo de la producción oral de la lengua inglesa mediante una propuesta de estrategia didáctica que resultase una herramienta útil tanto para los docentes como para los alumnos (Solís Alva, 2020).

4.2 Participantes y contexto

En FIQ-UNL todos los alumnos de grado y pregrado deben acreditar conocimientos en idioma inglés en el nivel A2/B1 (MCER) (2002), para tal fin se ofrecen cursos con fines generales en dos niveles, Inglés I e Inglés II, en los cuales se trabaja desde un enfoque comunicativo en el desarrollo de las cuatro macro habilidades. La muestra para esta investigación estuvo

constituida por un grupo de 18 alumnos que cursaron el nivel II durante el segundo cuatrimestre de 2021 y provenían de distintos planes de estudio: ingenierías, licenciaturas y profesorado que se dictan en la facultad. Todos los participantes tuvieron contacto previo con el idioma en el cursado del nivel I, ya que ambos niveles son correlativos.

El cursado consiste en cuatro horas semanales de clases presenciales y cuatro horas de trabajo autogestionado en la plataforma Moodle. Debido a la situación sanitaria provocada por el Covid-19 imperante en el momento, la investigación comenzó a desarrollarse completamente en modalidad virtual mediante la plataforma Zoom y continuó de esa manera durante el primer mes y medio. El uso de esta plataforma fue sugerido por las autoridades de la Facultad y se adquirieron las licencias correspondientes para el dictado de todas las asignaturas. A mediados del cuatrimestre parte del estudiantado retomó las clases presenciales, dado que así lo dispuso la unidad académica, mientras que otros no pudieron hacerlo por estar radicados en otras ciudades o provincias y les resultaba imposible mudarse a esa altura del año, por ese motivo la intervención fue realizada en parte de manera virtual y en parte de manera presencial.

4.3 Etapas de la investigación

Esta investigación-acción constó de tres etapas: una de observación pre intervención, una de implementación de la propuesta didáctica y una de análisis y reflexión de la intervención. La propuesta se realizó durante el segundo cuatrimestre 2021 del calendario académico de FIQ-UNL y se llevó a cabo durante 8 semanas de cursado. En la primera etapa se realizó una observación durante tres clases con el objetivo de analizar principalmente la actitud de los alumnos frente a las actividades orales, el uso de elementos léxico-gramaticales propios del nivel A2 y el empleo de recursos multimodales y multimediales por parte de los docentes. Al finalizar el periodo de observación, se suministró un cuestionario a los alumnos para recabar información de primera mano sobre los temas ya mencionados. Los datos obtenidos en esta primera etapa se analizaron y se emplearon para planificar la segunda: la implementación, la cual consistió en la realización de tres actividades mediadas por recursos multimodales y tecnológicos. El objetivo de esta etapa fue que la combinación de esos recursos favoreciera el desarrollo de la competencia oral en los alumnos involucrados. Luego de la implementación de la propuesta pedagógica se administró un segundo cuestionario a los estudiantes para evaluar su eficacia.

4.3.1 Observación y cuestionario pre-intervención

Para dar comienzo a la investigación se recurrió a la observación participante, la cual permite recopilar información directamente de la realidad observada por el docente (Solís Alva,

2020). Esta técnica se llevó a cabo durante tres clases en las dos primeras semanas del cuatrimestre y permitió obtener datos primarios recogidos por la investigadora, en calidad de participante observadora ya que se realizó con el grupo de alumnos que tenía a su cargo. Dado que la cátedra cuenta con dos comisiones de Inglés II, para mayor objetividad y fiabilidad en la observación, se solicitó la colaboración del docente de la otra comisión en calidad de observador activo para la recolección de datos. Ambos docentes trabajan en la institución desde hace algunos años en el dictado de la asignatura y compartían las mismas inquietudes respecto a las dificultades que presentaban los estudiantes en el desarrollo de la oralidad. Por tal motivo, y con el fin de ayudarlos en ese proceso, se habían intentado en años anteriores algunas experiencias relacionadas con la multimodalidad que consistieron en grabaciones de videos con interacciones realizadas por los estudiantes. Los resultados de esos primeros intentos aislados fueron en su mayoría positivos y sirvieron como motivación para la planificación del presente trabajo. Primeramente, se utilizó como instrumento una de grilla de observación semi-estructurada (Anexo 1.a) cuyo propósito era registrar el tipo de actividades comunicativas propuestas durante la clase y el desempeño de los estudiantes. También se observó qué papel jugaban, si es que lo hacían, el material multimodal y/o recursos tecnológicos, temas claves de la investigación. Cabe aclarar, que las clases observadas se desarrollaron siguiendo un modelo pedagógico tradicional en la enseñanza de una LE: con el libro de texto, audios del mismo libro y con un mínimo uso de recursos tecnológicos. Esto fue hecho ex profeso con la intención de describir las dificultades que se presentaban en el desarrollo de la oralidad en este contexto y con este modelo de enseñanza para luego poder evaluar la efectividad de la intervención que sí estuvo mediada por recursos multimodales y digitales. Por este motivo, si bien tanto la docente investigadora como el docente observador estaban familiarizados con el tipo de actividades orales que se realizaban habitualmente en las clases, en la observación se prestó especial atención a las actitudes y reacciones de los estudiantes durante la realización de las actividades propuestas. Tal como señalan Marradi, Archenti y Piovani (2007), una de las ventajas de la observación participante es que permite conocer más de cerca a los actores investigados, además su flexibilidad posibilita redefinir, si fuese necesario, aspectos significativos durante el proceso de investigación.

Posteriormente, se suministró un cuestionario online (Anexo 1.b) con preguntas cerradas y abiertas que tuvo como propósito general indagar acerca de las vivencias y experiencias previas de los estudiantes con el idioma inglés en relación a la destreza oral específicamente; su relación

con la multimodalidad y la tecnología; y conocer sus necesidades concretas para diseñar en consecuencia las actividades de la intervención.

4.3.2 Implementación

Así como las actividades realizadas durante la primera etapa siguieron la propuesta tradicional planteada por el libro sin poner el acento en la tecnología o la multimodalidad, las que se realizaron durante la intervención tuvieron como objetivo presentar una propuesta superadora. Por lo tanto, a partir de los resultados obtenidos en la etapa de observación de clases y cuestionario al alumnado, se diseñaron y propusieron tres actividades (Anexo 2) mediadas por recursos multimodales y tecnológicos que fueron implementadas a lo largo de 8 semanas. Estas actividades fueron diseñadas por la docente investigadora a cargo de la comisión participante en la investigación y pensadas con el propósito de lograr una mejora en producción y expresión oral de los estudiantes. El material para el desarrollo de las actividades fue presentado en contextos específicos de la vida real y mediante diferentes modos y recursos audiovisuales (Solís Alva, 2020), los cuales fueron analizados en clase con el fin de guiar a los alumnos en la realización de las tareas. Los recursos tecnológicos fueron propuestos en función de la familiaridad que poseían los estudiantes con ellos y por las utilidades que podían ofrecer según la actividad planteada. Los datos recogidos fueron volcados en grillas (Anexo 1.d-e) y evaluados según los ejes de esta investigación: desempeño lingüístico, multimodalidad y recursos tecnológicos.

Las actividades siguieron un orden de complejidad creciente en cuanto a los requerimientos lingüísticos y tecnológicos. Además, considerando el nivel de desempeño lingüístico de los participantes, y con la intención de crear un ambiente positivo y amigable en el que los estudiantes pudiesen sentirse más cómodos y sin miedo al interactuar, se propusieron tareas en parejas y en pequeños grupos. Estos tipos de agrupamiento tienen muchas ventajas interactivas ya que son contextos que brindan tranquilidad y en donde los alumnos asumen la responsabilidad de que la conversación no se interrumpa, preguntan, ayudan y animan a sus compañeros a hablar. Trabajar de esta forma resulta en conversaciones más reales, en las que se emplean estrategias comunicativas y un lenguaje más rico (Modéer, 2011).

La primera consistió en una presentación personal que tuvo por objetivo promover la expresión y la interacción oral compartiendo información personal con los nuevos compañeros ya que la mayoría de los estudiantes provenían de distintos planes de estudio y no todos habían cursado juntos Inglés I. De acuerdo a la denominación de Modéer (2011), podemos considerarla como un tipo de actividad comunicativa de interacción social en la cual el aula cobra

protagonismo como un contexto real para la interacción. Se trató de una práctica oral controlada con la ayuda de una guía escrita y al mismo tiempo constituyó una práctica libre con el fin de utilizar la lengua ya aprendida de manera espontánea (Carthew Proaño, 2020).

La segunda consistió en una interacción en parejas y, al igual que la anterior, se trató de un tipo de actividad de interacción social, aquella en las que no solo se ejercita la función del idioma, sino en la que el idioma es considerado un medio de comportamiento en una situación social (Littlewood, 1981). También podemos encuadrarla en lo que este mismo autor denomina un “diálogo de pautas”, en oposición a la reproducción de los diálogos que generalmente se incluyen en los libros de texto y que no contribuyen al desarrollo de la creatividad del alumno.

La tercera consistió en una actividad comunicativa de tipo funcional, que son aquellas que apuntan a producir formas apropiadas al contexto social y en las cuales se procesa y comparte información (Murillo Melo, 2013). El objetivo fue elaborar una presentación multimodal en pequeños grupos sobre un tema trabajado previamente en clase utilizando más de un modo para comunicar la información (visual, musical, u otro) sin centrarse exclusivamente en la lengua escrita, como suele hacerse tradicionalmente (Martínez Lirola, 2013). Además, debieron elegir un recurso tecnológico adecuado que permitiera trabajar de manera creativa y colaborativa con la intención de favorecer el desarrollo de la comunicación y la colaboración, habilidades fundamentales en el siglo XXI (Universidad de Huston, 2015). Poder crear este tipo de textos multimodales es una manera de preparar al alumnado universitario en las competencias necesarias para desempeñarse en el futuro como profesional o para obtener mejores resultados en el aprendizaje en su presente como estudiante (Martínez Lirola, 2013).

4.3.3 Análisis y reflexión

Dado que la investigación acción es un proceso reflexivo en el cual se plantea el análisis de una problemática y se aplica un plan de acción, (McKernan James, 1999 citado en Gómez Barrios y Palma Velásquez, 2020) es imprescindible conocer la opinión de los estudiantes en ese proceso. En este sentido, luego de la implementación de las tres actividades se realizó un cuestionario post intervención online y anónimo a los estudiantes participantes (Anexo 1.f). El fin era conocer, por un lado, su opinión acerca de las actividades realizadas y el efecto que habían producido en su desempeño oral. Por otra parte, tuvo la intención de promover la reflexión y toma de conciencia de cómo a través de la combinación de diferentes modos semióticos se construye un significado global en un acto comunicativo Martínez Lirola (2014). Este tipo de cuestionario es un método adecuado para conocer la opinión de los alumnos universitarios sobre aspectos relacionados a sus aprendizajes pues el hecho de ser anónimo

posibilita que la información que se obtiene sea veraz (Martínez Lirola, 2014). Este segundo cuestionario ayudó a evaluar la eficacia que tuvo la incorporación de recursos multimodales y digitales en el desarrollo de la oralidad de los estudiantes de Inglés II, elementos con los que los estudiantes no estaban habituados a trabajar.

4.4. Instrumentos de investigación

Los instrumentos para la recolección de datos fueron adaptados a partir de herramientas similares utilizadas en los trabajos que sirvieron como antecedentes para esta investigación publicados por Murillo Melo (2013), Lozano y Giralt Lorenz (2014), Martínez Lirola (2013 - 2014), Neuta Ojeda (2014), Gómez Barrios (2020) y Solís Alva (2020).

4.4.1 Hoja de Observación

En esta hoja (Anexo 1.a) se registraron en primer lugar, el tipo de actividades orales que se realizaban en clase, el objetivo de estas y la forma de agrupamiento para interactuar. En segundo término, se puso el foco en el tipo de material multimodal utilizado y si los estudiantes hacían algún tipo de análisis de este material, como el contexto en que se desarrollaba la comunicación, el lenguaje corporal o gestual. También se indagó qué tipo de recursos tecnológicos se ofrecían a los alumnos para trabajar y si ellos estaban familiarizados con esos recursos. Por último, se observó la predisposición de los alumnos para participar en las actividades propuestas en la clase y se incluyeron anotaciones analíticas del investigador, comentarios y apreciaciones personales que como observador participante considerara útiles o necesarios. Estos comentarios y apreciaciones fueron un valioso aporte a la hora de analizar los resultados de la investigación.

4.4.2 Cuestionario pre - intervención

Previo a la intervención se suministró un cuestionario online (Anexo 1.b) con 14 preguntas, algunas cerradas y otras de final abierto (Sabino, 1992). Las primeras preguntas tenían el objetivo de indagar en las experiencias previas y actuales con el idioma en relación a sus estudios o su futuro profesional, sus opiniones acerca de la importancia de aprender inglés y en qué situaciones podrían usarlo. Otro grupo de preguntas apuntaba a conocer sus sentimientos a la hora de realizar actividades orales, sus percepciones en relación a las fortalezas y debilidades que poseen al expresarse oralmente, y los desafíos que les implicaba; qué aspecto de la oralidad (pronunciación y entonación, gramática, vocabulario, fluidez) les gustaría desarrollar y por qué; qué formas de agrupamiento los hacían sentir más cómodos (con toda la clase, en parejas o en pequeños grupos); y qué tipo de actividades les ayudan más para hablar. Respecto a la multimodalidad se indagó acerca de los modos de comunicación que podrían facilitar la comprensión y producción de mensajes orales (textos, imágenes, videos, u otros) y si

consideraban que otros modos, como por ejemplo el lenguaje corporal o gestual, les resultarían útiles para comprender el mensaje verbal. En cuanto a los recursos tecnológicos se indagó acerca de los programas o aplicaciones que usan habitualmente en sus estudios y si consideraban que esos recursos podrían ayudarlos en la realización de actividades orales en inglés. Este tipo de información acerca de la realidad, los intereses y las expectativas del estudiante, como expresa Murillo Melo (2013), es indispensable en el aprendizaje de la oralidad para poder identificar las interacciones que favorecen su desarrollo.

4.4.3 Actividades

Actividad 1 - Presentación Personal (Anexo 2): actividad comunicativa de interacción social (Modéer, 2011), se desarrolló en un contexto informal para brindar información personal con el fin de conocerse entre compañeros. Se trabajaron los siguientes contenidos lexicales y gramaticales a modo de revisión ya que habían sido enseñados en el cuatrimestre anterior durante el cursado de Inglés I: expresiones relacionadas con la rutina de estudio/trabajo y el tiempo libre; gustos e intereses en diferentes ámbitos: deportes, música, comida y salidas con amigos; adjetivos para describir estilos de vida; adverbios de frecuencia. Tempos verbales: *Present Simple, Present Continuous, Past simple*.

Se utilizó como disparador durante la clase un video con entrevistas auténticas del libro *Speak Out Elementary* (2^{da} Edición) con ejercicios de comprensión. En el video la presentadora hace una introducción hablando de sí misma y adelantando las preguntas de la entrevista, las cuales están destinadas a obtener información personal: lugar de nacimiento, ocupación, edad, como así también una opinión acerca del lugar de origen. Luego se dividió la clase en pequeños grupos y se les pidió que observaran el video otra vez y focalizaran la atención, no solo en las preguntas que hace la entrevistadora, sino también en el contexto o ambientación en que se desarrollaba el diálogo, los tonos de voz de los hablantes y los gestos, es decir en las señales prosódicas y visuales (Brown y Prieto, 2021). El objetivo de esta consigna fue que los estudiantes comenzaran a tomar conciencia de la potencialidad de transmitir significados que poseen estos elementos y que todos en conjunto pueden comunicar mucho más que solo la palabra hablada (Kress, 2010), análisis que sería de utilidad no solo para esta primera actividad de la propuesta sino también para las siguientes.

Luego del trabajo en clase se asignó como tarea para la casa la primera parte de la actividad, que consistió en elaborar un poster digital en el que debían incluir un perfil personal básico. Partimos del concepto de comunicación multimodal (Kress, 2010), que contempla dentro de los modos de comunicación distintos recursos que pueden usarse, tales como: la imagen, el texto

escrito y la disposición de la información, entre otros. Se solicitó que incluyan en su afiche fotos e imágenes con un mínimo de texto escrito dado que este último era el modo al cual los estudiantes estaban más acostumbrados. Además, la información debía estar organizada en cuatro sectores referidos a: a) el lugar donde nacieron y/o crecieron; b) actividades diarias o rutina de estudio y/o trabajo; c) actividades que realizaban años atrás; d) actividades que les gusta realizar en su tiempo libre en la actualidad. Ese material debía ser publicado en un muro colaborativo (*Padlet 1- Getting to know you*) para socializarlos con todos los compañeros y llevar a cabo la segunda parte de la actividad durante la clase siguiente. Se eligió *Padlet* por ser una herramienta online que permite compartir diferentes recursos didácticos: textos, videos, enlaces, etc. y con la cual los estudiantes estaban familiarizados por haberla utilizado durante el cursado de Inglés I, de todos modos, contaron con un tutorial. Se sugirió que los posters fuesen realizados en un único documento en formato PDF, JPG o PNG ya que estos formatos facilitarían la visualización en el muro en vista a la dinámica de la segunda consigna. El enlace para acceder al *Padlet* estaba alojado en el aula virtual del curso en la plataforma Moodle, recurso que forma parte de la obligatoriedad del cursado de la asignatura. La docente publicó un ejemplo personal en el muro con el fin de mostrar qué tipo de información incluir, cuánto texto escrito, la disposición de los elementos para una mejor lectura y el recurso tecnológico utilizado. También como parte del trabajo en casa, debían observar las producciones de sus compañeros y preparar preguntas para formularle en la próxima clase al autor de la producción que escogieran. Como recursos de apoyo contaron con una guía de preguntas, a la cual podían agregar otras elaboradas por ellos, y otros dos videos del libro *Speak Out Elementary* (2^{da} Edición) con sus respectivas hojas de trabajo, material alojado en el aula virtual. En uno de los videos podían observar a los participantes hablando de sus ocupaciones y su rutina diaria y de qué les gustaba o disgustaba acerca de ella. En el otro, hablaban de su tiempo libre y de cómo o con quién lo pasaban, familiares o amigos. Una vez más, poniendo el foco en los elementos multimodales, se indicó que prestaran atención al lenguaje corporal, expresiones faciales, tono de voz y todos los elementos del contexto que brindaban información significativa.

