



FACULTAD DE COMUNICACIONES

GUÍA DE REALIZACIÓN DE CORTOMETRAJE PARA MEJORAR LA  
EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA  
EN CHILE

POR

CLAUDIA ASTUDILLO SEGURA

Proyecto presentado a la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Comunicación Social con Mención en Comunicación y Educación

Profesora guía:

Adriana Vergara González

Diciembre, 2018

Santiago de Chile

© 2018, Claudia Astudillo Segura

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autora.

## **DEDICATORIA**

*“Me iré y retornaré con la primavera para brillar  
intensamente en la profundidad del cosmos.”*

Neftalí Segura

Dedicado especialmente a Graciela Segura que me ha dado la oportunidad de vivir y me ha enseñado a no rendirme ante nada. A Neftalí, ejemplo de humildad, de tenacidad y de que nada es imposible.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a la Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo cuyo financiamiento hizo posible la realización de este proyecto mediante el Programa de Becas de Cooperación Horizontal y Reciprocidad Chile-México.

Agradezco a cada uno de los/as participantes de este proyecto por toda la experiencia compartida y por el aprendizaje que me dejaron. A Manuel Rodríguez por todo el apoyo para facilitar la realización del mismo. Gracias también a mis profesores, especialmente a Adriana Vergara y Rayén Condeza.

Igualmente agradezco a todas las personas que estuvieron conmigo durante mi estancia en Chile. De manera muy especial, gracias a mis amigos y compañeros educadores Jorge Escudero, Carolina San Martín, Mar Botero, Tamara Valencia, Manuel Rodríguez, Ximena Contreras y Giuliana Castro: ¡gracias por tanto cariño y por los espacios de contención que han hecho este camino más liviano!

Gracias infinitas a Daniela Valenzuela y Bautista Mella por brindarme un hogar, gracias por tanto apoyo y cariño, así como por estar siempre en los momentos buenos, en los malos y por abrirme su gran corazón.

A mi familia a la distancia por todo el apoyo desde que empezó este sueño. A Ezequiel Segura, Mary Zamora, Alba Segura, Yoaltzin Segura pero sobre todo, gracias a mi madre, Graciela Segura que ha sido siempre mi mayor ejemplo de vida y de amor. Gracias también a mis amigos Sandra Navarro, Stephanie Flores, Gabriela Hernández y Lorenzo Lara por estar siempre sin importar la distancia.

Por último, agradezco por siempre a los que ya no están: Neftalí, Estela, Leonila y Jacobo. Gracias por haberme enseñado tanto, la vida no es la misma sin ustedes pero trataré siempre de honrar siempre su memoria.

## Resumen

Ante la preponderancia del ejercicio de las habilidades receptivas (comprensión auditiva y comprensión de lectura) de la lengua en el aprendizaje del idioma inglés, los/as estudiantes de esta lengua tienen pocas instancias para practicar las habilidades comunicativas (escritura y expresión oral), siendo la expresión oral la que presenta más limitaciones en la generalidad, según la literatura. El presente proyecto de graduación surge a partir de la necesidad de generar una instancia que fomente y mejore la habilidad de expresión oral en inglés de estudiantes de esta lengua que cursan la enseñanza media de un colegio particular subvencionado de la quinta región a expresarse mejor de manera oral en inglés. Para esto, se hizo un acercamiento a la realidad de la audiencia objetiva mediante la realización de dos grupos focales con la participación total de 12 estudiantes y dos entrevistas individuales semiestructuradas a docentes de la institución educacional. Posteriormente se realizó un análisis descriptivo de los resultados y un árbol de problema y de soluciones que permitieron la creación de una Guía de Producción de Cortometraje para fomentar y mejorar la habilidad de expresión oral de estudiantes de enseñanza media con nivel de dominio básico del inglés.

**Palabras clave:** enseñanza del inglés, expresión oral, enseñanza media, educación formal, inglés como lengua extranjera, tecnologías de la información y comunicación, cortometraje con fines educativos.

## TABLA DE CONTENIDOS

I. Introducción y problematización.....	10
II. Marco Referencial.....	13
2.1. El idioma inglés como lengua extranjera (ILE) .....	16
2.2. Participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de ILE.....	17
2.3. El idioma inglés como lengua extranjera en Chile .....	18
2.4. La expresión oral en inglés: obstáculos y oportunidades para su adquisición.....	20
2.5. La expresión oral en inglés en el contexto chileno.....	21
2.6. Oportunidades para la integración de la producción oral en el aula.....	22
2.7. Uso de tecnologías en el aula para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.....	24
2.8 La producción audiovisual como herramienta educativa.....	25
III. Objetivos	
3.1. Objetivo general y específicos.....	28
IV. Marco Metodológico	
4.1. Diseño.....	29
4.2. Participantes.....	30
4.3. Producción de datos.....	35
4.4. Análisis de datos.....	36
4.5. Consideraciones éticas y aspectos de rigor.....	36
V. Resultados.....	37

5.1. Barreras que impiden la expresión oral de las/os estudiantes.....	38
5.1.1 Dimensión académica.....	38
5.1.2 Dimensión emotiva/personal.....	43
5.2. Soluciones a la problemática.....	46
5.2.1 Dimensión académica.....	46
5.2.2 Dimensión emotiva/personal.....	51
VI. Propuesta de Guía de Producción de Cortometraje.....	58
VII. Discusión y Conclusiones.....	68
Referencias.....	72
Anexos.....	76

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: Caracterización de las/os estudiantes.....	32
TABLA 2: Caracterización del personal docente.....	34
TABLA 3: Herramientas para la producción de datos.....	35

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: Niveles comunes de referencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas .....	31
FIGURA 2: Esquema del problema: causas, consecuencias y soluciones.....	56
FIGURA 3: Guía de Producción de Cortometraje.....	60

## Capítulo 1

### Introducción y problematización

En la actualidad, el dominio de la lengua inglesa sigue siendo un factor determinante para el acceso a mejores oportunidades laborales, culturales y académicas, ya que es altamente valorado en una sociedad global como en la que nos desenvolvemos.

El uso del idioma inglés para comunicarse a nivel mundial suma casi dos mil millones de personas, lo que lo convierte en el idioma más expandido en el mundo y también lo hace una lengua muy importante para la sociedad en nuestros días ya que es considerada también la lengua de los negocios, Internet y la cultura moderna (British Council, 2015).

La literatura sugiere que el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aprendizaje de lenguas extranjeras es además de pertinente, necesario dada la inmersión de estas en la vida cotidiana y la facilidad que ofrece tanto a estudiantes como a profesores para utilizar contenidos asociados con las mallas curriculares de distintos niveles. Además, permite la producción de contenidos por parte de los propios estudiantes que permitan ejercitar las habilidades adquiridas en el aula de manera que se involucren activamente en su formación integral.

Por citar algunos ejemplos, investigaciones dan cuenta de los beneficios del uso de redes sociales en el aprendizaje de una segunda lengua (Wong, Sing-Chai y Poh-Aw, 2017), y también del desarrollo de competencias comunicativas en inglés utilizando medios como Facebook y Skype (Thomé-Williams, 2016).

La Encuesta Nacional de Uso de Tecnologías por Escolares (Tren Digital, 2017) señala la alta penetración de estas en estudiantes chilenos, además de señalar que son utilizadas ampliamente dentro de ambientes educativos. De este modo, investigaciones realizadas en Chile reafirman que si bien la tecnología es altamente usada en la clase de

inglés y si bien aumenta la motivación y mejora el aprendizaje de los estudiantes, aún existe la percepción de que su potencial podría ser mejor aprovechado (Díaz, Jansson y Neira, 2011), sin profundizar en la manera de obtener ese mejor aprovechamiento.

Llevado al ámbito educativo, el uso de ciertas herramientas tecnológicas en el estudio de una lengua extranjera, particularmente en el desarrollo de la habilidad de expresión oral, tiene coincidencias sustanciales con las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Por ejemplo, existe evidencia que explica como el uso de medios audiovisuales para la práctica de la expresión oral permiten llevar a cabo actividades como el trabajo en grupo, tareas enfocadas a reforzar la competencia oral, la lectura de textos, presentaciones orales, debates y formulación de preguntas e incluso conversaciones formales (Jornado, 2010).

Molka Danielsen (Jornado, 2010) recurre al constructivismo para dar sustento y defender este tipo de intervenciones para mejorar la expresión oral en ambientes mediados por tecnología con el argumento de que está basado en la realidad, definiendo el conocimiento como producto de la interacción humana cultural y social y además señalando el aprendizaje como un proceso social y activo, ya que éste se produce cuando los individuos toman parte en actividades sociales.

Respecto al desempeño general de la región respecto al dominio del inglés como lengua extranjera, rankings internacionales como el English Proficiency Index de English First (2017), el dominio del inglés en Latinoamérica es todavía más bajo que el promedio mundial, ocupando la cuarta posición de las cinco regiones del planeta. En ese mismo contexto, Chile se encuentra en el nivel 45 de 80 países, que en resumen presenta a la población con un nivel de competencia bajo (51,50 de 100 puntos) con el lugar número 7 de Latinoamérica.

El hablar una lengua en la cotidianeidad requiere la utilización de cuatro habilidades para comunicarnos: escuchar, hablar, leer y escribir. En este marco, en el estudio antes mencionado también se indica que sólo el 9,5% de la población en general se siente segura de mantener una conversación en inglés. En ese contexto, tener

confianza en el nivel que se posee es de vital importancia para alcanzar nuestro potencial y obtener mejores oportunidades de vida como por ejemplo, tener mayores probabilidades de éxito profesional.

Sin embargo, la investigación de McKay (2003) da cuenta de que el currículum de inglés en Chile pone énfasis en el desarrollo de habilidades receptivas (comprensión lectora y comprensión auditiva), en desmedro al desarrollo de las habilidades de producción de la lengua (expresión oral y expresión escrita).

Esto bajo la lógica de que las necesidades a cubrir tienen que ver únicamente con la necesidad académica de los estudiantes por acceder a la gran cantidad de información disponible en esta lengua, más allá de tener que emplearla para expresarse de forma oral o escrita (McKay, 2003), o bien, comunicarse con fluidez en cualquier contexto (académico, laboral o social) como los que demanda la sociedad en la actualidad.

En síntesis, el problema que se aborda en este trabajo tiene que ver con ¿cómo mejorar la habilidad de expresión oral de estudiantes de inglés básico que cursan la enseñanza media a través del diseño de una solución educomunicacional?

## Capítulo 2

### Marco Referencial

En esta sección se muestran los antecedentes que señalan la necesidad de generar instancias en el aula donde los/as estudiantes puedan practicar las habilidades comunicativas del idioma ante un contexto global que así lo requiere. Además, se plantea la manera en que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías pueden facilitar este proceso de producción, específicamente en la expresión oral y por último se plantea el fomento de las actividades grupales para la integración del curso mediante la ejecución de tareas dentro de la clase.

Si bien la problemática enunciada anteriormente brinda un espacio a la posibilidad de pensar en un proyecto que contribuya a favorecer el desarrollo de la habilidad de expresión oral en el curso de inglés para estudiantes de enseñanza media utilizando tecnologías cercanas a ellos que trasciendan la sala de clase y contribuyan al desarrollo de dicha habilidad, los antecedentes referidos a continuación intentan dar un sustento teórico a esta oportunidad.

Primeramente, para hablar de uso de medios de comunicación, la alta penetración de la tecnología en estudiantes chilenos según la Encuesta Nacional de Uso de Tecnologías por Escolares (Tren Digital, 2017) da pie a proponer su uso como parte del diseño de una propuesta de intervención, y por otro lado, en la actualidad la tecnología es ampliamente utilizada dentro de ambientes educativos en cuanto a enseñanza de lenguas extranjeras se refiere. Sin embargo, algunas herramientas carecen de recursos para fomentar las habilidades comunicativas.

Por citar un ejemplo, el uso de la aplicación Duolingo resulta agradable para los estudiantes por su fácil acceso y gamificación del diseño, sin embargo, a pesar de la

variedad de tareas, estas no están enfocadas a las habilidades comunicativas y se encuentran centradas en la repetición (Munday, 2015).

Por otro lado, estudios sugieren que la motivación de los estudiantes es esencial en cualquier proceso de aprendizaje, y esta puede verse incrementada con su participación en el desarrollo de proyectos (Vaca y Gómez, 2017).

De este modo, facilitar la producción de contenidos por parte de los propios estudiantes que permitan fomentar la habilidad oral utilizando las competencias ya adquiridas en el aula de manera que se involucren activamente en su formación es el planteamiento de la propuesta de este proyecto.

Es importante señalar que, haciendo una mirada a la reflexión desde la comunicación y educación, para este proyecto resulta importante y pertinente recuperar lo valioso que resulta involucrar a las y los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

En ese sentido, Kaplún (2002) plantea inicialmente ir a la gente, a los destinatarios de la acción edu-comunicativa en este caso, para poder recoger las experiencias que desde su realidad nos permitan devolverles un producto que a su vez posibilite estimular el diálogo y su participación dada la existencia de múltiples canales para hacerlo.

