

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Facultad de Lenguas

Especialización en Didácticas de las Lenguas Extranjeras

Trabajo Final:

“Los efectos de la aplicación de estrategias motivacionales para el desarrollo de la expresión oral en estudiantes principiantes de lengua extranjera inglés”

Autora: Verónica Rendón Moreira

Directora: Mgtr. Paula M. Faletti

Córdoba, diciembre 17 de 2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar el efecto del uso de estrategias motivacionales en estudiantes principiantes de inglés como lengua extranjera para favorecer el desarrollo de la expresión oral. El universo de la muestra estuvo constituido por estudiantes de primer año de una escuela secundaria de la ciudad de Rawson, provincia de Chubut, durante el segundo cuatrimestre del ciclo escolar 2021. El diseño de la investigación fue cuasiexperimental. El paradigma fue cuantitativo y el instrumento de recolección de datos fue una matriz de valoración que se utilizó para poder evaluar los efectos de las estrategias motivacionales antes y después de su aplicación, durante las producciones orales de los estudiantes. A partir del análisis de los resultados, se pudo comprobar la incidencia positiva que puede tener el uso de estrategias motivacionales como herramienta para mejorar la expresión oral.

Índice

Índice de figuras	6
Capítulo 1. Introducción	7
1.1. Planteo del problema de investigación	7
Capítulo 2. Antecedentes	9
2.1. Algunas investigaciones sobre las dificultades en el desarrollo de la competencia comunicativa y particularmente de la expresión oral	9
2.2. Algunos estudios sobre estrategias para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa	11
Capítulo 3. Marco teórico	13
3.1. Competencia comunicativa	13
3.2. Competencia oral	14
3.2.1. Comprensión oral	14
3.2.2. Expresión oral	15
3.3. Dificultades que pueden afectar el desarrollo de la expresión oral	17
3.3.1. Dificultades de orden lingüístico	17
3.3.2. Dificultades de orden psicológico	17
3.4. Estrategias	18
3.4.1. La motivación como estrategia	19
3.4.2. Estrategias motivacionales	20
Capítulo 4. Marco Metodológico	26
4.1. Hipótesis y variables	26
4.2. Objetivos	26
4.2.1. Objetivo general	26
4.2.2. Objetivos específicos	26
4.3. Enfoque y tipo de estudio	27
4.4. Contexto y participantes	27
4.5. Instrumento de recolección de datos	28

4.5.1. Instrumento de recolección de datos: matriz de valoración de la expresión oral	29
4.6. Procedimiento	31
4.6.1. Actividades evaluativas de expresión oral pre-proyecto	31
4.6.2. Secuencia didáctica	32
4.6.3. Aplicación de estrategias motivacionales	32
4.6.3. Actividades evaluativas de expresión oral post-proyecto	36
4.6.4. Método utilizado para el análisis de datos	37
Capítulo 5: Análisis de resultados	38
5.1. Análisis de resultados de la instancia valorativa pre-proyecto	38
5.1.1 Análisis de resultados de la instancia valorativa pre-proyecto al grupo de control	38
5.1.2 Análisis de resultados de la instancia valorativa pre-proyecto al grupo experimental	39
5.1.3. Comentarios sobre las valoraciones pre-proyecto al grupo de control y al experimental	40
5.2. Análisis de resultados de la instancia valorativa post-proyecto	40
5.2.1 Análisis de resultados de la instancia valorativa post-proyecto al grupo de control	40
5.2.2 Análisis de resultados de la instancia valorativa post-proyecto al grupo experimental	43
Capítulo 6: Conclusiones	46
Referencias bibliográficas	50
Anexo	56

Abreviaturas

ILE	Inglés como lengua extranjera
LE	Lengua extranjera
L2	Segunda lengua
MCER	Marco Común Europeo de Referencia

Índice de figuras

Figura 1:	Resultados de la valoración pre-proyecto del grupo de control	40
Figura 2:	Resultados de la valoración pre-proyecto del grupo experimental	41
Figura 3:	Listen and number. Tomado de Stopwatch 1	60
Figura 4:	Reading. Tomado de Stopwatch 1	64

Índice de tablas

Tabla 1:	Matriz de valoración de la expresión oral	30
Tabla 2:	Comparación de los resultados de las instancias evaluativas pre-proyecto y post-proyecto al grupo de control	42
Tabla 3:	Comparación de los resultados de las instancias evaluativas pre-proyecto y post-proyecto al grupo experimental	45

Capítulo 1. Introducción

1.1. Planteo del problema de investigación

La expresión oral, uno de los componentes de la competencia oral, constituye una de las habilidades fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa de una lengua extranjera (LE) y una segunda lengua (L2). Para que el aprendiente pueda realizar actos comunicativos orales deberá utilizar, no solamente los conocimientos lingüísticos aprendidos, sino que también deberá aplicar destrezas que le permitan tomar decisiones y/o adaptar su discurso para poder comprender y ser comprendido durante sus interacciones en la lengua meta (Bygate, 1987; Vázquez, 2004).

No obstante, su importancia, numerosos estudios han demostrado que la expresión oral se percibe como una de las habilidades que presenta mayores dificultades para su desarrollo, particularmente para estudiantes principiantes, quienes se enfrentan al desafío de intentar expresarse en una lengua nueva que no se domina, para comunicarse enfrente del docente y sus pares. Esta situación puede ocasionar que durante las interacciones orales se generen dificultades de tipo lingüísticas, como las limitaciones del conocimiento de vocabulario y estructuras gramaticales, la pronunciación, la fluidez, el uso de estrategias comunicativas, y también dificultades afectivas o psicológicas como el temor, la aprehensión, la ansiedad, la inquietud (Bygate, 1987; Dörnyei, 2001; Rabêa, 2010; Šifrar Kalan 2006; Vázquez, 2004). Estas dificultades pueden afectar el desarrollo de la expresión oral si no reciben el tratamiento adecuado, pudiendo llegar a agudizarse o fosilizarse, ocasionando que a los estudiantes de cursos más avanzados se les dificulte o se nieguen a participar en las producciones orales en la lengua meta.

Para evitar que estas dificultades intervengan en el desarrollo de la competencia comunicativa y específicamente de la expresión oral, se considera de especial importancia que, en el diseño de las clases, el docente considere promover e implementar estrategias que motiven y que permitan a los estudiantes incrementar su confianza y seguridad durante las producciones orales. Adicionalmente, es necesario destacar la importancia de aplicar estrategias y/o técnicas desde las etapas iniciales del aprendizaje, con el objetivo de fundar las bases sobre las cuales los aprendientes construirán la seguridad y confianza, necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa (Dörnyei, 2001).

Dado lo anterior, el presente trabajo de investigación surge en el contexto del aula de inglés como lengua extranjera inglés (ILE) de una escuela secundaria pública de la ciudad de Rawson, provincia de Chubut, donde frecuentemente estudiantes de primer año, cuyo nivel de proficiencia es A1 según el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002; en adelante MCER), se enfrentan al desafío que constituye empezar a utilizar la LE para comunicarse de forma oral. En consecuencia, esta investigación apunta a analizar los efectos del uso de estrategias motivacionales como herramienta para favorecer el desarrollo de la expresión oral de estudiantes principiantes de ILE. Para esto:

- se identificarán estrategias motivacionales que contribuyan al desarrollo de la expresión oral,
- se aplicarán las estrategias motivacionales durante una secuencia didáctica y
- se evaluará la oralidad de los estudiantes, para medir el efecto del uso de las estrategias motivacionales aplicadas.

Capítulo 2. Antecedentes

En este apartado se presentan estudios y conclusiones de investigadores sobre estrategias y sugerencias para mejorar el desarrollo de la competencia comunicativa y particularmente de la expresión oral, objeto de esta investigación, y en consecuencia para reducir el efecto de las dificultades propias del proceso de aprendizaje de una LE y L2.

2.1. Algunas investigaciones sobre las dificultades en el desarrollo de la competencia comunicativa y particularmente de la expresión oral

Con la finalidad de poder disminuir los efectos de las dificultades que intervienen en el aprendizaje de una LE y de una L2 y contribuir a mejorar el desarrollo de la expresión oral y en sí de la competencia comunicativa, investigadores y educadores han aportado los resultados obtenidos de sus estudios sobre el uso de diferentes técnicas y estrategias, según se expone a continuación.

Sparks y Ganschow (1993), en su investigación sobre el locus cognitivo de las dificultades del aprendizaje de lenguas extranjeras, señalan a las dificultades en la lengua materna, específicamente el código fonológico, como una posible causa de los problemas de los aprendientes de lenguas extranjeras. Por su parte, Banks (2008) afirma que las mayores dificultades en el aprendizaje de una LE están relacionadas con diferencias entre el idioma nativo y la lengua meta, variables cognitivas (aptitud lingüística, diferencias individuales, tareas pedagógicas) y variables afectivas (ansiedad, motivación y personalidad).

En cuanto a la expresión oral, objeto de esta investigación, diversos estudios han demostrado que es la habilidad que suele presentar mayores problemas durante su desarrollo. Al respecto, después de realizar una investigación con estudiantes eslovenos de español como lengua extranjera, Šifrar Kalan (2006) postula que las dificultades, para el desarrollo de la expresión oral, más significativas de índole lingüístico están relacionadas con encontrar o recordar el vocabulario adecuado, el uso de estructuras gramaticales, la pronunciación, la fluidez, el uso de estrategias comunicativas y la comprensión. En cuanto a las dificultades de orden afectivo, la autora afirma que se relacionan con la ansiedad, el miedo a hablar en público y el temor a cometer errores. Para evitar que estos factores puedan obstaculizar el desarrollo de la expresión oral, Šifrar Kalan recomienda tomar medidas para incrementar la motivación de los estudiantes y además la integración de estrategias afectivas y sociales, cognitivas y metacognitivas. Por otro lado, la autora destaca la importancia de crear un ambiente de

aprendizaje relajado y de confianza en el aula, evitar exponer a los estudiantes a situaciones en donde puedan sentir su autoestima amenazada y recurrir, en lo posible, a técnicas indirectas para corrección de errores.

Respecto a los factores afectivos o psicológicos, Young (1990) postula que el temor a hablar en un idioma extranjero puede estar relacionado con constructos psicológicos como la aprehensión, la autoestima y la ansiedad. El autor estudió las causas y el efecto de la ansiedad, desde la perspectiva de estudiantes estadounidenses universitarios de español como lengua extranjera durante sus producciones orales, encontrando que hablar delante de la clase es una de las fuentes de mayor ansiedad, seguida por el temor a ser evaluados negativamente por sus pares o por el docente y a problemas relacionados con la autoestima. Para reducir los niveles de ansiedad de los estudiantes durante sus producciones orales, Young sugiere la aplicación de estrategias por parte del docente, como promover un ambiente positivo en el aula; proponer actividades que contengan temas que sean interesantes para los estudiantes; proporcionar a los estudiantes tiempo para practicar sus producciones orales; permitirles trabajar en pequeños grupos o en parejas; y mantener una actitud relajada con respecto a la corrección de errores.

Asimismo, Haidara (2016), en un estudio con estudiantes de ILE en Indonesia, menciona que la oralidad es una de las habilidades que pueden estar mayormente afectadas por factores psicológicos, como el temor a equivocarse, la timidez, la falta de confianza en sí mismo, incluso para alumnos con buen nivel de vocabulario y gramática. El autor propone al docente utilizar estrategias que aumenten la autoestima de los estudiantes y señala la importancia de hacer hincapié a los alumnos en el hecho que los errores son parte normal del proceso de aprendizaje.

Diversos estudios coinciden en que la ansiedad, la timidez, el temor a la crítica y al equivocarse frente a otros y la devolución docente frente a los pares constituyen factores desmotivadores, particularmente para el desarrollo de la expresión oral. Para disminuir el efecto de estas dificultades, los investigadores recomiendan la incorporación de estrategias, como el comportamiento amable del docente, quien debe además propiciar un ambiente positivo, que contribuya al desarrollo de la oralidad (Hoang Tuan y Ngoc Mai, 2015; Horwitz et al., 1986; MacIntyre y Gardner, 1989).

2.2. Algunos estudios sobre estrategias para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa

Cabe indicar que este apartado, en el que se exponen investigaciones sobre diferentes estrategias, como la motivación, el diseño de actividades significativas, entre otras, aplicadas no solamente para favorecer el desarrollo de la expresión oral, sino también de otras habilidades del lenguaje, como la lectura, la escritura y de la competencia comunicativa en general, tiene como finalidad invitar a la reflexión sobre cómo la búsqueda de diferentes técnicas y estrategias pueden contribuir en la mejora de las prácticas de enseñanza y del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas.

Para comenzar, se presentan investigaciones sobre el impacto positivo que el uso de actividades significativas puede llegar a tener como estrategia para favorecer la competencia comunicativa. Éstas son definidas por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), como tareas auténticas que contribuyen a resolver problemas y que a la vez tienen relevancia en la vida de los estudiantes. González Álvarez (2019) en un estudio sobre la implementación de actividades significativas para el desarrollo de la competencia oral realizado con estudiantes de primaria de ILE en Venezuela, concluye sobre el efecto positivo que las actividades significativas, como juegos, actividades culturales y entrevistas a hablantes nativos de la LE, producen en el desarrollo de la oralidad, ya que involucran a los estudiantes en situaciones auténticas de aprendizaje, logrando además captar el interés de los niños y fomentar la motivación. Asimismo, Ramírez y Chacón (2007) en su investigación sobre el uso de textos significativos para el desarrollo de la lectura de ILE con estudiantes de secundaria, encuentran que éstos incrementan el interés por la lectura, favorecen el aprendizaje y refuerzan la confianza en los estudiantes.