La segunda parte de la actividad se realizó en clase y se desarrolló completamente en modalidad virtual sincrónica mediante la plataforma Zoom. En primer lugar, se les pidió que observaran el muro colaborativo con todas las producciones individuales publicadas y comentaran para toda la clase, qué dato les llamó más la atención: ¿las imágenes en sí, la disposición de las imágenes y las palabras, los colores, la jerarquía de cada una? Análisis al que los estudiantes no estaban habituados, según los datos recogidos durante la observación de las

clases. Luego se dividió la videoconferencia en salas para trabajar en pequeños grupos de tres o cuatro integrantes, una de las formas de agrupamiento preferidas por ellos, según lo relevado en el cuestionario previo a la intervención. En el grupo debían entrevistar a un compañero (o varios) a partir de los perfiles personales publicados. A su vez, el autor de la presentación debía responder las preguntas que surgieran espontáneamente y ampliar la información que incluyó en su afiche, obligándolo de esta manera a apoyarse en otros modos semióticos y no centrarse solo en el lenguaje verbal. El objetivo era que los estudiantes asumieran un rol más activo en comparación con las actividades precomunicativas a las que estaban acostumbrados siguiendo las consignas del libro y que no le permitían ser creativos con la lengua (Modéer, 2011).

Actividad 2 - Interacción en parejas (Anexo 2): actividad comunicativa de interacción social, pensada como un “diálogo de pautas” (Littlewood, 1981) en oposición a mera la reproducción de diálogos. Se realizó en parejas y consistió en la grabación de un video con una conversación informal que tenía por objetivo utilizar elementos lingüísticos que cumplieran la función de expresar opiniones en relación a películas y/o series y a los actores. Considerando las diferencias de conocimiento lingüístico entre los alumnos participantes, se dieron pautas detalladas que les dieran la oportunidad de ser creativos con la lengua ya adquirida sin que esto significara un obstáculo para quienes tenían un menor nivel de desempeño (Littlewood, 1981).

Los contenidos lexicales y gramaticales trabajados fueron: tiempos verbales: *Simple Past* y *Present Perfect (with just, yet and already)* y revisión de distintos tipos de estructuras interrogativas. Pronunciación de verbos auxiliares, entonación de preguntas y conexión del discurso. Vocabulario relacionado al cine y expresiones de opinión.

La actividad comenzó en clase con una discusión acerca de las preferencias de tipos de series o películas; si habían visto alguna recientemente y su opinión acerca de ella. Luego, trabajando en grupos con una lista escrita de frases hechas (Modéer, 2011), debían identificar cuáles expresaban opiniones positivas y cuáles negativas. Posteriormente, como recurso audiovisual, se recurrió a un video del sitio del *British Council* en el que se veía a dos amigos conversando acerca de películas vistas recientemente. En este video se podían apreciar los elementos lingüísticos y contextuales de una conversación similar a la que debían protagonizar (Solís Alva, 2020), una conversación informal con un amigo en un contexto también informal. Por un lado, debían identificar estructuras gramaticales y vocabulario específico, poniendo especial atención a las expresiones que se utilizaban para dar opiniones y coincidir o no con el interlocutor. Por otro, se pidió que observaran en detalle la forma en que eran expresadas estas opiniones para tomar conciencia de los patrones entonativos, de cómo estos operan sobre la

colaboración en la interacción y muestran no solo el acuerdo o desacuerdo del hablante sino también su compromiso en el diálogo (Brown y Prieto, 2021). El propósito era mostrar cómo no solo la palabra sino la intensidad, la velocidad y el tono de voz, sumados a las expresiones faciales y la mirada, son todos aspectos que, en su conjunto, contribuyen a generar significado en una interacción oral en la cual la palabra es un elemento más (Manghi Haquin, 2011).

Se mostraron además videos realizados por estudiantes de Inglés II durante el cuatrimestre anterior, los que habían sido realizados completamente de manera virtual (previamente se pidió autorización para su difusión a los estudiantes que participaron en ellos). En este caso se pidió focalizar la atención principalmente en los elementos contextuales que significaban aportes importantes a la situación comunicativa, por ejemplo, lugar en que se encontraban los participantes: su habitación, el jardín de su casa, o su lugar de estudio, y en la calidad del sonido e iluminación del video. También se observaron los objetos que aparecían en la filmación, por ejemplo, mate, libros, etc. y la importancia que tenían para la escena, todo esto como elementos que complementan al lenguaje verbal en la comunicación desde una perspectiva multimodal (Kress, 2012). Este material despertó mucho interés entre los estudiantes ya que pudieron ver cómo sus propios compañeros, muchos de los cuales no poseían un buen nivel lingüístico, pudieron llevar a cabo una situación comunicativa de manera muy satisfactoria.

Antes de finalizar la clase se dio la consigna para la realización del video como tarea para el hogar. En la consigna se hizo especial hincapié en el hecho de que la interacción se grabase en video, no solo en audio, con el propósito de que la lengua oral fuese trabajada como un componente más de la comunicación multimodal y no como uno exclusivo (Lozano y Lorenz, 2014). A los estudiantes que habían retornado a la presencialidad se les sugirió que grabaran las conversaciones con sus celulares. En el caso de quienes continuaban en la virtualidad, podían hacerlo con sus computadoras utilizando la plataforma Zoom. Los videos debían tener una duración de entre 00:02 o 00:03 minutos con cuidados en la calidad de sonido e iluminación y una vez editados, ser subidos al *Padlet 2 (Giving opinions)* para su socialización. Este muro colaborativo, al igual que el primero, estaba alojado en la plataforma Moodle. Se les ofreció una guía escrita con preguntas incompletas para armar el diálogo con la aclaración de que podían modificarla y agregar preguntas de producción propia.

Para reforzar los aspectos formales de la lengua se ofrecieron enlaces a páginas web interactivas como *Liveworksheets* y el diccionario online gratuito *WordReference*. También a los audios del libro *New Total English Pre-intermediate* para diferenciar los cambios en el tono

de voz al demostrar interés, la pronunciación de verbos auxiliares y la entonación de oraciones interrogativas.

Actividad 3 - Presentación oral multimodal (Anexo 2): actividad comunicativa de tipo funcional cuyo objetivo fue procesar y compartir información produciendo las formas apropiadas a un contexto formal (Murillo Melo, 2013). En pequeños grupos debieron elaborar una presentación utilizando más de un modo para comunicar la información. Los contenidos lingüísticos correspondían a la última unidad del programa de Inglés II e incluían oraciones condicionales del primer y segundo tipo; voz pasiva en *Present Simple* y *Past Simple*; expresiones y frases útiles para realizar una presentación formal. Este tipo de actividad fue diseñada con la intención de que los estudiantes no solo utilizaran la lengua integrando todas las habilidades comunicativas al tener que recolectar y organizar la información, sino además de prepararlos como futuros profesionales para el trabajo en equipo (Neuta Ojeda, 2014).

Se comenzó trabajando en clase con audios del libro *New Total English Pre-intermediate* en los que podían escucharse dos tipos de presentaciones distintas, una realizada correctamente y otra no. El objetivo era comparar ambas e identificar las características del lenguaje en un contexto formal, y la entonación y las pausas de los expositores al hablar. Además, se identificaron en la transcripción de los audios un conjunto de frases útiles o frases hechas, aquellas frases cortas que se aprenden como un todo sin analizar cada palabra y resultan útiles para este tipo de actividad (Modéer, 2011) y son necesarias para organizar una presentación adecuadamente, por ejemplo: *El tema de nuestra presentación es...; Los principales puntos que vamos a desarrollar son ...; Finalmente ...; Para concluir ...; Me/nos gustaría finalizar con..., etc.* Estas frases constituyeron una valiosa herramienta para la comunicación teniendo en cuenta que el nivel de desempeño que poseían los participantes no era muy avanzado. A estas expresiones se sumaron algunas pautas para tener en cuenta que fueron extraídas del libro *English for Presentations*: saludar a la audiencia, hablar lentamente, utilizar lenguaje formal, ejemplificar, asegurarse de que los modos semióticos guardasen relación con la información que iban a transmitir, entre otros. Las frases útiles y las pautas fueron presentadas en una imagen interactiva realizada con la aplicación *Genial.ly* a la cual podían acceder desde el aula virtual.

Sobre el final de la clase se les pidió que formaran grupos de tres o cuatro integrantes y eligiesen uno de entre tres artículos sobre personas conocidas que presentaba el libro de clases para realizar una presentación oral. El primero de los textos se titulaba *The Mozart Effect* y trataba acerca de los efectos que produce la música de este compositor en la memoria y el

estudio; el segundo, *Garden of Freedom - My favourite place*, describía la vida en prisión de Nelson Mandela; y en el tercero, *Lightning Bolt!*, se detallaba la vida del deportista Usain Bolt.

La consigna indicaba que cada grupo preparara una presentación oral de entre 00:04 o 00:05 minutos y se sugirieron algunas aplicaciones adecuadas para presentaciones, como *Power Point*, *Prezi*, *Presentaciones de Google*, ya conocidas por los estudiantes. Además se brindó un tutorial de *Genial.ly* como otra opción de recurso tecnológico que no había sido mencionada entre las conocidas o utilizadas por ellos en el cuestionario previo a la intervención. Debían extraer datos de los artículos del libro e incorporar diferentes modos: audios, videos, fotos o imágenes que guardaran relación con el tema elegido para ampliar o complementar la información oral. En cuanto a los contenidos lingüísticos debían incorporar oraciones condicionales del primer y segundo tipo, al menos una de cada uno; y frases en voz pasiva, al menos una en presente y una en pasado. Debían incluir algunas de las frases útiles para la introducción, desarrollo y cierre de la presentación y tener en cuenta además las pautas o consejos que se encontraban en la imagen interactiva en el aula virtual.

Dado que los seis grupos en que se dividieron estaban integrados por estudiantes que cursaban de manera presencial y otros de manera virtual, se pidió que todos grabasen sus presentaciones utilizando la plataforma Zoom y la subieran al aula virtual en el *Padlet 3 (Oral Presentations)*.

4.4.4 Cuestionario post intervención

Luego de la implementación de las tres actividades diseñadas para esta investigación se suministró otro cuestionario online a los estudiantes (Anexo 1.f) que constó de ocho preguntas, algunas de opción múltiple y otras abiertas, fue anónimo y confidencial. Con el objetivo de conocer el efecto que la propuesta produjo en el desempeño de la oralidad, se les preguntó cuál de las actividades orales realizadas los había ayudado más; cuál había resultado más significativa; cuál menos y que explicaran la razón. Además se los interrogó acerca de qué aspecto (fluidez, pronunciación y entonación, espontaneidad, gramática o vocabulario) los habían ayudado más a desarrollar. A fin de promover una reflexión acerca de los distintos modos semióticos se les preguntó si el análisis de estos modos en las actividades previas había facilitado la comprensión del mensaje; y si en las actividades realizadas por ellos había facilitado la transmisión del mensaje. Con respecto a los recursos tecnológicos empleados, se indagó en qué medida habían facilitado la realización de las actividades. Por último, y con la intención de favorecer la toma de conciencia acerca del papel que juega la multimodalidad en la comunicación, se les preguntó si en futuras actividades relacionadas con el aprendizaje de una LE (inglés u otra) analizarían la manera en que se transmiten los mensajes a través de la

combinación de diferentes modos semióticos (lenguaje escrito, oral, gestual; audios, imágenes).

4.5 Recolección y análisis de los datos

En la primera etapa de esta investigación se implementaron dos instrumentos para recolectar los datos: una hoja de observación de las clases previas a la intervención (Anexo 1.a) y un cuestionario online a los estudiantes (Anexo 1.b). Para analizar los datos recogidos durante la observación en las primeras semanas de cursado se realizó un resumen de la información registrada en la grilla, el cual permitió tener un panorama más detallado de la realidad de los estudiantes de Inglés II en el aula. La información se agrupó según las siguientes categorías: a) tipo de actividades orales y objetivos; b) formas de agrupamientos; c) presencia de material multimodal utilizado; d) empleo de recursos tecnológicos; e) respuesta de los alumnos a las actividades propuestas; f) comentarios y apreciaciones personales de los docentes observadores.

El cuestionario pre intervención fue elaborado con la aplicación web para formularios de *Google* y constó de preguntas cerradas y otras de final abierto (Sabino, 1992). Las preguntas cerradas fueron procesadas por la misma aplicación de *Google* que brindó porcentajes acerca de estudios de inglés previos al ingreso a la facultad; habilidad en el idioma con mayor dificultad; formas de agrupamiento preferidas; importancia de diferentes modos de comunicación y recursos tecnológicos que ayudarían a desarrollar la oralidad. En las preguntas abiertas, los datos fueron agrupados, al igual que en la observación, en categorías: a) razones para estudiar inglés en la FIQ; b) situaciones en que necesitaría hablar el idioma; c) sentimientos en relación a la práctica de la destreza oral; d) fortalezas y debilidades; e) desafíos.

Durante la etapa de intervención los datos recogidos fueron volcados en grillas en las que se evaluaron las tres actividades según criterios basados en los ejes que guiaron la investigación: desempeño lingüístico, multimodalidad y recursos tecnológicos.

En la presentación personal (Actividad 1) se utilizaron las siguientes rúbricas (Anexo 1.c):

- a. *Desempeño lingüístico*: inteligibilidad del mensaje; fluidez y claridad en las expresiones; adecuación léxica y gramatical; pronunciación y entonación; intercambio comunicativo con el grupo; espontaneidad; y contacto visual (Lozano y Giralt Lorenz, 2014).
- b. *Implementación de recursos multimodales*: se contempló la combinación de los modos semióticos y su capacidad para ayudar a cumplir el fin comunicativo; y la disposición organizativa de las imágenes y texto (CFRIDiL, 2019).
- c. *Implementación de recursos tecnológicos*: se tomó como criterio para su evaluación si el recurso elegido facilitó la realización de la actividad y el logro del fin comunicativo.

El análisis de la interacción en parejas (Actividad 2) se realizó con una grilla (Anexo 1.d) que contemplaba:

- a. *Desempeño lingüístico*: riqueza léxica y gramatical; fluidez y claridad en las expresiones; pronunciación y entonación: uso de patrones entonativos en frases declarativas, interrogativas y exclamativas y contribución en la interacción.
- b. *Comunicación multimodal*: se tomó como criterio de evaluación si el habla se complementó, por un lado, con lenguaje gestual para cumplir las funciones discursivas: saludar, opinar, preguntar y responder; y por otro, si se utilizaron otros modos: visuales, auditivos o de otro tipo además del verbal que aportaran significado a la situación comunicativa.
- c. *Implementación de recursos tecnológicos*: se evaluó si el recurso digital ayudó a cumplir el fin comunicativo y se tuvo en cuenta: la posición de la cámara, el sonido y la iluminación.

En el análisis de la presentación multimodal (Actividad 3) se consideró (Anexo 1.e):

- a. *Desempeño lingüístico*: inteligibilidad del mensaje; uso de un registro apropiado; fluidez y claridad en las expresiones; adecuación léxica y gramatical; y pronunciación, entonación y ritmo.
- b. *Implementación de recursos multimodales*: en primer lugar, se evaluó si la diversidad y combinación de los modos semióticos utilizados guardaban relación con el contenido de la presentación; luego la disposición organizativa de las imágenes y textos y el balance de lenguaje oral y escrito; y por último el lenguaje corporal.
- c. *Implementación de recursos tecnológicos*: se evaluó si recurso digital ayudó a cumplir el fin comunicativo.

En las tres grillas se sumaron a los criterios detallados arriba las observaciones y comentarios generales de la investigadora, imprescindibles para el análisis y la triangulación de datos.

En la última etapa, luego de la realización de las actividades, se suministró un cuestionario post intervención a los estudiantes (Anexo 1.f). Al igual que el primero, fue elaborado con la aplicación web para formularios de *Google* y las respuestas cerradas fueron procesadas del mismo modo arrojando porcentajes acerca de la efectividad de las actividades. Los datos brindados por las preguntas abiertas fueron categorizados según la opinión de los estudiantes acerca de la mayor o menor efectividad de la propuesta.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1 Resultados de la observación de clases

La observación se llevó a cabo durante tres clases en las dos primeras semanas de cursado. En el desarrollo de la primera clase, al inicio del cuatrimestre, el tipo de actividades que se

desarrollaron fueron mayormente de las que Littlewood (1981) denomina cuasi-comunicativas, aquellas que simulan situaciones comunicativas apoyadas en las estructuras. Consistían principalmente en la formulación de preguntas y respuestas que tenían por objetivo invitar a los estudiantes a brindar información personal para conocerse y ejercitar los conocimientos adquiridos en Inglés I. No hubo mucha interacción entre los estudiantes, sino que predominó la formulación de preguntas dirigidas a toda la clase por parte de la docente, quien asumió un rol más activo que los alumnos. En esta primera instancia los estudiantes demostraron poca predisposición para responder espontáneamente a pesar de que la docente trataba de incentivarlos a expresarse partiendo de ejemplos personales y formulando preguntas más directas. En las dos clases posteriores predominaron la reproducción de diálogos que presenta el libro de texto como modelo para luego realizar una conversación similar con una práctica guiada. Aunque este tipo de ejercitación no es en realidad comunicativa, ya que no ofrece la oportunidad de expresar opiniones propias (Modéer, 2011), se notó una mejor predisposición para participar, probablemente por contar con el apoyo del texto escrito (modo habitual) y mayor comodidad al estar agrupados en parejas, datos que fueron tenidos en cuenta para la etapa de intervención. Según los comentarios registrados por los observadores, se percibió bastante temor a expresarse espontáneamente, quizás por miedo al error, obstáculos en la pronunciación, falta de vocabulario o por vergüenza.