A esto, se suman las miradas de Orozco (2014), Scolari (2013) y Jenkins (2008) que han brindado una caracterización de las audiencias más amplia que, además de tomar en cuenta su experiencia con los medios de comunicación, los involucra en la producción de sus propios contenidos por medio de la interacción, dada la convergencia medial en la que nos desenvolvemos hoy en día. Si bien estos autores coinciden en la condición activa y de producción que tienen los usuarios de medios hoy en día, también plantean interesantes miradas en relación a como es sustancial incorporar esta mirada al emprender cualquier proyecto, puesto que esto hará que la propuesta genere interacción con los destinatarios de la acción (Orozco, 2014).

En cuanto al uso de TIC en educación, Coll y Monereo (2008) sustentan la pertinencia del uso de las TIC, brindando un panorama de los ambientes educativos de los que estas participan: las aulas, otros espacios como bibliotecas o museos, y el uso en escenarios móviles que permiten su uso en cualquier lugar y situación. Esto brinda la posibilidad de explorar los ambientes más pertinentes para uso de TIC en educación. En relación a esto, Bates y Poole (2003), plantean la focalización de las intervenciones en uno de los ambientes que brindan las tecnologías, según su pertinencia con las necesidades del público objetivo, que en este caso de primera mano podría plantearse el uso de dispositivos móviles, dada la alta penetración que tienen en el público adolescente. Esto coincide con la visión de Ferrés (2014) quien rescata que ante la multiplicidad de pantallas que nos rodean, es necesario pensar críticamente los medios utilizados en educación, así como la apropiación de los contenidos que estos ofrecen, considerando el entorno que se va a intervenir y el tipo de interacción que genera en los estudiantes, vistos como prosumidores.

Pensando a futuro y siguiendo con la conversación respecto a las necesidades de los usuarios, hay una mirada que también se preocupa por el diseño centrado en las necesidades y el conocimiento del usuario al que es destinada la acción con la finalidad de crear un adecuado perfil de este (Garret, 2003), para sustentar el diseño de una herramienta afín a las necesidades de los estudiantes que resulte en un producto más cercano a ellos y con la menor cantidad de vacíos en su estructura.

Sin embargo, Santoveña (2011) refiere que una reflexión importante a considerar antes de desarrollar una solución gira en torno a un momento en el que más allá de la innovación tecnológica, en nuestra sociedad existe un cambio de paradigma que se refleja en la relevancia de la inteligencia colectiva y en la participación de las personas en la construcción y el intercambio, que son elementos que van más allá de la tecnología per se.

Además, señala a la tecnologías como un espacio que posibilita la interacción y las manifestaciones de las personas utilizando múltiples habilidades: hablada, escrita,

con imágenes, etc. Esto es importante para un proyecto que pretende integrar los conocimientos de las cuatro habilidades comunicativas de un idioma que resulten en el mejoramiento de la expresión oral de los estudiantes con la creación de sus propios contenidos.

## **2.1 El idioma inglés como lengua extranjera (ILE)**

Como ha sido explicitado con anterioridad, el dominio del idioma inglés provee a las personas de herramientas comunicativas necesarias para la interacción en distintos ámbitos globales, como pueden ser la interacción social, el ámbito académico y el mundo laboral.

En cuanto a su calidad como segunda lengua, la literatura enfatiza que durante las últimas dos décadas, el rol protagónico dentro del proceso de enseñanza aprendizaje lo tiene el estudiantado. De este modo, el proceso en el aula requiere de la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y apropiación de la lengua, por lo que el docente ahora requiere encontrar diferentes técnicas y métodos que fomenten su interés y curiosidad por el idioma que aprenden. Para diversos autores, es de suma importancia señalar que en este proceso intervienen factores importantes como la disposición del estudiantado, la actitud del personal docente y el vínculo entre ambos (Gutiérrez y Miquilena, 2009).

Respecto al papel del docente, distintos autores convergen en que las estrategias que se empleen deben coincidir en el desarrollo del uso comunicativo de la lengua con diferentes tipos de estrategias que tomen en cuenta la diversidad de los estudiantes para poder tener una conexión con ellos e introducirlos al “*uso de la lengua para sus propios propósitos*” (McBride, 2009 p. 96), convirtiéndose este en un componente motivacional.

## 2.2 Participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de ILE

La literatura revisada encuentra, por un lado, que las motivaciones de parte de los estudiantes para aprender la lengua están relacionadas y pueden afectar su rendimiento en el aula y por otro, que al menos en la enseñanza media en América latina, se carece de suficientes estudios que muestren las percepciones que los estudiantes tienen respecto a sus clases de inglés (Villareal, Muñoz y Perdomo, 2016).

La motivación es percibida como un factor dirigido a un objetivo que implica cuatro aspectos: un objetivo, esfuerzo, deseo de alcanzar el objetivo y buena actitud hacia a una actividad (Gardner, 1985; en Ochoa, Cabrera, Quiñones, Castillo y González, 2016).

En su acercamiento a las creencias de los estudiantes respecto a sus clases de inglés en enseñanza media, Villareal, Muñoz y Perdomo (2016) refieren que si bien el ambiente al interior del aula influye en la interacción y participación de los estudiantes en el aula, un elemento importante que hace que presenten desinterés en la clase es el uso de actividades repetitivas, mostrándose sumamente perceptivos a la monotonía del docente: *“In this category, they feel that doing “always the same” is not only boring for them but also affects their performance during the class.”* (Villareal, Muñoz y Perdomo, 2016 p. 146).

Algo destacable y que abre una importante oportunidad para indagar y generar espacios que favorezcan el desempeño, motivación e interés de los estudiantes en la lengua es que si bien se expresan y presentan los múltiples factores que evitan que tengan interés o participación en las clases, también surge de ellos la propuesta de soluciones para generar cambios al respecto.

Algunas de las sugerencias de cambios que fueron enlistados por los estudiantes tienen que ver con la ausencia de nuevos materiales, la monotonía en la impartición de la clase y de manera particular la ausencia de espacios para la expresión oral, ya que

reconocen que hablar otro idioma es muy importante en su vida académica y profesional (Villareal, Muñoz y Perdomo, 2016).

Si bien los autores reconocen que existen múltiples factores en el proceso de adquisición de una segunda lengua, la motivación es parte esencial del proceso, puesto que a pesar de que las condiciones de conocimientos previos por parte del estudiante no sean óptimas, se pueden lograr grandes resultados si su motivación por aprender la lengua es alta. Además, se señala que cuando el estudiante practica el idioma por su propia cuenta, se tienen mejores oportunidades de éxito.

En ese sentido, una experiencia latinoamericana con estudiantes de bachillerato en Ecuador (Ochoa, Cabrera, Quiñones, Castillo y González, 2016) sugiere que las actividades comunicativas resultan motivadoras para los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Cuando estas actividades se encuentran insertas en un contexto real, los estudiantes manifiestan sentir más seguridad al tener espacios de ayuda mutua durante las interacciones en actividades como discusiones en clase, juegos, trabajo en parejas o grupal, juegos de rol o presentaciones orales en grupo.

### **2.3 El idioma inglés como lengua extranjera en Chile**

En Chile, el Ministerio de Educación señala que la enseñanza del idioma inglés en el proceso educativo de las y los estudiantes chilenos se inicia en el segundo ciclo de enseñanza básica y concluye en el cuarto año de la enseñanza media.

Las bases curriculares del Ministerio de Educación (2016) para el idioma extranjero dan a la lengua inglesa importancia en distintos aspectos del desarrollo humano y profesional de los estudiantes, además de partir del reconocimiento de que hablar otra lengua contribuye a mejorar y ampliar la visión que se tiene del mundo.

Reconoce también que las características de nuestra sociedad, así como la inmersión de nuevas tecnologías que posibilitan mayores tipos de intercambios entre países, convierte al inglés en una vía de comunicación internacional (MINEDUC, 2015).

Como propósito de aprendizaje, las bases curriculares buscan que:

“las y los estudiantes continúen desarrollando las habilidades del inglés para poder comunicarse en situaciones similares a las de la vida real y acceder a diversos conocimientos que contribuyan a su vida académica o laboral futura. También se espera que adquieran habilidades cognitivas, como el pensamiento crítico y creativo, que les permitan evaluar, organizar e internalizar la nueva información y los aprendizajes a los que acceden por medio del idioma.”. (MINEDUC, 2015, p. 2016).

El enfoque que tiene la enseñanza de la segunda lengua en el curriculum chileno se orienta al enfoque del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, integrando activamente al estudiante en su proceso de aprendizaje de la lengua. Este proceso se nutre de elementos que permiten el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la enseñanza de estrategias de aprendizaje, el aprendizaje basado en tareas, el establecimiento de conexiones, el acercamiento a la cultura y la competencia intercultural, los procesos de escritura y por supuesto, el uso de TIC. Los ejes que se abarcan en la enseñanza son la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión de lectura y la expresión escrita, ya mencionados.

McKay (2003) en su estudio de la enseñanza del inglés en Chile destaca que en este país se han encontrado formas de adaptar y redefinir el enfoque comunicativo en el contexto chileno más de lo que había observado en otros países donde se enseña el inglés como lengua extranjera. (McBride, 2009).

En ese sentido, destaca la existencia del Programa Inglés Abre Puertas creado en 2004 con la finalidad de mejorar la competencia comunicativa en estudiantes chilenos entre quinto básico y cuarto medio. Es importante acotar que además busca llevar el aprendizaje de la lengua a contextos rurales y urbanos del país.

## **2.4 La expresión oral en inglés: obstáculos y oportunidades para su adquisición.**

Habiendo sentado precedente acerca de la relevancia general que tiene el idioma inglés en la actualidad en contextos de acceso a la información, inserción al mundo laboral y de los negocios, es momento de aterrizar en la importancia focalizada de la habilidad para expresarse de manera oral en esta lengua.

Particularmente en países donde la lengua materna no es el inglés, poseer habilidades para expresarse oralmente de manera adecuada en este idioma es esencial y abre múltiples puertas para los individuos, ya que la necesidad de una comunicación efectiva ha sido reconocida y aceptada con mayor importancia que las habilidades técnicas (Sabahath, 2016). De este modo, aquellas personas que pueden hablar en inglés tienen mayores probabilidades de tener acceso a mejores oportunidades laborales y mejores opciones de salario, además de tener acceso a contenidos académicos en el ámbito de la ciencia, el conocimiento, la economía y la cultura.

Sin duda, las habilidades de comunicación efectivas para expresarse de manera oral en distintos contextos (presentaciones orales, charlas coloquiales o resolución de conflictos entre otras) dependen en gran medida de los conocimientos previos de las personas y que, como se ha revisado anteriormente, existen otros factores que determinan el éxito en la adquisición de una habilidad. La motivación previamente ha sido expuesta como un factor determinante, pero existen otros factores como la integración social y las experiencias colaborativas en el aula.

Uno de los principales obstáculos que presenta la adquisición de la habilidad de expresión oral por parte de los estudiantes es permanecer en un contexto donde tengan un rol receptivo, poca exposición a la lengua y la preponderancia que pudieran presentar las habilidades receptoras del idioma: comprensión oral y escrita. Como consecuencia de este rol, la utilización que hacen de la lengua está inserta en contextos reducidos y poco significativos, que contribuyen a disminuir su motivación en su proceso de aprendizaje (Quintanilla y Ferreira, 2010).

Como hemos revisado, el aprendizaje de una lengua extranjera está sujeto a factores como la disposición y actitud del alumno hacia el idioma, las actividades desarrolladas por el docente y la retroalimentación generada entre ambos. Ciertamente, en los primeros niveles de este proceso se presenta mayor cantidad de errores en la producción oral del alumno, ya que es en esta etapa donde se hace el primer contacto con el idioma meta. No obstante, a medida que el estudiante avanza en este proceso, las faltas en su producción oral van disminuyendo gracias al desarrollo de sus habilidades lingüísticas y comunicativas. (Gutiérrez y Miquilena, 2009).

## **2.5 La expresión oral en inglés en el contexto chileno**

Para comunicarse de manera oral en un contexto acotado, las personas deben hacer uso de una serie de recursos que han adquirido previamente y articularlos en un espacio temporal determinado. En ese sentido, en el contexto de enseñanza media en Chile, los estudiantes cuentan con estudios previos que los sitúan en un nivel intermedio del idioma, motivo que les permite practicar la habilidad con las capacidades previamente adquiridas.