Por otro lado, Singh et al. (2020) sugieren la enseñanza y aplicación de estrategias que promuevan habilidades de pensamiento de orden superior, como resolución de problemas, comparar y contrastar, razonar, inferir, uso de mapas y redes conceptuales, conexión de conceptos, para favorecer el aprendizaje de la escritura de estudiantes de español como lengua extranjera; Hernández Bravo (2016) propone como estrategia una secuencia didáctica diseñada con actividades secuenciadas específicas que permitan entrenar a los estudiantes para que puedan producir intercambios orales adecuados y fluidos; Harris (2015) recomienda el uso de estrategias metacognitivas para mejorar la habilidad de escucha a través de material audiovisual y el uso de las nuevas tecnologías; Jouini (2005) plantea a los estudiantes de español como

lengua extranjera utilizar estrategias inferenciales para fomentar el desarrollo de las habilidades de razonamiento y deducción, y en consecuencia, facilitar la comprensión global de textos y elevar la capacidad de comprensión lectora; Rodríguez López (2005) presenta como estrategia innovadora el uso de canciones para motivar y promover el desarrollo de las habilidades lingüísticas, tales como vocabulario, pronunciación, comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, entre otras.

Con relación a la motivación, ésta es considerada como una estrategia efectiva para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa. Varios estudios han encontrado que sin motivación los estudiantes pueden llegar a sentir desinterés por aprender (Alam et al., 2018; Dörnyei, 1998; Faulot y Faulot, 2005). Por su parte, Dincer (2017) considera que la motivación constituye un elemento clave del proceso de aprendizaje de una LE y concluye en la necesidad de crear una atmósfera donde los estudiantes puedan sentirse seguros al participar en actividades comunicativas, para lo cual recomienda al docente diseñar actividades significativas y estar atento a sus necesidades y gustos.

Guilloteaux y Dörnyei (2008) consideran a la motivación como el motor que sustenta el proceso de aprendizaje y que sin ésta no se podrían alcanzar metas a largo plazo. Asimismo, proponen la aplicación de estrategias motivacionales para incrementar los niveles de motivación en el comportamiento de los estudiantes y para esto sugieren: crear condiciones motivacionales básicas (buenas relaciones entre docentes y alumnos y buen ambiente de trabajo); incrementar la expectativa en el aprendizaje; mantener la motivación propiciando actividades significativas; promover la autonomía del aprendizaje; fomentar la retroalimentación positiva; y proporcionar comentarios favorables para aumentar la satisfacción del alumno.

En este capítulo se han presentado estudios sobre diferentes propuestas y estrategias de investigadores para disminuir el efecto de algunas de las dificultades lingüísticas y psicológicas que pueden intervenir en el desarrollo de la expresión oral. También se han abordado algunas investigaciones sobre varios tipos de estrategias para mejorar la competencia comunicativa y por ende las destrezas del lenguaje. En el caso de esta investigación, se pretende aportar los resultados obtenidos de la aplicación de estrategias motivacionales como técnica específica para favorecer el desarrollo de la expresión oral en estudiantes principiantes de ILE.

Capítulo 3. Marco teórico

En este capítulo se aborda el marco teórico que sustenta el presente trabajo de investigación y los conceptos que se adoptan en el mismo, esto es: competencia comunicativa, competencia oral y sus subcomponentes -la comprensión oral y la expresión oral-, algunas de las dificultades que intervienen en el desarrollo de la expresión oral, el concepto de estrategias, la motivación como estrategia y el concepto de estrategias motivacionales.

3.1. Competencia comunicativa

Hymes (1972) postula que la competencia comunicativa está relacionada con el conocimiento general de una lengua y la habilidad de usar dicho conocimiento, para comunicarse según el contexto en el que ocurre la situación comunicativa. Al respecto, el MCER (2002, pp. 13-14) señala tres componentes de la competencia comunicativa: competencia lingüística, que incluye los conocimientos, organización cognitiva, forma de almacenar dichos conocimientos y su accesibilidad; competencia sociolingüística, relacionada con las condiciones socioculturales del uso de la lengua; y competencia pragmática, que incluye el uso funcional de los recursos lingüísticos, dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Por otro lado, Canale y Swain (1980; 1983) distinguen cuatro dominios de la competencia comunicativa:

- Competencia gramatical: implica el conocimiento y habilidad para comprender y expresar enunciados mediante el conocimiento del vocabulario, estructuras gramaticales, reglas de la morfología, la sintaxis y la semántica.
- Competencia sociolingüística: relacionada con el uso de la lengua de acuerdo con las normas del discurso y reglas socioculturales que permiten dar significado y producir enunciados según el contexto, el estatus de los interlocutores, el objetivo de la comunicación y las reglas de la interacción.
- Competencia estratégica: permite compensar las dificultades que pueden suscitarse durante los actos comunicativos, como puede ser el desconocimiento de ciertos elementos lingüísticos, a través del uso de estrategias de comunicación verbales y no verbales, tales como el uso de mímica, ajuste del mensaje, descripción de palabras, entre otros.

- Competencia discursiva: involucra obtener la cohesión y la coherencia por medio de la combinación de formas gramaticales y significados para expresarse, ya sea mediante discurso oral y/o escrito.

3.2. Competencia oral

Brown y Yule (1983b) sostienen que la competencia oral es un proceso interactivo donde se construye significado mediante la producción y recepción de información procesada; y que la habilidad oral está relacionada con la capacidad de poder expresarse haciendo uso de habilidades interactivas básicas, como saludar, dar opiniones, expresar necesidades, etc. Por su parte, Numan (1995) indica que la competencia oral es la habilidad que permite comunicarse hablando y pronunciando un discurso; además considera que el elemento más importante al aprender una lengua extranjera o segunda lengua se mide en términos de la habilidad de utilizar la lengua meta en actos comunicativos orales. Así también, Briz Villanueva (2016) agrega que la competencia oral es una habilidad observable y compleja, compuesta por factores psicológicos, socioculturales y lingüísticos, que permiten transmitir diversos tipos de mensajes.

De acuerdo con González-Such et al. (2013) las dos subcompetencias de la competencia oral son la comprensión oral y la expresión oral, las cuales están muy relacionadas entre sí.

3.2.1. Comprensión oral

González-Such et al. (2013, p. 4) menciona que la comprensión oral involucra la construcción del pensamiento a partir del input auditivo. Al darse en tiempo real implica variables individuales como la atención y variables independientes al individuo como el input acústico, la elisión, el estrés y la entonación, la redundancia y las vacilaciones.

Según Pastor Villalba (2009), la comprensión oral es el resultado de la interacción e involucra factores, tales como,

el acústico, el conocimiento lingüístico, el input conocimiento del mundo, el contexto de comunicación y el uso de los oyentes de cualquier información a su disposición que les parezca relevante para ayudarles a interpretar lo que el hablante está diciendo, es decir, para ir construyendo el significado del texto (p. 2).

Por su parte, Rabéa (2010, p. 9-10) señala que la comprensión oral consta de cuatro componentes:

- La situación comunicativa y sus elementos: los interlocutores y sus características sociolingüísticas y el contexto.
- Los aspectos pragmáticos que involucran los enunciados y la situación comunicativa.
- Los procesos que relacionan la comprensión oral y la producción oral, como la selección de la escucha para facilitar la producción.
- Las estrategias de comprensión.

Rabéa (2010) agrega que la “comprensión oral es la base para el desarrollo de la expresión oral y de toda capacidad comunicativa e interactiva” (p. 10).

3.2.2. Expresión oral

La expresión oral involucra el conocimiento lingüístico del idioma, además de habilidades y destrezas que permiten mantener un discurso en un determinado contexto. Baralo Ottonello (2012) afirma que la expresión oral constituye una destreza comunicativa expresiva e interpretativa que involucra el procesamiento y la interpretación de la escucha, así como también, la interacción y la bidireccionalidad en un contexto compartido, en donde los significados son negociados. Así también, Baralo Ottonello añade que la expresión oral comprende e implica los siguientes componentes de dominio que contribuyen a la decodificación del mensaje oral:

- el vocabulario;
- el sistema formal y computacional de la lengua, a saber, la gramática;
- las relaciones que establece el interlocutor entre lo que conoce sobre el tema y la información nueva que recibe del emisor;
- la memoria a corto plazo, la cual analiza la información que receptiona durante el acto comunicativo;
- la utilización de indirectas, es decir no decir las cosas directamente, sino deslizar mensajes a través de enunciados indirectos con recursos como la metáfora, la ironía, el humor, la retórica, la persuasión, entre otros;
- el uso de elementos prosódicos, como la pronunciación, entonación, el acento, el volumen;
- el uso de recursos paralingüísticos, como el tono de voz, el ritmo, la claridad de la voz, las risas, los suspiros, los gestos, las pausas, entre otros y los recursos extralingüísticos como las estrategias de comunicación;

- la necesidad de dar y de tomar el turno de la palabra;
- el momento y el lugar en que se produce la comunicación.

Adicionalmente, Hedge (2014, pp. 54, 261) afirma que, para el desarrollo de la oralidad, no solamente es necesario el vocabulario, las estructuras gramaticales y una pronunciación inteligible, sino también la fluidez, la cual define como la capacidad de vincular unidades del habla con facilidad y sin esfuerzo o lentitud inapropiada o vacilación indebida. Hedge agrega que es importante incorporar actividades que apunten al desarrollo de la fluidez en la LE desde los estadios iniciales del aprendizaje.

Según sus funciones, el lenguaje hablado se diferencia entre: transaccional, el cual involucra la transmisión de contenidos y/o mensajes para expresar sentimientos, opiniones, dar información, instrucciones, entre otros; y el lenguaje interaccional, relacionado con el uso del lenguaje para establecer y mantener relaciones sociales a través de los diálogos y las conversaciones (Brown y Yule, 1983a, pp. 1-3)

Por su parte, Richards (2008) cita algunas de las características del discurso hablado:

- Está compuesto por frases cortas y cláusulas.
- Puede ser planificado (por ejemplo, una conferencia) o no planificado (por ejemplo, una conversación).
- Emplea palabras más vagas o genéricas que el lenguaje escrito.
- Emplea frases fijas, rellenos y marcadores de vacilación.
- Contiene errores que reflejan el procesamiento lineal.
- Implica reciprocidad ya que las interacciones se construyen conjuntamente.
- Muestra variaciones entre el habla formal y la casual, lo que a su vez refleja los roles del hablante, el propósito del habla y el contexto.

Dada las características y las implicaciones de la expresión oral es de esperar que al intentar comunicarse en una LE se generen dificultades para los estudiantes. A este respecto, Bordón (2007, p. 99) indica que las producciones orales de los estudiantes se pueden afectar debido a ciertas limitaciones psicolingüísticas, tales como lagunas en la memoria y la ansiedad. Mientras que Bygate (1987) alude a que las dificultades de la oralidad se relacionan con las limitaciones de tiempo, problemas de planificación, memoria y de producción bajo presión.

A propósito de las limitaciones de la expresión oral, algunas de las dificultades que pueden afectar su desarrollo se exponen en el siguiente apartado.

3.3. Dificultades que pueden afectar el desarrollo de la expresión oral

Las producciones orales requieren de la capacidad de poder recordar vocabulario y estructuras gramaticales, de conocer estrategias de comunicación, del conocimiento del tema y de la comprensión auditiva para poder entender y comunicarse, todo esto en tiempo real y en un breve espacio de tiempo. Estos elementos, sumado al hecho de que generalmente la audiencia de los estudiantes la constituyen sus pares y el docente, generan un desafío para los aprendientes, lo que a su vez puede ocasionar que surjan dificultades durante el desarrollo de las actividades productivas orales.

En cuanto al tipo de dificultades del habla, Domínguez González (2008) afirma que éstas pueden ser de orden lingüístico y psicológico.

3.3.1. Dificultades de orden lingüístico

Vázquez (2000, como se citó en Šifrar Kalan, 2006) indica que las dificultades de orden lingüístico están relacionadas con encontrar y recordar vocabulario y estructuras gramaticales adecuadas; la pronunciación; la fluidez; la comprensión auditiva; conocimiento del tema. Rábea (2010, p. 11) añade a las limitaciones de conocimiento, la dificultad para mantener la lengua extranjera en el transcurso de la interacción.

Respecto a las dificultades para recordar el vocabulario, Baralo Ottonello (2012, p. 6) indica que el aprendizaje de una palabra implica dos procesos diferentes y complejos: “aprender su estructura sonora, reconocer la palabra y poder pronunciarla; apoderarse del concepto que expresa y asignarlo a una categoría semántica más o menos amplia: formas, colores, cantidad, comida, acción, etc.”. La autora añade que el vocabulario y la gramática se corresponden de una manera que no es posible tratar de separarlos. Por tales motivos, se puede desprender que estas destrezas puedan constituir un desafío para los estudiantes de idiomas, especialmente durante sus primeros intentos para comunicarse en la LE.

3.3.2. Dificultades de orden psicológico

Las dificultades de orden psicológico involucran a la ansiedad, el temor a cometer errores, la inhibición, el miedo al ridículo, la autoestima, la timidez, la desmotivación y falta de interés en el tema (Arnold y Brown 2000; Domínguez González, 2008; Loubazid, 2012; Rábea 2010; Ur, 2008; Young, 1990).

Ur (2008, p. 121) apunta a la inhibición e indica que se relaciona con el temor a cometer errores, a ser criticado, con la timidez ocasionada por atraer la atención de los pares y con el hecho de no poder pensar en algo que decir, incluso en situaciones en las que el alumno no se siente inhibido. A esto se añade también el temor de hablar en público, el miedo escénico, la vergüenza y el temor a la evaluación social (Šifrar Kalan, 2006). Arnold y Brown (2000, p. 14) señalan que la inhibición ocasiona que surja en el estudiante la necesidad de proteger su ego de críticas severas, por lo cual la respuesta natural del estudiante será evitar todo lo que pueda amenazar su yo, y mientras más débil el ego, más fuerte será la inhibición.