En cuanto el tipo de material utilizado para promover la interacción oral, se siguieron solo los que presentaba el libro de texto en el cual el modo predominante eran las consignas escritas. También se utilizaron los audios que acompañan al libro con el objetivo de presentar una función comunicativa (expresar gustos y preferencias) y focalizar la atención en las pronunciación y entonación de las expresiones nuevas, seguidas de práctica de repetición. Hubo comentarios acerca de las fotos que acompañaban los ejercicios de comprensión auditiva o lectora pero sin demasiado análisis, solo se realizó una descripción simple de las fotos: lugar donde se encontraban los hablantes y qué estaban haciendo. Respecto a los recursos tecnológicos, se hizo referencia únicamente al uso de la plataforma Moodle en la cual encontrarían ejercitación de las estructuras gramaticales y un ejercicio de producción escrita que podían realizar como trabajo autogestionado, no se dieron consignas para actividades de oralidad. Como fue aclarado en el apartado 4.3.1, las clases observadas se desarrollaron sin poner énfasis en el empleo de material multimodal para poder diferenciarlas de las llevadas a cabo durante la implementación.

5.2 Resultados del cuestionario pre - intervención

Por otro lado, obtuvimos los resultados del cuestionario online previo a la intervención con preguntas cerradas y abiertas que fue entregado a los 18 estudiantes participantes en la investigación y respondido por 14 de ellos. Las preguntas cerradas fueron procesadas por la aplicación de *Google* y las abiertas agrupadas en grupadas en: razones para estudiar inglés en FIQ; situaciones en que necesitarían hablarlo; sentimientos en relación a la destreza oral; fortalezas, debilidades y desafíos.

La primera pregunta tenía por objetivo conocer qué porcentaje de alumnos tenía experiencias previas con el idioma y el 64% dijo haber estudiado inglés antes de su ingreso a la universidad. En cuanto las razones por la cual creían que la facultad se los exigía, algunas respuestas indicaron que lo consideran una herramienta muy necesaria para su presente como alumnos para leer, estudiar o buscar información; en otras se enfatizó la importancia de este idioma para el futuro laboral; o porque es necesario tener al menos los conocimientos básicos al egresar de la universidad. Respecto a las situaciones en las que podrían necesitar expresarse en el idioma, destacaron la importancia de poder comunicarse oralmente en intercambios con estudiantes extranjeros; en entrevistas de trabajo u otra situación laboral; al tener que realizar alguna presentación o exposición de ideas y/o proyectos ya sea como estudiantes en el área de investigación o en reuniones de trabajo sin tener que depender de traductores. Según estos datos vemos que la necesidad de expresarse oralmente se da tanto en un contexto informal, como en conversaciones con pares extranjeros que no dominan el español; o formal, como por ejemplo en circunstancias laborales en las que deban ser parte activa en una situación comunicativa que demande interacción o exposición. Necesidades mencionadas también en sus estudios por los investigadores que se tomaron como antecedentes para esta propuesta: Murillo Melo (2013), Martínez Lirola (2013, 2014) y Neuta Ojeda (2014).

En cuanto a las preguntas que apuntaban a conocer sus sentimientos a la hora de realizar actividades orales, a excepción de un solo estudiante, todos respondieron que se sienten nerviosos y que les da vergüenza o les produce incomodidad. Este dato fue fundamental a la hora de planificar las tres actividades de la intervención, las que se desarrollaron tratando de generar un contexto amigable y positivo (Modéer, 2011). En la pregunta referida a su mayor fortaleza en la oralidad en inglés, las respuestas fueron variadas. Algunos respondieron que es la lectura y la comprensión de textos; otros la predisposición para aprender; otros la capacidad para escuchar y tratar de entender; para otros el vocabulario. Solamente un estudiante respondió no tener fortalezas. Para una amplia mayoría el principal desafío es hablar fluidamente y con

claridad; también mejorar la pronunciación. Este mismo tipo de dificultades fue mencionado por los estudiantes universitarios participantes en la investigación de Murillo Melo (2013). El dato coincide con el obtenido en la pregunta siguiente respecto al aspecto que más les gustaría practicar o desarrollar. Un poco más del 85% señaló a la fluidez, seguida de la pronunciación y entonación con un 64%, luego el vocabulario con un poco más del 35% y por último la gramática con 21%. Las razones principales que dieron para ese elevado porcentaje fue que la fluidez es lo más necesario para hacerse entender aunque sea con un vocabulario limitado y porque es el aspecto que más les cuesta. Considerando estos resultados, en la etapa de intervención se brindaron diversos ejemplos con modelos orales para que los estudiantes ganaran confianza familiarizándose con todos los elementos del proceso de la comunicación oral: discurso en conexión, dispositivos de expresión, gramática y vocabulario, y lenguaje de negociación (Harmer, 2015).

Respecto a la forma de agrupamiento en la que se sienten más cómodos a la hora de interactuar en inglés, el 78% de las respuestas corresponde al trabajo en parejas, seguidas por el 71% que corresponde a pequeños grupos. Se observó una marcada minoría, solo el 7% que indicó a toda la clase. Los motivos que aludieron fue que al trabajar en parejas o pequeños grupos sienten más confianza, menos vergüenza al equivocarse, menos presión, menos nervios y se hace más llevadero el aprendizaje. Este dato resulta coincidente con las apreciaciones personales registradas por el observador durante las clases al comienzo de la investigación y fue especialmente considerado al pensar en la agrupación de los estudiantes para las actividades de la etapa de intervención. Así se propusieron actividades en parejas o pequeños grupos ya que estos tipos de agrupamiento generan un contexto que brinda tranquilidad (Modéer, 2011).

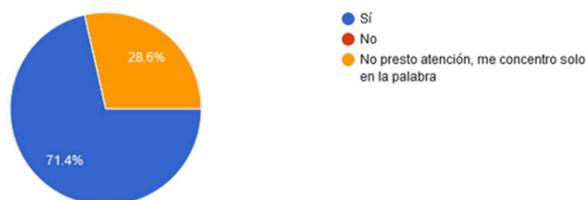
En la pregunta relacionada al tipo de actividades que resulta de mayor ayuda para expresarse oralmente en inglés, prevaleció la opción con guías escritas con el 71%, seguida de instrucciones orales del docente con el 64% y, por último, con material audiovisual el 42%. Este dato concuerda con lo observado en las clases previas a la intervención en cuanto al tipo de material que se utiliza habitualmente en el aula para promover la interacción oral, en los que predominaban la palabra escrita. En este sentido, se consideró necesario ofrecer guías escritas (Neuta Ojeda, 2014), modo preferido por los estudiantes, con el objetivo de trabajar de forma más sistemática con el material audiovisual. De esta manera, se pretendió que comprendan la relevancia que tiene este modo de comunicación cuando es empleado eficientemente como una herramienta más en el aprendizaje de una LE (Lozano y Giralt Lorenz, 2014).

Con el objetivo de indagar acerca de la multimodalidad en herramientas tales como videos se les preguntó, en primer lugar, qué modos de comunicación consideraban que podrían ayudarlos más a desarrollar las actividades orales (textos, imágenes, videos u otros). Eligieron a los videos como primera opción con un total del 64%, luego textos e imágenes con el 35% y el 28%. Es de destacar que los textos e imágenes eran el tipo de material al que los estudiantes estaban más expuestos por estar incluido en los libros de texto, no así a los videos. Este dato llevó a la hipótesis de que los estudiantes estaban motivados a buscar videos para satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje y de alguna manera eran conscientes de que la multimodalidad facilita ese aprendizaje (Martínez Lirola, 2014). Por lo tanto, se los empleó como material multimodal en todas las actividades de la propuesta dado el interés del alumnado y la riqueza que ofrecen para promover el proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE.

También se les preguntó si al trabajar con videos, los gestos de las personas los ayudaban a entender el mensaje verbal. Más del 70% responde afirmativamente, el resto de los encuestados responde que no presta atención a ese aspecto y se concentra solo en la palabra (*Figura 1*). Estos dos últimos datos fueron de suma importancia al momento de diseñar las actividades de la propuesta con la mirada puesta en multimodalidad.

Figura 1

Atención al lenguaje gestual que se observa en los videos



Relacionado con lo anterior, se les preguntó si otros elementos como la música, el contexto y los diferentes objetos que aparecen en escena los ayudaban también en la comprensión del mensaje. Se obtuvo el mismo porcentaje (71,4%) de respuestas afirmativas que en la pregunta anterior, con la diferencia de que aparece un pequeño número de respuestas negativas (7,2%). Los datos obtenidos nos indican que la palabra y el lenguaje gestual predomina ampliamente como los modos semióticos que los estudiantes contemplaban en el material presentado como disparador de las actividades orales.

Por último, se formularon dos preguntas en relación a los recursos tecnológicos que utilizan con más frecuencia para sus estudios y/o trabajos. En primer lugar, cuáles eran estas aplicaciones o programas y por qué las utilizaban; y segundo, si creían que estos recursos

podrían ayudarlos a realizar mejor las actividades orales en inglés. Entre los programas mencionan: *Word*, *Excel*, editor de pdf, *Power Point*, y se refieren a éstos como los más “cómodos para realizar las actividades de la facultad”, según palabras textuales de un estudiante; también mencionan plataformas como Zoom y Moodle. Otros hacen referencia exclusivamente a los recursos que utilizan para estudiar inglés, y nombran: *Lyrics Training*, *EWA*, *Hello Talk*, *Duolingo*, cuyos enlaces fueron alojados en aula virtual del curso. En cuanto a la ayuda que podrían brindarles los recursos para las actividades de producción oral, responden que sería útil para practicar la escucha y por ende mejorar el habla; adquirir más vocabulario; para seguir interactuando fuera del aula o para ser corregidos de forma inmediata ya que otra manera implica más tiempo. La posibilidad que ofrecen las TIC de trabajar fuera de la clase había sido valorada también por los estudiantes involucrados en el estudio de Gómez Barrios y Palma Velázquez (2020) que sirvió de antecedente para este trabajo.

5.3 Resultados de las actividades

Las tres actividades fueron evaluadas en base a los tres temas claves de la investigación: a. *Desempeño lingüístico*; b. *Implementación de recursos multimodales*; c. *Implementación de recursos tecnológicos*; a los cuales se incorporó un cuarto ítem: d. *los comentarios y apreciaciones del observador*.

5.3.1 Actividad 1- Presentación personal

a. *Desempeño lingüístico*: al observar la inteligibilidad encontramos que los mensajes en su mayoría fueron comprensibles, pertinentes a los temas propuestos y se utilizaron las expresiones trabajadas durante las clases a partir de los videos observados. En comparación con las actividades que realizaban habitualmente, en las que aparecían problemas de inteligibilidad debido a una pronunciación deficiente o a la elección equivocada del tiempo verbal, se notaron ciertos avances en este sentido. Cabe aclarar que antes de asignar esta primera actividad se hicieron actividades de revisión de los contenidos gramaticales ya conocidos por ellos en Inglés I y se utilizaron distintos audios para trabajar la pronunciación y entonación. Las estructuras fueron construidas en el tiempo verbal correcto y la pronunciación fue más inteligible. Sin embargo, los alumnos con menor desempeño lingüístico siguieron teniendo algunas dificultades, por ejemplo, elaboraron oraciones incompletas desde un punto de vista sintáctico, en las cuales se omitían el sujeto de la oración o el objeto directo de los verbos transitivos, con lo cual no quedaba claro de quién o de qué estaban hablando. Para mejorar estos aspectos se ofrecieron guías de trabajo, enlaces a páginas web y páginas interactivas como práctica extra (Solís Alva, 2020). Sin embargo, en esos estudiantes se observó mucho lenguaje gestual como

estrategia para compensar las dificultades en la expresión oral y poder hacerse entender (Murillo Melo, 2013). El lenguaje gestual suele ser una herramienta de apoyo en quienes están aprendiendo una lengua extranjera cuando la producción oral no es suficiente. Como señala Neuta Ojeda (2014), en el aprendizaje de una segunda lengua es muy común que los aprendientes utilicen gestos como una herramienta de apoyo cuando la producción oral no es suficiente. La importancia que conllevan estos elementos paralingüísticos en la transmisión de significado (Martínez Salido, 2007) fue puesto de manifiesto explícitamente con la intención de que los estudiantes comenzaran a tomar conciencia de ello y lo consideraran en las siguientes actividades.

En relación a la fluidez y claridad en las expresiones, si bien hubo claridad y las conversaciones se desarrollaron de manera ordenada, faltó un poco más de fluidez principalmente en la formulación de preguntas que intentaban realizar de manera espontánea, no así con las de la guía. Evidentemente el apoyo de un modelo escrito fue un factor predominante para expresarse con más claridad y fluidez (Neuta Ojeda, 2014). En las respuestas, en algunos casos el mensaje no era lo suficientemente claro ya que producían fragmentos de oraciones, frases inconclusas, o bien se producían largas pausas o un poco de titubeo, especialmente en aquellos alumnos con un nivel de desempeño menor. Sin embargo, a pesar de los obstáculos, la espontaneidad fue altamente valorada por la docente ya que es una manera, como sostiene Neuta Ojada (2014), de acercar a los estudiantes al verdadero uso de la lengua.

Respecto a la adecuación léxica y gramatical, se observaron algunas imprecisiones gramaticales en algunos estudiantes con menor desempeño lingüístico, como por ejemplo la omisión de los verbos auxiliares, falta de inversión sujeto-verbo en las preguntas; y errores de conjugación en las estructuras *'like/love + -ing'*. No obstante, estas imprecisiones no obstaculizaron la comprensión del mensaje, las preguntas formuladas y las respuestas dadas fueron pertinentes y podemos afirmar que el acto comunicativo fue eficaz (Martínez Salido, 2007). La mayoría de los estudiantes utilizó un vocabulario adecuado al tema, aunque poco variado. Este vocabulario había sido trabajado previamente mediante ejercicios de revisión en el libro de clase y lo observado en los videos. Si bien esta actividad constituyó una revisión de los contenidos ya aprendidos en el nivel anterior, se observó la necesidad de seguir trabajando este aspecto para lograr mayor riqueza léxica.

Al evaluar la pronunciación y entonación, al igual que en el punto anterior, si bien la comunicación fue posible, también fueron puntos para seguir trabajando. Aunque se había

insistido en observar especialmente estos aspectos en los videos utilizados en clase y como recursos para preparar el trabajo en casa, se observaron algunos problemas. En la fonética se observaron dificultades a nivel segmental: producción de ciertos sonidos, por ejemplo, la terminación ‘ed’ del pasado de los verbos regulares, dificultad muy común en este nivel; y suprasegmentales: entonación de las preguntas y expresiones de sorpresa. Para corregir estos obstáculos, como se mencionó anteriormente, se utilizaron audios con práctica de los sonidos que presentaban más dificultad y diálogos en los que podían apreciarse distintos tipos de entonación, acentuación y ritmo.

En el intercambio comunicativo interactuaron en grupos de 4 integrantes cada uno, dado que era una de las formas de agrupamiento en las cuales dijeron sentirse más cómodos, y el intercambio fue muy positivo. Todos demostraron interés y curiosidad por las producciones de los compañeros y predisposición para seguir el hilo de la conversación. Aunque algunos alumnos con bajo nivel lingüístico parecían más inseguros y con miedo a expresarse, hubo mucha colaboración hacia ellos por parte de los estudiantes con un nivel más avanzado, posibilitando de esta manera la participación de todos. Se observó más espontaneidad en comparación a las interacciones que practicaban habitualmente, únicamente con guías escritas, en las que solo unos pocos estudiantes realizaban aportes significativos de manera espontánea. En consecuencia podemos afirmar que hubo capacidad de trabajar de manera autónoma, responsable y cooperativa (Galvis Panqueva y Pedraza Vega, 2013). Al igual que lo observado en relación al intercambio con el grupo, a algunos estudiantes se los notaba más cohibidos y se limitaron solo a completar las preguntas de la guía dada por la docente. Eso se debió probablemente a inseguridad, vergüenza o miedo a equivocarse, según lo que había manifestado en el cuestionario previo a la intervención cuando se les preguntó cómo se sentían al tener que realizar una actividad oral en inglés.

Dado que la clase se desarrolló totalmente de manera virtual mediante la plataforma Zoom, fue difícil evaluar el contacto visual y además por momentos el sonido no era del todo claro y se dificultaba la escucha por problemas de conectividad de algunos estudiantes, lo que obligó a repetir varias veces el mensaje. No obstante, se pudo observar gran predisposición por parte de todos para sobrellevar el inconveniente y una actitud muy positiva e interés en la escucha, lo cual quedaba de manifiesto a través de los gestos y las respuestas. De esta manera la actividad pudo desarrollarse completamente antes de finalizar la clase.

b. Implementación de recursos multimodales: partiendo del concepto de comunicación multimodal de Jewitt y Kress (2003), se evaluó en primer lugar si la combinación de modos

semióticos en el afiche de presentación: texto, imágenes, fotos, etc., había ayudado a cumplir el fin comunicativo que era darse a conocer brindando información personal del presente y el pasado. En la elaboración de los afiches digitales se observaron distintos recursos visuales tales como imágenes obtenidas de internet que ilustraban sus gustos o rutina y fotografías reales de los estudiantes realizando diferentes actividades ellos solos o con sus amistades o sus familiares. Estos recursos se combinaron con emoticones y palabras escritas que sirvieron como apoyo para ampliar luego, en forma oral, la información personal. Manghi Haquin (2011) nos habla de la orquestación semiótica como una característica central de los modos según la cual se articulan varios elementos para crear significado. En este sentido, vemos en la producción de los afiches de los estudiantes cómo se combinaron los modos semióticos utilizando distintos tipos y tamaños de tipografía y diferentes colores. Estos modos se combinaron de manera muy acertada con las fotografías e imágenes, creando una composición que permitía diferenciar distintas jerarquías entre los recursos visuales que acompañaban a la información proporcionada (Figura 2).