Sin embargo, investigaciones refieren que el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa en las instituciones públicas en Chile se guía aún por conceptos más tradicionalistas como:

“...la internalización pasiva de contenidos, la reproducción mecánica, los aprendizajes memorísticos, los criterios curriculares que no suplen las necesidades de desarrollo de todos los estudiantes y/o del grupo de curso, la focalización en el proceso de enseñanza por sobre la calidad del aprendizaje, el maestro como poseedor y transmisor de conocimiento, la comunicación unidireccional, los libros como fuentes prácticamente exclusivas de contenido y los materiales educativos poco significativos.” (Yilorm, 2016. p.6)

Esto contrasta con los objetivos perseguidos por las bases curriculares que el Ministerio de Educación plantea como necesarios para los estudiantes chilenos, ya que

estas prácticas generales no permiten que los estudiantes puedan ser capaces de crear e intervenir en su proceso de aprendizaje de la lengua.

Yilorm (2016) señala múltiples factores que dan cuenta de que los estudiantes cumplen con responder a estímulos resultando en que no intervienen activamente en un proceso de aprendizaje que se vuelve bidireccional. Estos factores pueden tener que ver con el orden del mobiliario de la sala, la falta de actividades novedosas y la falta de interacción entre pares, lo que resulta contrastante con la naturaleza del aprendizaje de una lengua que requiere relacionarse con los pares para poder generar experiencias significativas en el proceso.

## **2.6 Oportunidades para la integración de la producción oral en el aula.**

Las competencias comunicativas han demostrado ser poderosas herramientas para enseñar y adquirir una lengua extranjera, ya que proveen múltiples espacios de expresión y oportunidades para interactuar en forma natural con el idioma. Una competencia comunicativa se entiende como:

“En un sentido amplio, se entiende por competencia comunicativa a las capacidades, conocimientos y habilidades lingüísticas y paralingüísticas que regulan el sentido de las interacciones comunicativas en contextos socioculturales específicos (Medina, 1998; Pulido y Pérez, 2004).” (Sanhueza y Burdiles, 2012, p. 98).

En ese sentido, la producción oral tiene un papel preponderante en el ámbito comunicativo del estudiante de inglés como lengua extranjera.

La literatura revisada sugiere ejemplos importantes de alternativas para insertar a los estudiantes en intercambios comunicativos que tengan como resultado su involucramiento en la producción oral.

Ejemplo de ello es el recurso del aprendizaje basado en tareas, que ha sido utilizado en la literatura especializada para promover y mejorar la habilidad de expresión

oral de los estudiantes. Este enfoque surge como una propuesta dentro del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas y hace que el estudiante se responsabilice activamente de su propio proceso de aprendizaje (Quintanilla y Ferreira, 2010).

El aprendizaje basado en tareas es un método que involucra a los estudiantes en su proceso de aprendizaje a través del trabajo grupal y la interacción social con el objetivo de resolver alguna problemática. De este modo, los estudiantes no solo son motivados a completar los pasos de un proyecto escolar para conseguir un objetivo de acuerdo a sus propios intereses y habilidades, sino también se ven insertos en un proceso de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y se ven obligados a usar sus conocimientos previos. (Kapp, 2009; Tamin y Grant, 2013; en Vaca y Gómez, 2017).

En términos generales, el concepto de tarea puede ser definida como:

“un plan de trabajo cuyo objetivo es que el estudiante use la lengua enfocándose en el significado haciendo uso de cualquiera de las cuatro habilidades o de combinaciones de éstas con la finalidad de lograr una meta relacionada con el mundo real (un resultado no-lingüístico) a través de procesos cognitivos tales como seleccionar, ordenar y razonar.” (Quintanilla y Ferreira, 2010, p. 215).

En adición a esto, y según las autoras antes citadas, una tarea debe tener tres frases bien definidas: una primera que involucra las actividades que deben ser realizadas por el profesor y los estudiantes de manera previa, una segunda fase de ejecución de la tarea donde el estudiante es protagonista y una última fase de seguimiento y monitoreo del aprendizaje.

La enseñanza basada en tareas es entonces planteada también como una posibilidad para practicar la expresión oral en el aula. A pesar de que uno de los principales obstáculos que presentan los estudiantes tiene que ver con su falta de vocabulario para expresar y completar sus ideas, la ayuda recibida por sus compañeros resulta fundamental para motivarlos a trabajar en conjunto para lograr el objetivo e incluso para superar los temores que hablar en público les podría generar.

Se plantea también la inserción de tareas auténticas para este mismo fin, tomando en cuenta los intereses de los estudiantes como productores de su propio conocimiento. En este sentido, las tareas relacionadas con compartir experiencias personales, sus gustos e intereses o actividades de planeación y creación resultan las más efectivas porque cuentan con un factor motivacional importante.

Otra experiencia, refiere que los estudiantes se sienten más seguros y motivados cuando pueden interactuar con sus compañeros y ayudarse mutuamente en actividades colaborativas de expresión oral. En este mismo acercamiento, los estudiantes refieren que los juegos, el trabajo en grupo o en pareja, y los juegos de rol son las actividades que más los motivan a disfrutar del uso de la lengua inglesa (Vergara y Perdomo, 2016).

Es importante señalar que los autores coinciden en que existen pocos estudios que den cuenta del uso de este método dentro del aula, subrayando su importancia en países cuya lengua materna es otra y por ende se carece de oportunidades fuera del aula para poder practicar la habilidad de expresión oral. De este modo, hay una oportunidad importante para explorar en los beneficios de estas tareas en el contexto escolar.

## **2.7 Uso de tecnologías en el aula para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.**

En la actualidad, es casi impensable que medios y dispositivos tecnológicos se encuentren fuera de las aulas, dada la inmersión de la tecnología en los múltiples espacios de la sociedad. En cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje de una lengua, es aún más precisa su inmersión dada la directa relación de los estudiantes con la tecnología, la cantidad de información a la que se tiene acceso gracias a ellas y la facilidad que brindan para la reproducción y búsqueda de contenidos asociados con la lengua meta. (Díaz, Jansson y Neira, 2011).

En su acercamiento a las percepciones de agentes involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en el contexto chileno, Díaz, Jansson y Neira (2011),

refieren que tanto estudiantes como profesores presentan una actitud positiva en su relación con la tecnología, enlistando ventajas como la inmediatez en la búsqueda de contenidos que favorece instancias de aprendizaje. Por otro lado, la visión del profesorado señala que el uso de las tecnologías permite a los estudiantes poner en práctica tanto las habilidades de producción como las receptoras.

Otra de las grandes ventajas de estos instrumentos es que los estudiantes pueden tener acceso a los contenidos fuera del aula, creando un vínculo que favorece su apropiación de la lengua, manteniendo un contacto más fluido e incluso personalizado. Es, entonces, que su uso representa una posibilidad para llenar el vacío encontrado por las investigaciones referidas con anterioridad que dan cuenta de la sala de clase como único sitio para practicar la expresión oral.

Otras experiencias muestran que dada la estrecha relación entre las habilidades comunicativas de la lengua, (Sharlepss, 1999; en Vergara y Perdomo, 2017) es posible implementar estrategias colaborativas en las habilidades de expresión oral y escrita. El trabajo de Vergara y Perdomo (2017) da cuenta de la incidencia positiva que la escritura creativa y colaborativa tiene en el fortalecimiento de las habilidades oral y escrita en el aprendizaje de inglés. Los principales resultados obtenidos en la práctica de la expresión oral dan cuenta de la reducción de muletillas, repeticiones y titubeos por parte de los estudiantes, reduciendo de igual manera el uso del español en sus intervenciones.

## **2.8 La producción audiovisual como herramienta educativa**

Si bien se ha revisado la experiencia general del uso de medios en la enseñanza aprendizaje del inglés y las experiencias de aprendizaje colaborativo, existen también experiencias directamente relacionadas con el uso del audiovisual con fines educativos. Horno y Garrido (2018) relatan su experiencia insertando el dibujo en las aulas a través de la realización de un cortometraje que además de permitir la integración del curso mediante la formación de grupos de trabajo, favoreció la participación activa de las/os alumnos de educación primaria y los involucró en su proceso de aprendizaje. En

resumen, la experiencia consta de la realización de un cortometraje hecho por los estudiantes e incluyendo una diversidad de temáticas elegidas por ellos. El curso para el que fue planificada fue el de Artes Visuales y ya que el objetivo principal que sus estudiantes comenzaran a tomar contacto con el dibujo, este requerimiento fue insertado solicitando la creación de un guión gráfico, el *storyboard* como parte de la producción.

Es importante mencionar que los autores subrayan que, según su investigación, el uso del audiovisual en educación y concretamente de la producción de cortometraje es un recurso metodológico exitoso en cualquier nivel educativo (Horno y Garrido, 2018) y también es adaptable a cualquier objetivo académico.

Otra experiencia relevante se encuentra en el trabajo de Jenson, Dahya y Fisher (2014) que relata una experiencia exitosa que, usando el concepto de “hazlo tu mismo” introduce un club de producción medial como actividad extracurricular que tenía lugar en el horario de almuerzo o bien, después de clases y el foco principal era trabajar con problemáticas escolares o comunitarias que tuvieran interés para los/as estudiantes.

El proyecto que operó durante 2008 y 2014, y cuyo objetivo principal era dar cuenta de cómo involucrar a los estudiantes en la producción de un espacio noticioso de interés para la comunidad resultó exitoso para potenciar su auto confianza, su capacidad de trabajar en grupo y la posibilidad de hacerse escuchar mediante la elaboración de sus propios contenidos. Además, los autores mencionan que actividades como esta permiten a sus participantes lidiar con la frustración y aprender de sus errores y mejorar su ejecución en próximas intervenciones, haciendo énfasis en que el simple uso de los medios de comunicación no es más relevante que su capacidad de organización, creatividad y trabajo colaborativo.

Considerando a las audiencias adolescentes en este país, cabe señalar que son grandes consumidoras del audiovisual en distintos tipos de pantallas y particularmente son grandes consumidores del cine, también haciendo uso de múltiples dispositivos, y se enfatiza su posición de audiencia activa ante el consumo de este medio (Antezana, Andrada, De Santi y López, 2018).

En esa línea, en su reflexión en torno al potencial educativo de las pantallas en audiencias adolescentes, Ferrés (2018) invita a reflexionar sobre ellas como un espejo, más que pensarlas como ventanas que nos muestran una realidad, subrayando las posibilidades de verlas como un espejo que permite reflejarse y pensar sobre sí mismo, haciendo presente una realidad e identidad propias. El autor subraya también que en el caso de los adolescentes, esto puede significar una valiosa herramienta educativa que genere aprendizajes significativos en lo social y en lo personal, permitiéndoles conocerse más y mejor.

Es así como, según las experiencias anteriores, aunque los objetivos difieren, la creación audiovisual se presenta como una herramienta útil que puede adaptarse a las necesidades educativas de un curso y al mismo tiempo potenciar otras habilidades en los/as estudiantes, particularmente en los adolescentes, quienes son destinatarios de este proyecto.

## **Capítulo 3**

### **Objetivos**

#### **Objetivo general**

Mejorar la expresión oral de estudiantes de inglés básico en enseñanza media a través del diseño de una propuesta edu-comunicacional.

#### **Objetivos específicos.**

1. Identificar los intereses y expectativas de las y los estudiantes en el aprendizaje del idioma que contribuyan a su motivación en la expresión oral.
2. Fomentar el desarrollo de contenidos propios y producidos por las y los estudiantes para mejorar su expresión oral.
3. Identificar los factores que pudieran afectar negativamente la expresión oral de los estudiantes.
4. Diseñar una solución edu-comunicacional que favorezca la expresión oral de los estudiantes.
5. Diseñar una herramienta que guíe al personal docente en el proceso de producción de las/os estudiantes.

## **Capítulo 4**

### **Metodología**

#### **4.1 Diseño**

En este apartado se describe el proceso metodológico que se plantea para tener acceso a la experiencia de las y los participantes de este estudio, con el objetivo de que a través de este conocimiento se pueda responder al objetivo de esta actividad de integración que es fomentar la expresión oral en inglés de estudiantes de enseñanza media a través del diseño de una propuesta edu-comunicacional.

La determinación de realizar una aproximación cualitativa tiene fundamento en los postulados de Flick (2004), quien plantea la posibilidad de acercarse a la realidad de un fenómeno considerando las perspectivas de sus actores y su diversidad, para poder tener así un acercamiento comprensivo y reflexivo del fenómeno logrado a través de la comunicación entre el investigador con el campo y sus actores. De este modo, con esta aproximación se sustenta la posibilidad de generar coherencia en un producto científico (Krause, 1995) que es el diseño de la propuesta edu-comunicacional.

Con esta finalidad, se planteó una aproximación cualitativa exploratoria y posteriormente descriptiva a la experiencia de un grupo de estudiantes de inglés de 1º, 2º y 3º año de enseñanza media de un colegio ubicado en la V Región, cuya información compartida hizo posible organizarla en categorías que permitieron hacer su posterior análisis que permitió generar la propuesta de este proyecto, que busca dar respuesta a la problemática y permitir que los estudiantes mejoren su habilidad de expresión oral en la lengua que se encuentran aprendiendo.