Por otra parte, Young (1990, pp. 540-551) afirma que el temor a hablar en una LE, puede estar relacionado con una serie de problemas psicológicos, como la aprehensión, baja autoestima y ansiedad. Respecto a la ansiedad, Arnold y Brown (2000, p. 13) indican que “existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas”. Mientras que, Horwitz et al. (1986) definen la ansiedad como un sentimiento subjetivo de tensión, aprehensión, nerviosismo y preocupación, asociado con el sistema nervioso autónomo, el cual tiene una incidencia de estrés, particularmente en situaciones áulicas, lo cual puede tener como consecuencia bloqueo lingüístico en los aprendientes de idiomas extranjeros. Horwitz et al. (1986) añaden que la ansiedad se presenta frecuentemente durante actividades orales, en donde el estudiante debe recordar y coordinar estructuras gramaticales y vocabulario simultáneamente, provocando que el estudiante decida negarse a participar y que se sienta incapaz de hablar en la lengua meta. Asimismo, MacIntyre y Gardner (1989, p. 271) mencionan que la ansiedad conduce a déficits en el aprendizaje y en el desempeño de los estudiantes.

Por lo expuesto, se puede concluir en que las dificultades psicológicas pueden producir efectos negativos durante los intercambios orales de los estudiantes a corto y largo plazo. Conocer y entender estas dificultades es fundamental para que el docente pueda actuar en consecuencia en el diseño de estrategias y actividades que permitan disminuir su efecto adverso y en consecuencia facilitar el desarrollo de la oralidad.

3.4. Estrategias

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) definen estrategias como procedimientos flexibles, heurísticos y adaptables. Mientras que Toala Zambrano et al. (2018, p. 3) agregan que las estrategias se relacionan con la forma de “dirigir una operación o situación, en donde es

necesario desarrollar diferentes criterios que permitan tomar el control del asunto, en el cual es necesario la implantación de reglas que aseguren tener el control de la situación mediante la toma de decisiones correctas en cada momento”.

Dentro del concepto de estrategias, éstas pueden diferenciarse entre: estrategias de enseñanza, las cuales constituyen procedimientos utilizados por los educadores de forma reflexiva y flexible con el fin de promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 139); y estrategias de aprendizaje, definidas por Ellis (1995) como técnicas utilizadas por el aprendiente que representan su intento deliberado por aprender. El autor identifica tres tipos de estrategias de aprendizaje:

- Cognitivas: relacionadas con el análisis de la información nueva y la transformación del aprendizaje.
- Metacognitivas: involucran la planificación y monitoreo de la comprensión.
- Socioafectivas: implican la interacción con otras personas.

Teniendo en cuenta el constructo anterior, se deja constancia que el presente trabajo de investigación aborda la aplicación de estrategias como un procedimiento dirigido por el docente para mejorar la enseñanza y por consiguiente el desarrollo de la competencia comunicativa, específicamente de la expresión oral. Al respecto, una de las estrategias de impacto en el campo de la enseñanza y aprendizaje de LE y L2 ha sido la motivación, la cual se expone a continuación.

3.4.1. La motivación como estrategia

En el contexto de la enseñanza y aprendizaje de LE y L2, Gardner (1985, como se citó en Dörnyei, 1998, p. 122) define la motivación como la medida en que un individuo trabaja o se esfuerza por aprender el idioma por el deseo de hacerlo y la satisfacción experimentada en esta actividad y sostiene que la motivación subsume tres componentes que el estudiante muestra cuando está motivado: esfuerzo, voluntad y disfrute de la tarea.

Por su parte, Ellis (1995, p. 36) indica que la motivación es más un factor afectivo que un factor cognitivo y sostiene que ésta es de gran importancia en la adquisición de otra lengua. Asimismo, el autor postula que la motivación puede ser causativa, es decir tener un efecto en el aprendizaje, y resultativa, esto es, puede ser influenciada por el aprendizaje; la motivación puede ser intrínseca cuando se deriva de intereses personales y necesidades internas del

aprendiente y además puede ser extrínseca cuando se relaciona con factores externos, como recompensas materiales.

Respecto a la importancia de la motivación, Guilloteaux y Dörnyei (2009) señalan que la motivación se relaciona con el éxito y el fracaso en el aprendizaje de una L2, además, añaden que un diseño curricular apropiado y una buena enseñanza no son suficientes para asegurar el éxito académico, los estudiantes deben estar motivados para poder continuar con el largo proceso que constituye aprender una lengua extranjera. Otros investigadores también concluyen que la motivación constituye uno de los factores determinantes para que los alumnos puedan alcanzar un dominio razonable de la lengua meta y agregan que su valor puede llegar a considerarse más determinante que las habilidades para el idioma que puedan tener los estudiantes (Dörnyei, 2001; Oxford y Shearin, 1994; Ur, 2008).

Dado lo anterior, puede considerarse a la motivación como una estrategia de especial relevancia en la enseñanza y aprendizaje de otra lengua. Si los estudiantes están motivados a aprender será más probable que se mantengan en el proceso de aprendizaje, lo cual a su vez se verá reflejado en el esfuerzo que inviertan y en la persistencia en el estudio. Es preciso señalar, que la motivación debe ser una constante en el aula de clases para que pueda ejercer una influencia positiva en los estudiantes y por consiguiente conducir a efectos permanentes (Dörnyei, 2001). No obstante, también se debe tener presente que la motivación podrá verse afectada por las vicisitudes propias del proceso de aprendizaje, razón por la cual el docente deberá proveer al estudiante con herramientas y estrategias que le permitan desarrollar habilidades que los ayuden a mantenerse en el proceso de aprendizaje (Ushioda, 2005).

El presente trabajo de investigación propone la aplicación de estrategias de tipo motivacionales como técnica para mejorar la competencia comunicativa, y específicamente, para contribuir al desarrollo de la expresión oral en estudiantes principiantes de ILE y en consecuencia poder reducir las dificultades que obstaculizan su desarrollo.

3.4.2. Estrategias motivacionales

Dörnyei (2001) postula que las estrategias motivacionales constituyen técnicas de instrucción implementadas con el propósito de generar y mejorar la motivación del estudiante conscientemente, que permiten además mantener un comportamiento motivado de forma continúa y protegerlo de distracciones. El autor añade que las estrategias motivacionales

constituyen “influencias motivadoras que se ejercen de manera consciente para obtener un efecto positivo, sistemático y duradero” (p. 51).

Así también, Guilloteaux y Dörnyei (2008, p. 57) señalan que las estrategias motivacionales se refieren a: (a) intervenciones instruccionales aplicadas por el profesor para estimular la motivación en los estudiantes; (b) estrategias autorreguladoras que se usan de forma consciente por cada estudiante para manejar el nivel de su propia motivación. Para la presente investigación se tomó en consideración el postulado a).

Debido a que la motivación no es estable y tiende a ser un factor fluctuante en el proceso de aprendizaje, por causa de factores como el tedio y la interferencia de otras actividades, y teniendo en cuenta que el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua es un proceso que puede durar varios años, Dörnyei (2001, p. 41-52) centra su taxonomía de estrategias en un enfoque orientado al proceso, el cual tiene como objetivo sostener la motivación a lo largo del tiempo. Este proceso motivador consta de tres fases:

- Motivación por elección, la cual es la etapa previa a la acción, en donde se genera la motivación inicial a través del establecimiento de objetivos o tareas.
- Motivación ejecutiva, etapa activa, fase en la cual la motivación se debe mantener y proteger de factores distractores como pensamientos ajenos a la tarea, ansiedad frente a las tareas, entre otros.
- Retrospección motivacional es la etapa posterior a la acción, la fase durante la cual se procesan y evalúan las experiencias de aprendizaje.

En su enfoque orientado al proceso, Dörnyei (2001) propone una taxonomía de treinta y cinco estrategias organizadas en las siguientes cuatro unidades básicas: crear las condiciones de motivación básicas; generar motivación inicial; mantener y proteger la motivación; fomentar la auto evaluación retrospectiva positiva.

A los fines de esta investigación, se seleccionaron ocho estrategias, tomando en consideración las unidades básicas propuestas por Dörnyei (2001), las cuales siguen el proceso de motivación desde el despertar inicial de la motivación y finaliza con la evaluación de las acciones motivadoras. Antes de exponer las estrategias seleccionadas, es necesario mencionar que el criterio para la escogencia de las estrategias para esta investigación se basa en factores como los objetivos generales de enseñanza y aprendizaje del curso, esto es, que los estudiantes

puedan empezar a desarrollar las habilidades del lenguaje para utilizar la LE en actos sencillos de comunicación; en el hecho de que las estrategias escogidas son flexibles y adaptables al contexto de enseñanza; a que estas estrategias permiten sumar para que el aprendizaje resulte significativo; a que contribuyen al desarrollo de actitudes positivas en los estudiantes y el docente; a que permiten a alumnos y docente trabajar en conjunto en aras de favorecer la expresión oral; y en que tales estrategias se pueden estructurar e implementar de forma inmediata en el aula de clases.

La primera de las unidades básicas orientadas al proceso recomienda “crear las condiciones de motivación básicas” (Dörnyei, 2001, p. 55), por medio de:

1. **“Crear un ambiente agradable y de apoyo en el aula”**. Dörnyei (2001) afirma que el aula de clases debe constituir un lugar donde los estudiantes puedan sentirse seguros de correr riesgos, porque saben que no serán criticados ni avergonzados en caso de cometer errores. Esto es especialmente relevante cuando los alumnos realizan producciones orales ya que estas situaciones pueden hacer sentir su imagen amenazada, por el hecho de tener que utilizar un código lingüístico limitado. Dörnyei (2001) recomienda al docente ser tolerantes con los errores y animar a los alumnos a correr riesgos y a aceptar sus errores como parte normal del proceso de aprendizaje (pp. 66-68).
2. **“Formular explícitamente las normas del grupo y brindar la oportunidad de que los alumnos las debatan y acepten”**. Dörnyei (2001) indica que la adopción de normas eficaces orientadas al aprendizaje puede contribuir positivamente a fomentar la motivación del grupo y por ende a mejorar el aprendizaje. Según Dörnyei (2001), esto puede lograrse estableciendo normas de grupo constructivas o reglas de conductas de lo que está y no está permitido hacer en el aula. Dichas normas se deben establecer, justificar y debatir explícitamente entre el profesor y los estudiantes. Estas reglas pueden incluir: escucharse unos a otros, ayudarse entre todos, respetar las ideas y valores de los demás, está bien equivocarse, no reírse de los puntos débiles de los demás (pp. 72-74).

La segunda de las unidades básicas orientadas al proceso propone “generar motivación inicial” (Dörnyei, 2001, p. 77), mediante:

3. **“Alentar el interés intrínseco de los alumnos en el proceso de aprendizaje de la L2”** o LE. “El valor intrínseco de aprender una lengua se relaciona con el interés del estudiante y lo que éste anticipa que disfrutará durante una actividad de aprendizaje”.

Para esto, Dörnyei (2001) apunta a la importancia de la elección de las actividades y sugiere tener en cuenta los siguientes aspectos: actividades que constituyan un desafío o que resulten gratificantes; actividades que se relacionen con el mundo y los intereses de los estudiantes; actividades variadas (pp. 81).

4. **“Eleva la esperanza de éxito de los alumnos en relación con tareas específicas y al aprendizaje en general”**. Dörnyei (2001) afirma que los estudiantes podrán realizar mejor las actividades asignadas, si ellos creen que tendrán éxito y si además las actividades son relevantes a sus intereses. Para lograr que el estudiante crea en el éxito de una actividad, el docente deberá ofrecer la suficiente preparación por medio de ejercicios preparatorios o de ensayo; también se debe brindar ayuda personalizada a los estudiantes, para que ellos sientan que pueden contar con el asesoramiento del profesor en todo momento. Asimismo, es necesario plantear de antemano los criterios de éxito, los estudiantes deben tener claro lo que se espera de ellos, es decir qué elementos de su actuación y producción serán esenciales, lo cual puede lograrse ofreciendo a los estudiantes hojas de ruta, formatos de examen, información previa sobre la duración del mismo, tipo de preguntas, secciones, áreas que se cubrirán en las diferentes actividades y/o evaluaciones. Por último, Dörnyei (2001) recomienda ofrecer modelos de éxitos, es decir demostraciones de las actividades por medio de videos, grabaciones o actuaciones docentes (pp. 85-88).

La tercera de las unidades básicas orientadas al proceso sugiere “mantener y proteger la motivación” (Dörnyei, 2001, p. 103), a través de:

5. **“Hacer que el aprendizaje resulte estimulante y agradable para el alumno incrementando el atractivo de las tareas”** (pp. 108-110). Para que el aprendizaje sea estimulante y agradable, Dörnyei (2001) menciona varias características que se deben tener en cuenta en el diseño e implementación de las actividades:
 - Desafío: tareas o actividades que impliquen resolver problemas, descubrir cosas nuevas, superar obstáculos, encontrar información oculta.
 - Contenidos interesantes: temas que los estudiantes puedan disfrutar y que estén conectados con sus intereses naturales.
 - Incluir elementos novedosos o diferentes en las actividades, que despierten la curiosidad, la imaginación o la creatividad de los alumnos.

6. **“Proporcionar a los alumnos experiencias de éxito con regularidad”** (pp. 121-126).

Dörnyei (2001) señala que para que los estudiantes sean capaces de aprender con determinación, es necesario que tengan confianza en sí mismos, debido a que la confianza constituye el cimiento sobre el cual se construye el aprendizaje. El autor además añade que dicho concepto está relacionado con la autoestima, la eficacia personal y la ansiedad.

Asimismo, Dörnyei (2001) menciona que cuando una persona no tiene confianza en sí mismo puede percibir las tareas difíciles como amenazas, lo cual es especialmente cierto en los adolescentes, quienes se encuentran en una etapa de su vida en la que la tendencia a sentirse inseguros y vulnerables es una constante. Esta situación es particularmente complicada para los alumnos adolescentes cuando el profesor de idiomas les solicita que hablen en una lengua nueva, debido a que esta situación los puede hacer sentirse expuestos y con temor a equivocarse, razón por la cual en muchas ocasiones simplemente deciden no participar en las actividades orales.

Teniendo en cuenta lo anterior, para que el profesor de LE pueda influir positivamente en la imagen que tienen de sí mismos los estudiantes, Dörnyei (2001) recomienda proporcionar experiencias de éxito, es decir proponer oportunidades variadas para que los estudiantes puedan demostrar sus habilidades; por ejemplo, se puede comenzar el dictado de contenidos a partir de temas con los cuales los estudiantes estén familiarizados. Según Dörnyei, la autoestima está conectada con el éxito, entonces para que los estudiantes puedan incrementar su autoestima, el docente debe fomentar experiencias de éxito, para que de esta manera los estudiantes puedan sentir que en la clase de LE su valía personal está protegida.