Figura 2

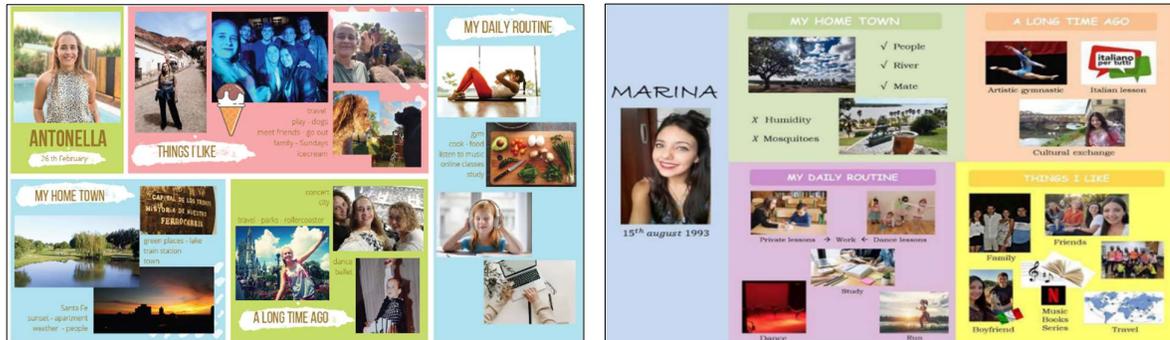
Ejemplos de los afiches de presentación personal en los que se puede apreciar la combinación de diferentes modos semióticos.



La disposición de las imágenes y los textos reflejó una buena organización. Se utilizaron distintos colores de fondo para identificar los sectores en los que se encontraba cada tipo de información, la que fue distribuida en sectores bien diferenciados en relación a cuatro temas: Mi ciudad natal (*My home Town*); Mi rutina diaria (*My Daily Routine*); Hace mucho tiempo... (*A long ago...*) y Las cosas que me gustan (*Things I like*) (Figura 3). Esta disposición permitió seguir un hilo de conversación más ordenado e hizo que la información fuese captada con mayor atención Neuta Ojeda (2014).

Figura 3

Ejemplos de los afiches de presentación personal en los que se pueden apreciar los diferentes sectores en los que fue organizada la información.



De este modo observamos que los estudiantes utilizaron estrategias metacognitivas de planificación y ejecución de la tarea comunicativa que, al combinarse con los elementos multimodales, facilitaron la emisión de mensaje por parte del hablante y la comprensión por parte del oyente (MCER, 2002). Se pudo apreciar que el objetivo de comunicar de manera multimodal fue logrado satisfactoriamente (Lozano y Giralt Lorenz, 2014). Se puede afirmar además, que esta combinación de modos semióticos utilizada en los posters ayudó a cumplir exitosamente el fin comunicativo sirviendo como complemento de la lengua oral ya que a través de ellos se compartió información relevante y significativa para cada estudiante basada en experiencias auténticas de su cotidianidad (Murillo Melo, 2013). Resultó llamativo que la mayoría de los recursos visuales fueron fotos reales de ellos con familiares y amigos o de sus lugares de origen, y no imágenes bajadas de internet, lo cual provocó curiosidad en los demás compañeros y los animó a formular preguntas con el objetivo de conocer mejor al autor del afiche, generándose de así un intercambio muy interesante y enriquecedor desde el punto de vista lingüístico. Tal como señalan Lozano y Giralt Lorenz (2014) en su estudio, la multimodalidad enriquece el aprendizaje de la oralidad cuando esta última aparece integrada en la comunicación multimodal como un elemento más.

c. Implementación de recursos tecnológicos: la elaboración del póster digital debía ser presentada en uno solo archivo en formato PDF, JPG o PNG para poder ser identificado más fácilmente al socializarlo en el muro colaborativo (*Padlet*) cuyo enlace se encontraba en el aula virtual del curso en la plataforma Moodle. Este muro colaborativo fue un recurso importante ya que permitió que la información quedara disponible para poder acceder a ella en cualquier momento, lo cual no sería posible si se hubiese utilizado solo la lengua hablada espontánea. Se sugirieron recursos tecnológicos simples y conocidos por todos con el fin de que se emplearan

adecuadamente al servicio de la competencia comunicativa oral en inglés (Salazar Zuleta y Zorro Bautista, 2019).

Los recursos tecnológicos utilizados posibilitaron, al igual que la multimodalidad, la realización de producciones muy creativas por parte de los estudiantes lo cual resultó en una mejor conexión entre ellos y favoreció el intercambio posterior permitiéndoles una participación más activa. Además, les permitió, a través del juego de colores, imágenes y texto, comunicar mucho más de lo que hubiesen podido utilizando solo el modo verbal. Se valoró el uso de las TIC en el aprendizaje de la LE, aspecto que también destacan en su investigación Gómez Barrios y Palma Velázquez (2020).

El desarrollo de la segunda parte, que consistía en formular preguntas a los compañeros y ampliar la información propia a partir de lo mostrado en el afiche, se llevó a cabo durante las horas de clase por Zoom. Esta aplicación facilitó el trabajo en pequeños grupos ya que, aunque no permitía compartir las cuatro producciones de los integrantes del pequeño grupo al mismo tiempo, sí permitía compartir en la pantalla cada producción individualmente para interactuar con su autor, o bien compartir las producciones de toda la clase y seleccionar la de un integrante de otro grupo para interactuar con su autor en una instancia posterior. Si bien algunos alumnos tuvieron inconvenientes de conectividad, que por momentos afectaron la calidad del sonido e hicieron que fuese necesario repetir una o dos veces la interacción, finalmente la tarea pudo completarse en todos los grupos. Por lo tanto, se puede afirmar que los recursos tecnológicos ayudaron a cumplir con el objetivo esta actividad comunicativa de interacción social que permitió transmitir significado en una situación real que podría ocurrir fuera del aula utilizando creativamente los elementos de la lengua ya adquiridos (Murillo Melo, 2013).

d. Comentarios generales y observaciones: en estos comentarios realizados por la investigadora consta que se observó muy buena predisposición e interés por parte de los estudiantes para la realización de los afiches, una actividad a la que no estaban acostumbrados en las clases de idioma extranjero en la universidad. Esto se evidenció, por ejemplo, en las preguntas que surgieron al finalizar la clase acerca de los recursos que podían utilizar para armar un único documento en PDF, en qué tipo de fotografías incluir o qué cantidad.

El hecho de poder apoyarse en las imágenes y las fotos personales, tal como evidenció el trabajo de Lozano y Giralt Lorenz (2014), hizo que se lograra un poco más de espontaneidad en la comunicación en relación a las actividades a la que estaban habituados, en las cuales contaban solo con guías escritas de los libros de clase o dadas por la docente. En estas últimas encontraban muchas dificultades para armar oraciones completas desde el punto de vista

sintáctico ya que el foco estaba puesto solo en la forma dejando de lado la dimensión social de la lengua y su uso real por parte del alumno/agente social (MCER, 2002). Se logró además que los estudiantes salgan de su zona de confort para poder expresar algo lingüísticamente relevante para su realidad utilizando la lengua en forma novel y auténtica con un verdadero propósito lingüístico: comunicar. También, a diferencia de las actividades que realizaban tradicionalmente, en las cuales no todos se involucraban, se observó una participación más activa. Esta situación se vio favorecida por el hecho de que los estudiantes con mejor desempeño lingüístico colaboraron haciendo preguntas a partir de las fotos publicadas en los posters a quienes no se animaban tanto a participar. Por otro lado, el uso de recursos digitales conocidos por ellos, puestos al servicio del aprendizaje de la LE, posibilitó una mejor interacción y fomentó el trabajo colaborativo potenciando así la formación integral del estudiante universitario (Galvis Panqueva y Pedraza Vega, 2013).

Si bien se lograron los objetivos propuestos para esta actividad se observó que se debía seguir trabajando para lograr mayor fluidez, mejorar la pronunciación y entonación, como así también adquirir más variedad de vocabulario. Estos aspectos se tuvieron en cuenta al momento de elegir el material multimodal para el trabajo previo a la consigna de la actividad 2.

Algunos comentarios de los estudiantes respecto a la actividad 1:

“*Las fotos me ayudaron a saber qué preguntar*” [ST16];

“*Me gustó hacer los posters y me ayudó para saber qué preguntar*” [ST9];

“*Lástima que en Zoom no podíamos compartir los cuatro posters al mismo tiempo*” [ST10];

“*Está muy buena esta modalidad de utilizar fotos*” [ST11].

“*Me ayudó (la actividad) a perder la vergüenza a hablar*” [ST2];

5.3.2 Actividad 2 - Interacción en parejas

a. **Desempeño lingüístico:** respecto a la riqueza léxica y gramatical, uno de los elementos que componen el proceso de comunicación oral según Harmer (2015), en la mayoría de las interacciones se utilizó un léxico variado adecuado al nivel, el cual junto con las estructuras gramaticales había sido trabajado previamente en clase como preparación para esta actividad, y ambos elementos se utilizaron correctamente en la mayoría de las interacciones. En algunos pocos casos se observaron imprecisiones en algunas estructuras en el uso del *Present Perfect* y el uso de *yet*, orden de las palabras al formular preguntas, uso incorrecto de verbos auxiliares y omisión de preposiciones, aspectos que fueron retrabajados en la clase viendo algunos fragmentos de los videos grabados por ellos y de los dados como ejemplos y reformulando las

estructuras. Hubo interferencias de la lengua materna, aunque no obstaculizaron la comprensión del mensaje y se observó un mejor uso de estructuras y vocabulario del que venían utilizando.

En cuanto a la fluidez y claridad, los elementos que hacen al discurso en conexión dentro del enfoque comunicativo Harmer (2015), se pudo ver que las conversaciones en su mayoría se desarrollaron de manera ordenada utilizando las expresiones esperadas con claridad y mayor fluidez que en la actividad 1, lo que podemos adjudicar al trabajo sistemático con los videos realizado en las actividades previas. Este dato nos confirma la importancia e influencia positiva que ejerce la multimodalidad en el aprendizaje (Martínez Lirola, 2014). En muy pocos casos se produjeron vacilaciones, momentos de silencio o pausas, lo cual fue indicativo de haber logrado un nivel mayor de confianza y seguridad al expresarse oralmente. Algunas palabras en los discursos carecían de claridad, pero se logró seguir el hilo de la conversación ya que se pusieron en marcha estrategias comunicativas como lo es el lenguaje gestual que jugó un papel muy importante. Esto se pudo observar cuando, por ejemplo, asentían con la cabeza para demostrar que compartían la opinión del compañero, o al abrir los ojos para dar a entender que les gustaba un actor o actriz, o al cerrarlos para indicar lo contrario. También se realizaron aportes personales muy pertinentes de expresiones ya conocidas y que fueron integradas correctamente a las nuevas aprendidas para esta actividad.

Al focalizarnos en los dispositivos de expresión (Harmer, 2015): la pronunciación y la entonación, observamos que en todos los casos se respetaron los patrones entonativos tanto en las frases declarativas como en las exclamaciones y en las preguntas. Se sumó además cambio en el tono de voz para demostrar interés o mantener o ceder el turno para hablar. Estos marcadores prosódicos y visuales, tal como señalan Brown y Prieto (2021) son fundamentales tanto en comprensión como en la producción oral. Estos aspectos habían sido trabajados minuciosamente en clase mediante la observación y análisis de los videos disparadores, tanto en el del sitio *British Council* como los realizados por alumnos de la misma facultad en el cuatrimestre anterior. En ese análisis se había pedido a los estudiantes que discutiesen en grupos lo que observaban en cuanto a pronunciación y entonación de preguntas y respuestas, gestos, contacto visual, cooperación en la interacción, tonos de voz y expresiones de interés o sorpresa. Se observaron dificultades para producir ciertos sonidos, por ejemplo, la letra ‘o’ en ‘*cousin*’, las terminaciones ‘-ous’, ‘-ture’ y la terminación ‘ed’ en el pasado de los verbos regulares, esta última dificultad se había presentado también en la actividad 1. Se observó un acento muy marcado de la lengua materna, esperable para este nivel; sin embargo, la comunicación no se vio obstaculizada y hubo inteligibilidad en la producción de los mensajes. En base a este dato,

se puede concluir que en relación a la pronunciación, los modelos presentados en los videos produjeron un impacto más rápido en los aspectos suprasegmentales que en los segmentales.

Además de los elementos mencionados, y tal como señala Bygate (2010), debemos considerar la habilidad de interacción: qué decir, cómo y de qué manera. En este sentido, en la contribución en la interacción se consideró: el uso de un registro apropiado, si se tomaba en cuenta al interlocutor y si se seguía el hilo de la conversación. En todos los casos los integrantes contribuyeron muy satisfactoriamente al desarrollo de la interacción, respetaron el registro y al interlocutor. La mayoría de las parejas aportaron un contexto significativo al iniciar o finalizar del diálogo incorporando comentarios acerca de: las materias que cursaban durante el cuatrimestre en curso y las dificultades que presenta cada curso, un viaje reciente, el clima, planes de salida con amigos o festejo de un próximo cumpleaños. Este tipo de charlas informales que, como sostiene Neuta Ojeda (2014) en su investigación, son situaciones a las que los estudiantes se enfrentan habitualmente, constituyen un verdadero acto comunicativo en el que se pone a prueba el uso de la lengua.

b. Comunicación multimodal: dado que desde una mirada multimodal la comunicación verbal es tan importante como la no verbal para el desarrollo de la competencia comunicativa, se evaluaron los elementos paralingüísticos (Martínez Salido, 2007). En primer lugar, se observó si el habla se complementó con lenguaje gestual u otros elementos del lenguaje no verbal para cumplir con las funciones discursivas: saludar, opinar, preguntar y responder. Los resultados evidenciaron, al igual que en el estudio de Lozano y Giralt Lorenz (2014), que al trabajar la lengua oral junto con material audiovisual se ponen en marcha diferentes estrategias, sobre todo en que en las actividades de interacción. Tanto en las interacciones que fueron grabadas de manera presencial como en las que se hicieron mediante videoconferencia se pudo observar cómo los participantes recurrieron al lenguaje gestual para comunicar y las funciones discursivas se cumplieron muy satisfactoriamente. Al respecto, señalan Brown y Prieto (2021) que el habla, los gestos, las miradas, los movimientos de brazos y manos constituyen un sistema comunicativo único e integrado desde el punto de vista semántico y pragmático. En las grabaciones realizadas por los estudiantes se pudo apreciar cómo el habla se complementó muy bien con gestos que denotaban sorpresa o interés por el mensaje del interlocutor como vemos en la *Figura 4* o expresiones dubitativas antes de emitir una opinión o responder a la opinión del compañero como en la *Figura 5*. También se observaron movimientos de brazos y manos como estrategias de refuerzo de las expresiones orales como vemos en la *Figura 6*.

Figura 4

Ejemplos de lenguaje gestual que reflejan sorpresa o interés por el mensaje del interlocutor

**Figura 5**

Ejemplos de lenguaje gestual que reflejan expresiones dubitativas antes de opinar o responder

**Figura 6**

Ejemplos de lenguaje corporal como estrategia de refuerzo de la expresión oral



En la *Figura 7* se puede observar cómo los participantes cumplen con la función discursiva de saludarse al comenzar la conversación y al terminarla luego de que uno de ellos simule estar apurado mirando su reloj antes de despedirse, convenciones mencionadas por Solís Alva (2020) en su trabajo. Esta función también se cumplió en las conversaciones que se realizaron por videoconferencia como muestra la *Figura 8*, en la que vemos como se despiden levantando la mano, saludo característico de este tipo de interacciones virtuales. Así, los estudiantes al realizar estas acciones activaron como estrategia de comunicación sus competencias no solo lingüísticas sino también generales (Martínez Salido, 2007).

Figura 7

Los participantes cumplen con la función discursiva de saludar al comenzar y finalizar la conversación



Figura 8

Saludos de despedida en las conversaciones realizadas por videoconferencia



En segundo lugar, se observó la utilización de otros modos: visuales, auditivos u otros, además del verbal, que aportaran significado a la situación comunicativa. Se pudo observar cómo la ambientación y elementos típicos de la cultura e idiosincrasia de los participantes jugaron un papel muy importante al momento de comunicar (Manghi Haquin, 2011). En este sentido, encontramos charlas que se filmaron en diferentes escenarios, tales como las viviendas de los participantes y aulas de la facultad. También fueron significativos los elementos utilizados, como por ejemplo apuntes o cuadernos de estudio, sumados al mate, que para la cultura argentina y muy especialmente para los estudiantes es un elemento fundamental para compartir entre amigos. Estos elementos operaron como modos semióticos para dar más significado a la situación comunicativa y enriquecerla recreando un ambiente informal y familiar típico de estudiantes universitarios. Así, este contexto real permitió que los estudiantes se involucren de manera más significativa (Neuta Ojeda, 2014) al ser algo tan cercano y habitual para ellos. Lo mismo ocurrió en las interacciones realizadas de manera virtual en las cuales pudo verse a cada participante en alguna parte de su casa, en la cocina, su habitación o su lugar de estudio también tomando mate (*Figura 9*).

Figura 9

Algunos ejemplos de los escenarios informales y elementos típicos de la cultura que operaron como modos semióticos en la situación comunicativa tanto en las interacciones presenciales como virtuales



c. Implementación de recursos tecnológicos: para evaluar si el recurso digital ayudó a cumplir el fin comunicativo se tuvo en cuenta: la posición de la cámara, el sonido y la iluminación. En las interacciones realizadas de manera presencial se utilizó un celular para realizar la grabación, ubicado de manera estratégica para filmar la escena correctamente con un encuadre y un plano adecuado (CFRIDI, 2019). La iluminación y la calidad de las imágenes fueron muy buenas, aunque el sonido por momentos era bajo, quizás por haber ubicado el celular demasiado lejos, lo cual dificultaba la escucha al observar el video. Por el contrario, en las interacciones que se realizaron mediante computadora y la aplicación Zoom, el sonido era muy bueno pero la iluminación no tanto debido a que en algunas partes la imagen tenía mucho brillo, en otras era muy oscura o no era del todo clara. En ambos casos, si bien se supo adaptar al recurso al contexto de una situación informal, no se pudieron prever los problemas que podrían surgir en una interacción mediada por recursos tecnológicos (CFRIDI, 2019). Sin embargo, tanto en las interacciones presenciales como en las virtuales se pudo comprender la situación comunicativa sin inconvenientes ya que los participantes compensaron estas dificultades con lenguaje no verbal, principalmente gestos, y respetando la entonación de las frases para diferenciar por ejemplo preguntas que responden por sí o no (*yes/no questions*), las que requieren una respuesta más completa (*Wh-questions*) o cambiando el tono de voz para demostrar interés o expresar una opinión positiva o negativa (Brown y Prieto, 2021).