## 4.2 Participantes

Este proyecto fue realizado con la participación de estudiantes de inglés de enseñanza media con nivel básico de dominio de la lengua inscritos en primero, segundo y tercero medio que cuentan con un nivel de inglés básico (A1), según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)<sup>1</sup> (Consejo de Europa, 2002). Se trata de un estándar internacional que determina los niveles de comprensión y expresión de un idioma y está organizado en niveles que distinguen a los usuarios de una lengua según su competencia comunicativa. Los usuarios se catalogan como básicos, independientes y competentes. Las competencias son definidas como una suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar ciertas acciones que, como ha sido mencionado, son descritas a detalle en la figura 1, disponible en la siguiente página.

El Índice de Vulnerabilidad Escolar promedio del establecimiento es de un 76% (Fundación Educacional Luksik, 2018). En este contexto, es importante mencionar que, a nivel nacional, los resultados de la prueba SIMCE 2012 realizada a estudiantes de tercero medio, arrojan importantes cifras respecto al desempeño en cuanto a uso y dominio de la lengua inglesa se refiere. Si bien la producción oral no se muestra en los resultados, sí hay datos que refieren a estudiantes que hacen certificaciones del idioma que integran las cuatro habilidades. Por otro lado, se señala que existe una brecha socioeconómica significativa entre los participantes que obtuvieron mayores puntajes, ya que mientras el 83% de los participantes con un grupo socioeconómico alto obtiene un mejor nivel de la lengua (A2 y B1), en el grupo bajo el porcentaje es únicamente de 0,8%.

Sin embargo, según datos del British Council (2015) existe una brecha importante entre los colegios públicos y los privados, siendo estos últimos quienes

---

<sup>1</sup> Niveles comunes de referencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas disponibles en figura 1.

alcanzan los puntales más altos en las pruebas. Estos puntajes enmarcan a los estudiantes en los niveles A1, A2 y B1 del MCER para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, sin embargo solo el 18% de las y los participantes en la prueba cuentan con una certificación.

Figura 1: Niveles comunes de referencia: escala global.

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Por otro lado y para profundizar en la caracterización de los participantes, se señala que el modelo educacional del colegio tiene como centro del proceso de aprendizaje a sus estudiantes a través del Sistema Educacional Relacional Fontán (SERF) desde 7mo básico a IV medio.

El SERF es un sistema educacional creado en Medellín, Colombia en 1957 por Ventura Fontán y Emilia García y *“se trata de una alternativa pedagógica que busca la formación de personas autónomas, capaces de discernir a través del desarrollo de un pensamiento crítico y propositivo.”* (Grupo Educativo, 2017, p. 10).

Esto se sustenta en seis principios fundamentales que son la base del proceso de enseñanza aprendizaje: un proceso de aprendizaje pertinente, el reconocimiento de la singularidad, el desarrollo de la autonomía, procesos explícitos de aprendizaje, el estudiante visto como sujeto social y el logro de la experiencia personal.

El grupo de participantes lo conforman doce estudiantes de enseñanza media, elegidos mediante una técnica de muestreo intencionado de casos típicos (Patton, 2002), así como una profesora y un profesor, ambos con nivel avanzado de dominio del idioma inglés (C1) que imparten clases en el mismo instituto. En esta etapa, la información compartida por las y los participantes permitió describir y analizar sus necesidades para la generación de la propuesta de diseño de intervención.

Las siguientes tablas de elaboración propia buscan proveer información detallada sobre los participantes que permita tener una mejor descripción de cada uno de ellos.

Tabla 1. Caracterización de las/os estudiantes.

<b>Participante</b>	<b>Edad Género</b>	<b>Nivel</b>	<b>Factores de motivación</b>	<b>Factores negativos para la expresión oral</b>
1	M/15	A1	Búsqueda de mejores oportunidades laborales y académicas.	Mal ambiente en el aula.
2	H/16	A1	Tener acceso a contenidos en inglés.	Mal ambiente en el aula. Inseguridad. Timidez.
3	M/16	A1	Búsqueda de mejores oportunidades laborales.	Mal ambiente en el aula. Problemas con la

				pronunciación.
4	M/16	A1	Crecimiento personal.	Falta de clases tradicionales con explicación del personal docente. Problemas con la pronunciación.
5	H/16	A1	Crecimiento personal. Ingreso a la educación superior.	Problemas para conjugar y expresar una idea al mismo tiempo.
6	H/16	A1	Búsqueda de mejores oportunidades laborales y académicas. Ingreso a la educación superior.	Mal ambiente en el aula. Diferencia de nivel de inglés en el curso. Pocas horas de clase. Temor a equivocarse.
7	M/14	A1	Comunicarse efectivamente con su familia en el extranjero. Crecimiento y superación personal.	Falta de confianza en sus conocimientos. Falta de vocabulario.
8	H/14	A1	Comunicarse efectivamente con su familia en el extranjero.	Vergüenza al hablar en público.
9	M/15	A1	Gusto por la lengua inglesa. Búsqueda de mejores opciones de vida en el extranjero.	Poca tolerancia a la frustración. Temor a equivocarse.
10	H/15	A1	Expectativas de viajar y poder comunicarse en el extranjero. Búsqueda de mejores opciones de vida en el	Miedo a la burla del resto del curso. Temor a equivocarse.

			extranjero.	
11	H/14	A1	Expectativas de viajar y poder comunicarse en el extranjero.	Problemas con la pronunciación.
12	M/14	A1	Acceder a mejores oportunidades laborales.	Falta de vocabulario.

Tabla 2. Caracterización del personal docente.

<b>Participante</b>	<b>Edad Género</b>	<b>Tiempo enseñando inglés</b>	<b>Nivel y Formación</b>	<b>Factores de motivación en el estudio del inglés</b>	<b>Factores negativos</b>
1	M/45	20 años	C1 Certificación: Certificate of Advanced English (CAE) Cambridge  Formación: Pedagogía en Inglés	Facilidad para aprender la lengua.	Enfrentarse al sistema SERF.  Encontrar carencias de hábitos en los estudiantes.
2	H/30	8 años	C1 Certificación: Certificate of Advanced English (CAE) Cambridge  Formación: Pedagogía en Inglés	Facilidad para enseñar la lengua.	Imposibilidad de dar seguimiento individual a cursos numerosos.

### 4.3 Producción de datos

Las técnicas utilizadas para identificar los factores que permitieron generar una propuesta para fomentar la expresión oral en inglés en estudiantes de enseñanza media, fueron el grupo focal y la entrevista semi estructurada individual según los objetivos mostrados en la siguiente tabla:

Tabla 3. Herramientas para la producción de datos

<b>Participantes</b>	<b>Herramienta</b>	<b>Finalidad</b>
12 Estudiantes	Grupo Focal  Dos grupos focales con la participación de seis estudiantes cada uno.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar aquellos factores positivos y negativos que pudieran influir en el ejercicio de su habilidad de expresión oral en inglés.</li><li>• Identificar las áreas de interés de los estudiantes y la manera en que generan contenidos propios a través de la tecnología.</li><li>• Identificar medios idóneos, cercanos y utilizados por los estudiantes para generar el diseño de la propuesta educacional que pudiera fomentar su expresión oral en inglés.</li></ul>
2 Docentes	Entrevista Semi Estructurada	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar las áreas de oportunidad para trabajar con los estudiantes, respecto a su producción oral.</li><li>• Identificar aquellos factores que han tenido éxito en el rendimiento de los estudiantes.</li><li>• Establecer las líneas de acción efectivas para las actividades de producción oral de los estudiantes.</li></ul>

La entrevista semi-estructurada individual, fue utilizada con el propósito de tener una conversación guiada con las y los participantes para tener un mejor acercamiento a sus conocimientos y experiencias.

La realización de grupos focales con el público destinatario de esta actividad integradora permitió generar conocimiento para poder desarrollar la propuesta. Las sesiones fueron grabadas en audio y transcritas a un texto que permitió su posterior análisis.

#### **4.4 Análisis de datos**

La información obtenida fue analizada de acuerdo a la Teoría Fundamentada respecto al análisis descriptivo (Strauss & Corbin, 2002), para, a través de la información obtenida en las entrevistas este permita generar resultados que posibiliten la elaboración de la propuesta de esta actividad integradora.

Además, se realizó un esquema que presenta un árbol de problema con las causas, consecuencias y las soluciones brindadas por los participantes de este proyecto que se encuentra disponible en el siguiente capítulo (Figura 2, página 56).

#### **4.5 Consideraciones éticas y aspectos de rigor**

Para el desarrollo de esta actividad integradora, se solicitó la autorización institucional a la directora del colegio, documento en el que se explicitaron tanto los objetivos como los alcances del proyecto, además de especificar las instancias de producción de datos a realizarse en sus instalaciones solicitando la participación voluntaria de estudiantes y personal docente (Formato disponible en Anexo A).

Además, se realizaron consentimientos informados a las/los participantes donde se solicitó su participación voluntaria, protegiendo sus identidades y comunicándoles que la información compartida tendrá fines académicos. Además, los consentimientos explicitaron los objetivos del proyecto, los riesgos y beneficios de su participación en el mismo e informaron la posibilidad de terminar su participación en el momento que así lo decidieran sin tener consecuencias, así como de la posibilidad de contactar a la estudiante ejecutora de esta actividad, a su profesora guía y a la jefa del magíster en caso de tener dudas o consultas respecto a la actividad. Por último, como los participantes son menores de edad, este consentimiento fue enviado a sus padres o tutores (Formatos disponibles en Anexo B y Anexo C).

## **Capítulo 5**

### **Resultados**

El proceso de producción de datos para esta investigación constó por un lado, de la realización de entrevistas a dos profesores de inglés del colegio con la finalidad de conocer sus percepciones acerca del rendimiento académico de sus estudiantes en el marco del aprendizaje de la lengua inglesa y también aquellos fenómenos que ellos identifican como barreras a las que estos se enfrentan cuando tienen que hacer uso de la habilidad de expresión oral dentro de la clase. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 45 minutos y tuvieron lugar en las instalaciones del colegio.

Por otro lado, fueron realizados dos grupos focales con seis estudiantes cada uno en instalaciones del colegio, con una duración aproximada de 50 minutos. La finalidad fue conocer las barreras que les impiden comunicarse efectivamente de manera oral en inglés, sus motivaciones para estudiar la lengua y las posibles soluciones a este problema. Los participantes fueron estudiantes de enseñanza media, de primero, segundo y tercero medio. Seis de ellos eran participantes de un taller para la Certificación Key English Test (KET) de Cambridge que se brinda de manera extracurricular en el colegio y que hace constar que los estudiantes tienen un nivel A2 según el MCER, todos ellos cursando el primer año de enseñanza media. De manera general, el nivel de inglés de las y los participantes está entre un A1 y A2 según el MCER. Cada una de las sesiones fue grabada en audio y transcrita para su posterior análisis.

Los resultados confirman que el problema que presentan los estudiantes es una baja capacidad de expresión oral en inglés, identificada por docentes y estudiantes; además, han emergido en la conversación posibilidades de solución sugeridas por los mismos participantes. La información ha sido categorizada en dos dimensiones que han sido arrojadas de las percepciones de los participantes (docentes y estudiantes) respecto al problema: una dimensión de carácter académico y otra de carácter emotivo/personal.

## **5.1 Barreras que impiden la expresión oral de las/os estudiantes**

### **5.1.1 Dimensión académica**

El sistema que utiliza el colegio llamado Sistema Educacional Relacional Fontán se hizo presente en la conversación con los/as informantes como primer tópico enunciado como una barrera para el aprendizaje de los estudiantes. De ahí se desprenden otros temas como vacíos en los hábitos de estudio, carencia de conocimientos de fonética, problemas relacionados con el horario en que se dicta el curso, la baja cantidad de horas de clase para el ramo de inglés y la necesidad de acompañamiento docente durante el proceso de aprendizaje de la lengua.