7. **“Contribuir a minimizar la ansiedad lingüística o reducir los elementos que provocan ansiedad en el entorno de aprendizaje de idiomas”** (pp. 127-130).

Para disminuir la ansiedad lingüística, Dörnyei (2001) recomienda reducir o eliminar los factores que puedan contribuir a la ansiedad y al miedo. Para lograr esto, el docente deberá evitar las comparaciones sociales, por ejemplo, no exponiendo o leyendo las notas de los estudiantes en público o haciendo comentarios que, aunque puedan parecer inofensivos, puedan herir la susceptibilidad de los aprendientes.

Como se mencionara anteriormente, el temor a cometer errores constituye una fuente de ansiedad. Para reducirla, Dörnyei sugiere realizar correcciones selectivas de errores.

La cuarta de las unidades básicas orientadas al proceso propone “fomentar la auto evaluación retrospectiva positiva” (Dörnyei, 2001, p.157), a partir de:

8. **“Proporcionar a los alumnos retroalimentación positiva”** (pp. 164-167). Dörnyei (2001) postula que la retroalimentación constituye una herramienta esencial que puede ayudar a generar cambios positivos en las conductas de aprendizaje de los estudiantes. La retroalimentación debe incluir comentarios positivos sobre las fortalezas, logros y progreso de los alumnos.

Desde el punto de vista de la motivación, la retroalimentación puede incrementar la satisfacción del estudiante y fomentar el deseo por seguir aprendiendo, así como también promover en el estudiante una concepción personal positiva e incrementar la confianza en sí mismo. Por último, la retroalimentación debería propiciar en el estudiante una reflexión constructiva para identificar áreas problemáticas y mejorar su aprendizaje.

Capítulo 4. Marco Metodológico

En este apartado se expone el marco metodológico que sustenta la presente investigación.

4.1. Hipótesis y variables

La hipótesis de la presente investigación es que la aplicación de estrategias motivacionales incide positivamente como herramienta para favorecer el desarrollo de la expresión oral de estudiantes principiantes de ILE.

Los efectos de la aplicación de estrategias motivacionales para mejorar el desarrollo de la expresión oral en clases de ILE constituyen la variable dependiente, puesto que su resultado depende del análisis de las variables independientes: las estrategias motivacionales. Estas variables se consideran independientes porque permitirán determinar, las contribuciones de su aplicación (Hernández Sampieri et al., 2014), lo cual se llevará a cabo a partir de la implementación de una secuencia didáctica.

4.2. Objetivos

4.2.1. Objetivo general

Esta investigación tiene como objetivo general evaluar los efectos de la aplicación de estrategias motivacionales como herramienta para favorecer el desarrollo de la expresión oral en estudiantes principiantes de ILE.

4.2.2. Objetivos específicos

- Identificar estrategias motivacionales en base a la taxonomía propuesta por Dörnyei (2001).
- Implementar estrategias motivacionales durante una secuencia didáctica a los estudiantes de ILE.
- Evaluar la oralidad de los estudiantes para medir los efectos de las estrategias motivacionales.

4.3. Enfoque y tipo de estudio

Según su alcance el estudio es explicativo, puesto que intenta responder a las causas de un evento (Hernández Sampieri et al, 2014). En este caso, se intentará explicar el efecto de las estrategias motivacionales para mejorar el desarrollo de la expresión oral. Según el período y secuencia, el estudio es sincrónico, porque los datos fueron recolectados en un momento único (segundo cuatrimestre del 2021) y su objetivo es analizar la incidencia de las variables en un momento dado (Hernández Sampieri et al., 2014).

El diseño de la investigación es cuasiexperimental, dado que buscó manipular deliberadamente las variables independientes, para determinar su efecto sobre la variable dependiente. Para esto, se implementaron dos grupos, uno de control y otro experimental, cuyos participantes no fueron asignados al azar (Hernández Sampieri et al, 2014). Los grupos fueron intactos ya que se eligieron según el curso al que los alumnos fueron asignados por el equipo directivo de la escuela. El grupo experimental es aquel que recibió el tratamiento, esto es la aplicación de las estrategias durante una secuencia didáctica y el grupo de control se utilizó para contrastar los resultados y no recibió el tratamiento.

Respecto al método teórico que regula la investigación, este es hipotético – deductivo, puesto que parte una hipótesis inferida a través de observaciones, esto es, la aplicación de estrategias motivacionales en clases de ILE (Rodríguez Jiménez y Pérez Jacinto, 2017).

Por otra parte, la investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo, en el cual utilizó la recolección y análisis de datos con base en análisis numéricos para poder probar la hipótesis (Hernández Sampieri et al., 2014). En este caso, se utilizó como instrumento de medición un cuestionario (tipo matriz de valoración) para evaluar la expresión oral de los estudiantes antes y después de las estrategias motivacionales y se realizó el análisis según la cantidad de estudiantes que alcanzaron los criterios y niveles de evaluación oral propuestos en la matriz.

4.4. Contexto y participantes

El proyecto de investigación se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del ciclo escolar 2021 en la escuela secundaria pública No. 752 “Prof. Raquel Chattáh de Bec” de la ciudad de Rawson, provincia del Chubut, Argentina

La población la constituyeron 180 estudiantes de primer año, distribuidos en 6 secciones y 2 turnos, mañana y tarde. Mientras que la muestra fueron 58 alumnos de primer año, distribuidos en 2 secciones de 29 alumnos del turno mañana.

4.5. Instrumento de recolección de datos

El instrumento concreto de recolección de datos utilizado fue un cuestionario (tipo matriz de valoración), que se aplicó al grupo de control y al experimental para contrastar los resultados. Al inicio de la investigación se realizó un test a ambos grupos, para evaluar la expresión oral en la instancia que se denominó pre-proyecto. Asimismo, al final de la investigación también se aplicó un test similar a la inicial, en la instancia que se denominó post-proyecto. El propósito del instrumento fue valorar la expresión oral, antes y después de la aplicación de las estrategias motivacionales y en consecuencia medir el efecto de la implementación de las estrategias durante una secuencia didáctica.

La matriz de valoración forma parte de la instancia de evaluación formativa, en este caso oral, destinada a estudiantes de lengua extranjera inglés, con un nivel de proficiencia A1, según el MCER. De acuerdo con Anijovich y González (2011, p. 45), la matriz de valoración evalúa, en este caso, el grado de competencia comunicativa alcanzado por los estudiantes a través de sus producciones y desempeño, a partir de: criterios que reflejan las expectativas de logro con sus respectivos indicadores que describen las características y calidad de cada criterio; y niveles de calidad para cada criterio, los cuales permiten identificar la secuencia de los procesos de aprendizaje y los procesos de producción.

Por otra parte, el uso de la matriz de valoración como instrumento de valoración oral contribuye a poder delinear los objetivos de contenido y de aprendizaje mediante criterios que ayuden al docente a la evaluación de la competencia comunicativa, con el objetivo de comprobar lo que los estudiantes pueden hacer con la lengua meta y sobre lo que se necesita reforzar (Puig, 2008).

Para medir el nivel de desarrollo de la expresión oral, los criterios de evaluación propuestos fueron: vocabulario, gramática, pronunciación, fluidez y estrategias de comunicación. Estos criterios fueron elegidos teniendo en consideración lo expuesto en el apartado 3.2.2 de este trabajo. Mientras que la valoración de los niveles de calidad fue cualitativa: lo supera, lo logra, en progreso y no lo logra.

Mediante la observación del desarrollo de estos criterios a través de las construcciones lingüísticas de los estudiantes, durante sus producciones orales, se valoró la capacidad oral para producir textos orales e intercambios sencillos y significativos antes y después de la aplicación de las estrategias motivacionales al grupo experimental, para contrastar con los resultados obtenidos del grupo de control.

4.5.1. Instrumento de recolección de datos: matriz de valoración de la expresión oral

Tabla 1

Matriz de valoración de la expresión oral

Criterios	Niveles de calidad			
	Lo Supera	Lo logra	En progreso	No lo logra
Vocabulario	Utiliza repertorio adecuado al tema y a la situación comunicativa.	Utiliza repertorio adecuado al tema y a la situación comunicativa. Se observan pausas para tratar de recordar vocabulario.	Utiliza vocabulario limitado referente al tema. Se observan largas pausas para recordar vocabulario. Solicita ayuda para recordar palabras y/o frases.	No utiliza o utiliza poco vocabulario referente al tema. Utiliza la lengua materna para tratar de armar frases en la LE.
Gramática	Formula enunciados usando las estructuras gramaticales	Formula enunciados usando las estructuras gramaticales esperadas para	Formula algunos enunciados usando las estructuras gramaticales esperadas para el	Se observa dificultad alta para formar oraciones y frases.

	esperadas para el nivel.	el nivel. Se observan algunos errores de sintaxis en la construcción de los enunciados.	nivel. Se observan varios errores de sintaxis que interfieren con la comunicación.	
Pronunciación	Pronuncia con claridad y naturalidad.	Pronuncia de forma comprensible. Se acerca a los parámetros esperados.	Pronuncia con cierta dificultad. Logra ser comprensible, aunque con poca claridad. Se acerca poco a los parámetros esperados.	Existe poca claridad en la pronunciación.
Fluidez	Conversa e interactúa con su interlocutor con la naturalidad esperada para el nivel.	Logra mantener la conversación con algunas pausas. Solicita aclaraciones.	Trata de mantener la conversación con dificultad. Realiza muchas pausas y reformulaciones.	Poca interacción o no se logra la interacción.
Estrategias de comunicación	Utiliza estrategias para mantener y facilitar la comunicación: volumen adecuado, pausas,	Utiliza algunas estrategias para mantener y facilitar la comunicación: volumen adecuado, o pausas, o	Utiliza pocas estrategias para mantener y facilitar la comunicación: volumen adecuado, o pausas, o	No utiliza estrategias para mantener y facilitar la comunicación.

	repeticiones, contacto visual, planificación y control durante las exposiciones.	repeticiones, o contacto visual, o planificación y control durante las exposiciones.	repeticiones, o contacto visual, o planificación y control durante las exposiciones.	
--	--	--	--	--

4.6. Procedimiento

4.6.1. Actividades evaluativas de expresión oral pre-proyecto

Previo a la aplicación de las estrategias motivacionales, los grupos de control y experimental fueron evaluados mediante una actividad de expresión oral de dos partes, de la siguiente forma:

1. Antes de realizar la actividad se compartió con los estudiantes la matriz de valoración, explicando en qué consistía cada criterio e indicador, con el propósito de dar a conocer las expectativas de logro.
2. Para realizar la actividad oral, se entregó a cada estudiante una tarjeta con información específica sobre un personaje famoso: nombre, edad, nacionalidad, ocupación y características de la personalidad. Cabe señalar, que la actividad incluyó los contenidos aprendidos y revisados a la fecha de la valoración.
3. Actividad 1: después de recibir la tarjeta, se otorgó alrededor de diez minutos a los grupos de control y al experimental, para que cada estudiante formara un texto corto mentalmente sobre el personaje. Luego de esto, cada alumno describió oralmente a su personaje al resto de la clase.
4. Actividad 2: los estudiantes interactuaron en parejas realizando entre ellos las siguientes preguntas sobre el personaje de cada compañero:
 - *Who is your famous person?*
 - *Where is he/she from?*
 - *How old is he/she?*

- *What is his/her job?*

5. Al finalizar las actividades, el docente realizó una devolución general y entregó a cada estudiante la rúbrica evaluada con los resultados obtenidos.

Una vez concluidas las actividades evaluativas de la instancia pre-proyecto, se implementaron las estrategias motivacionales propuestas al grupo experimental, durante una secuencia didáctica, como se expone a continuación.

4.6.2. Secuencia didáctica

Después de las actividades pre-proyecto y su respectiva valoración, se diseñó e implementó al grupo experimental una secuencia didáctica (ver Anexo) basada en Díaz Barriga (2013). Ésta tuvo como objetivos de aprendizaje permitir que los estudiantes utilizaran vocabulario relacionado con colocaciones tecnológicas y estructuras gramaticales para poder expresar los usos que tienen las diferentes aplicaciones de los teléfonos celulares y tabletas electrónicas, así como también para desarrollar estrategias de comprensión de textos cortos orales y escritos y poder expresar habilidad de forma oral y escrita.

Además, mediante la secuencia didáctica se diseñaron actividades significativas secuenciadas por grado de dificultad, con la finalidad de generar experiencias de éxito en los estudiantes, lo cual forma parte de las estrategias motivacionales (Dörnyei, 2001), según se expone en el apartado siguiente.

Es necesario acotar que la secuencia didáctica propuesta se condice con los contenidos del programa de la asignatura de lengua extranjera inglés para los estudiantes de primer año y con los acuerdos diseñados por el departamento de profesores de ILE de la escuela en la cual se llevó a cabo la investigación.

4.6.3. Aplicación de estrategias motivacionales

Siguiendo la taxonomía propuesta por Dörnyei (2001) y mencionada en el Capítulo 3, apartado 3.4.2. de esta investigación, las estrategias motivacionales fueron aplicadas al grupo experimental durante la secuencia didáctica de la siguiente manera:

Para empezar con la primera unidad básica y poder crear las condiciones de motivación:

1. Con el objetivo de “**crear un ambiente agradable y de apoyo en el aula**” (Dörnyei, 2001, p. 66), se hizo hincapié en establecer mejores relaciones con los

estudiantes. Si bien esta estrategia es inherente a la práctica docente, en esta oportunidad se puso especial énfasis en la consigna de lograr que el ambiente de clases sea agradable y de apoyo, para que los aprendientes pudieran sentir confianza, seguridad, libertad para expresarse, realizar sugerencias y preguntar cuando lo necesiten y en definitiva para que puedan sentir que su palabra cuenta. Para esto fue importante rever aspectos cotidianos y propios del aula de clases, como, por ejemplo: la forma de tratar ciertas actitudes, como las llegadas tarde, llamando al alumno aparte para preguntar si se encuentra bien; el uso de celular en clases como recompensa después de terminar las actividades de la clase. Por otro lado, se conversó con los estudiantes sobre el error como parte del proceso de aprender y se buscaron otras estrategias para tratar los errores, como: comunicar a los estudiantes siempre que fuese necesario que equivocarse está bien e indicarles que las correcciones se relacionan estrechamente con el aprendizaje y con el interés docente de que el estudiante pueda mejorar; la realización de devoluciones de las cuestiones a mejorar fue de forma privada e individual y en ocasiones se realizaron las devoluciones en la clase siguiente; se puso mayor énfasis en destacar los aspectos positivos del desempeño de cada estudiante y de ellos como grupo.