La grabación de la interacción fue subida al *Padlet 2* cuyo enlace se encontraba en el aula virtual del curso en la plataforma Moodle. Esta grabación no solo facilitó la retroalimentación por parte de la docente, sino que dio la posibilidad de acceder a ella con distintos fines: autoevaluarse, tomar conciencia de las dificultades en pronunciación y expresión o revisar contenidos antes de un examen, (Lozano y Giralt Lorenz (2014).

d. Comentarios generales y observaciones: los recursos multimodales y tecnológicos utilizados se combinaron de manera satisfactoria para favorecer la interacción de manera espontánea y con mayor fluidez. A diferencia de la actividad 1, que fue realizada durante la clase, podemos afirmar como señalan Lozano y Giralt Lorenz (2014) en su investigación, que al estar frente a la cámara se pusieron en marcha distintas estrategias comunicativas como gestos y muecas como una estrategia de compensación sobre todo en aquellos estudiantes que poseen un desempeño más bajo de la lengua oral. Es importante resaltar que tanto el lenguaje corporal como el gestual habían sido analizados en detalle en las actividades previas a la grabación en la observación de los videos utilizados como ejemplos. En todos los casos los estudiantes hicieron uso de la competencia pragmático-discursiva, saludar al llegar o al irse.

El aspecto más sobresaliente fue la cooperación en la interacción asumiendo cada uno su rol y respetando el de su interlocutor. Se realizaron aportes personales muy pertinentes para dar comienzo o finalizar la situación comunicativa planteada tanto en las instancias presenciales como en las virtuales. Si bien se lograron avances a nivel suprasegmental (patrones entonativos) respecto a la actividad 1, aspecto analizado en el trabajo previo en clase mediante recursos audio visuales, se siguieron observando ciertas dificultades a en la producción de algunos sonidos. Coincidentemente con lo expresado por Murillo Melo (2013), encontramos que la interacción en parejas, fue el tipo de actividad que demostró ser más efectiva para ganar confianza y fluidez en la expresión oral contribuyendo a un aprendizaje más natural de la lengua.

En cuanto al recurso tecnológico, vimos que la calidad de imagen e iluminación en los videos realizados mediante videoconferencia no fue muy buena; mientras que en los presenciales el problema estuvo en el sonido. También influyó el hecho de que por Zoom podía verse solo el rostro de los hablantes, lo cual limitaba el uso del lenguaje corporal como recurso semiótico, cosa que no ocurrió en los videos grabados con el celular; aspectos que deberán considerarse en intervenciones futuras.

5.3.3 Actividad 3 – Presentación Multimodal

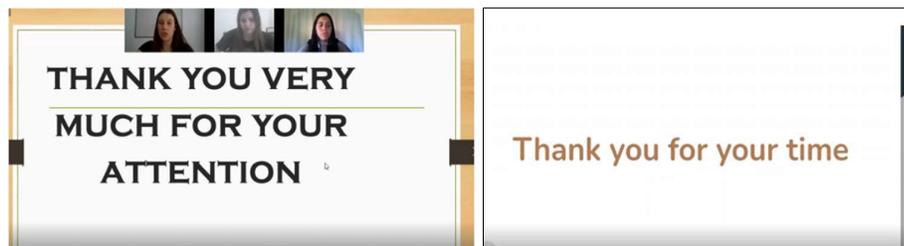
a. Desempeño lingüístico: se consideraron aspectos que hacen que una buena presentación logre su objetivo, lo cual servirá al estudiante no solo en el momento mismo del aprendizaje sino en su futura vida laboral (Neuta Ojeda, 2014). Respecto al primer criterio, inteligibilidad y organización del mensaje, encontramos que en todos los grupos la presentación se realizó de manera organizada, tanto en la introducción, en el desarrollo como en el cierre. El mensaje fue transmitido con claridad respetando la información dada en el texto del libro de clases y, en

algunos casos, también se agregó información complementaria pertinente obtenida en internet. El tiempo de exposición de cada participante estuvo bien balanceado en todos los grupos.

Respecto al registro, se utilizó un lenguaje formal acorde a la actividad propuesta (Martínez Lirola, 2014). El registro fue apropiado durante todo el desarrollo, salvo en el saludo inicial que, en un par de casos, fue demasiado informal dado que los participantes comienzan saludando con “*Hello*” (Hola). Al inicio los integrantes se identificaron como estudiantes de la facultad y se despidieron agradeciendo a los oyentes por su atención, como se puede apreciar en la *Figura 10*, o invitándolos a enviar sus comentarios acerca de lo expuesto.

Figura 10

Ejemplos de agradecimientos en el cierre de dos de las presentaciones



Al centrarnos en la fluidez y claridad en las expresiones, notamos que en la mayoría de los grupos se observó claridad en las expresiones y fluidez en los estudiantes con mejor desempeño lingüístico. Por el contrario, en los casos de estudiantes con un desempeño lingüístico más bajo, la fluidez se vio afectada por momentos de silencio o largas pausas. En estos estudiantes resultó evidente, aunque la presentación fue grabada mediante Zoom, que estaban leyendo el artículo casi textualmente en lugar de comentarlo o transmitir los datos más relevantes. En otros, se notaba una cierta preocupación por pronunciar correctamente, lo cual también operó en detrimento de la fluidez. Solo un grupo logró comunicarse de manera bastante fluida y con mínimos titubeos.

En la adecuación léxica y gramatical, se incluyeron de manera correcta las estructuras esperadas y que habían sido trabajadas previamente en clase, tales como oraciones en voz pasiva presente y pasado, y condicionales de primer y segundo tipo. También se incluyeron las frases útiles que se utilizan durante la introducción, el desarrollo y el cierre de una presentación oral que habían quedado disponibles en el aula virtual en la imagen interactiva en que fueron presentadas. El léxico empleado fue el adecuado al nivel, incluso en la información que agregaron voluntariamente al artículo elegido, en este sentido podemos decir que, en esa

búsqueda y selección de información, las presentaciones orales ayudaron a incrementar en gran medida el vocabulario (Neuta Ojeda, 2014). Probablemente por el hecho de haber tenido más tiempo para preparar el mensaje oral, se observaron muy pocos errores, como la falta de artículo: “*He had (x) idea to make ...*”; algunos errores ortográficos: ‘*out*’ en vez de ‘*our*’; ‘*Lighting*’ en vez de ‘*Lightning*’. Sumado a esto, y en coincidencia con los resultados del trabajo de Neuta Ojeda (2014), encontramos que las referencias escritas de oraciones o textos cortos, fueron factores predominantes que favorecieron el desarrollo de las exposiciones a pesar del evidente nerviosismo.

La pronunciación y la entonación fueron adecuados a la formalidad requerida, aunque en algunos casos el ritmo de exposición fue demasiado lento sobre todo en los estudiantes con más bajo nivel de desempeño, a quienes se notó más cuidadosos en la exposición, quizás por miedo a equivocarse o por tratarse de una situación formal. También en estos estudiantes se observaron errores de pronunciación a nivel segmental, algunos de los cuales obstaculizaron por momentos la comprensión del mensaje. Errores como por ejemplo: *notice* /nɔ̃tars/, *cut* /kut/, *finally* /finali/, *die* /daie/, *released* /relaisd/, *received* /resivd/. También hubo alguna interferencia de la lengua materna: “*cien metres*”. En la mayoría no se presentaron errores significativos de pronunciación o bien no obstaculizaron la comprensión del mensaje.

b. Implementación de recursos multimodales: estos recursos jugaron un papel fundamental en esta actividad ya que, como indica Martínez Lirola (2014), es indispensable que la educación superior prepare a sus estudiantes para la vida profesional adaptándose a la naturaleza multimodal de la sociedad del siglo XXI. En primer lugar, se consideró la diversidad y combinación de modos semióticos en relación con el contenido de la presentación. En todos los casos se utilizaron imágenes, fotografías o audios para ilustrar o ampliar la información que guardaban estrecha relación con el contenido que se iba dando verbalmente. Se observó que, tal como sostiene Kress (2010), cada recurso empleado comunicaba algo a su manera, y a la vez todos juntos enriquecían el significado de lo que se quería transmitir. Por ejemplo, el grupo que presentó el texto que trataba acerca de los años en prisión de Nelson Mandela utilizó recursos visuales como dibujos y caricaturas que ayudaban a reforzar el significado del mensaje como puede observarse en la *Figura 11*.

Figura 11

Diversidad de recursos visuales que ayudan reforzar el significado del mensaje verbal



En esta presentación se agregó información adicional sobre la liberación de este líder y su elección como presidente. Esta información extra, que no se percibía en el texto leído por todos en la clase, presentaba vocabulario no conocido por muchos, sin embargo, quienes tenían un menor nivel de desarrollo lingüístico pudieron recuperar esa parte del mensaje gracias a la ayuda de los recursos visuales cuando no lograban interpretar completamente el lenguaje verbal. De este modo, vemos cómo para comprender el significado completo de lo que se quería comunicar debieron mirar todos los recursos o modos actuando en conjunto y no individualmente (Manghi Haquin, 2011).

Otra de las presentaciones, en la que se expuso el artículo referido al efecto de la música de Mozart, comenzó con la imagen de las integrantes del grupo en silencio mientras se escuchaba de fondo música del compositor. La música continuó durante todo el transcurso de la exposición acompañando al discurso oral y las imágenes, en un volumen adecuado que complementaba perfectamente al discurso captando y obligando a mantener la atención (Martínez Lirola, 2014). Esta relación entre los modos y el contenido fue muy significativa para comprender el tema que se estaba exponiendo: cómo este tipo de música favorece la concentración.

En relación a la disposición organizativa de las imágenes y textos y el balance de lenguaje oral y escrito, en todos los casos predominó el lenguaje oral sobre el escrito, lo cual era parte de la consigna. La disposición del texto y de las fotografías o dibujos fue clara en su mayoría y las imágenes de los participantes no obstaculizaba la visualización de la palabra escrita ni del resto de las imágenes, como se pudo apreciar en la *Figura 12*.

Figura 12

Ejemplo de una buena disposición de las imágenes y el texto escrito. La imagen de las participantes durante la videoconferencia no obstaculiza la visualización de información.



En estos dos ejemplos se pudo apreciar cómo los recursos semióticos fueron seleccionados con un propósito específico y combinados de tal manera que lograron transmitir exitosamente la intencionalidad del mensaje (CFRIDiL, 2019).

Por el contrario, en otra de las presentaciones vimos que no hubo una buena disposición (Figura 13) ya que parte de la información quedó tapada por las imágenes de los estudiantes provocando una interferencia en la transmisión del mensaje que se pretendía dar con los recursos visuales.

Figura 13

Ejemplo de cómo la imagen de los participantes interfiere en la transmisión del mensaje



Además, se observó en esa misma presentación que la jerarquía dada a los textos escritos no se correspondía con la importancia de los datos que se expresaban verbalmente ya que se utilizó una tipografía de gran tamaño para un título que indicaba el momento en que se encontraba la presentación, pero una muy pequeña para enumerar los puntos que se estaban desarrollando (Figura 14). Aspectos que debieron ser tenidos en cuenta, tal como resalta Martínez Lirola (2014) en una de sus investigaciones, dado que esos puntos eran importantes para guiar al oyente en el transcurso de la exposición.

Figura 14

Ejemplo de cómo la jerarquía de los textos escritos no se condice con la importancia de la información



En todos los casos el lenguaje corporal estuvo acorde a la situación formal, todos estuvieron sentados mirando a la cámara tanto durante el momento de hablar como cuando lo hacían sus compañeros. Aunque, en comparación con la actividad 2 que fue realizada en un contexto informal, se los veía un poco tensos.

c. Implementación de recursos tecnológicos: Martínez Lirola (2013) nos habla también de la importancia de incluir recursos tecnológicos que están presentes en la vida cotidiana de los estudiantes universitarios y les sean útiles para insertarse en el mercado laboral. En este aspecto se evaluó si el recurso digital ayudó a cumplir el fin comunicativo. Para la grabación se utilizó Zoom y cabe destacar que, en todos los casos, se tuvieron en cuenta aspectos tales como la presentación en pantalla completa, de manera que se podía apreciar cada diapositiva claramente y a la vez ver al integrante que estaba hablando. Las aplicaciones utilizadas fueron *Google Slides* y *Power Point*, las diapositivas en su mayoría eran de fácil lectura y estaban ordenadas siguiendo la coherencia del artículo seleccionado, combinando el texto escrito con imágenes que ampliaban el significado del modo verbal, lo cual ayudó a cumplir el fin comunicativo satisfactoriamente. Por un lado, el uso efectivo de las TIC, competencia fundamental en la sociedad del siglo XXI (Universidad de Houston, 2015), fue potenciado por el trabajo grupal en el cual se tuvieron en cuenta los elementos necesarios para situar al oyente (Martínez Lirola, 2014). Por otro lado, se logró valorar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como LE y destacar la influencia de las TIC en el desarrollo y mejora de las habilidades lingüísticas, tal como señalan Gómez Barrios y Palma Velázquez (2020) en su investigación.

d. Comentarios y observaciones del observador: por un lado, la fluidez se vio favorecida en los estudiantes con un nivel de desempeño mayor, probablemente al ser un contexto más formal y al tener que expresarse con más autonomía e independencia, aunque se los notó más tensos al

tener que expresase individualmente. Por el contrario, en los estudiantes que no poseían una buena competencia oral, la fluidez se vio afectada por momentos de silencio o titubeo. Sin embargo, en estos últimos se observó que utilizaron estrategias comunicativas para compensar las falencias de la lengua oral incorporando más variedad de modos semióticos para acompañar su discurso: música, fotos, e imágenes. Todas las grabaciones fueron realizadas mediante videoconferencia respetando el escenario formal que requería la actividad, un escenario neutro. A diferencia de la ambientación que eligieron para la actividad 2 en la que el contexto era informal y en las interacciones grabadas en Zoom se podía ver en qué lugar de sus casas estaban: en la cocina, o en su habitación. Este tipo de adecuación refleja que los estudiantes supieron adaptarse al contexto formal y respetar el registro que la situación comunicativa y el tipo de mensaje que querían transmitir requerían.

Es importante resaltar, como hace Neuta Ojeda (2014), el papel fundamental que jugaron las ayudas visuales para cumplir el objetivo comunicativo y lograr captar una mayor atención de los oyentes permitiendo un desempeño con mayor seguridad. Tal como concluyó Martínez Lirola (2014) en su investigación, se puede afirmar que este tipo de actividad contribuyó favorablemente a la integración de la multimodal, la tecnología y el aprendizaje de la LE dado que los estudiantes debieron prestar atención a la estructura, al contenido, al uso de las TIC y la combinación de diversos modos con el fin de comunicar en un contexto formal.

En las actividades propuestas, y en comparación con las actividades que se realizaban previamente, se produjeron cambios sustanciales que resultaron en una mejor comunicación oral, los cuales se resumen en el siguiente cuadro:

Etapa previa a la intervención	Etapa de intervención
Materiales	
Se utilizaba solo material didáctico tradicional: libro de texto con audios del mismo libro y guías escritas de la docente.	Se complementó el material tradicional con material audiovisual y el empleo de herramientas tecnológicas como plataformas virtuales, aplicaciones de software de videoconferencias y páginas web para fomentar el desarrollo de la habilidad oral.
Multimodalidad	
El material de los libros de texto (fotos y audios) favorecía de cierta manera el uso y la interpretación del modo verbal. Sin embargo, esto no era suficiente para lograr una buena interacción o expresión.	Al analizar el material disparador de las actividades, los alumnos debieron interpretar diferentes modos: el verbal, auditivo y gestual para entender un mensaje. Esto les sirvió para codificar luego significados a través del lenguaje corporal cuando no contaban con el léxico que les permita expresar sus ideas o

	recurrir a otros modos para transmitir el mensaje: música, imágenes, dibujos.
Tecnología	
El uso de la tecnología se limitaba a escuchar material audiovisual y videollamadas. Los alumnos no hacían mucho uso de la tecnología de forma voluntaria. Se utilizaba solamente la plataforma Moodle para la ejercitación de estructura gramaticales y ejercicios de producción escrita.	La tecnología se empleó para promover la escucha de material audiovisual, videollamadas y facilitar tanto la producción como la interpretación de mensajes tanto verbales, visuales como auditivos. Los distintos recursos fueron herramientas utilizadas tanto por la docente en la preparación de las actividades como por los estudiantes en sus producciones y presentaciones orales.
Oralidad	
Se trabajaba con actividades propuestas por el libro, tales como reproducción de diálogos. Los alumnos respondían con frases sueltas en su mayoría y manifestaban dificultad para expresarse cuando no conocían el vocabulario correcto. Aparecían además problemas de inteligibilidad debido a una pronunciación deficiente o a la elección equivocada del tiempo verbal. Se observó además cierta incomodidad y frustración al no poder expresarse espontáneamente y con fluidez.	Se realizaron actividades de observación y análisis de material multimedia previo al trabajo en parejas o pequeños grupos. En el desarrollo de las actividades se utilizaron distintos modos semióticos y recursos tecnológicos que resultaron de gran ayuda para interactuar o exponer un tema. Se enriqueció el vocabulario y se logró más espontaneidad, fluidez y mayor participación de todos. Los alumnos lograron formular oraciones completas y textos orales más ricos. Al momento de no encontrar la palabra indicada, emplearon el lenguaje corporal como estrategia de compensación. El alumno entendió que el modo verbal es solo una forma de comunicarse pero que uno puede servirse de otros modos para reforzar el significado del lenguaje verbal o complementarlo.

5.4 Análisis del cuestionario post intervención

Este cuestionario online realizado con formularios de *Google*, constó de nueve preguntas, algunas de opción múltiple y otras abiertas, fue anónimo, confidencial y respondido por 12 de los 18 estudiantes participantes. La primera pregunta apuntaba a saber en qué medida (mucho, bastante, poco o nada) consideraban que las tres actividades propuestas los habían ayudado a expresarse mejor oralmente en inglés. Las respuestas arrojaron un resultado positivo ya que el 50% de quienes respondieron eligió la opción *mucho* y el otro 50%, la opción *bastante*. De lo cual podemos inferir que una hubo una actitud receptiva positiva por parte de los estudiantes a

incorporar distintos modos de comunicación y recursos en sus producciones con el fin de mejorar su competencia oral. De este modo, al igual que Martínez Lirola (2013), entendemos que incluir en la clase de LE la multimodalidad sumada a recursos tecnológicos favoreció que los alumnos asuman protagonismo y liderazgo en el proceso de aprendizaje ya que debieron tomar decisiones constantemente acerca de qué información incluir y cómo presentarla.