### **Los/as participantes y el SERF**

El personal docente que participó en esta investigación son una profesora y un profesor para quienes es el primer año en el colegio y su primera experiencia con el Sistema Educacional Relacional Fontán (SERF). Este ha sido identificado como un factor importante en el desempeño de los estudiantes en el aula y también como un reto y un área de oportunidad importante no solo para el desarrollo de sus labores docentes, sino también para el aprendizaje de sus estudiantes:

*“Bien, en este contexto... tenemos que pensar que el instituto cuenta con un sistema educacional distinto a la de la mayoría de los colegios en Chile. El sistema educacional por el que se rige es el Sistema Educacional Relacional Fontán donde lo que se busca es generar la autonomía al estudiante. Es darle sus espacios, darle sus tiempos, donde el profesor pierde protagonismo y lo gana el estudiante porque se pone en el centro de su propia formación a través de investigación, a través de búsqueda de fuentes confiables, etcétera... entonces el profesor pasa a cumplir un rol como guía. (...) entonces tiene que ser este sistema un monitoreo constante, tiene que ser por parte del docente tiene que ser bien personalizado, generar instancias donde uno puede evaluar y puede categorizar el nivel en el que se encuentra el estudiante (...), no es que el sistema educacional sea nefasto, al contrario, es muy bueno, es positivo porque puede producir estos espacios de personalización para el estudiante. No todos van al*

*mismo ritmo y eso se entiende perfecto pero si demanda mucho monitoreo y bien, más que todo, a la hora de producir categorizarlo. (...)* (Docente 1)

Además, se observa que el personal docente encuentra aquí un desafío en su desempeño profesional al ser su primera experiencia con este sistema educacional a pocos meses de integrarlo a su práctica docente. Además, otro problema destacable es la incapacidad de dar seguimiento personalizado a cada uno de sus estudiantes dada la cantidad que existen en el curso con una cantidad acotada de tiempo, y sobresalen también las características de estudio que han detectado en los estudiantes, como la falta de hábitos y de responsabilidad para encargarse de la adquisición de conocimientos de manera autónoma:

*“(...) el sistema SERF implica la responsabilidad, la autonomía por parte del alumno frente a su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo creo que los más pequeños, estoy hablando de séptimo, octavo y primero medio, les ha costado ser autónomos y responsables en su proceso de enseñanza aprendizaje, no digo todos, pero sí la gran mayoría ha tenido dificultad porque este sistema requiere de autonomía cierto, y de principios que son claves para que este sistema funcione. (...), siento que es un buen sistema, es novedoso, es desafiante y que en mi asignatura de inglés me facilita bastante porque yo puedo trabajar con los niveles que yo tengo dentro de la sala de clases, es decir, frente a una clase tradicional yo tengo que trabajar con los treinta, treinta y cinco alumnos a la par, el sistema SERF entonces yo tengo mayor libertad de darles a los estudiantes que están más avanzados otra tarea, ¿no es cierto?, y que la pueden realizar de manera autónoma y eso significa que pueden realizar su etapa de investigación o el “critical thinking” como le llamamos fuera de la sala de clase porque tienen autonomía, tienen mayor responsabilidad o porque tienen un mejor manejo, (...) entonces el sistema SERF en ese sentido me da esa libertad, me permite... y se la otorga al alumno que es lo más importante.”* (Docente 2)

Se observa aquí una buena disposición por parte del profesorado para integrar el sistema en su actividad enunciando aspectos que brindan libertad a su ejercicio en clases haciendo mención de que cierto tipo de actividades podrían ayudar a aligerar el peso que representa dar el seguimiento individual ante la cantidad de estudiantes que tienen en el aula.

Por otro lado, la enunciada preocupación docente por las investigaciones de su curso en fuentes confiables es compartida por los estudiantes señalando la necesidad de que su docente los guíe y les explique la materia antes de enviarlos a investigar algo que si bien desconocen, están dispuestos a hacer por motivación e interés personal, generando así una oportunidad importante para la reducción de brechas generadas por el SERF:

*“Quizás... el inglés, en mi caso, yo lo aprendería mejor quizás en una forma como más presencial, donde nos enseñaran, o sea, yo ando investigando algo que no se, entonces quizás para mi sería más fácil, que él nos enseñe con clases presenciales.”* (Estudiante 6)

*“Pero yo concuerdo con él entre el tema de que deberían ser las clases más presenciales porque desde que yo entré a este colegio eh... han sido clases así como de que copien la pizarra, investiguen lo que no saben y aprendan. Ese es como su modo... entonces igual por ese tema como que me ha picado el bicho por buscar más cosas, por mi.”* (Estudiante 4)

### **Cantidad de horas de clase como una barrera para el aprendizaje**

Otra mención importante referida por los estudiantes en el ámbito académico es su percepción respecto a como la cantidad de horas de clase de inglés resulta insuficiente para su aprendizaje mostrando algunas comparaciones con sus experiencias en colegios anteriores (en el colegio se destina semanalmente una sesión para la clase, que consta de dos bloques de 50 minutos cada uno):

*“Es muy poco, no se puede avanzar nada.”* (Estudiante 6)

*“Porque bueno, yo en mi otro colegio tenía seis y con eso igual aprendíamos.”* (Estudiante 1)

*“Nosotros también en mi otro colegio teníamos como seis. Eran como entre cuatro y seis.”* (Estudiante 6)

Esta preocupación es compartida por el personal docente, quien identifica la necesidad de tener más horas de clase para poder lograr buenos resultados en cuanto a dominio del inglés se refiere:

*“Yo tengo cinco horas, a ver... no perdón, yo tengo cuatro horas con media y con básica tengo solamente tres. Es poco por supuesto que es poco, muy poco. Debieran ser seis horas en media y cinco horas en básica para poder lograr un nivel intermedio o un nivel básico bien, bien desarrollado por así decirlo o un intermedio bien preparado, entonces si, yo considero que son muy pocas las horas ministeriales que se dictaron para la asignatura.” (Docente 2)*

*“(...) En dos horas de clase, que acá son una hora y media, cuarenta y cinco minutos cada bloque, cuesta un poco porque son 35 estudiantes entonces estar uno por uno es demandante (...)” (Docente 1)*

### **El horario de clases y el desempeño de las/os estudiantes**

La conversación respecto al tiempo que se dedica a las clases de inglés dio pie al surgimiento de otras problemáticas identificadas por los estudiantes que tienen que ver con la disposición del horario y las posibilidades de aprovechar mejor el tiempo dentro del aula. De manera general se destaca que el horario en que se dictan las clases no favorece la concentración, cosa que tiene repercusiones en el orden del curso y que, según los participantes, los desconcentra y les impide aprovechar el tiempo de la clase y obtener mejores resultados en su aprendizaje de la lengua:

*“Yo creo que igual se podría aprovechar las dos horas si hubiera como... si se controlara el curso y el profe estuviera explicando. (Estudiante 3)*

*“Además en nuestro caso es como la última hora entonces como que ya nadie quiere hacer nada, es el desastre. Es como el problema típico de horario, después de la hora del almuerzo como que ya todos están como muy se podría decir de forma coloquial por ejemplo, muy relajados.” (Estudiante 6)*

*“Ya todos se quieren ir a la casa...” (Estudiante 2)*

*“Me he dado cuenta también que no duran en una actividad por un cierto tiempo, los horarios también del día influyen demasiado, no es lo mismo en la mañana temprano que una hora de clase o dos horas de clase después de almuerzo” (Docente 2)*

## **Diferencias de dominio del inglés entre las/os estudiantes**

Por otro lado, las diferencias en el nivel de inglés de los/as estudiantes son identificadas como un obstáculo para avanzar en los contenidos del curso, dada la necesidad de volver atrás en los contenidos para aquellas personas que no tienen todos los conocimientos previos de la lengua. Por parte de los/as estudiantes más avanzados esto es visto como una barrera para su progreso en el idioma:

*“Otra cosa yo encuentro referida a ese tema es por ejemplo que no se puede avanzar tanto en el nivel de inglés porque hay personas en los cursos que no saben nada de inglés absolutamente (...)”* (Estudiante 6)

*“Siempre hay que volver como al nivel de los que no saben.”* (Estudiante 3)

*“(...) entonces los que saben más se quedan pegados, estancados.”* (Estudiante 6)

Esta conversación se relaciona con los buenos resultados referidos por los/as estudiantes que han recibido atención personal, vinculada también con su necesidad de acompañamiento y la oportunidad que ven los docentes en aprovechar esta diversidad en los niveles de dominio del inglés en su curso para permitir que los estudiantes más avanzados trabajen de manera más autónoma, mientras ellos pueden dedicar más tiempo a aquellos que necesiten de atención personalizada para avanzar en la materia. Es interesante ver como los/as estudiantes destacan la importancia de contar con un plan personal para poder avanzar en la materia y tener un mayor aprendizaje:

*“Es que igual las clases este año a diferencia del otro yo por ejemplo en todo el año no he tenido un plan personal, entonces no he aprendido mucho, como las clases han sido muy grupales no se, como que perdí, no he aprendido tanto en clases como esperaba este año.”* (Estudiante 3)

*“Claro, ahora por ejemplo en mi caso, (...) los que hicimos la prueba podemos empezar a hacer un plan personal, no estar con el grupo curso sino que*

*tener una reunión con los más avanzados para avanzar más en el nivel de inglés.” (Estudiante 6)*

*“O sea, yo tengo el plan personal entonces como que no me quedo con lo básico, igual puedo aprender más.” (Estudiante 1)*

*“No todos van al mismo ritmo (...). Generalmente acá con mi colega, tratamos de categorizar de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que va de un A1 a un C2, (...) la mayoría de los estudiantes varían entre un A1, un A2 muy pocos y un B1 casi muy pocos. Acá no encontramos ningún nivel B2 por ejemplo, no hay. (...) tenemos que generar de repente planes personalizados para que puedan seguir avanzando en su enseñanza.” (Docente 1)*

*“ (...) con el sistema SERF entonces yo tengo mayor libertad de darles a los estudiantes que están más avanzados otra tarea y que la pueden realizar de manera autónoma (...) entonces se puede trabajar con ellos, con los que están más avanzados o los intermedios, con diferentes tareas y pueden salir del aula, pueden ir a trabajar a la biblioteca si ellos así lo consideran o a la sala de computación, o simplemente al patio y terminar esa tarea, mientras yo me preocupo de los más básicos o de los intermedios (...)” (Docente 2)*

### **5.1.2 Dimensión emotiva/personal.**

Si bien la dimensión académica en el proceso de aprendizaje es fundamental, esta dimensión identificada como emotiva y de carácter personal de los protagonistas del proceso de aprendizaje, arroja mucha información respecto a las barreras que se presentan en el colegio que en el relato de los/as participantes tiene gran peso.

Como se ha revisado en los antecedentes, el aprendizaje de un idioma está fuertemente ligado a la motivación de los estudiantes empoderados de su propio aprendizaje y al vínculo que el personal docente logre establecer con ellos, así que esta dimensión brinda importantes luces de las necesidades de los/as participantes en este aspecto.

## **Barreras emocionales para la expresión oral en inglés**

El personal docente detecta en los estudiantes problemas emocionales y familiares que no favorecen su aprendizaje en el aula, siendo identificada como una de las principales barreras a las que se enfrentan al momento de intentar generar el vínculo con el curso, de enganchar a los/as estudiantes con el estudio de la lengua y también de cómo estas barreras emotivas tienen como repercusión el bloqueo en la habilidad de expresión oral:

*“(...) son alumnos que tienen conflictos emocionales producto de familias disfuncionales y eso les crea un gran bloqueo emocional, es una gran piedra que se les pone en el camino (...) entonces esta es la primera dificultad que yo veo en mis alumnos, este bloqueo emocional, esta falta de refuerzo positivo, falta de hábitos también que es netamente un trabajo que se inicia en el hogar (...) porque independiente si le cueste o no le cueste la asignatura en este caso inglés o tenga o no tenga las habilidades, porque esas se van desarrollando durante el tiempo, pero si no tiene las ganas de aprender va a ser mucho más difícil y al no tener esa estabilidad emocional difícilmente va a poder generar motivación, porque yo hablo de motivación intrínseca, esta que es personal, que es interior, que es un querer aprender porque yo quiero ser alguien en la vida, entonces esa es una falencia que yo veo en estos alumnos.” (Docente 2)*

Además, la conversación de docentes y estudiantes hace surgir temas que tienen que ver con los rasgos de personalidad de las personas, pero también con los sentimientos de vergüenza, miedo y/o a hacer el ridículo al hablar en público:

*“(...) Cuando hablamos de speaking, afloran muchas cosas que yo me he podido dar cuenta en toda mi experiencia profesional ehm... tienen que ver con la personalidad de la gente. Tienen mucho miedo, son muy reacios. ¿A qué? A la vergüenza, yo creo que pasa por ese ámbito. Sobre todo en un aula de clase, (...) cuando tienen que exponer delante de sus compañeros afloran muchos sentimientos dentro de ellos que pueden pensar en que “lo voy a hacer mal”, en que “me voy a poner rojo”, en que “me va a dar vergüenza”, etc. (...)” (Docente 1)*

*“Yo creo que es porque al principio cuando empecé a hablar inglés me costaba mucho soltarme hablando inglés, me costaba mucho la pronunciación y*

*siempre me congelaba, me equivocaba y me quedaba congelada, me quedaba mirando al espacio como por no se cuanto...” (Estudiante 9)*

*“A mi lo que me impedía era la confianza en mí misma, o sea, tenerme como confianza de que lo iba a decir bien y de repente no. Eso era lo que me impedía, y lo otro es que al memorizar la pronunciación de la palabra porque siento como que no escucho muy bien, entonces se me confunde y eso sería como lo que más me impide.” (Estudiante 7)*

*“Yo creo que más que al momento de hablar es como tener el temor de equivocarse y decir algo incorrecto.” (Estudiante 6)*

*“O sea es que igual la inseguridad va aliada a la timidez porque igual y uno como que es más reservado cuando habla en inglés, como que igual le da vergüenza hablar en inglés enfrente de otras personas.” (Estudiante 2)*

Es importante señalar que en este espacio se presenta también como un factor determinante el mal ambiente percibido por los estudiantes dentro del aula, hecho que se convierte en una barrera para la práctica de la habilidad de expresión oral frente a sus pares, sumado a los factores enunciados anteriormente como la vergüenza y el miedo a hacer el ridículo.