2. Para **“formular explícitamente las normas del grupo y brindar la oportunidad a los alumnos para que las debatan y acepten”** (Dörnyei, 2001, p. 72), se conversó con el grupo experimental sobre la necesidad de establecer estrategias para mejorar sus producciones orales en la LE. Tanto el docente como los estudiantes realizaron diferentes propuestas, las cuales fueron debatidas como grupo, llegando al siguiente compendio de reglas, las cuales todos se comprometieron a seguir:

Por parte de los estudiantes:

- no interrumpir durante las intervenciones de los compañeros;
- no reírse durante las exposiciones de los compañeros;
- no corregir a los compañeros durante sus intervenciones;
- respetar los tiempos de los compañeros;

Por parte del docente hacia los estudiantes:

- otorgarles modelos o ejemplos de las producciones orales que debían realizar;
- proveerles del suficiente tiempo para ensayar las producciones;
- evitar, en la medida de lo posible, el contacto visual con los estudiantes durante sus intervenciones;
- permitirles trabajar en pareja;
- permitirles realizar las producciones orales desde el banco de cada estudiante, limitando en lo posible las exposiciones orales en frente de toda la clase;
- realizar las devoluciones individuales en privado.

Por parte del docente y estudiantes:

- trabajar colaborativamente como equipo para el buen cumplimiento de las reglas propuestas.

En cuanto a la segunda unidad básica sugerida por Dörnyei (2001) respecto a generar la motivación inicial:

3. Para **“alentar el interés intrínseco de los alumnos en el proceso de aprendizaje de la L2”** (Dörnyei, 2001, p. 81) y de una LE, el docente seleccionó actividades relacionadas con los intereses de los estudiantes. Así, el tema que se seleccionó para la secuencia didáctica estuvo relacionado con la tecnología, específicamente con los usos de las aplicaciones de los teléfonos celulares y tabletas electrónicas, para que los estudiantes expresaran lo que se puede hacer con ellas. Además, como se muestra en la secuencia didáctica, se diseñaron actividades significativas, las cuales se pueden valorar como tal, porque no únicamente fueron relevantes a los intereses de los estudiantes, sino que también lograron mantener el interés (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002).
4. Con la finalidad de **“elevar la esperanza de éxito de los alumnos con relación a tareas específicas y al aprendizaje en general”** (Dörnyei, 2001, p. 85), no solamente se eligieron actividades significativas, sino también se planificó la secuenciación de las mismas considerando el grado de dificultad, con el fin de que cada actividad pueda facilitar el desarrollo de las actividades siguientes. Asimismo, tal como sugiere Dörnyei (2001), se plantearon los criterios de éxito o valoración a los estudiantes antes de iniciar la secuencia didáctica, esto es:

participación activa individual y grupal; responsabilidad en el cumplimiento de cada consigna; escucha atenta y respetuosa; interacciones orales; respeto por las opiniones de los compañeros; apoyo a los compañeros por medio de animar y ayudar cuando fuese necesario.

Respecto a la tercera unidad básica sobre mantener y proteger la motivación:

5. Para **“hacer que el aprendizaje resulte estimulante y agradable para el alumno incrementando el atractivo de las tareas”**, Dörnyei (2001, p. 108) señala nuevamente la importancia de actividades interesantes, desafiantes y novedosas, para lo cual la docente procuró añadir estos elementos mediante el diseño de actividades como crucigramas, uso de *flashcards* para presentar vocabulario nuevo representando las aplicaciones para que los estudiantes pudieran expresar lo que se puede hacer con ellas, juegos de memoria para recordar vocabulario y adivinanzas. Además, como otro recurso se solicitó a los estudiantes utilicen sus propios teléfonos móviles para mostrar a la clase las aplicaciones que tienen y poder expresar lo que pueden hacer con ellas. Como actividad de cierre, los estudiantes diseñaron aplicaciones nuevas para dispositivos electrónicos, el nombre, el logo y describieron las habilidades de la aplicación creada.
6. Dörnyei (2001, p. 121) indica que es necesario **“proporcionar a los alumnos experiencias de éxito con regularidad”**, para lo cual el docente debe influir positivamente en la imagen que tienen de sí mismo los estudiantes y de esta manera elevar y proteger su autoestima. Para lograrlo, nuevamente se recalca lo fundamental de proveer actividades que proporcionen a los estudiantes el sentimiento de logro por el objetivo cumplido, dado que cuando el estudiante siente que puede hacer las cosas bien, esto aumenta su autoestima y se arriesga a participar en las diferentes propuestas porque confía en sí mismo, cree que lo va a lograr. Para promover esta estrategia y como se indicara anteriormente, se promovieron actividades secuenciadas y de dificultad graduada que pudieran generar el sentimiento de éxito en los estudiantes. Cabe añadir, que para que esta estrategia tenga consistencia, este tipo de actividades deben proporcionarse regularmente dentro del aula de clases.
7. Para **“contribuir a minimizar la ansiedad lingüística o reducir los elementos que provocan ansiedad en el entorno de aprendizaje de idiomas”** (Dörnyei,

2001, p. 127), se siguieron las sugerencias del autor respecto a eliminar elementos que provocan ansiedad, como las correcciones individuales en frente de los compañeros. Así, se realizaron devoluciones generales a toda la clase y se seleccionaron correcciones puntuales, las cuales se hicieron de forma individual. Además, se puso especial énfasis en destacar los aspectos positivos de cada estudiante. También, se implementaron actividades orales en pareja y siempre que fue posible desde el lugar de cada estudiante, para evitar exponerlos frente a toda la clase.

Para la cuarta y última fase de unidades básicas de la taxonomía propuesta por Dörnyei (2001) respecto fomentar la auto evaluación retrospectiva positiva:

8. Con el objetivo de “**proporcionar a los alumnos retroalimentación positiva**” (Dörnyei, 2001, p.164), el autor afirma que la retroalimentación efectiva constituye una herramienta de alto impacto para incrementar la motivación de los aprendientes. Para esto, se apartó un espacio en cada clase para de forma oral o escrita entregar una devolución individual de los puntos en que cada alumno mejoró: participación activa, uso de vocabulario, gramática, pronunciación, fluidez, estrategias de comunicación, escucha atenta, ayuda a sus compañeros, respeto por los tiempos pactados para cada actividad, creatividad, prolijidad. Si bien, ésta es una actividad que no siempre se puede realizar, principalmente por el factor tiempo, hacerlo con frecuencia puede mejorar significativamente la percepción que tiene de sí mismo cada estudiante y la relación docente - estudiante.

Cuando se finalizaron las actividades de la secuencia didáctica con el grupo experimental y el dictado de contenidos al grupo de control, se procedió a la valoración de la expresión oral con una actividad de cierre, según se expone en el siguiente apartado.

4.6.3. Actividades evaluativas de expresión oral post-proyecto

Para poder medir el efecto de las estrategias motivacionales sobre el desarrollo de la expresión oral, se evaluó al grupo experimental mediante una actividad de cierre de dos partes, que consistió en el diseño de una aplicación para usar en los celulares y tabletas electrónicas.

El grupo de control también fue evaluado de la misma forma para posteriormente poder contrastar los resultados.

1. En la primera parte de la actividad, los estudiantes trabajaron en parejas en el diseño de una aplicación nueva para el celular, para lo cual debieron incluir la siguiente información: nombre de la aplicación, ícono, tipo de público, costo, descripción de lo que se puede hacer con la aplicación y nombre de los desarrolladores. Esta actividad se presentó a la clase mediante exposición oral en afiches creados por los alumnos.
2. Durante la segunda parte de la actividad, los estudiantes intercambiaron parejas para entrevistarse mutuamente sobre las aplicaciones creadas, realizando preguntas elaboradas por ellos, y también, a partir de algunas sugerencias del docente, con el objetivo de estimular la interacción.

Además, tal como durante las actividades evaluativas pre-proyecto, los estudiantes fueron informados sobre los criterios de evaluación y las expectativas de logro descritos en la matriz de valoración antes y después de la actividad.

4.6.4. Método utilizado para el análisis de datos

Finalmente, para poder contrastar y analizar los resultados obtenidos con los grupos de control y experimental en las instancias evaluativas pre-proyecto y post-proyecto, se registró en una planilla de Excel la cantidad de alumnos que obtuvo los niveles: *lo supera*, *lo logra*, *en progreso* y *no lo logra*, según se expone en el siguiente capítulo sobre el análisis de los resultados.

Capítulo 5: Análisis de resultados

En este capítulo se expone el análisis de los resultados obtenidos durante las instancias de evaluación de las actividades de expresión oral pre-proyecto y post-proyecto, realizadas con los grupos de control y experimental.

5.1. Análisis de resultados de la instancia valorativa pre-proyecto

5.1.1 Análisis de resultados de la instancia valorativa pre-proyecto al grupo de control

En la Figura 1 se muestran los resultados obtenidos durante la instancia de valoración de las actividades de expresión oral pre-proyecto al grupo de control constituido por 29 aprendientes. Para poder determinar las áreas de mejor dominio y las de mayor dificultad, se realizó el cálculo de acuerdo con el número de estudiantes que obtuvo *lo supera*, *lo logra*, *en progreso* o *no lo logra* en los criterios propuestos para evaluar la expresión oral mediante la matriz de valoración.

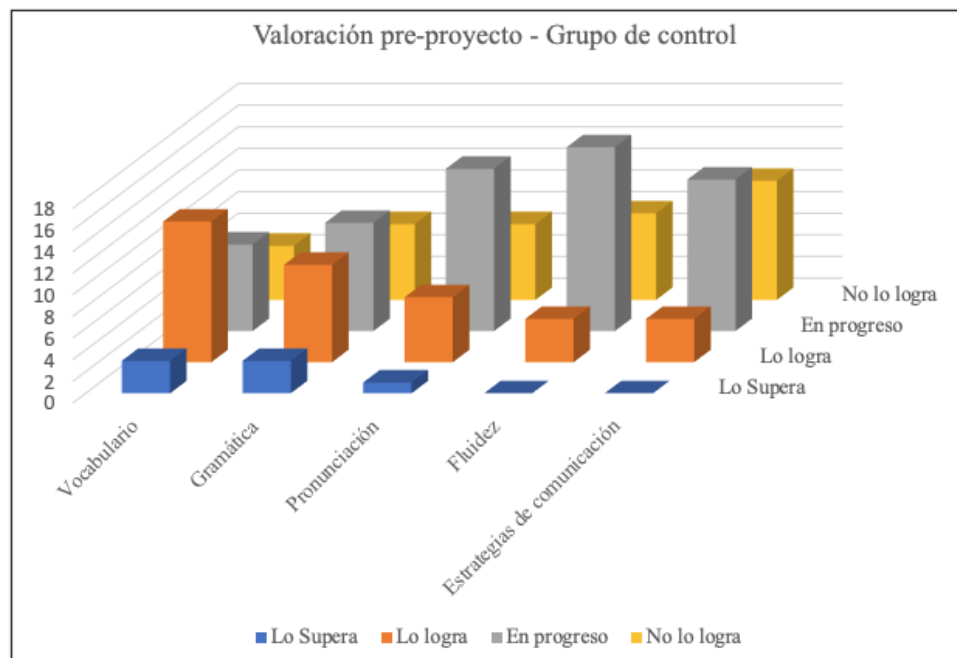


Figura 1: Resultados de la valoración pre-proyecto del grupo de control

Según se puede observar en la Figura 1, los resultados muestran que las áreas de mayor dificultad son la pronunciación en donde 15 estudiantes obtuvieron *en progreso* y 7 *no lo logra*; en fluidez 17 estudiantes obtuvieron *en progreso* y 8 *no lo logra*; y en estrategias de

comunicación 14 alumnos obtuvieron *en progreso* y 11 *no lo logra*. En cuanto a la destreza de vocabulario, ésta resultó ser el área de mejor dominio, según se puede ver en la barra naranja, en donde 3 estudiantes lograron *lo supera* y 13 alcanzaron *lo logra*. Con relación al desempeño gramatical, 3 estudiantes obtuvieron *lo supera* y 9 alcanzaron *lo logra*, por lo que también puede considerarse una de las áreas de mejor actuación.

5.1.2 Análisis de resultados de la instancia valorativa pre-proyecto al grupo experimental

La Figura 2 muestra los resultados alcanzados durante la evaluación de las actividades de expresión oral pre-proyecto del grupo experimental constituido por 29 alumnos.