La segunda pregunta, en su primera parte, apuntaba a indagar cuál de las tres actividades les resultó más significativa para el desarrollo de la habilidad oral y, en la segunda, el porqué. La mitad de los encuestados respondió que la más significativa fue la realización del video con una conversación informal en parejas. El otro 50% se dividió en partes iguales entre la realización de afiches con información personal y las presentaciones orales grupales. En la segunda parte de esa pregunta se les pidió que indiquen el porqué de la respuesta anterior. En las respuestas que señalan al video de interacción en parejas como la más significativa (50% de los entrevistados), algunos explicaron que lo fue porque hubo más espontaneidad, una interacción constante y se trató de una situación de la vida cotidiana en la cual podrían encontrarse en cualquier momento y necesitar expresarse correctamente. Este dato nos recuerda la importancia de considerar, a la hora de diseñar una actividad, el entorno y circunstancias en las que se desenvuelven los estudiantes de manera que la expresión o interacción se desarrollen en contextos que les sean familiares (Martínez Salido, 2007). Otros señalan que fue la que más los ayudó a ganar confianza y se sintieron más cómodos debido a que el vocabulario que debían utilizar les era conocido. Destacan además que pudieron mejorar la pronunciación ya que debían practicar antes de la grabación. Como sostiene Murillo Melo (2013) en su trabajo, además de ayudar a ganar confianza, la interacción resultó muy significativa ya que sin ella no sería posible el desarrollo de la expresión oral. A través de la interacción se ponen en juego conocimientos de la lengua, experiencias previas y se emplean diferentes estrategias para hacerse entender o negociar significado con el interlocutor. Del 50% restante, un 25% respondió que la más significativa fue la preparación de posters con imágenes de cada uno para intercambiar información personal porque les permitió ser más espontáneos en la conversación y además porque las imágenes los ayudaron a saber qué preguntar y no repetir preguntas de memoria. El otro 25%, que indica a la presentación multimedial como la más significativa, argumenta que fue algo novedoso que nunca habían hecho en inglés, que les aportó vocabulario nuevo y que les permitió sacarse el miedo de hablar en público. Este dato refleja lo expuesto por Neuta Ojeda (2014) quien dice que a través de las presentaciones orales, cuyo objetivo principal debe ser mejorar el habla y la comunicación, se crea un ambiente en el cual el estudiante se enfrenta a

un público acercándose así a un contexto de la vida real. Destacan además la importancia de las imágenes que iban apareciendo como soporte para la explicación del tema que debían presentar como así también el hecho de trabajar en pequeños grupos, lo cual ayudó a sentir menos vergüenza al expresarse oralmente. En estas respuestas queda de manifiesto la preferencia por la filmación del video en parejas en un contexto informal y la valoración de la posibilidad de expresarse con más espontaneidad y comodidad, resultado similar al obtenido en las actividades de interacción propuestas por Murillo Melo (2013) en su investigación. Esto no resulta llamativo dado que, en el cuestionario previo a la intervención, la mayoría había elegido el trabajo en parejas como forma de agrupamiento preferida, seguida de los pequeños grupos. Una vez más vemos cómo el material multimodal jugó un papel fundamental como apoyo en la expresión oral de los estudiantes y a la vez los hicieron tomar conciencia de sus ventajas en relación a las actividades de memorización. Desde el punto de vista lingüístico favoreció la adquisición de vocabulario al tener que realizar una búsqueda de nuevas palabras para expresar lo que querían.

En tercer lugar, se les preguntó por la actividad que les resultó menos significativa para el desarrollo de la habilidad oral y el porqué. Un gran porcentaje (83,3%) señala que ninguna fue menos significativa, por el contrario, todas o algunas lo fueron por diferentes motivos: a) porque cada una de las actividades propuestas aportaron algo distinto; b) porque los ayudaron a superar la vergüenza y perder el miedo de hablar en inglés, ya sea por la posibilidad de elaborar preguntas de manera espontánea a partir de imágenes y fotos, como en la interacción generada con los afiches digitales, o por tener que exponer acerca de un tema no tan conocido por ellos como en la presentación grupal multimedia; c) porque les permitieron realizar una práctica concreta de cómo expresarse en público (presentación oral grupal); d) porque se vieron obligados a buscar vocabulario nuevo para poder expresarse mejor y sentir más confianza al hablar (videos y presentación grupal). Solo un entrevistado sostuvo que la actividad menos significativa fue la realización del póster para interactuar en pequeños grupos fundamentando que las preguntas que debían armar eran demasiado guiadas y no salían de un cierto rango (su ciudad, rutina, gustos, tiempo libre, hechos pasados). En cuanto a la presentación multimedia grupal también hubo una única respuesta que la consideró la menos significativa, aunque no explica los motivos.

La cuarta pregunta se refería a qué aspecto de la comunicación oral consideraban que habían podido desarrollar más mediante estas actividades: fluidez, pronunciación y entonación, espontaneidad o vocabulario. En primer lugar, se destaca la espontaneidad con el 75%, seguida

del vocabulario con el 66% la fluidez con el 50%, y por último la pronunciación y entonación con 41% respuestas. Nuevamente encontramos que la espontaneidad es la característica más sobresaliente, lo que evidencia el impacto que tuvo la multimodalidad en este aspecto de la habilidad oral para estos estudiantes. Cabe señalar que la espontaneidad había sido mencionada como dificultad antes de la intervención, lo cual indicaría que se logró una mejor comprensión de lo que implica la comunicación en una LE (Lozano y Giralt Lorenz, 2014).

La quinta pregunta fue formulada con la intención de conocer en qué medida (mucho, bastante, poco o nada) el poner atención en los distintos modos de comunicación (lenguaje verbal, lenguaje gestual, imágenes, sonido, etc.), empleados en las actividades previas a la práctica oral, había facilitado la comprensión del mensaje. El 58,3% respondió que el análisis de estos modos los había ayudado *bastante* y el 41,7% dijo *mucho*. Cabe resaltar en este sentido que este tipo análisis multimodal no era habitual en los estudiantes, dato que había sido recogido en el cuestionario pre intervención en el cual casi un 30% de los alumnos había manifestado que se focalizaba solo en el lenguaje verbal.

En la siguiente pregunta se indagó acerca de la combinación de los distintos modos semióticos (lenguaje verbal, lenguaje gestual, imágenes, fotos, sonido, etc.), empleados en la realización de las actividades. El objetivo era conocer en qué medida (mucho, bastante, poco o nada) esa combinación había facilitado la transmisión del mensaje. Las respuestas se dividieron en partes iguales, un 50% respondió que los había ayudado *mucho* y el otro 50%, *bastante*. Resultado que podemos considerar altamente positivo si tenemos en cuenta que es la primera vez que estos estudiantes realizan actividades multimodales mediadas por las TIC en una clase de LE en la facultad. Este dato reafirma lo expresado por Lozano y Giralt Lorenz (2014) en relación a la necesidad de poner en práctica modelos pedagógicos que se ajusten a las nuevas formas de aprender de las generaciones más jóvenes. Por este motivo, debemos aprovechar los diferentes modos de comunicar y el potencial que ofrecen las TIC no solo para la adquisición de una LE, sino también para desarrollar en nuestros alumnos una alfabetización multimodal y digital.

Seguidamente se preguntó acerca del empleo de los recursos tecnológicos (aplicaciones) que utilizaron para realizar las tres actividades y en qué medida (mucho, bastante, poco o nada) estas habían facilitado su desarrollo. La gran mayoría (83,3%) respondió *mucho* y el resto (16,7%) *bastante*. Este dato resulta relevante dado que el uso de estos recursos no eran una práctica habitual en la realización de actividades de producción oral, solo utilizaban el aula virtual para encontrar material publicado por la docente y en ocasiones el muro colaborativo *Padlet* para compartir alguna producción escrita. Tal como mencionáramos en el marco teórico

de este trabajo, el propósito no era desarrollar conocimientos ya adquiridos por los estudiantes acerca de estos recursos (Salazar Zuleta y Zorro Bautista, 2019), sino utilizarlos adecuadamente para potenciar y afianzar ese conocimiento de manera que los ayudara en el desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés.

La penúltima pregunta apuntaba a indagar cuál sería la actitud que tomarían en futuros estudios de una LE, inglés u otra. Con ese fin se les preguntó si de allí en adelante, cuando realicen una actividad oral en el aprendizaje de una lengua, analizarían los distintos modos que contribuyen a la transmisión de un mensaje oral. Entre *sí, probablemente* y *no*, el 50% respondió *sí*, y el otro 50% respondió *probablemente*. Este dato refleja que se pudo desarrollar también una actitud crítica y toma de conciencia respecto a los efectos que los distintos modos semióticos producen en su conjunto en un acto comunicativo (Martínez Lirola, 2014).

Finalmente, se ofreció la posibilidad de agregar algún comentario que consideraran pertinente. Por un lado, destacaron la importancia utilizar la tecnología, como el formato video en el caso de la grabación de la interacción en parejas porque esto favoreció la fluidez en la interacción debido al tiempo de preparación del que dispusieron. En cuanto a las presentaciones grupales, que también fueron grabadas, ya que alguno/s de los integrantes de los pequeños grupos se encontraban en distintas ciudades y continuaban cursando de manera virtual debido a la pandemia, consideraron que hubiese sido más “natural”, según palabras de un estudiante, hacerlas de manera presencial en la clase. Si bien se reconoce que falta afianzar algunos aspectos de la oralidad, se valoró la forma de practicarla y consideraron haber logrado avances en el desarrollo de esta habilidad.

5.5 Triangulación de los datos

La triangulación de los datos obtenidos otorgó mayor validez a la información recabada ya que a partir de los la observación participante, las respuestas de los estudiantes en relación a sus experiencias y percepciones, la evaluación de las actividades, sumados a los comentarios y percepciones de los docentes se pudo hacer una evaluación de manera más objetiva de la efectividad de la propuesta desde la perspectiva del enfoque cualitativo (Murillo Melo, 2013). En este sentido, se otorgó especial consideración a las apreciaciones de los observadores ya que, tal como señalan Salazar y Zorro (2019), al observar entran en juego el conocimiento y la experiencia del investigador, y a partir de la triangulación entre la observación, el conocimiento y la experiencia se pueden evidenciar mejor las problemáticas del contexto que requieren más atención y buscar una solución. Así, se tomaron los resultados de la etapa pre intervención (observación de clases y cuestionario) y se codificaron los datos teniendo como eje cuáles eran

las dificultades que enfrentaban los alumnos al momento de realizar una actividad oral. Luego, se analizaron la grilla de evaluación de las actividades y la encuesta final y también se codificaron. Se analizó si los alumnos presentaban las mismas dificultades antes y después de la intervención o si manifestaban haber logrado desarrollar estrategias para superar dichas problemáticas. Los resultados obtenidos se presentan a continuación agrupados en dos ejes; oralidad y multimodalidad y oralidad y tecnología.

Oralidad y multimodalidad: al triangular la información arrojada por los resultados emergieron algunas categorías, la primera de ellas fue la referencia a los sentimientos de temor y vergüenza. En una primera instancia los alumnos manifestaron que sentían temor y vergüenza al resolver tareas orales: “(me siento) *nerviosa... vergüenza*” [ST7]; “*Siempre me siento muy incómoda porque sé que no es buena mi oralidad ... me pongo tan nerviosa que no se me ocurre ni que respondería en español*” [ST9]. Posteriormente, durante en análisis de las actividades y el cuestionario post implementación pudo observarse cómo a medida que los estudiantes eran expuestos a las actividades diseñadas ese miedo o vergüenza inicial iba disminuyendo dando paso progresivamente a más confianza y fluidez (Murillo Melo, 2013) gracias a la naturaleza multimodal de las actividades.

Una segunda categoría emergente se relacionó al vocabulario, la gramática y la sintaxis. Antes de la intervención, como se evidenció en la etapa de observación inicial, las estructuras gramaticales y el léxico que empleaban los estudiantes eran bastante limitados y presentaban dificultades desde el punto de vista sintáctico. Luego de ser expuestos a un input multimodal y la posibilidad de interactuar con pares de manera también multimodal se observó que se expresaron con una mayor riqueza de vocabulario, más precisión gramatical y menos errores en la sintaxis con un verdadero valor comunicativo que indicaba una respuesta satisfactoria a la situación que se iba gestando. Esto surge tanto en la evaluación de las actividades realizada luego de la intervención como en el cuestionario final a los estudiantes. Algunos de sus comentarios fueron: “*Es algo nuevo, que nunca había hecho, me dio bastante vocabulario*” [ST2]; “*Yo tengo mucha vergüenza de hablar en inglés y realizar las actividades me dio más confianza*” [ST3]; “*Todas (las actividades) me ayudaron a poder expresarme, buscar vocabulario y sentir confianza al momento de dialogar*” [ST10]. Nuevamente debemos destacar en este proceso el papel que jugó la multimodalidad tanto en la preparación como en la realización de las actividades propuestas, permitiendo que se cumpla el fin comunicativo para el cual habían sido diseñadas (Lozano y Giralt Lorenz, 2014).

Oralidad y tecnología: en relación a este eje surge una tercera categoría relacionada a los recursos tecnológicos. A diferencia de lo que ocurría en las actividades a las que los estudiantes estaban acostumbrados antes de la propuesta, se puede observar que la tecnología posibilitó que el mensaje fuese transmitido con creatividad y recibido con mayor atención por parte del oyente, ya sea en las situaciones informales como en las formales, acercando de esta manera al estudiante a un verdadero uso de la lengua (Neuta Ojeda, 2014). En este sentido, se logró una mejor interacción entre todos y los estudiantes asumieron un rol más protagónico en comparación a las actividades previas a la intervención. Datos que surgen también de la información recolectada en el cuestionario post intervención en el cual los alumnos manifestaron haber ganado confianza para expresarse oralmente al estar delante de la cámara. En este sentido, y según las observaciones de la investigadora, la grabación del video con la interacción en parejas demostró ser la más efectiva para ganar confianza y espontaneidad, y según los estudiantes, la que les resultó más significativa por los mismos motivos. De esta manera vemos como la tecnología, que fue incorporada como otro sistema semiótico, permitió realizar exitosamente las tareas de producción e interacción oral (Manghi Haquin, 2011).

Según las anotaciones de la docente, se reconoce la ayuda que significó tanto la multimodalidad como la tecnología en este proceso como algo novedoso en el aprendizaje del inglés en la facultad, lo cual a su vez queda de manifiesto en estos comentarios de los estudiantes: *“Todas (las actividades) me ayudaron un poco ya sea en expresarme como en armar preguntas a partir de imágenes”* [ST11]; *“Si bien creo que queda mucho por practicar para afianzar la lengua, considero un gran avance en mi...”* [ST18]; datos muy relevantes que permitieron corroborar la eficacia de la propuesta.

6. CONCLUSIÓN

Esta investigación acción nació como un intento de dar respuesta a la problemática que presentaban los estudiantes de ingeniería en el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Para comenzar nos planteamos el interrogante de cómo la incorporación de la multimodalidad con la ayuda de recursos tecnológicos podía ayudar a modificar esta situación. Luego de indagar en las causas de las dificultades que presentaban los estudiantes al momento de expresarse oralmente en inglés, se implementó una propuesta didáctica que, mediante la incorporación de recursos multimodales y digitales, ofreció a los alumnos la oportunidad de aprender haciendo, asumiendo de esta manera un rol más activo en sus procesos de aprendizaje.

Las actividades comunicativas de interacción social y funcional propuestas dejaron de manifiesto que, al sumar otros modos al lenguaje verbal para generar significado, la expresión

y la interacción oral resultaron más fáciles dado que se pudieron dejar de lado el miedo y la vergüenza que operaban como obstáculos. El integrar diferentes elementos audiovisuales facilitó no solo la expresión de los hablantes si no también la comprensión por parte de los oyentes, lo que permitió un mejor desarrollo de la situación comunicativa. Para los estudiantes sirvió además como una práctica concreta de una situación real en un contexto real en el que podrían verse inmersos en su presente o en su futuro laboral.

En lo que al desempeño lingüístico respecta, el aspecto más favorecido fue la espontaneidad en las conversaciones en un contexto informal, en el cual también se pusieron en juego estrategias meta cognitivas para compensar las falencias en la comunicación por parte de los estudiantes con menor desempeño lingüístico. A su vez, en un contexto más formal como lo fue el de las presentaciones orales, se destacó la búsqueda y adquisición de nuevo vocabulario, lo que hizo más significativo el aprendizaje.

Luego del análisis de los resultados obtenidos al finalizar la investigación vimos que la implementación de la propuesta, novedosa para los estudiantes que nunca habían llevado a cabo este tipo de consignas, tuvo una buena recepción y resultó significativa desde el punto de vista de la comunicación oral. Es importante destacar la importancia que tuvo el análisis de los elementos multimodales previo a la realización de las actividades para promover la reflexión y toma de conciencia del rol que juegan los distintos modos semióticos en un acto comunicativo.

Por su lado, en la incorporación de recursos tecnológicos para la ejecución de las actividades, se destacó la creatividad en las producciones digitales de los estudiantes y también la colaboración al trabajar en equipos, habilidades fundamentales para la sociedad del siglo XXI. Otra ventaja de estos recursos fue el hecho de que las actividades quedasen alojadas en la web permitiendo recurrir a ellas con posterioridad para distintos fines, por ejemplo, autoevaluarse, tomar conciencia de las dificultades en la pronunciación o servir como material de revisión antes del examen oral.

Por lo mencionado anteriormente, podemos concluir que el empleo adecuado de recursos multimodales y digitales, tanto en la preparación de las actividades comunicativas como en la producción por parte de los alumnos, influyó positivamente en el desarrollo de la expresión e interacción oral de los alumnos de ingeniería tanto en un contexto formal como informal.

RECOMENDACIONES

En este trabajo se evidenciaron resultados que favorecieron el desarrollo de la competencia oral en inglés en un nivel A2/B1 para estudiantes universitarios y es importante destacar algunos aspectos para tener en cuenta en futuros trabajos.