*“(…) se busca una manera de molestar, eso es lo que pasa, se busca un motivo de molestar en vez de entender o aprender de lo que ya se dijo.” (Estudiante 6)*

*“Puede ser que a algunas personas les cueste mucho, a otras que les cueste menos, pero al final todo se puede y nosotros queremos aprender y por culpa de muchas personas o de algún grupito uno no puede hacer las cosas bien.” (Estudiante 8)*

*“Va como en el tema igual del respeto y compañerismo, (...) pero hay algunos que no dejan. Igual yo encuentro que eso es lo que no me gusta porque nos interrumpen y al final no podemos aprender y tenemos que quedarnos después de clases para preguntarle bien lo que no entendimos.” (Estudiante 7)*

Si bien los principales problemas han sido expresados por los/as participantes de esta investigación y estos ocupan gran parte de la conversación, también enuncian

algunos hechos, actividades y posibilidades que han identificado como una oportunidad para superar las barreras que han compartido.

## **5.2 Soluciones a la problemática enunciada por las/os participantes**

Dentro de la conversación se observa una actitud proactiva por parte de los/as participantes con miras a aportar opciones que brinden una solución a ese problema detectado. Destacan nuevamente las dos dimensiones enunciadas con anterioridad, la académica y la emotiva/personal, donde los principales tópicos se describen a continuación.

### **5.2.1 Dimensión Académica**

#### **Libertad de elección de temáticas**

Un tema recurrente en la conversación de ambos, docentes y estudiantes, tiene que ver con la importancia que la libertad de elección de temas para la realización de actividades de expresión oral (individuales o grupales) tiene en la motivación del estudiantado y sobre todo en la actitud y desempeño de este frente al desarrollo de la actividad.:

*“Si, ellos son muy abiertos y son muy optimistas cuando uno le pide al estudiante que plantee un tema, cuando uno no viene con el tema sino que le pide la opinión, lo consensúa, es consentido, en esos espacios es cuando mejor he obtenido resultados porque el estudiante está hablando de un tema el cuál le interesa, ya puede ser música, ya puede ser un libro, ya puede ser respecto a su familia, él plantea algo y lo presenta y se siente cómodo. Pero, si yo voy y le pido que me explique o que no se, me de una reseña completa de lo que fue Romeo & Juliet de William Shakespeare el obviamente no va a tener a lo mejor afinidad con el libro, quizás sí, pero puede ser también que no le guste ese tipo de literatura y eso lo somete a una presión extra con la que tiene que lidiar, con la que tiene que más que todo, sabe que tiene que generar algo porque se está jugando una calificación en ese sentido, entonces, someterlo a esa presión puede ser totalmente negativo y puede generar un rechazo al idioma a fin de cuentas.”*  
(Docente 1)

*“La primera evaluación que tuve yo con ellos, ellos tenían que crear un diálogo de información personal, entonces eran dos personas que se conocían por primera vez cierto, entonces ellos tenían que hacer preguntas de información personal, preguntas y respuestas y después lo tenían que interpretar. Les gustó bastante la actividad, sin embargo, hubo un grupo, yo creo que un grupo mínimo... si, yo creo que los menos, me pidieron no hacerla enfrente del curso por lo mismo, porque les da vergüenza, el rechazo del curso, sin embargo lograron hacerlo de manera personal, conmigo, sin el curso. Y fue una actividad exitosa.” (Docente 2)*

En ese sentido, los docentes coinciden en que un/a estudiante se motiva más cuando puede elegir una temática para desarrollar un trabajo en clase, de igual manera los estudiantes encuentran una serie de ventajas al permitirse tener el control del tema que desarrollarán:

*“Es que igual yo creo que la temática que uno elegía era “a su pinta” por así decirlo, a uno no se lo imponían, entonces si uno quiso una temática de terror nos salió bien, resultó chistosa y agradable para todos.” (Estudiante 5)*

*“Si claro porque por ejemplo cuando nos dan un tema no a todos les gusta entonces como que dicen “Ah, lo voy a hacer a medias” pero cuando ellos escogen el tema es porque a ellos les gusta entonces se motivan más en hacerlo y que les quede bien.” (Estudiante 7)*

Dentro de esta parte de la conversación, se puede ver que surge la temática del trabajo compartido como una experiencia positiva, de alta riqueza en el aprendizaje, además los/as participantes enfatizan la importancia del apoyo que sienten los estudiantes al trabajar con otras personas en contraste con las experiencias en solitario, por ejemplo:

*“Y me acuerdo que en primero también hicimos una disertación de una cultura... antigua, por ejemplo en mi caso me toco la cultura griega y tenia que disertar totalmente en ingles, totalmente.” (Estudiante 6)*

*“A mi personalmente no me gusto esa actividad, porque una compañera me dejó sola y me dio mucha vergüenza y como que me traumé.” (Estudiante 4)*

Si bien el tema de la vergüenza resurge en esta etapa de la conversación, también se puede observar que los/as participantes tienen una actitud positiva ante este problema y buscan solucionarlo en la inmediatez en el ámbito académico (con la lectura del texto que no les correspondía, por ejemplo), sin embargo surgen otras posibilidades que dan pie a la siguiente dimensión que gira en torno a lo emotivo.

### **Los medios audiovisuales como apoyo a la producción oral**

Sumado al trabajo en equipo, en la conversación se refiere también cómo el uso de medios audiovisuales, cómo las grabaciones en video les brindan un apoyo adicional, puesto que tienen la posibilidad de repetir las veces que sean necesarias sus intervenciones hasta obtener el resultado que consideren óptimo:

*“Es que no era como en vivo, entonces si te equivocabas podías grabarlo de nuevo, entonces lo que salía bien era lo que iba a quedar al final para todos.”*  
(Estudiante 2)

La conversación de los estudiantes respecto al uso de medios para favorecer la producción oral informa que los principales soportes que utilizan son sus teléfonos celulares y el computador. Y en cuanto a los contenidos que consumen, destacan el video musical subtulado, los videojuegos online (que les permiten interactuar con personas de otras nacionalidades en inglés), escuchar música y ver películas subtituladas en inglés.

*“Yo creo que por nivel como auditivo, por las series o videojuegos como dicen, porque uno va aprendiendo o sea se va guiando de la forma en cómo lo dicen las personas entonces es así como lo puedes pronunciar mejor.”* (Estudiante 2)

*“Es como chistoso que en YouTube existen canciones subtituladas como se pronunciaría y sale super chistosa la letra... realmente te está diciendo cómo es la fonética pero escrita, entonces sale la fonética escrita y abajito salen los subtítulos entonces uno va leyendo la fonética, se aprende como se dice, como se habla y después sabe qué palabra está pronunciando.”* (Estudiante 5)

*“Es que en el momento de querer aprender es como una forma muy fácil de poder hacerlo porque al fin uno se termina comunicando o teniendo relación ya sea auditiva o de forma multimedia con otras personas extranjeras, entonces como que ya como el lenguaje inglés es como muy común ya en la como se llama, en el día a día prácticamente.” (Estudiante 6)*

Respecto a la tecnología, la conversación muestra cierta resistencia docente a su integración a la clase más allá de los contenidos que ellos muestran al curso y el uso permitido está relacionado únicamente con el uso de traductores online y búsquedas de información gramatical. En ese sentido, el principal temor está en que la tecnología es percibida como un posible distractor del alumnado por lo que se busca siempre regular su uso.

### **Refuerzo positivo en clase**

El refuerzo positivo en clase resulta atractivo académicamente por los estudiantes e influye en su participación activa en las actividades orales como pronunciación. Esta actividad dispuesta por el personal docente tiene resultados positivos y motiva al alumnado a hablar incluso frente a sus compañeros.

### **Necesidad de acompañamiento.**

En este apartado, es interesante cómo los estudiantes refieren nuevamente una necesidad de acompañamiento por parte del profesor durante su proceso de aprendizaje. Si bien lo refieren previamente como un obstáculo parte del sistema SERF, sugieren siempre que su rendimiento sería mejor de estar monitoreado constantemente por el personal docente y de tener lo que ellos denominan “clases presenciales”:

*“Quizás... el inglés, en mi caso, yo lo aprendería mejor quizás en una forma como más presencial, donde nos enseñaran, o sea, yo investigando algo que no se.” (Estudiante 6)*

## Mayor exposición a la lengua

Otro factor importante que los estudiantes identifican es que tener una mayor exposición a la lengua inglesa es importante para que puedan comprenderla mejor. En ese sentido, mencionan que la clase debería ser hecha en inglés, quizás buscando espacios para dar las indicaciones tanto en español como en inglés para que gradualmente quienes tienen un nivel más bajo puedan ir incorporando nuevos términos a su vocabulario. También mencionan que, en su experiencia es justamente la exposición a la lengua el factor que les ayuda a comprender más de la mano de la práctica constante de dicha exposición (a la música, a las películas, series y videojuegos).

*“Escuchar música y entender que es lo que se dice.”* (Estudiante 6)

*“Hablando con gente el inglés. Ehm... es que por ejemplo, va a sonar medio como nerd o demás, pero por ejemplo, tengo como varios amigos que juegan videojuegos y como es online, por ejemplo la gente que juega este tipo de videojuegos normalmente son como de habla inglesa o son estadounidenses entonces para uno comunicarse como que tiene un chat de voz y uno tiene que hablar en inglés para que ellos te puedan entender, entonces igual como que uno va perdiendo la vergüenza y aparte si uno es recurrente, se mete a jugar seguido como que uno se acostumbra al idioma y se acostumbra también como a los modismos que pueden llegar a tener y ahí pierde la vergüenza.”* (Estudiante 5)

*“Pidiendo que traten de responder en inglés.”* (Estudiante 3)

*“Eso, escuchar y responder en inglés.”* (Estudiante 5)

*“Como que se vuelva tan normal que pierdan la vergüenza.”* (Estudiante 2)

*“O que el profesor de la explicación totalmente en inglés.”* (Estudiante 6)

*“No pero habían etapas que daba la explicación en inglés y después daba la indicación en español así que igual no te quedabas con la duda.”* (Estudiante 4)

*“Quizás quitar el tabú de que tengan vergüenza las personas que van a hablar en inglés y hay que abocarse en eso, en perder el miedo a equivocarse*

*porque por último el profesor los puede corregir y después van a aprender a hablar efectivamente.” (Estudiante 5)*

### **Motivaciones**

Como último tema de este apartado, surgen las motivaciones identificadas por el alumnado, que académicamente se expresan como la necesidad de tener un buen nivel de inglés para el futuro universitario, para poder acceder a becas y estudios de intercambio en el extranjero y también para tener un mayor potencial profesional para ingresar eventualmente al ámbito laboral.

*“Mi motivación sería lograr irme el próximo año de intercambio.” (Estudiante 1)*

*“O sea a mi siempre me ha gustado el inglés, entonces siempre he querido aprender porque la forma en la que uno piensa cuando tiene dos idiomas es distinta entonces aparte que nos permite conocer a más gente cuando nos enfrentamos como a las dos niñas que vinieron el año pasado también nos abre más campo laboral y ya pa’ cuando nosotros salgamos al trabajo ya no va a ser como un adicional sino que va a ser un requerimiento así que igual hay que necesitarlo. Aparte de que yo siempre he querido viajar y pa’ viajar hay que saber otro idioma que el español.” (Estudiante 3)*

*“Que muchos trabajos y en el ámbito laboral es importante porque tienen más oportunidades de acceder un trabajo mejor si tienes el idioma porque como dicen inglés abre puertas y así sería mucho mejor y una de mis motivaciones es que para mi es un tema muy genial, me encantaría hablar super bien, y viajar al extranjero, quiero viajar mucho.” (Estudiante 12)*

### **5.2.2 Dimensión Emotiva/personal**

En esta sección, el relato gira en torno a las posibilidades que los/as participantes encuentran dentro de la dimensión emotiva, siendo el primer tópico la necesidad de generar espacios que no afecten el autoestima de los estudiantes. Posteriormente, se presentan el trabajo en grupo como soporte emocional a la expresión oral de los/as estudiantes, el sentimiento de compartir la responsabilidad de una tarea y el respeto de las intervenciones entre pares y por último, las motivaciones personales para lograr hablar la lengua inglesa.