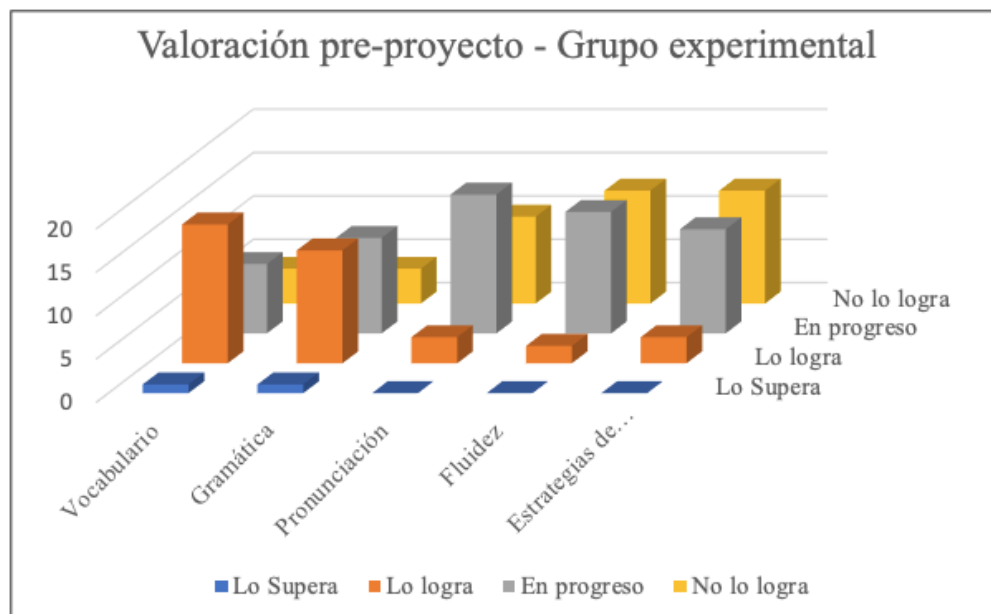


Figura 2: Resultados de la valoración pre-proyecto del grupo experimental

Los resultados, al igual que con el grupo de control, se calcularon teniendo en cuenta la cantidad de estudiantes que obtuvo: *lo supera*, *lo logra*, *en progreso* y *no lo logra*. Según se reporta en los resultados obtenidos, las áreas de mayor dificultad las constituyen: pronunciación en donde 16 estudiantes obtuvieron “*en progreso* y 10 *no lo logra*; fluidez con 14 alumnos *en progreso* y 13 *no lo logra*; y estrategias de comunicación con 12 aprendientes *en progreso* y 13 *no lo logra*. Con respecto a vocabulario, 1 alumno obtuvo *lo supera* y 16 *lo logra* y en gramática 1 *lo supera* y 13 *lo logra*, siendo estas dos áreas las de mejor desempeño.

5.1.3. Comentarios sobre las valoraciones pre-proyecto al grupo de control y al experimental

Es importante acotar, que tal como se puede observar en las Figuras 1 y 2, los estudiantes que integraron ambos grupos se encontraban en condiciones similares en cuanto a los criterios y niveles propuestos para la valoración de la expresión oral. No obstante, el grupo de control reportó ligeramente mejores resultados, particularmente en el área de pronunciación.

5.2. Análisis de resultados de la instancia valorativa post-proyecto

5.2.1 Análisis de resultados de la instancia valorativa post-proyecto al grupo de control

En primera instancia, en la Tabla 2 se exponen comparativamente, los resultados porcentuales obtenidos con el grupo de control, de acuerdo con la cantidad de estudiantes que obtuvieron: *lo supera*, *lo logra*, *en progreso* y *no lo logra*, durante la instancia evaluativa de las actividades de expresión oral pre-proyecto y de la instancia post-proyecto.

Tabla 2:

Comparación de los resultados de las instancias evaluativas pre-proyecto y post-proyecto al grupo de control

Instancias		Niveles de calidad							
		Lo supera		Lo logra		En progreso		No lo logra	
		Pre-proyecto	Post-proyecto	Pre-proyecto	Post-proyecto	Pre-proyecto	Post-proyecto	Pre-proyecto	Post-proyecto
C R I T E R I O S	Vocabulario	10%	28%	45%	45%	28%	3%	17%	24%
	Gramática	10%	28%	31%	45%	34%	3%	24%	24%
	Pronunciación	3%	21%	21%	38%	52%	17%	24%	24%
	Fluidez	0%	21%	14%	38%	59%	17%	28%	24%
	Estrategias de comunicación	0%	21%	14%	34%	14%	21%	38%	24%

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 2, seguidamente se realiza el análisis comparativo de las instancias evaluativas pre-proyecto y post-proyecto al grupo de control constituido por 29 estudiantes:

- En vocabulario: en el nivel de calidad *lo supera* se observa que en la instancia post-proyecto, hubo un incremento del 18% de los estudiantes que lograron alcanzar un buen manejo en el uso de vocabulario. Mientras que el 45% de los estudiantes se mantuvo en

el nivel *lo logra* en ambas instancias. En consecuencia, el porcentaje de alumnos que obtuvo *en progreso*, demostrando ciertas dificultades en el uso de vocabulario, disminuyó el 25%. En el nivel más bajo, *no lo logra*, se observa un aumento en la fase post-proyecto, esto es 2 estudiantes más que en la fase pre-proyecto de estudiantes que tuvieron dificultades en el manejo de vocabulario.

- En gramática: en el nivel *lo supera* de la instancia post-proyecto, se observa un aumento del 18% de estudiantes que alcanzaron un mejor desempeño gramatical. Así también, el 45% obtuvo mejores resultados en el manejo de estructuras gramaticales, obteniendo el nivel *lo logra*, lo que equivale al 14% más que en la fase pre-proyecto. De este modo, se aprecia una disminución en la cantidad de estudiantes que presentaron algunos problemas en su desempeño gramatical, obteniendo la valoración *en progreso*, esta disminución equivale a 9 alumnos menos que en la fase pre-proyecto. Sin embargo, en el nivel *no lo logra* el porcentaje de estudiantes que presentaron mayores problemas en su desempeño gramatical se mantuvo en el 24% en ambas fases.
- En pronunciación: en el nivel *lo supera* hubo un incremento del 18% en la instancia post-proyecto de estudiantes que lograron mejorar su pronunciación. Asimismo, en el nivel *lo logra*, se observa un aumento del 17% de estudiantes que en la fase post-proyecto demostraron haber mejorado su pronunciación. Este aumento en los dos niveles anteriores se vio reflejado en la disminución de la cantidad de alumnos que presentaron ciertas dificultades en pronunciación, alcanzando por lo tanto el nivel *en progreso*. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes que obtuvo *no lo logra*, dado que tuvieron mayores dificultades pronunciando, se mantuvo en el 24% en ambas fases.
- En fluidez: en el nivel *lo supera* el 21% de los estudiantes demostraron un buen desempeño en su capacidad de poder expresarse en la LE con cierta fluidez en la fase post-proyecto, siendo que durante el pre-proyecto ninguno pudo alcanzar dicho criterio. En el nivel *lo logra*, el incremento fue de 7 estudiantes más que mejoraron su fluidez, en comparación con la instancia pre-proyecto. Por consiguiente, se aprecia una disminución del 42% de estudiantes que obtuvieron *en progreso* con relación a la fase pre-proyecto. En el nivel más bajo, *no lo logra*, la disminución fue del 4% con respecto a la fase pre-proyecto, de estudiantes que presentaron mayores dificultades para poder expresarse con fluidez.
- En estrategias de comunicación: en el nivel *lo supera* se observa en la instancia post-proyecto, un incremento del 21% de estudiantes que demostraron un mejor manejo de las estrategias de comunicación, lo que representa una mejora considerable, dado que

en la fase pre-proyecto ninguno pudo alcanzar tal criterio. En el nivel *lo logra* en la instancia post-proyecto, el incremento resultó en 6 estudiantes más que pudieron mejorar sus estrategias de comunicación. Aunque el nivel *en progreso* en la fase post-proyecto tuvo un incremento de 2 alumnos más, que tuvieron ciertas dificultades en el uso de estrategias, en el nivel más bajo, *no lo logra*, 7 estudiantes presentaron dificultades en el uso de estrategias de comunicación, resultando en menos 4 que durante el pre-proyecto.

Conforme a lo anterior, se puede observar que después del dictado de contenidos y aunque este grupo fue aislado de las variables independientes, es decir las estrategias motivacionales, se reporta un aumento general en la cantidad de estudiantes que lograron mejorar su desempeño de la expresión oral, según los criterios de evaluación propuestos. Así se tiene que los estudiantes mostraron un mejor desempeño en las áreas de vocabulario, gramática, pronunciación, fluidez y estrategias de comunicación, según se puede apreciar en el incremento en la cantidad de alumnos que lograron alcanzar el nivel *lo supera* en la instancia post-proyecto. Asimismo, en el nivel *lo logra* hubo una mejoría general de las áreas evaluadas, aunque, no obstante, en el manejo de vocabulario se mantuvo la cantidad de estudiantes que alcanzó tal criterio en ambas instancias valorativas.

Estas mejoras en los niveles superiores se condicen con la disminución general en el porcentaje de alumnos que presentaron algunas dificultades para expresarse oralmente, obteniendo el nivel *en progreso*, con excepción del criterio estrategias de comunicación, que es donde se reporta un ligero incremento. En cuanto al nivel *no lo logra* se puede notar un ligero aumento en la instancia post-proyecto en el área de vocabulario en la cantidad de estudiantes que presentaron dificultades; mientras que en las áreas de gramática y pronunciación se mantienen los porcentajes en ambas instancias; en tanto que en fluidez y estrategias de comunicación se observa una disminución en la cantidad de estudiantes que no lograron mejorar estas sub-destrezas.

Así, en contraste con la valoración de la instancia pre-proyecto, se reporta una mejoría general del grupo de control en los criterios de evaluación oral en la instancia post-proyecto.

5.2.2 Análisis de resultados de la instancia valorativa post-proyecto al grupo experimental

En la Tabla 3 se reportan comparativamente, los resultados porcentuales obtenidos con el grupo experimental constituido por 29 estudiantes, según la cantidad de estudiantes que obtuvieron: *lo supera*, *lo logra*, *en progreso* y *no lo logra*, durante las instancias evaluativas de las actividades de expresión oral pre-proyecto y después de la aplicación de las estrategias motivacionales durante la implementación de la secuencia didáctica, es decir en la instancia evaluativa post-proyecto.

Tabla 3:

Comparación de los resultados de las instancias evaluativas pre-proyecto y post-proyecto al grupo experimental

		Niveles de calidad							
		Lo supera		Lo logra		En progreso		No lo logra	
Instancias:		Pre-proyecto	Post-proyecto	Pre-proyecto	Post-proyecto	Pre-proyecto	Post-proyecto	Pre-proyecto	Post-proyecto
C R I T E R I O S	Vocabulario	3%	34%	55%	52%	28%	3%	14%	10%
	Gramática	3%	31%	45%	55%	38%	3%	14%	10%
	Pronunciación	0%	17%	10%	48%	55%	24%	34%	10%
	Fluidez	0%	17%	7%	31%	48%	41%	45%	10%
	Estrategias de comunicación	0%	17%	10%	31%	41%	38%	45%	14%

A continuación, se detalla el análisis comparativo reportado en la Tabla 3 correspondiente al grupo experimental:

- En vocabulario: en el nivel *lo supera* en la instancia evaluativa post-proyecto se aprecia un incremento del 31% de estudiantes que obtuvieron mejores resultados utilizando el vocabulario adecuado al tema y al contexto. En el nivel *lo logra* se observa que en la fase post-proyecto, 15 estudiantes lograron realizar un buen manejo del uso de vocabulario. Mientras que en el nivel *en progreso* se puede ver una disminución del 25% entre ambas instancias, lo que resulta de la mejora en la cantidad de estudiantes que logró subir de nivel al haber mejorado el manejo de vocabulario. En el nivel *no lo logra* hubo una disminución del 4%, con relación a la instancia pre-proyecto, de estudiantes que presentaron dificultad en el uso de vocabulario.
- En gramática: en el nivel *lo supera* se reporta un incremento del 28% en la evaluación post-proyecto, lo que representa una mejora importante en el desempeño gramatical de los estudiantes. En el nivel *lo logra* hubo un aumento del 10% de alumnos que

mejoraron su actuación gramatical. La mejora en los niveles superiores dio como resultado una disminución del 35% de estudiantes que mostraron ciertas dificultades en el uso de estructuras gramaticales. Así también, en el nivel *no lo logra* se observa una disminución del 4% de estudiantes que durante la instancia post-proyecto no desarrollaron un buen manejo de las estructuras gramaticales.

- En pronunciación: en el nivel *lo supera* se puede apreciar un incremento del 17% en la instancia post-proyecto de alumnos que lograron mejorar su pronunciación y alcanzar el nivel más alto; esto constituye una mejora dado que en la fase pre-proyecto ninguno pudo alcanzar dicho nivel. En el nivel *lo logra* de la instancia post-proyecto también hubo un incremento importante, esto es el 38% de estudiantes obtuvieron mejores resultados en pronunciación. El incremento en los niveles superiores durante la instancia post-proyecto, se condice con la disminución del nivel *en progreso*, que reporta 9 estudiantes menos que demostraron algunas dificultades en la pronunciación. Del mismo modo, en el nivel *no lo logra* se observa una disminución del 14% de estudiantes que no pudieron acercarse a los parámetros de pronunciación esperados para su nivel.
- En fluidez: en el nivel *lo supera* se puede ver un incremento del 17% en la instancia evaluativa post-proyecto, de estudiantes que lograron interactuar con facilidad, en contraste con la instancia pre-proyecto, en la que ningún estudiante alcanzó tal nivel. En el nivel *lo logra* el incremento que se aprecia es de 7 alumnos, quienes mejoraron su fluidez durante la valoración post-proyecto. En el nivel *en progreso* se reporta una disminución del 7% en la instancia post-proyecto de estudiantes que trataron de mantener sus intervenciones orales, pero con dificultad. El nivel *no lo logra* reporta una disminución importante del 35% de estudiantes que no lograron desempeñarse con fluidez en la lengua meta.
- En estrategias de comunicación: durante la evaluación post-proyecto en el nivel *lo supera* se aprecia un incremento del 17% de estudiantes que lograron utilizar estrategias, como volumen adecuado, pausas y contacto visual, durante las actividades orales; esto supone un incremento importante considerando que durante la evaluación pre-proyecto ningún estudiante alcanzó dicho criterio. En el nivel *lo logra* se observa un incremento de 7 alumnos más que en la fase pre-proyecto, quienes demostraron un mejor manejo de las estrategias de comunicación. En el nivel *en progreso* se puede ver una disminución del 3% de estudiantes que presentaron dificultades en el uso de las estrategias. Por último, en el nivel *no lo logra*, la disminución en el número de

estudiantes que no lograron utilizar estrategias para mantener y facilitar la comunicación fue de 9 estudiantes menos que en la instancia pre-proyecto.