Se recomienda, en primer lugar, partir de los intereses y las necesidades concretas de los estudiantes teniendo en cuenta el contexto académico en el que se encuentran de manera que la propuesta sea factible y resulte significativa para esa población estudiantil en particular.

Respecto a las actividades, en el desarrollo de la expresión oral, la interacción es un aspecto fundamental ya que implica poner en juego conocimientos sobre la lengua, experiencias previas y hacer uso de diferentes estrategias para hacerse entender. Por este motivo, es aconsejable proponer actividades comunicativas auténticas o simuladas que permitan la práctica del idioma en contextos similares a los de la vida real de los estudiantes, ya sea personal o profesional, que les ayuden a superar sus limitaciones.

En las presentaciones orales, en las cuales la espontaneidad puede verse afectada, se recomienda realizar actividades durante las clases previas que promuevan respuestas espontáneas y refuercen la habilidad para exponer y hablar en público, de manera de evitar la lectura completa del tema que se presenta.

En relación a la fonética, se podrán realizar actividades de refuerzo que promuevan la práctica de la pronunciación a través de materiales audiovisuales como canciones o actividades lúdicas como trabalenguas para trabajar sonidos similares, o el uso de aplicaciones que permitan la escucha y práctica de la acentuación de las palabras y entonación de frases.

Para la realización de los videos de interacciones, se sugiere, en caso de realizarse por videoconferencia, que la cámara enfoque todo el cuerpo y no solo el rostro para que el lenguaje corporal opere como modo semiótico. Para las que se realizan en forma presencial, podrían utilizarse distintos celulares, uno para la filmación y otro para grabar el audio, y luego editarse con el fin de mejorar la calidad del sonido.

Por último, otro aspecto para considerar es el factor tiempo. Es sabido que el aprendizaje de una lengua, sobre todo si hablamos de oralidad, requiere de mucha práctica por eso en el marco de esta investigación el tiempo fue un factor limitante ya que se desarrolló en un solo cuatrimestre. A pesar de contar con cuatro horas semanales de clases y un grupo no numeroso, el tiempo resultó insuficiente para poder trabajar más a fondo los distintos aspectos de esta habilidad dado que había estudiantes con diferentes estilos y ritmos que demandaban una atención más personalizada, otros espacios de interacción y tiempo extra. En este sentido se recomienda comenzar con la implementación de la propuesta en el nivel I con el fin de hacer un seguimiento durante el ciclo completo de cursado de la asignatura y posibilitar así más y mejores oportunidades de práctica que permitan desarrollar progresivamente la competencia oral para alcanzar el nivel requerido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, L. y Prieto, P. (2021). Gesture and Prosody in Multimodal Communication. En M. Haugh, D. Z. Kádár, & M. Terkourafi (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociopragmatics* (pp. 430-453). Cambridge University Press.
- Bygate, M. (2007). Speaking. En R. Carter & D. Numan (eds.) *The Cambridge Guide to teaching English to Speakers of Other Languages* (p.p. 14-20). Cambridge University Press.
- Carthew Proaño, Z.N. (2020). *Aula virtual para apoyar el aprendizaje de la habilidad oral del inglés*. (Proyecto de titulación en opción al grado de Magister). Universidad Tecnológica Israel.
- Consejo de Europa (2002). El uso de la lengua y el usuario o alumno. En *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Escuela de Pedagogía PUCV (abril de 2016). Manghi, D. *Cápsula de Investigación: Multimodalidad. Parte 2*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=kRgpPls-nec>
- Galvis Panqueva, G.H., & Pedraza Vega, L. del C. (2013). Desafíos del e-learning y del b-learning en educación superior - Análisis de buenas prácticas en instituciones líderes. Centro de Innovación en Tecnología y Educación. Universidad de los Andes.
- Gómez Barrios, F.V. y Palma Velázquez, E. (2020). El podcast en el desarrollo de las habilidades orales en estudiantes de Inglés como lengua extranjera. *Educere*, 24 (78), 237-251.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Diseños del proceso de investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación científica*. (6° ed.). Mac Graw Hill.
- Jewitt, C. y Kress, G. (2003). *Multimodal literacy*. Peter Lang.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching. An introduction*. Cambridge University Press.

- Lotherington, H. y Jenson, J. (2011). Teaching Multimodal and Digital Literacy in L2 Settings: New Literacies, New Basics, New Pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 226–246.
- Lozano, R. y Giralt Lorenz, M. (2014). Comunicación multimodal y aprendizaje de la lengua oral en *E/LE. CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 37, 117-133.
- Magadán, C. (2012). “Clase 6. Decir y hacer: las nuevas alfabetizaciones en las aulas”, Enseñar y aprender con TIC, *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Manghi Haquin, M. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos*, 22, 3-14.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Cengage Learning.
- Martínez Lirola, M. (2013). Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 1-13.
- Martínez Lirola, M. (2014) Propuesta de enseñanza multimodal en una asignatura de lengua inglesa. *Encuentro, Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 23, 89-101.
- Martínez Salido, B. (2007) ¿Qué significa aprender a través de la acción? En E. Pato y A. Fernández Dobao (eds.). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Quebec*. Sgel.
- Modéer, T. (2011). *Las actividades comunicativas en los materiales didácticos*. (Tesis de grado). Universidad de Dalarna.
- Mode, Institute of Education, University of London (marzo de 2012). Gunther Kress: *¿Qué es un modo?* [Video] YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=kJ2gz_OQHhI
- Mode, Institute of Education, University of London (marzo de 2012). Gunther Kress: *¿Qué es la multimodalidad?* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nt5wPIhhDDU>
- Murillo Melo, A.L. (2013). *Desarrollo de habilidades orales en inglés mediante el uso de estrategias comunicativas*. (Tesis para obtener el grado de: Maestría en educación con acentuación en procesos de enseñanza – aprendizaje). Universidad Tecvirtual. Escuela de graduados en educación, Colombia.

- Neuta Ojeda, E.E. (2014). *La presentación oral con apoyo escrito y las charlas informales/spontáneas. Verificación de la efectividad comparativa como mejor estrategia para el aprendizaje del Inglés en adultos*. (Trabajo de investigación como requisito para optar al título de Magister en Educación). Universidad Nacional de Colombia. Facultad De Ciencias Humanas, instituto de investigación en educación Maestría en educación. Bogotá, Colombia.
- O'Brien, R. (2001). An overview of the methodological approach of action research. En R. Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*. Universidade Federal da Paraíba.
- Richards, J.C. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rogers, T. (2001). *Approaches and Methos in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.
- Salazar Zuleta, A.F. y Zorro Bautista, D.V. (2019). *Fortalecimiento de la producción oral en inglés a través de recursos TIC*. (Proyecto de grado). Universidad Libre. Facultad De Ciencias de la Educación.
- Sindoni, M.G, Adami, E., Karatza, S., Marenzi, I., Moschini, I., Petroni, S., Rocca, M. (2019) *Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies*. Eumade 4ll.
- Smith, R. y Rebolledo, P. (2018). *A Handbook for Exploratory Action Research*. British Council.
- Solís Alva, L.S. (2020). *Estrategia didáctica para mejorar la producción oral del idioma francés en los estudiantes del nivel básico de una institución educativa superior de Lima*. (Tesis de grado). Universidad San Ignacio de Loyola.
- Universidad de Houston (2015). *New Technologies & 21st Century Skills*. <http://newtech.coe.uh.edu/>

ANEXO 1 - INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

1. a		Grilla para la observación de las clases previas a la intervención
1	¿Qué tipo de actividades se realizan en la clase de inglés para la práctica oral del idioma?	a. preguntas y respuestas <input type="checkbox"/> b. juego de roles <input type="checkbox"/> c. reproducción de diálogos <input type="checkbox"/> d. descripción de fotos <input type="checkbox"/> e. práctica guiada <input type="checkbox"/> f. conversaciones espontáneas <input type="checkbox"/>
2	¿Cuál es el objetivo de la actividad de comunicación oral que se desarrolla durante la clase?	a. ejercitación <input type="checkbox"/> b. corrección <input type="checkbox"/> c. evaluación <input type="checkbox"/> d. otro <input type="checkbox"/>
3	¿Qué forma de agrupamiento se utiliza para interactuar?	a. toda la clase <input type="checkbox"/> b. en pequeños grupos <input type="checkbox"/> c. en parejas <input type="checkbox"/>
4	¿Qué tipo de material multimodal utiliza en el aula el docente para promover la interacción oral?	a. asigna ejercicios verbalmente <input type="checkbox"/> b. asigna ejercicios en forma escrita <input type="checkbox"/> c. utiliza con imágenes <input type="checkbox"/> d. utiliza audios o videos <input type="checkbox"/> e. otro (¿cuál?) <input type="checkbox"/>
5	¿Analizan los alumnos los diferentes modos, como el lenguaje verbal o gestual, que presenta el material además de la palabra verbal?	a. Si <input type="checkbox"/> b. No <input type="checkbox"/> c. parcialmente <input type="checkbox"/>
6	¿Se ofreció algún recurso tecnológico al alumno para realizar las actividades? En caso positivo, ¿los alumnos estaban familiarizados con ese recurso?	a. SI (¿Cuál?) <input type="checkbox"/> b. NO <input type="checkbox"/>
7	¿Los estudiantes demuestran predisposición para participar en las actividades propuestas?	a. mucha <input type="checkbox"/> b. bastante <input type="checkbox"/> c. poca <input type="checkbox"/> d. muy poca <input type="checkbox"/>
8	Otras apreciaciones / comentarios relevantes:	

Adaptada de: Solís Alva (2020)

1. b Cuestionario a los alumnos pre intervención

El siguiente cuestionario contiene preguntas relacionadas a la práctica y desarrollo de la habilidad oral en inglés. Es confidencial, anónimo y sin influencia en tu calificación.

Muchas gracias por tu colaboración.

1. ¿Estudiaste inglés antes de ingresar a la facultad?
2. ¿Por qué crees que la Facultad te pide que acredites conocimientos de inglés?
3. ¿En qué situaciones crees que necesitarías hablar inglés, ya sea durante tus estudios o en el futuro como profesional?
4. Cuando debés realizar una actividad oral en la clase de inglés, ¿cómo te sentís?
5. ¿Cuál considerás tu mayor fortaleza en este tipo de actividades?
6. ¿Cuál es el mayor desafío que experimentás?
7. ¿Qué aspecto de la habilidad oral te gustaría practicar y desarrollar más? ¿Por qué?
 - pronunciación y entonación
 - gramática
 - vocabulario
 - fluidez
 -
8. ¿De qué manera te sentís más cómodo a la hora de interactuar en inglés? ¿Por qué?
 - con toda la clase
 - en parejas
 - en pequeños grupos
 -
9. ¿Qué tipo de actividades considerás que te ayudan más a expresarte oralmente en inglés?
 - con guías escritas
 - con instrucciones orales del docente
 - con material audiovisual que presente situaciones comunicativas reales
10. ¿Qué modos de comunicación considerás que te ayudan más a desarrollar las actividades orales?
 - textos
 - imágenes
 - videos
 - otros (especificar).....

- 11.** Si trabajás con videos, ¿los gestos de las personas te ayudan a entender mejor lo que dice el mensaje verbal que los actores transmiten??
- si
 - no
 - no presto atención, me concentro en la palabra
- 12.** Al trabajar con videos, ¿la música, el contexto y diferentes objetos que aparecen en escena, te ayudan a entender mejor lo que dice el mensaje verbal?
- si
 - no
 - no presto atención, me concentro en la palabra
- 13.** ¿Qué tipos de aplicaciones o programas utilizás con más frecuencia para tu estudio y/o trabajo? ¿Por qué?
- 14.** ¿Creés que esas aplicaciones o programas podrían ayudarte a realizar de mejor manera las actividades orales en inglés? ¿Por qué si/no?

Adaptado de: Murillo Melo (2013), Martínez Lirola (2014) y Solís Alva (2020)

1.c Grilla para la observación de la actividad 1- Presentaciones Personales (<i>Getting to know you</i>)	
CRITERIO	DESEMPEÑO LINGÜÍSTICO
Inteligibilidad: ¿el mensaje fue comprensible?	
Fluidez y claridad al expresarse	
Adecuación léxica y gramatical	
Pronunciación y entonación	
Intercambio comunicativo con el grupo	
Espontaneidad	
Contacto visual	
CRITERIO	IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS MULTIMODALES
La combinación de modos semióticos ¿ayuda a cumplir el fin comunicativo?	
Disposición organizativa de las imágenes y textos	
CRITERIO	IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS
Los recursos tecnológicos elegidos, ¿facilitaron la realización de la actividad y lograr el fin comunicativo?	
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS GENERALES:	

Adaptada de: Lozano y Giralt Lorenz (2014), Murillo Melo (2013) y Solís Alva (2020).

1. d Grilla para la observación de la actividad 2 - Interacción en parejas (<i>Giving opinions</i>)	
CRITERIO	DESEMPEÑO LINGÜÍSTICO
Riqueza léxica y gramatical	
Fluidez y claridad en las expresiones	
Pronunciación y entonación: uso de patrones entonativos (frases declarativas, interrogativas, exclamativas)	
Contribución en la interacción (registro apropiado, toma en cuenta al interlocutor, sigue el hilo de la conversación)	
CRITERIO	COMUNICACIÓN MULTIMODAL
El habla ¿se complementó con lenguaje gestual u otros elementos del lenguaje no verbal para cumplir con las funciones discursivas: saludar, opinar, preguntar, responder?	
¿Se utilizaron, además del lenguaje verbal otros modos semióticos como verbal: visual, auditivo o gestual para transmitir significado?	
CRITERIO	IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS
El recurso digital fue utilizado de manera que ayuda a cumplir el fin comunicativo: posición de la cámara, sonido, iluminación.	
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS GENERALES:	

Adaptada de: Lozano y Giralt (2014) y Solís Alva (2020)

1.e Grilla para la observación de la actividad 3 - Presentación Multimodal Grupal	
CRITERIO	DESEMPEÑO LINGÜÍSTICO
Inteligibilidad: el mensaje es comprensible y organizado	
Registro apropiado	
Fluidez y claridad en las expresiones	
Adecuación léxica y gramatical	
Pronunciación, entonación y ritmo	
CRITERIO	IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS MULTIMODALES
Diversidad y combinación de modos semióticos en relación con el contenido de la presentación	
Disposición organizativa de las imágenes y textos: balance de lenguaje oral y escrito	
Uso de lenguaje corporal	
CRITERIO	IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS TECNOLÓGICOS
El recurso digital ayuda a cumplir el fin comunicativo	
OBSERVACIONES Y COMENTARIOS GENERALES:	

Adaptada de: Lozano y Giralt Lorenz (2014) y Martínez Lirola (2013)

1. f	Cuestionario a los alumnos post intervención
-------------	---

El siguiente cuestionario contiene preguntas relacionadas a las actividades orales desarrolladas durante las clases de inglés. Es confidencial, anónimo y sin influencia en tu calificación. Los datos serán utilizados solo con propósitos de investigación y no serán compartidos.

Gracias por tu colaboración.

¿Considerás que las actividades orales realizadas (poster personal, video en parejas, presentación grupal) te ayudaron a expresarte oralmente en inglés?

- a. Mucho
- b. Bastante
- c. Poco
- d. Nada

1 De las actividades orales mencionadas en la pregunta anterior ¿cuál te resultó MÁS significativa para el desarrollo de la habilidad oral?

- a. realizar posters para interactuar
- b. grabación de videos con conversaciones informales
- c. presentación oral multimedia grupal
- d. ninguna

Explica brevemente por qué:

2 De las actividades orales mencionadas en la pregunta anterior ¿cuál te resultó MENOS significativa para el desarrollo de la habilidad oral?

- a. realizar posters para interactuar
- b. grabación de videos con conversaciones informales
- c. presentación oral multimedia grupal
- d. ninguna; todas/lagunas fueron significativas

Explica brevemente por qué:

3 ¿En qué aspecto considerás que te ayudaron más, si lo hicieron? (puedes seleccionar más de una)

- a. fluidez
- b. pronunciación y entonación
- c. espontaneidad
- d. gramática
- e. vocabulario

- 4 ¿Considerás que el análisis los distintos modos de comunicación (lenguaje verbal, lenguaje gestual, imágenes, sonido, etc.) empleados en las ACTIVIDADES PREVIAS a la práctica oral te facilitaron la COMPRENSIÓN del mensaje?
- a. Mucho
 - b. Bastante
 - c. Poco
 - d. Nada
- 5 ¿Considerás que la combinación de los distintos modos de comunicación empleados (lenguaje verbal, lenguaje gestual, imágenes, sonido, etc.) en las ACTIVIDADES QUE REALIZASTE te facilitaron la TRANSMISIÓN del mensaje?
- a. Mucho
 - b. Bastante
 - c. Poco
 - d. Nada
- 6 ¿En qué medida considerás que los recursos tecnológicos (aplicaciones) empleados para realizar las actividades facilitaron el desarrollo de estas?
- a. Mucho
 - b. Bastante
 - c. Poco
 - d. Nada
- 7 ¿Creés que en próximas actividades relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés u otra) analizarás cómo se transmiten los mensajes a través de distintos modos de comunicación (lenguaje escrito, oral y gestual; audios, imágenes, etc.)?
- a. Si
 - b. Probablemente
 - c. No
- 8 ¿Algún comentario que quieras agregar?.....