## **Espacios que no afecten el autoestima**

La conversación de los docentes identifica que la mejor manera de ayudar a los estudiantes a superar las barreras emocionales que les impiden expresarse oralmente en inglés es mediante la creación de instancias que no afecten su autoestima.

*“(...) el docente tiene que ser capaz de generar espacios, es verdad, donde no se vea afectada la autoestima por así decirlo al estudiante, exponiéndolo a situaciones que de repente pueden generar un rechazo mayor a la lengua y que después no pueda ser retomado con facilidad (...)” (Docente 1)*

## **El trabajo grupal como soporte emocional**

Por su parte, el relato del estudiantado brinda información que da respuesta a la preocupación docente, siendo el trabajo grupal en actividades orales, una intervención que les ha dado resultados positivos en más de un sentido.

Además de los resultados académicos referidos anteriormente, los estudiantes encuentran una multiplicidad de ventajas al trabajar en grupo en el ámbito emocional y de superación de barreras para la expresión oral:

*“Yo creo que también sirve bastante el trabajar en grupo porque hay muchos que saben un poco más, hay otros que saben de otros temas, yo creo que lo que más hay del taller de nosotros es que muchos saben varias cosas pero de diferentes temas y eso es lo que ayuda porque muchos saben de pronunciación, muchos saben de listening, muchos saben de writing, es como muchas cosas juntas que se juntan y crean algo maravilloso.” (Estudiante 9)*

*“Es que termina siendo un caso en que por ejemplo si me equivoco yo, entonces te vas a equivocar tu y también tu, entonces como que al final como que la equivocación se hace como de un grupo en general.” (Estudiante 6)*

*“Todos se apoyan al final.” (Estudiante 3)*

*“Como que todos al final tenemos el mismo nivel de inglés, entonces como que no da vergüenza porque sabemos que el otro tampoco sabe entonces no te va a mirar en menos.” (Estudiante 2)*

*“Y si estamos con alguien que sabe un poquito más como que se que me puede ayudar.” (Estudiante 3)*

En estas líneas se reafirma, por un lado, como académicamente compartir distintas experiencias y conocimientos con la lengua al enfrentar una tarea dada por su docente, les ha dado mejores resultados al término de la misma, pero de igual modo les brinda un soporte emocional que los hace tener más confianza en sí mismos, participar de manera más activa y de cierta manera, cómo compartir la responsabilidad de aquellos posibles errores, se convierte en un peso menor de manera personal que al expresarse de manera oral en solitario.

### **Motivaciones personales para hablar en inglés**

Esta sección es de gran interés puesto que muestra que el papel de la motivación de las/os participantes es vital para involucrarlos en su proceso de aprendizaje del idioma, sobre todo en una de las competencias comunicativas que es la expresión oral.

Las/os estudiantes muestran que si bien las motivaciones académicas existen, como han sido referidas en la sección anterior, las motivaciones de carácter personal también los hacen esforzarse más para obtener buenos resultados. Llama la atención porque son repetidas las intervenciones donde temas como la familia y las actividades lúdicas que realizan, involucrando la lengua inglesa son aquellas que resultan un motor para su aprendizaje.

*“Ehm... para mi es como no quedar como ignorante, así como de que la otra vez vinieron dos chicas de Estados Unidos creo que eran y yo no sabía hablar y trataba de hacer como espan-english pero igual po, lo intenté, me lo empecé a proponer, no hablar perfecto pero no quedar como ignorante.” (Estudiante 4)*

*“Bueno, para mi el inglés fue algo muy importante durante toda mi vida ya que mi familia proviene de países extranjeros y yo desde muy pequeño lo intento practicar, intento que sea lo más fluido posible pero se me dificulta un*

*poco el hablar, soy mas como que me dicen algo y yo lo entiendo y ahora que me dan esta oportunidad aquí en el colegio del taller estoy más que contento de poder fortalecer mi habla.” (Estudiante 8)*

*“Para mi fue el profundo compromiso que yo tenía con mi familia, me comprometí a intentar leer todos los días, escuchar música, mucha música e intentar que unos familiares míos están aquí todavía, entonces yo intenté lo mas a menudo que puedo intentar convivir con ellos, eso es lo que me ha ayudado bastante.” (Estudiante 8)*

*“Mi motivación es igual mi familia, o sea, poder comunicarnos entre nosotros y no se, también crecer como persona porque el inglés como dicen es un idioma universal, entonces está aquí y en todos lados y eso sería mi motivación.” (Estudiante 7)*

### **Generación de instancias de buena convivencia**

Como última temática abordada por los estudiantes, surge en la conversación la necesidad de tener un ambiente tranquilo en el aula para poder concentrarse y de este modo lograr mejores resultados de aprendizaje. En un punto, sugieren de manera personal, tener respeto por las intervenciones orales de sus compañeros y también tener espacios de cooperación entre pares cuando identifican que algunas personas no tienen interés en la materia.

*“Claro, el ambiente del aula no es bueno, entonces no se puede trabajar.” (Estudiante 6)*

*“Y que buscara alguna forma de controlar al grupo curso porque en el caso particular de nuestro curso deja la actividad en la pizarra y todos se desordenan, algunos ni siquiera la copian, entonces se arma el desastre y al final pocos trabajan.” (Estudiante 3)*

*“Estar ayudándoles cierto, por ejemplo unos de mis compañeros estaban disertando en inglés y yo con un compañero más como que los estábamos ayudando para que pronunciaran bien y cosas así.” (Estudiante 2)*

*“Va como en el tema igual del respeto y compañerismo, porque o sea lo que es en mi curso, varios o sea, si varios están como motivados a aprender el inglés, pero hay algunos que no dejan. Igual yo encuentro que eso es lo que no*

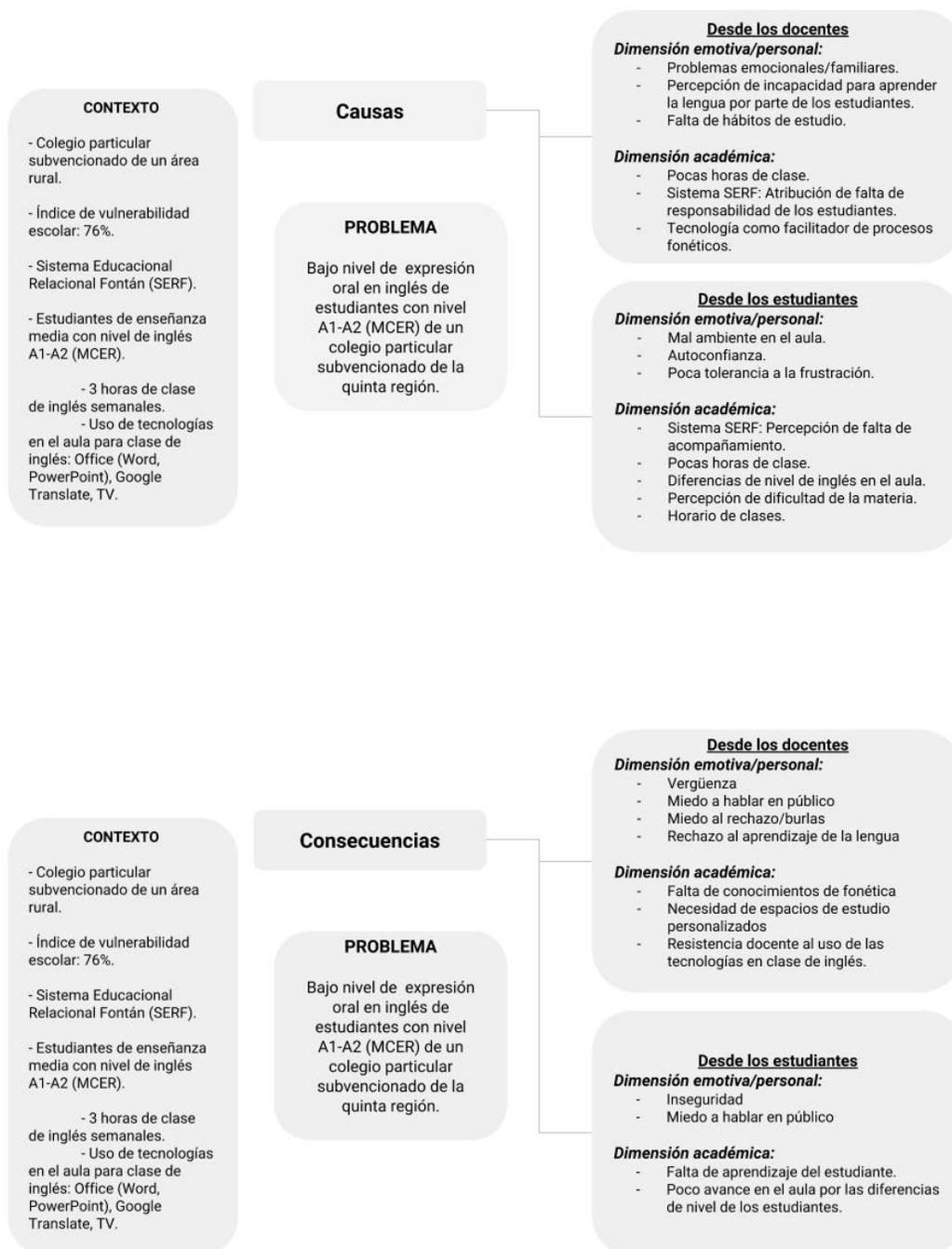
*me gusta porque nos interrumpen y al final no podemos aprender y tenemos que quedarnos después de clases para preguntarle bien lo que no entendimos y bueno igual no me gusta.” (Estudiante 7)*

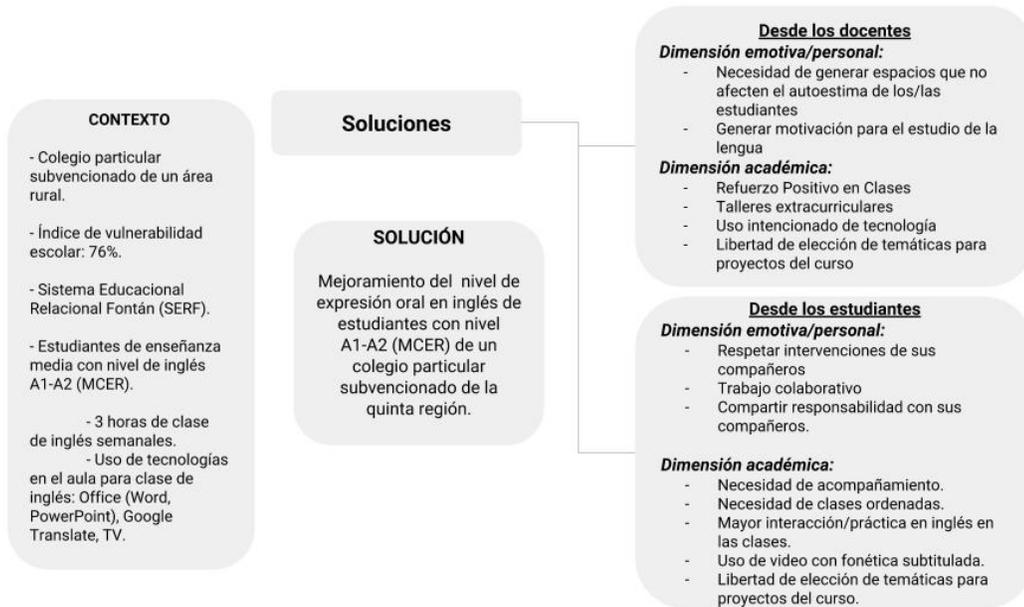
Como se puede observar, si bien los factores principales que obstaculizan la expresión oral en inglés del estudiantado son identificados plenamente por las/os participantes, la parte más enriquecedora del relato muestra las posibilidades planteadas por ambos actores dentro del relato mostrando coincidencias y en algunos casos, desde los estudiantes, se generan respuestas positivas a los planteamientos o soluciones dadas por los docentes.

Estas soluciones son las que brindan luces para generar una propuesta que las integre y brinde un espacio óptimo para fomentar la expresión oral de los estudiantes y que estos alcancen el mejor desempeño posible dentro del nivel que corresponde a su curso que es el nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Para finalizar, en la siguiente página, la Figura 2 incluye las imágenes que muestran los resultados en un modelo de problema que contempla las causas, consecuencias y soluciones identificadas en esta sección.

Figura 2. Modelos de problema: causas, consecuencias y soluciones.





## Capítulo 6

### Propuesta de diseño de guía para la producción de un cortometraje

Tomando en cuenta la información compartida por los/as participantes previamente analizada, las características del colegio y las necesidades de las y los estudiantes, la base para la intervención está en las características de un hablante de inglés con nivel A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y también de las características del examen A2 Key de Cambridge.