En consonancia con lo expuesto en el análisis de los resultados obtenidos de las instancias de las actividades evaluativas de la expresión oral que se realizaron durante el pre-proyecto y en el post-proyecto después de la aplicación de las estrategias motivacionales al grupo experimental, puede observarse una mejoría importante de la expresión oral, según los criterios propuestos para su valoración. En los criterios de vocabulario y gramática se observa una mejoría en el manejo de estas áreas, dado aumento en la cantidad de estudiantes que alcanzaron los niveles *lo supera* y *lo logra* en la instancia evaluativa post-proyecto comparado con la fase pre-proyecto. Sin embargo, los aumentos más notables en la cantidad de estudiantes que obtuvieron *lo supera* y *lo logra*, se obtuvieron en las áreas de pronunciación, fluidez y estrategias de comunicación. Este aumento en los niveles superiores se refleja en la disminución de la cantidad de estudiantes que obtuvieron los niveles más bajos, esto es, *en progreso* y *no lo logra* en la instancia post-proyecto con respecto a la fase pre-proyecto. Por lo expuesto y para resumir, se puede observar que en la instancia post-proyecto se obtuvieron mejores resultados de desempeño de las actividades orales.

Capítulo 6: Conclusiones

El objetivo del presente trabajo de investigación fue evaluar los efectos de la aplicación de estrategias motivacionales como instrumento para mejorar el desarrollo de la expresión oral de estudiantes principiantes de primer año de inglés como lengua extranjera de una escuela secundaria pública de la ciudad de Rawson, Chubut. Para esto, se identificaron ocho estrategias motivacionales de la taxonomía propuesta por Dörnyei (2001), las cuales fueron aplicadas durante la implementación de una secuencia didáctica para finalmente evaluar los efectos de las estrategias sobre la expresión oral.

Como se puede observar en el análisis de los resultados de la valoración pre-proyecto, al iniciar la investigación, tanto el grupo de control como el experimental se encontraban en condiciones similares respecto a los criterios propuestos para evaluar la oralidad. Sin embargo, tal como se mencionó anteriormente, el grupo de control se destacó ligeramente en todas las áreas y especialmente en el área de pronunciación en comparación con el grupo experimental.

En cuanto a los resultados obtenidos en la valoración post-proyecto, se puede apreciar que el número de estudiantes que mejoraron su desempeño de la oralidad en ILE se incrementó en ambos grupos.

Con referencia a las mejoras del grupo de control, el cual fue aislado de la variable independiente y sirvió de patrón de comparación, se observa un aumento general en la cantidad de estudiantes que mejoraron su desempeño de la expresión oral en la instancia post-proyecto. Se infiere que las posibles causas de este evento pueden estar relacionadas con el desarrollo de las actividades para facilitar el aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales, así como también las de escucha y de expresión oral, las cuales probablemente fueron preparando a los aprendientes para la actividad final, fortaleciendo la confianza y seguridad para poder expresarse en la lengua meta de mejor manera (Dörnyei, 2001; Hedge, 2014).

En relación al grupo experimental y la aplicación de la variable independiente, es decir las estrategias motivacionales para favorecer la expresión oral, se puede concluir que el efecto, el mismo que se constituyó en la variable dependiente, que éstas produjeron en los estudiantes puede considerarse favorable. Comparando los resultados obtenidos en las instancias valorativas pre-proyecto y post-proyecto de este grupo, se puede destacar el aumento en la cantidad de alumnos que mejoraron su desempeño oral, en las áreas de vocabulario y gramática,

pero especialmente sobresale el incremento considerable en el número de estudiantes que mejoraron en pronunciación, fluidez y estrategias de comunicación.

Asimismo, comparando los resultados obtenidos en la instancia post-proyecto entre el grupo de control y el experimental, se puede observar que el grupo experimental sobresalió en las áreas de vocabulario, gramática y especialmente en pronunciación. Aunque en fluidez y estrategias de comunicación, el grupo de control destacó ligeramente, el grupo experimental, también obtuvo un incremento importante en la cantidad de estudiantes que demostraron mejoría. No obstante, cabe reiterar que el grupo de control ya había demostrado un mejor desempeño en estas áreas en la instancia valorativa pre-proyecto. Empero es necesario señalar, que al igual que con el grupo de control, posiblemente la mejora de los resultados post-proyecto en los criterios de vocabulario y gramática también podría estar relacionada con las actividades de exposición a la lengua meta que realizaron los estudiantes (Hedge, 2014; Ur, 2008). De igual modo, en los resultados de las evaluaciones y especialmente de las de tipo oral, intervienen factores circunstanciales, emocionales, afectivos, personales, que pueden afectar los resultados del desempeño de los estudiantes (Bordón, 2007).

No se puede dejar de mencionar que hay estrategias que se aplicaron con el grupo de control de forma espontánea, ya que forman parte de la práctica diaria del ser docente, como, por ejemplo, las relativas a las buenas relaciones con los estudiantes. Mientras que con el grupo experimental: se conversó sobre el tema de las estrategias motivacionales antes de su implementación; se puso particular énfasis en lograr que el ambiente de la clase sea relajado; se realizó la formulación de normas explícitas entre estudiantes y docente para aplicarlas durante las actividades de expresión oral; se procuró la selección de un tema relevante a los intereses de los estudiantes con actividades significativas secuenciadas y diseñadas para elevar la esperanza de éxito; se separó un espacio en cada clase para de forma oral o escrita entregar devoluciones individuales de las debilidades pero muy especialmente de las fortalezas de cada estudiante.

De lo anterior y dados los resultados positivos post-proyecto del grupo experimental, se puede concluir sobre el impacto favorable que parecen tener las estrategias motivacionales para el desarrollo de la expresión oral (Dörnyei, 2001), lo cual brinda sustento a la hipótesis de la presente investigación.

Como menciona Dörnyei (2001) las estrategias motivacionales no son reglas inamovibles, son sugerencias, que pueden funcionar con un determinado grupo de estudiantes,

mientras que con otro grupo no. La escogencia de éstas depende de varios factores como la edad de los estudiantes, su nivel de conocimientos, su proficiencia lingüística, cultura, entre otros. Es labor del educador poder determinar qué estrategias utilizar y una vez elegidas saber ser flexibles respecto a modificarlas, sustituirlas o descartarlas cuando se requiera. En todo caso, lo importante será, como recomienda Dörnyei (2001), no solamente crear y generar las condiciones de motivación, sino también mantenerlas, protegerlas y fomentarlas con el objetivo de facilitar el aprendizaje de una LE y/o L2.

La finalidad de las estrategias y técnicas específicas aplicadas por investigadores y educadores en general ha sido siempre la de poder encontrar soluciones a las dificultades propias de los procesos de aprendizaje de una LE y/o L2 y poder contribuir con los resultados obtenidos en la aplicación de mejores fórmulas para asistir a los estudiantes, reducir el impacto de las dificultades y de esta manera facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa.

De esta forma, esta investigación coincide con los beneficios que pueden tener las estrategias propuestas por otros investigadores, que fueron mencionadas en el Capítulo 2 Antecedentes, de este trabajo, para facilitar el desarrollo de la expresión oral, como lo son: generar un buen ambiente de trabajo en el aula; promover buenas relaciones entre docente y alumnos; diseñar actividades significativas; fomentar el trabajo en parejas o grupos reducidos; otorgar tiempo a los estudiantes para ensayar sus producciones orales; tratar los errores como parte normal del proceso de aprendizaje; realizar devoluciones individualizadas (Haidara, 2016; Hoang Tuan y Ngoc Mai, 2015; Horwitz et al., 1986; MacIntyre y Gardner, 1989; Young, 1990).

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, Dörnyei (2001) propone una taxonomía de treinta y cinco estrategias motivacionales orientadas al proceso, las cuales pueden utilizarse como intervenciones instruccionales aplicadas por el educador para estimular la motivación en los estudiantes o como estrategias autorreguladoras que se usan de forma consciente por cada estudiante para manejar su propia motivación (Guilloteaux y Dörnyei, 2008, p. 57) y siendo que para este trabajo se seleccionaron ocho de las estrategias como intervenciones docentes, sería interesante poder estudiar y poner en marcha las otras estrategias, por parte del docente y además por parte de cada estudiante para evaluar el efecto de las mismas en el desarrollo de la expresión oral.

Para futuras investigaciones con el uso de las estrategias motivacionales como técnica para fortalecer el aprendizaje de lenguas extranjeras y/o segundas lenguas, se podría realizar

una recolección de datos desde las perspectivas de los estudiantes, para posteriormente analizar cualitativamente los resultados y poder obtener una visión del sentir de los estudiantes durante sus producciones orales, antes y después de la aplicación de estrategias motivacionales y poder además determinar qué estrategias resultan más efectivas.

Para concluir, Rivers (1981, p. 189) afirma que la introducción de las actividades que promueven el desarrollo de la oralidad desde los primeros estadios del aprendizaje de una LE es relevante por razones de motivación, debido a que cuando los estudiantes empiezan a estudiar otra lengua lo hacen con la fuerte convicción de que esto significa aprender a comunicarse oralmente en el nuevo idioma. Si bien, la oralidad es una de las destrezas que genera mayores dificultades, no solamente de orden lingüístico sino también psicológico, es labor del educador encontrar estrategias que puedan ayudar a los aprendientes a superarlas. De tal manera, se espera que esta investigación pueda contribuir al análisis del efecto favorable que pueden llegar a tener las estrategias motivacionales como técnica para mejorar el desarrollo de la expresión oral de lenguas extranjeras y/o segundas lenguas en estudiantes principiantes y de todos los niveles del sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique
- Alam R., Alam Z. y Farzana, S. (2018). Taking lead in L2 speaking skill through teachers' motivation: a retrospection of private universities in Bangladesh. *Australasian journal of business, social science and information technology*, 4(3), 94-102. <http://www.ajbssit.net.au/index.php/AJBSSIT/article/view/70/57>
- Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). *Mapa del terreno. En la dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Banks, T. (2008). *Foreign language learning difficulties and teaching strategies* [Tesis de Maestría, Dominican University of California]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501062.pdf>
- Baralo Ottonello, M. (2012). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, 6(11), 164-171. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/182>
- Bordón, T. (2007). La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles. En E. Balmaseda Maestu (Coord.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, 97-112. Universidad de La Rioja.
- Briz Villanueva, E. (2016). Concepto, relevancia y funciones de la competencia de comunicación oral desde la perspectiva de la formación para la empleabilidad. *E-AESLA, Revista digital*, 2. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/02/05.pdf>
- Brown, G. y Yule, G. (1983a). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- Brown, G. y Yule, G. (1983b). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 11-47.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [MCER]. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC.
- Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *Comunidad de conocimiento*, UNAM, 1-15. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluación/Factores%20de%20Evaluación/Práctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw-Hill.
- Dincer, A. (2017). Motivation to speak: a self-determination theory perspective. *PASAA*, 53, 1-25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1153672.pdf>
- Domínguez González, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE: Revista de didáctica español lengua extranjera*, 6, 1-168. https://www.marcoele.com/descargas/pdominguez_destrezas.pdf
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117-135. doi:10.1017/S026144480001315X
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1995). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Falout J. y Falout, M. (2005). The other side of motivation: learner demotivation. In K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi y M. Swanson (Eds.) *JALT 2004 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT
- González Álvarez, C. (2019). El desarrollo de la competencia oral en un curso de inglés como lengua extranjera a través de la implementación de actividades significativas. *Entre Lenguas*, 20 (Enero - Diciembre 2019), 43-62. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/bitstream/handle/654321/2604/art3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- González-Such, J., Jornet Meliá, J. M. y Bakieva, M. (2013). Consideraciones metodológicas sobre la evaluación de la competencia oral en L2. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 1-20. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/545/808>
- Guilloteaux, M. J. y Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Haidara, Y. (2016). Psychological factors affecting English speaking performance for the English learners in Indonesia. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1501-1505. <https://www.hrpub.org/download/20160630/UJER1-19505210.pdf>
- Harris, R. (2015). New listening strategies for a new generation: using new technologies to update listening comprehension activities. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase idiomas*, 24, 52-58. https://ebuah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/25397/Harris_New_%20Encuentro_2015_N24.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hedge, T. (2014). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Hernández Bravo, B. (2016). Propuesta didáctica de un curso de conversación para la adquisición de la competencia conversacional en ELE. *Linred: Lingüística en la Red*, 14, 1-28. https://ebuah.uah.es/xmlui/bitstream/handle/10017/30234/propuesta_hernandez_LR_2016_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación científica*. (6° ed.). Mac Graw Hill.
- Hoang Tuan, N. y Ngoc Mai, T. (2015). Factors affecting students' speaking performance at LE Thanh Hien high school. *Asian Journal of Educational Research*, 3(2), 8-23. <http://www.multidisciplinaryjournals.com/wp-content/uploads/2015/03/FACTORS-AFFECTING-STUDENTS'-SPEAKING.pdf>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.