Adaptada de: Gómez Barrios (2020), Martínez Lirola (2014) y Neuta Ojeda (2014)

ANEXO 2 - ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1- Presentaciones Personales (<i>Getting to know you</i>)	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la expresión oral a partir de entrevistas en distintos videos. - Presentarse a sí mismos mediante el uso de imágenes para conocerse entre compañeros de cursado. - Interactuar en la clase a partir de las presentaciones personales.
CONTENIDOS	Expresiones relacionadas con la rutina de estudio/trabajo y el tiempo libre; gustos e intereses en diferentes ámbitos- deportes, música, comida y salidas con amigos; adjetivos para describir estilos de vida; adverbios de frecuencia. Tempos verbales: <i>Present Simple</i> , <i>Present Continuous</i> , <i>Past simple</i> (revisión).
RECURSOS y MATERIALES	Video 1 – Video 2 – Video 3 ; hojas de trabajo adaptadas del libro <i>Speak out Elementary</i> ; computadora; muro colaborativo (Padlet); plataforma Moodle; aplicación Zoom.
CONSIGNAS TRABAJO EN CLASE 1	<p>1 Observa el Video 1, tilda las preguntas que formula la entrevistadora y subraya las respuestas correctas.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>1 Watch the video and tick (v) Hina's questions.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 What's your name and where are you from? <input checked="" type="checkbox"/> 2 How old are you? <input type="checkbox"/> 3 What do you like about it? <input type="checkbox"/> 4 Are you English? <input type="checkbox"/> 5 What don't you like about it? <input type="checkbox"/> 6 What's your job? <input type="checkbox"/> <p>2 Read the sentences about Hina and underline the correct answers.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Hina works <u>in a school/for the BBC</u>. 2 She's a <u>researcher/teacher</u>. 3 Hina's form <u>London/Bahrain</u>. 4 She lives in <u>London/the Middle East now</u>. <p>2 Miren el Video 1 nuevamente y en pequeños grupos discutan estas preguntas:</p> <p>3 Watch the video again and in small groups discuss the following questions.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Where's Hina doing the interviews? 2 Does she make any gestures when she's speaking? 3 What about the people she interviews? Do they use different tones or intonation when they answer? 4 Do the gestures and the intonation help you understand what they're saying?
CONSIGNAS TRABAJO EN CASA	<p>3 Elabora una presentación personal en la que incluyas, además de tu nombre, IMÁGENES, acompañadas solamente de TRES o CUATRO palabras cada una, que representen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. el lugar donde naciste y/o creciste; y el lugar donde vives actualmente; 2: las actividades diarias/rutina de estudio y/o trabajo; 3: alguna/s actividades que realizabas años atrás; 4: las actividades que te gustan realizar en tu tiempo libre. <p>La información deberá ser presentada en un SOLO documento en formato PDF, JPG o PNG y subida al aula virtual en donde encontrarás un ejemplo.</p> <p>4 Publica tu trabajo en el Padlet 1 'Getting to know you' que se encuentra en el aula virtual del curso. (Tutorial para usar Padlet, click aquí).</p>

	<p>5 Mira estos videos (Video 2 y Video 3) en los que los entrevistados hablan de sus rutinas y tiempo libre prestando atención no solo a las preguntas y respuestas sino también a los gestos, el tono de voz, el lenguaje corporal y los todos los elementos del contexto. Estas hojas de trabajo pueden ayudarte en la comprensión oral: Worksheet Video 2 - Worksheet Video 3.</p> <p>6 Observa las presentaciones de tus compañeros en el entorno virtual y elige una para formularle preguntas en la próxima clase relacionadas con la información que dio mediante las imágenes. Considera las preguntas que trabajamos en clase en las unidades 1 y 2, además de las entrevistas en los videos.</p>
<p>CONSIGNAS TRABAJO EN CLASE 2</p>	<p>7 Muestra la presentación que elegiste entre las que publicaron tus compañeros y explica por qué la elegiste, qué te llamó la atención: ¿las imágenes en sí, la disposición de las imágenes y las palabras, los colores, la jerarquía de cada una?</p> <p>8 Trabajo en parejas / pequeños grupos:</p> <p>Estudiante A: realiza preguntas a tu compañero para que amplie la información dada en su presentación. Puedes basarte en esta guía y agregar otras preguntas también:</p> <p>HOME TOWN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - where and when / was born - where he / she grew up - what / likes or doesn't like about it - where and who / live at the moment (family, friends?) - how long / live there <p>ROUTINE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What / studying al FIQ - When / started / studies - What like / doesn't like about routine <p>FREE TIME AND LIKES / DISLIKES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hobbies / interests as a teenager - Hobbies / interests now - What / like doing / free time - How often / meet friends - what did / last weekend - what kind of music / like <p>Estudiante B: responde las preguntas acerca de tu presentación ampliando la información que brindan las imágenes dando todos los detalles que puedas.</p> <p>Luego inviertan los roles.</p>

Adaptada de Lozano y Giralt Lorenz (2014)

ACTIVIDAD 2 - Interacción en parejas (<i>Giving Opinions</i>)																																															
OBJETIVOS	Grabar una conversación informal con un compañero con el fin de mejorar la competencia comunicativa mediante el uso correcto de los elementos lingüísticos para expresar opiniones acerca de películas y/o series																																														
CONTENIDOS	Tiempos verbales: <i>Simple Past</i> y <i>Present Perfect (with just, yet and already)</i> ; revisión de distintos tipos de estructuras interrogativas. Pronunciación de verbos auxiliares, entonación de preguntas y conexión del discurso. Vocabulario relacionado al cine. Expresiones de opinión.																																														
RECURSOS Y MATERIALES	Video del sitio British Council ; videos realizados por alumnos en otro cuatrimestre; proyector; celulares; plataforma Moodle; aplicación Zoom. Mural colaborativo (<i>Padlet</i>). Diccionario online WordReference ; hojas de trabajo.																																														
CONSIGNAS TRABAJO EN CLASE	<p>1 Discusión (con toda la clase): <i>Do you like watching films or TV series? What kind? What films/TV series have you seen recently? Were they good?</i></p> <p>2 Trabajo en grupos: Are the comments negative or positive? Circle <i>Positive</i> or <i>Negative</i> for these sentences.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center;"><i>Positive</i></td> <td style="width: 60%; text-align: center;">It was boring.</td> <td style="width: 20%; text-align: center;"><i>Negative</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Positive</i></td> <td style="text-align: center;">It was brilliant.</td> <td style="text-align: center;"><i>Negative</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Positive</i></td> <td style="text-align: center;">It was really exciting.</td> <td style="text-align: center;"><i>Negative</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Positive</i></td> <td style="text-align: center;">It was cool.</td> <td style="text-align: center;"><i>Negative</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Positive</i></td> <td style="text-align: center;">I can't stand her.</td> <td style="text-align: center;"><i>Negative</i></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><i>Positive</i></td> <td style="text-align: center;">She's so annoying.</td> <td style="text-align: center;"><i>Negative</i></td> </tr> </tbody> </table> <p>3 Luego de ver el video en que Gemma y Jack hablan acerca de películas que vieron recientemente realicen la siguiente actividad:</p> <p style="text-align: center;">Write numbers (1–4) to put the dialogue in order.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center;">.....</td> <td style="width: 80%;">Oh, was it good?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">.....</td> <td>Hi Jack. Have you just seen <i>Tornado Express</i> too?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">.....</td> <td>Pfff ... no, not really. It was boring. But Molly liked it.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">.....</td> <td>Mm ... no. I saw <i>Friends Forever</i> with my sister.</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Write numbers (1–3) to put the dialogue in order.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center;">.....</td> <td style="width: 80%;">Sounds cool.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">.....</td> <td>Yeah, it was brilliant! Really exciting and the special effects were so good!</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">.....</td> <td>What about <i>Tornado Express</i>? Was that good?</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Write numbers (1–4) to put the dialogue in order.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center;">.....</td> <td style="width: 80%;">Oh yeah ... with Jessica Foster? Ah, I can't stand her! She's so annoying!</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">.....</td> <td>Oh, I haven't seen that one. OK, maybe she's not that bad.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">.....</td> <td>I really want to see that film, <i>Double Revenge</i>. Have you heard of it?</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">.....</td> <td>Really? Do you think so? She was good in that film <i>Maximum Risk</i>.</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">Write numbers (1–3) to put the dialogue in order.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tbody> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center;">.....</td> <td style="width: 80%;">Yeah, that sounds good.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">.....</td> <td>All right, great.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">.....</td> <td>Well, maybe we should check out <i>Double Revenge</i> together some time.</td> </tr> </tbody> </table>	<i>Positive</i>	It was boring.	<i>Negative</i>	<i>Positive</i>	It was brilliant.	<i>Negative</i>	<i>Positive</i>	It was really exciting.	<i>Negative</i>	<i>Positive</i>	It was cool.	<i>Negative</i>	<i>Positive</i>	I can't stand her.	<i>Negative</i>	<i>Positive</i>	She's so annoying.	<i>Negative</i>	Oh, was it good?	Hi Jack. Have you just seen <i>Tornado Express</i> too?	Pfff ... no, not really. It was boring. But Molly liked it.	Mm ... no. I saw <i>Friends Forever</i> with my sister.	Sounds cool.	Yeah, it was brilliant! Really exciting and the special effects were so good!	What about <i>Tornado Express</i> ? Was that good?	Oh yeah ... with Jessica Foster? Ah, I can't stand her! She's so annoying!	Oh, I haven't seen that one. OK, maybe she's not that bad.	I really want to see that film, <i>Double Revenge</i> . Have you heard of it?	Really? Do you think so? She was good in that film <i>Maximum Risk</i>	Yeah, that sounds good.	All right, great.	Well, maybe we should check out <i>Double Revenge</i> together some time.
<i>Positive</i>	It was boring.	<i>Negative</i>																																													
<i>Positive</i>	It was brilliant.	<i>Negative</i>																																													
<i>Positive</i>	It was really exciting.	<i>Negative</i>																																													
<i>Positive</i>	It was cool.	<i>Negative</i>																																													
<i>Positive</i>	I can't stand her.	<i>Negative</i>																																													
<i>Positive</i>	She's so annoying.	<i>Negative</i>																																													
.....	Oh, was it good?																																														
.....	Hi Jack. Have you just seen <i>Tornado Express</i> too?																																														
.....	Pfff ... no, not really. It was boring. But Molly liked it.																																														
.....	Mm ... no. I saw <i>Friends Forever</i> with my sister.																																														
.....	Sounds cool.																																														
.....	Yeah, it was brilliant! Really exciting and the special effects were so good!																																														
.....	What about <i>Tornado Express</i> ? Was that good?																																														
.....	Oh yeah ... with Jessica Foster? Ah, I can't stand her! She's so annoying!																																														
.....	Oh, I haven't seen that one. OK, maybe she's not that bad.																																														
.....	I really want to see that film, <i>Double Revenge</i> . Have you heard of it?																																														
.....	Really? Do you think so? She was good in that film <i>Maximum Risk</i> .																																														
.....	Yeah, that sounds good.																																														
.....	All right, great.																																														
.....	Well, maybe we should check out <i>Double Revenge</i> together some time.																																														

	<p>4 Discutan en grupos lo que pudieron observar en el video respecto a: la pronunciación, entonación de las preguntas y respuestas, espontaneidad, gestos, contacto visual y cooperación en la interacción, expresiones de sorpresa o interés. (agrega cuadro...)</p> <p>5 Más vocabulario y expresiones útiles. Abran en sus celulares el siguiente enlace y realicen las actividades interactivas: Types of Film 1 – Types of films 2 – Soundtracks 1 – Soundtracks 2</p>
<p>CONSIGNAS TRABAJO EN CASA</p>	<p>6 En parejas realicen un video de 00:02 o 00:03 minutos en el cual intercambien opiniones acerca de películas o series que vieron recientemente. Pueden utilizar sus celulares, si están asistiendo a clases presenciales, o la plataforma Zoom, si continúan en la virtualidad; al grabar consideren aspectos tales como: calidad del sonido e iluminación. Súbanla al Padlet 2 - Giving opinions en el aula virtual.</p> <p>Pueden utilizar la siguiente guía de preguntas, modificar o agregar lo que consideren necesario. Recuerden el uso de <i>Present Perfect</i> para hablar de experiencias recientes, <i>Past Simple</i> para hechos terminados y expresiones para realizar comentarios positivos o negativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>like the cinema or TV series? / What kind?</i> - <i>see a good film recently? Which one?</i> - <i>Who / the main characters?</i> - <i>remember / director's name?</i> - <i>when and where / it / set?</i> - <i>Who / main actor?</i> - <i>supporting actors / good?</i> - <i>What about the soundtrack? / Good?</i> - <i>you watch / a TV series / at the moment? Which one?</i> - <i>How many seasons / it / have?</i> - <i>recommend it? why? / Why not?</i> <p>Para reforzar te recomendamos:</p> <p>Gramática y vocabulario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades interactivas del libro de texto (ex.6, p.101-SB). » Complete the sentences » Choose the best option » Questions forms » Diccionario online <p>Pronunciación y entonación:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Cambio del tono de voz para demostrar interés: escucha dos diálogos y presta atención a la entonación. ¿Cuál resulta más interesante? (ex.9, p.101-SB) (accede al audio 1 aquí) (audio 2 aquí). » Pronunciación de verbos auxiliares y entonación <i>Yes/no questions</i> (p.23-25 SB) <p style="text-align: right;">Fuente: <i>New Total English Pre-intermediate Active Book</i></p>

Adaptada de Lozano y Giralt Lorenz (2014)

ACTIVIDAD 3 - Presentación Oral Multimodal					
OBJETIVO	<ol style="list-style-type: none"> Elaborar una presentación grupal multimodal sobre un tema de trabajado previamente en clase. Utilizar recursos multimodales y tecnológicos de manera creativa, colaborativa y como estrategia para mejorar la destreza oral en un contexto formal. 				
CONTENIDOS	<p>A los contenidos gramaticales trabajados en las actividades anteriores se agregan: oraciones condicionales del primer y segundo tipo; voz pasiva en <i>Present Simple</i> y <i>Past Simple</i>.</p> <p>Frases útiles empleadas al comienzo, durante el desarrollo y la finalización de una presentación oral.</p>				
RECURSOS y MATERIALES	<p>Audios del libro <i>New Total English Pre-intermediate</i>; imagen interactiva con ‘Frases útiles’ Diccionario online: WordReference; celulares y/o computadora; aplicaciones sugeridas para la elaboración la presentación: <i>Genial.ly</i> (tutorial), <i>Power Point</i>; <i>Prezi</i>; Presentaciones de <i>Google</i>; aplicación Zoom; plataforma Moodle.</p>				
CONSIGNAS TRABAJO EN CLASE	<ol style="list-style-type: none"> El siguiente audio corresponde a dos presentaciones muy distintas. Escucha y responde las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> What is the topic of each presentation? Which do you think is better? Give two reasons. Escucha nuevamente la introducción de una de las presentaciones y observa las pausas marcadas en el siguiente extracto (audio): The topic of my presentation is / 'The benefits of technology in my life'. / The main points I will talk about are: / firstly, how technology benefits my work life / and secondly, how technology benefits my personal life. Lee la transcripción completa del audio y marca las pausas. Ingresen al aula virtual y en ‘Recursos para la actividad 3’ vean cómo se organiza una presentación y frases útiles y completen la tabla de la página 86 en tu libro: <p>3 Complete the How to... box with the headings (a–d).</p> <table border="0"> <tr> <td>a Introducing each point</td> <td>c Starting the presentation</td> </tr> <tr> <td>b Stating the main points</td> <td>d Finishing the presentation</td> </tr> </table> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">How to... organise a presentation</p> <p>1 _____ : The topic of my presentation is ... _____ : What I'm going to talk about today is ...</p> <p>2 _____ : The main points I will talk about are: firstly ... , _____ : secondly ...</p> <p>3 _____ : Let's begin with ... _____ : Now let's move on to ... _____ : Now we're going to look at ...</p> <p>4 _____ : I'd like to finish by saying ...</p> </div> Formen grupos de tres o cuatro integrantes y elijan alguno de los siguientes artículos que trabajamos en clase para realizar una presentación oral multimodal: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ The Mozart Effect - Unit 2.3 (p. 24) ⇒ Garden of Freedom - my favourite place - Unit 6.2 (p.62) ⇒ Lightning Bolt! - Unit 8.3 (p. 84) <p style="text-align: right;"><i>Fuentes: New Total English Pre-intermediate Active Book y English for presentations.</i></p> 	a Introducing each point	c Starting the presentation	b Stating the main points	d Finishing the presentation
a Introducing each point	c Starting the presentation				
b Stating the main points	d Finishing the presentation				
CONSIGNAS TRABAJO EN CASA	<ol style="list-style-type: none"> Preparen la presentación oral en grupos de entre 00:04 o 00:05 minutos con alguna de las aplicaciones sugeridas: <i>Power Point</i>, <i>Prezi</i>, <i>Genial.ly</i>, <i>Presentaciones de Google</i> o cualquier aplicación que conozcan. Además de datos extraídos del texto seleccionado, deberán incorporar: <ol style="list-style-type: none"> diferentes modos: audios, videos, fotos, o imágenes relacionadas al tema elegido para ampliar la información oral; 				

	<p>b. oraciones condicionales del 1º y 2º tipo (al menos una de cada una);</p> <p>c. oraciones en voz pasiva, presente y pasado (al menos una de cada una);</p> <p>d. las 'frases útiles' para la introducción, desarrollo y cierre, que se encuentran en el enlace: '<i>How to organise a presentation</i>' (acceder)</p> <p>2 Graben la presentación multimedia según las consignas dadas con la aplicación Zoom y súbanlas al aula virtual en el Padlet 3 - Oral Presentations. Controlen el tiempo para que la duración de la exposición de cada integrante sea la misma.</p>
--	---

Adaptada de Lozano y Giralt Lorenz (2014) y Martínez Lirola (2013)

Bibliografía para las actividades

Crace, A. y Acklam, R. (2011). *New Total English Pre-intermediate Active Book*. Essex, England: Pearson Educated Limited.

Eales, F y Oakes, S. (2015). *Speak out Elementary 2nd Edition*. Essex, England: Pearson Educated Limited.

Grussendorf, M. (2007). *English for presentations*. España: Oxford University Press.

Recursos para las actividades

[Audio 1 - actividad 2](#)

[Audio 2 - actividad 2](#)

[Audio - actividad 3](#)

[British Council – Giving your opinion](#)

[Genial.ly \(tutorial\)](#)

[Grammar Practice – Present perfect](#)

[Grammar Practice – Present Prefect with *ever*](#)

[Grammar Practice – Questions Forms](#)

[How to organise a presentation – Genial.ly](#)

[Liveworksheets – Types of films 1](#)

[Liveworksheets – Types of films 2](#)

[Liveworksheets - Soundtracks 1](#)

[Liveworksheets – Soundtracks 2](#)

[Moodle -Entorno virtual - UNL](#)

[Padlet \(Tutorial\)](#)

[Video 1](#)

[Video 2 - Hoja de trabajo – video 2](#)

[Video 3 - Hoja de trabajo – video 3](#)

[WordReference online dictionary](#)

[Zoom](#)