- Hymes D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds), *Sociolinguistics Selected Readings*, pp. 269-293. Penguin Education.
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional*, 13, 95-114.
https://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf
- Kirmeliene V. y Brewster, S. (2017). *Stopwatch I*. Editorial Richmond.
- Knight, K. (julio 27 de 2014). *Design and App! A digital technologies project for 4/5/6*. Australian Curriculum Lessons. Recuperado el 30 de agosto de 2021 de <https://www.australiancurriculumlessons.com.au/2014/07/27/design-app-digital-technologies-lesson-plan-456/>
- Loubazid, M. (2012). *Exploring the difficulties facing EFL students' participation in oral expression courses* [Tesis de Maestría, Universidad de Biskra, Algeria].
<http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/4503/1/Exploring%20the%20Difficulties%20Facing%20EFL%20Students'%20Participation%20in%20Oral%20Expression%20Course.pdf>
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- Nunan, D. (1995). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Phoenix Ltd.
- Oxford, R., y Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
<https://doi.org/10.2307/329249>
- Pastor Villalba, C. (2009). La evaluación de la comprensión oral en la clase de ELE. *Marco ELE, Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 9, 1-27.
<http://marcoele.com/la-evaluacion-de-la-comprension-oral-en-el-aula-de-ele/>
- Puig, F. (2008). El Marco Común Europeo de Referencia y la evaluación en el aula. *Marco ELE* N° 7, julio-diciembre 2008, 78-91.
- Ramírez, Z. y Chacón T. (2007). La promoción de la lectura significativa de textos en inglés en el noveno grado de educación básica. *Educere*, 11(37), 297-305.
<http://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n37/art16.pdf>

- Rabéa, B. (2010). El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. En L. Roger y F. Corral (Coords.). *Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de Español para Extranjeros*, 9-15. Argel: Instituto Cervantes de Argel. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/02_rabea.pdf
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign language skills*. The University of Chicago Press.
- Richards, J. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge University Press.
- Rodríguez Jiménez, A., y Pérez Jacinto, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 82, 1-26.
- Rodríguez López, R. (2005). Las canciones en la clase de español como lengua extranjera. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. La competencia pragmática o la enseñanza del español como lengua extranjera*, 806-816
- Šifrar Kalan, M. (2006). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, 981-996. Universidad de La Rioja.
- Singh. C. K. S., Gopal, R., Tek O. E., Masa Singh, T. S., Mostafa, N. A., y Ambar Singh, R. K. (2020). ESL teachers' strategies to foster higher-order thinking skills to teach writing. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 17(2), 195-226. <http://e-journal.uum.edu.my/index.php/mjli/article/view/mjli2020.17.2.7/2523>
- Sparks, R. y Ganschow, L. (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: linking first and second language learning. *The Modern Language Journal*, 77 (3), 289-302. <https://doi.org/10.2307/329098>
- Toala Zambrano, J. D., Loor Mendoza, C. E. y Pozo Camacho, M. J. (2018). Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo. En *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "Desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI"*, 691-700. Instituto Superior Tecnológico Bolivariano. <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/b077105071416b813c40f447f49dd5b7.pdf>

Ur, P. (2008). *A course in language teaching*. Cambridge University Press.

Ushioda, E. (2005). Language Learning motivation: Current insights and implications. *BATJ Journal*, 6, 57-63. ISSN 1477-4704.
http://wrap.warwick.ac.uk/50489/1/WRAP_Ushioda_BATJ%202005%20post-print.pdf

Vázquez, G. (2004). Hablar, comunicar y exponer: técnicas para una mejor gestión de las actividades de comunicación oral, dentro y fuera del aula. *Actas del Programa de Formación para el profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Instituto Cervantes, 31-34.
https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/03_vazquez.pdf

Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.

Anexo

Secuencia didáctica

Contexto	
Escuela:	No. 752 “Raquel Chattah de Bec”
Cursos:	1.º año, divisiones 2. ^a y 3. ^a
Nivel de proficiencia:	A1
Edades de los estudiantes:	12 - 13 años
Asignatura:	Lengua extranjera inglés
Unidad temática:	<i>How important is technology to you?</i>
Tema general:	Expresar habilidad
Contenidos:	<p>Gramática, expresar habilidad mediante el uso del verbo modal ‘can / can’t’</p> <p>Vocabulario, <i>technology collocations: check email, listen to music, make phone calls, make a video, play games, send messages, share photos, shop online, surf the internet, take photos, watch films.</i></p>
Duración de la secuencia:	septiembre a noviembre del 2021.
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar vocabulario relacionado con frases tecnológicas. ● Describir los usos de las aplicaciones de los teléfonos celulares. ● Desarrollar estrategias de comprensión de textos cortos orales y escritos. ● Expresar habilidad de forma oral y escrita. 	
Orientaciones generales para la evaluación formativa	
<ul style="list-style-type: none"> ● Uso de la lengua extranjera para expresar habilidad de forma escrita y oral. ● Utilización de frases tecnológicas. ● Participación activa en las diferentes propuestas. 	

- Responsabilidad.

Recursos: *flashcards*, *worksheets* para las actividades escritas, actividades de escucha y lectura tomadas de Stopwatch 1 (Kirmeliene y Brewster, 2017).

Herramientas: teléfonos celulares.

Línea de la secuencia didáctica

Actividades de apertura:

Actividad 1. Consigna: lluvia de ideas sobre cosas relacionadas con la tecnología: computadoras, celulares, tabletas, relojes digitales, aplicaciones etc.

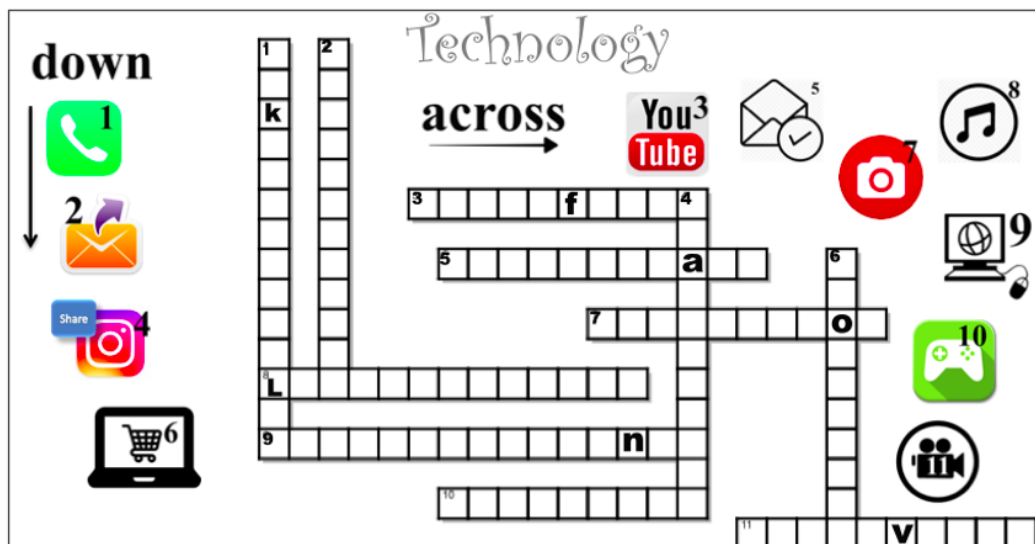
Actividad 2. Consigna: actividad oral en pares. Los estudiantes interactúan en pares con la pregunta: *what is your favourite app?*

Actividad 3: presentación de vocabulario, *technology collocations*, mediante flashcards con imágenes de aplicaciones populares de los teléfonos celulares representativas de cada frase.

Actividad 4. Consigna: los estudiantes completan un crucigrama para repasar el vocabulario nuevo con las frases de tecnología.

TECHNOLOGY COLLOCATIONS. Complete the crossword with the correct phrase.

watch films / play games / listen to music / shop online /
make a video / check e-mail / make phone calls / share photos /
take photos / surf the internet / send messages



Actividad 5. Consigna: actividad de escucha en la cual los estudiantes enumeran los iconos en el teléfono celular de acuerdo al orden en que los escuchan.



Figura 3: Listen and number. Tomado de Stopwatch 1 (Kirmeliene y Brewster, 2017, p. 11)

Actividades de desarrollo:

Actividad 6. Consigna: actividades de práctica de vocabulario y gramática “can / can’t”.

a) Read and complete with CAN or CAN'T.

1. _____ you play online games? Yes, I _____
2. We _____ listen to music in classes.
3. I _____ share photos on Instagram.
4. We _____ make phone calls on Skype.
5. _____ he shop online? No, he _____
6. What games _____ you play online?
7. I _____ make phone calls on YouTube.
8. You _____ watch films on Disney Plus.

b) Write sentences using CAN + the following phrases.

~~listen to music on Spotify~~ - take photos with B612 - play games - shop online - make videos - watch films on Netflix

Example:



- 0) You can listen to music on Spotify. 1) I _____ 2) We _____



- 3) We _____ on TikTok 4) They _____ 5) You _____ on Amazon.

c) Write sentences using CAN'T + the following phrases.

~~take photos~~ - share photos - make phone calls - send messages



- 0) I can't take photos 1) I _____ 2) He _____ 3) She _____

d) What can / can't they do? Write sentences.



1. She can share photos
2. She can't watch films
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____



1. He _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Actividad 7. Consigna: los alumnos escriben oraciones sobre lo que pueden y no pueden hacer con su teléfono celular.

Write three sentences about what you can or can't do with your mobile phone apps.

Example: *I can play games, BUT I can't shop online.*

1. _____.
2. _____.
3. _____.

Actividad 8. Consigna: actividad oral en pares. Los estudiantes interactúan entre ellos preguntando:

- *Can you listen to music with your mobile phone?*
- *Can you watch videos with your mobile phone?*
- *Can you make videos?*

Actividad 9. Consigna: actividad oral en la cual los estudiantes juegan con el docente a adivinar la aplicación que el docente describe.

Guess the app! With this app you can listen to music but you can't watch videos.

Los estudiantes pueden solicitar más pistas:

- *What colour is its icon?*
- *Is it free?*
- *Can you upgrade it to premium?*

Actividad 10. Consigna: los alumnos leen y completan textos.

Read and complete the texts with the correct word.

can – app – friends – share

1) Hi, my name's Robert. My favourite ⁽¹⁾ _____ is *Instagram* because I ⁽²⁾ _____ use it to ⁽³⁾ _____ photos with my ⁽⁴⁾ _____.

take - send - social - make

2) Hello, I'm Christina. My favourite ⁽¹⁾ _____ network is Facebook, because I can ⁽²⁾ _____ messages, ⁽³⁾ _____ live videos and ⁽⁴⁾ _____

photos to share them with my friends.

Actividad 11. Consigna: actividad de escucha.

Listen and write T (True) or F (False).

1. *Annie's favourite app is Messenger because she can communicate with her family.*
2. *Pauline's favourite social network is Facebook because she can share photos with friends.*

Actividad 12. Consigna: actividad oral individual. Los estudiantes responden a la pregunta: *what 's your favourite app and why?*

Actividad 13. Consigna: actividad oral en pares. Los estudiantes trabajan cada uno con su celular, mostrando algunas de las aplicaciones que tienen instaladas y comentando qué pueden hacer con cada una de ellas.

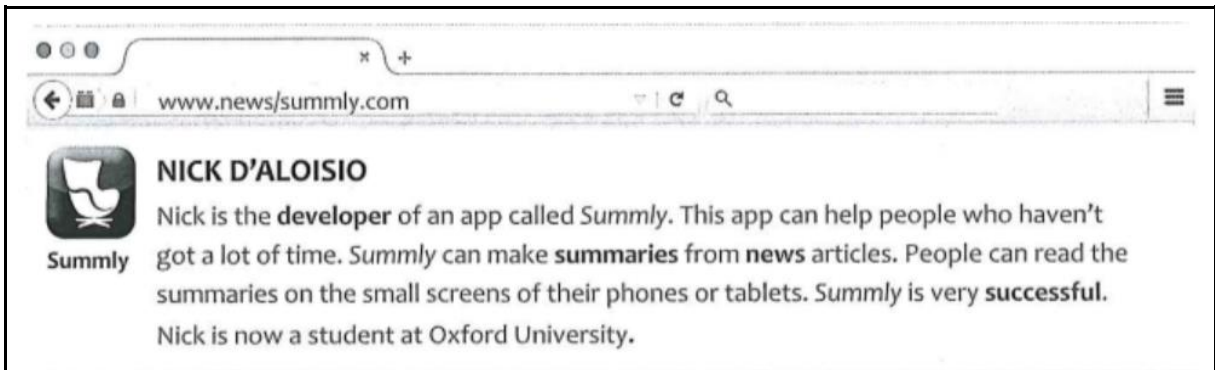
Actividades de cierre:

Actividad 14. Consigna: actividad de lectura. Los aprendientes leen un texto sobre una nueva aplicación.

a) Before you read, match the words with its meaning.

- | | |
|---------------|---|
| 1. developer | very popular |
| 2. summaries | new information |
| 3. news | a short description about something |
| 4. successful | a person that creates new computer products |
| 5. schedule | list of activities |

b) While you read, underline what Summly is used for.



NICK D'ALOISIO
 Nick is the **developer** of an app called **Summly**. This app can help people who haven't got a lot of time. **Summly** can make **summaries** from **news** articles. People can read the summaries on the small screens of their phones or tablets. **Summly** is very **successful**. Nick is now a student at Oxford University.

Figura 4: Reading. Tomado de Stopwatch 1 (Kirmeliene y Brewster, 2017, p. 128)

c) After your read, circle the correct option.

1. What is Summly? A type of phone / an app
2. Who can Summly help? Children / adults
3. What can people read? News articles / books and novels.

d) Read again and circle T (true) or F (false).

1. Nick's app can help people to organise their schedule. T F
2. The app can summarise information in school books. T F
3. Summaries are short texts. T F
4. People can use the app on tablets. T F
6. Nick is a university student. T F

e) Read and underline the best summary of this article.

1. Nick D'Aloisio is the developer of Summly, a successful phone and tablet app.
2. Nick D'Aloisio is a young developer. He is the developer of an app called Summly. Summly can make summaries of news articles for people who haven't got a lot of time. It is very successful.
3. Nick is the developer of an app.

Actividad 15. Consigna: actividad de expresión escrita y oral en pares que consta de dos partes.

En la primera parte de la actividad, los estudiantes diseñan una nueva aplicación, para lo cual deben crear el nombre de la aplicación, el ícono, describir qué se puede hacer con ella, el costo y el público a quién está dirigida. Esta información se presenta mediante una exposición oral a toda la clase en un póster o afiche (Knight, 2014).

Your task is to design a new app to be used with mobile phones and tablets and to make a poster about it to present your app to your classmates. To create your app you have to consider the following things:

- *Title.*
- *App icon.*
- *Description about what the app can do.*
- *Public: who can use this app?*
- *Cost*
- *Developers' name.*

En la segunda parte de la actividad, los estudiantes intercambian parejas y hacen preguntas sobre la aplicación de su compañero. Ejemplo:

- *What's your app's name?*
- *Who can use this app?*
- *What can I do with your app?*
- *Is it free? How much does it cost?*
- *Can you upgrade it to premium?*