Específicamente para la parte de expresión oral, en esta prueba se exige que el postulante “sea capaz de tomar parte en una conversación respondiendo y realizando preguntas simples. El examen es conducido cara a cara con uno o dos candidatos y dos examinadores, lo que hace el examen más realista y auténtico”. Según el Consejo de Europa (2002), el nivel A2 refiere a un usuario básico de la lengua y de manera general describe sus capacidades de la siguiente manera:

*“Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.” (Consejo de Europa, 2002)*

Además, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas reconoce dos aspectos en cuanto a las capacidades que hay que desarrollar relacionadas con la habilidad oral: la interacción y la expresión oral. En cuanto a la interacción oral, define a una persona con nivel A2 de la siguiente manera:

*“Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.” (Consejo de Europa, 2002)*

En cuanto a la expresión oral, la descripción es la siguiente:

*“Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.” (Consejo de Europa, 2002)*

Dadas las características de la audiencia objetiva, la intervención busca ayudar a los/as estudiantes con este nivel de inglés a desarrollar de manera efectiva su capacidad de expresión oral mediante el diseño de una guía de actividades para la clase de inglés que contempla la creación de un cortometraje que las/os estudiantes puedan desarrollar primeramente creando un grupo que emule una productora cinematográfica para que cada integrante participe activamente en cada una de las etapas de la producción y también en la actuación del mismo, cuya finalidad principal será la práctica de la expresión oral en inglés con una temática a elección libre de cada grupo.

Para el diseño de esta propuesta de intervención, se han tomado en cuenta las experiencias enunciadas en el marco de referencia como incluir el uso de una herramienta de creación audiovisual como es el cortometraje en grupo, las posibilidades que brinda el sistema SERF para el ejercicio práctico de los/as estudiantes y también las percepciones y sugerencias mencionadas como actividades que resultan atractivas y exitosas para los/as participantes. Esta guía está disponible a continuación en la figura 3.

Figura 3. Guía para la producción de cortometraje.

# ¡LUCES, CÁMARA, ACCIÓN!

## ¡HABLAR INGLÉS ES FÁCIL!

PORQUE SIEMPRE PUEDES APOYARTE EN TU GRUPO...



*Guía para la producción de un cortometraje que mejore la producción oral de estudiantes de enseñanza media con nivel de inglés A1.*

*Por Claudia Astudillo*

### RESUMEN

Esta guía está diseñada para acompañar al personal docente en el proceso de elaboración de un cortometraje realizado por los/las estudiantes de enseñanza media con nivel A1 de inglés, según el estándar referido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El objetivo de esta propuesta es ayudarlos a mejorar su producción oral en inglés mediante la grabación de una historia corta creada por ellos y grabada con sus teléfonos celulares en cinco sesiones semanales que serán detalladas más adelante. Por otro lado, esta actividad busca promover las buenas relaciones entre los estudiantes para eventualmente favorecer el clima dentro del aula.



### **AUDIENCIA OBJETIVO**

La actividad está planificada para ser realizada por estudiantes del Liceo Agrícola Pascual Barburizza que se encuentren cursando la enseñanza media, quienes en promedio tienen un nivel de inglés A1.

### **ETAPAS DE LA PRODUCCIÓN**

1. Formación de grupos de trabajo de 3 personas.
2. Establecimiento de la temática elegida.
3. Creación de la historia.
4. Grabación y edición.
5. Proyección.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Incentivar el trabajo en grupo a través de la formación de un equipo de producción.
2. Contribuir a la formación de autonomía en las/os estudiantes a través de la asignación de tareas a cada integrante del equipo.
3. Fomentar la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua mediante la libre elección de temáticas para el desarrollo de la actividad.
4. Fomentar la habilidad de expresión oral de los estudiantes incluyendo la práctica del idioma durante la producción del cortometraje.
5. Favorecer la buena relación de los estudiantes dentro del aula.

### **MATERIALES NECESARIOS**

1. Locación: Instalaciones del colegio
2. Teléfonos celulares para la grabación.
3. Auditorio para la proyección final.



## EVALUACIÓN

Se sugiere realizar una evaluación formativa que considere la continuidad del proceso de producción realizado por los estudiantes y una evaluación sumativa que resuma el aprovechamiento y resultado final del grupo de trabajo. También se sugiere una actividad de autoevaluación con la finalidad de generar motivación y toma de conciencia en los/as estudiantes para identificar y apoyarse en sus fortalezas e identificar y trabajar en sus debilidades.

La evaluación de este proyecto puede apoyarse con los estándares planteados para la habilidad de expresión oral de usuarios/as con nivel A1 de inglés, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002).

*“Interacción Oral: Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.” p. 36 (Consejo de Europa, 2002)*

*“Expresión Oral: Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.” p. 36 (Consejo de Europa, 2002)*

## ACTIVIDAD FINAL DE PROYECCIÓN

Se sugiere reforzar la integración de los equipos de producción mostrando su creación a la comunidad o al curso (según se elija) con una actividad final de autoevaluación por parte de los/as estudiantes.



### ORGANIZACIÓN DE LAS SESIONES DE LA ACTIVIDAD

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	RECURSOS
<p>Integrar a los estudiantes mediante la organización de los grupos de trabajo de 3 personas.</p> <p>Organizar al equipo de producción brindando actividades a cada uno de los integrantes del grupo para fomentar la autonomía de las/os estudiantes.</p> <p>Tomar acuerdos para la elección de la temática del cortometraje, ejercitando la capacidad del consenso entre pares para la toma de decisiones.</p>	<p><b>Sesión 1:</b> <b>Presentación y elección de la temática del cortometraje.</b></p> <p>El/la docente presenta la actividad a los estudiantes, resume los objetivos de cada una de las próximas sesiones y explica que el propósito principal es ejercitar la habilidad de expresión oral. Solicitará a los estudiantes formar grupos de trabajo y especificará que cada participante tiene que intervenir tanto en la producción como en la ejecución de los diálogos en la historia.</p> <p>Una vez organizados los grupos, los/as estudiantes tendrán una discusión respecto a la temática que culmine con la elección de la misma, y también con la elección de un nombre para su productora.</p> <p>Con el tema elegido, se distribuirán las actividades en el grupo, emulando la lógica de operaciones de una productora cinematográfica: guión, producción, escenografía, manejo de cámara, edición.</p>	<p>Espacio: Sala de clases</p> <p>Mobiliario de la sala</p> <p>Lápices y libretas</p>



	<p><i>Nota: Los grupos pueden elegir crear una historia nueva o recrear una escena de alguna película o serie de su interés, tomando en cuenta que la grabación debe durar como máximo 2 minutos.</i></p>	
<p>Fortalecer las habilidades comunicativas del inglés, en esta sesión particularmente la habilidad de expresión escrita.</p> <p>Fomentar la escritura creativa de la historia a presentar.</p> <p>Ejercitar los temas gramaticales vistos en clase e integrarlos en los diálogos a presentar.</p> <p>Crear un guión en inglés para el cortometraje.</p>	<p><b>Sesión 2: Confirmación de la temática y escritura de la historia.</b></p> <p>Una vez confirmada la temática, esta sesión será dedicada a elaborar un guión con oraciones básicas creadas por el grupo en su papel de guionistas, que como resultado cuente la historia corta solicitada.</p> <p>El/la docente mostrará en la pizarra (o con material audiovisual en sala) aquellas estructuras gramaticales que han visto en clase y pudieran ser útiles para la creación o adaptación de la historia.</p> <p>El/la docente guiará y dará seguimiento a la actividad resolviendo las consultas de gramática y redacción.</p> <p>Se terminará la sesión con la entrega de la versión final del guión para grabar las escenas en la siguiente sesión.</p>	<p>Espacio: Sala de clases</p> <p>Mobiliario de la sala</p> <p>Libretas y lápices</p> <p>Diccionarios</p> <p>Teléfonos celulares (uso de traductores)</p> <p>Material audiovisual para mostrar la gramática (PowerPoint o CD del libro de texto)</p>



<p>Integrar las habilidades de producción de la lengua: escrita y oral.</p> <p>Ejercitar la producción oral durante la grabación del video.</p> <p>Mejorar la expresión oral de los estudiantes a través de sus intervenciones.</p> <p>Fomentar el trabajo en equipo y generar compromiso en los/as participantes con un objetivo común.</p> <p>Generar autonomía en cada participante otorgándole espacio temporal y responsabilidad de entregar el producto al final de la sesión.</p>	<p><b>Sesión 3: Grabación del cortometraje.</b></p> <p>Esta sesión está dedicada a la grabación de las escenas escritas en el guión.</p> <p>El/la docente seguirá la actividad de los estudiantes para ayudarlos ante posibles dudas de pronunciación.</p>	<p>Espacio: Locaciones dentro del colegio (aula, biblioteca, jardines).</p> <p>Teléfonos celulares para la grabación.</p> <p>Puede utilizarse material adicional requerido por la producción de cada grupo (disfraces, mobiliario, etc.).</p>
<p>Ordenar las escenas grabadas con una secuencia que le de un orden lógico a la historia.</p> <p>Generar un producto audiovisual final para mostrarlo.</p>	<p><b>Sesión 4: Edición del video final.</b></p> <p>Esta sesión está dedicada al montaje final del video, que podrá realizarse desde los teléfonos celulares de los estudiantes.</p> <p>Entrega del producto final para la proyección del producto final al término de la sesión.</p>	<p>Teléfonos celulares</p>
<p>Compartir la experiencia con el curso o la comunidad.</p>	<p><b>Sesión 5: Proyección y autoevaluación.</b></p> <p>En este espacio de cierre de</p>	<p>Auditorio del colegio</p> <p>Reproductor de audio y video (proyector).</p>



Autoevaluar su desempeño con la finalidad de identificar sus fortalezas y debilidades.	la actividad, los grupos mostrarán su trabajo a la comunidad (o al curso) y tendrán un espacio final de reflexión para realizar una autoevaluación personal y grupal explicada por el/la docente.	Diplomas de participación para cada grupo.
--	---	--

### EVALUACIÓN DE LAS/OS ESTUDIANTES Y DEL PRODUCTO FINAL

DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO
Expresión escrita en inglés	<p>Generan un guión en inglés con vocabulario y estructuras gramaticales del nivel A1 aprendido en clases.</p> <p>La historia creada tiene un orden lógico.</p> <p>La historia incluye la participación de los/as integrantes del grupo.</p>	<p>Guión del cortometraje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para este fin, se contempla una rúbrica para la evaluación según los objetivos de aprendizaje de la unidad.</li> </ul>
Expresión oral en inglés	<p>Los/as estudiantes participan de manera activa en la grabación del video.</p> <p>Las/os estudiantes pueden expresarse en inglés de manera oral.</p>	<p>Video final con duración de 2 minutos.</p> <p>Monitoreo docente de la actividad el día de la grabación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para este fin, se contempla una rúbrica que tenga como base las habilidades que debe tener un usuario de la lengua inglesa con nivel de dominio A1 enunciadas con anterioridad.</li> </ul>



Evaluación del producto final	Las/os estudiantes logran concluir con la producción del cortometraje haciendo uso de su habilidad oral.  Las/os estudiantes hacen uso del trabajo grupal para lograr obtener un producto final.	Cuestionario de autoevaluación que reporte de experiencia de cada estudiante e incorpore el beneficio de la actividad en su expresión oral.
-------------------------------	--	---

## **Capítulo 7**

### **Discusión y conclusiones**

Si bien este proyecto partió con la necesidad de fomentar la expresión oral en inglés de estudiantes de enseñanza media, los resultados que surgieron en la etapa de producción de datos hicieron presentes otras necesidades relevantes como la integración de pares en la sala de clase, la libertad de elección en las temáticas para realizar actividades en el aula y el conflicto que el sistema SERF causa en los/as estudiantes al sentir que existe una falta de guía del profesorado, mientras que estos últimos lo encuentran una barrera al considerar que sus estudiantes no tienen buenas bases para enfrentarse al sistema, como la carencia de hábitos de estudio por ejemplo.

Es a partir de la conversación con los/as participantes que la propuesta de solución se ha enunciado como una instancia de trabajo grupal utilizando el teléfono celular para crear un cortometraje y que además de dar solución al requerimiento académico de practicar las habilidades comunicativas del idioma, de respuesta a las otras necesidades detectadas por el estudiantado.

Resulta interesante también la manera en que los resultados pudieron agruparse en dos dimensiones que justamente trascienden los contenidos académicos y abren la puerta a pensar en necesidades de tipo emotivo o personal que pueden hacer la diferencia en ámbitos como la motivación de un estudiante para aprender inglés, por ejemplo.

En general, la información compartida respecto al tema de la motivación de los/as participantes en el aprendizaje del inglés reafirma los planteamientos de Villareal, Muñoz y Perdomo (2016) quienes encuentran que justamente las motivaciones de parte de los estudiantes para aprender la lengua están relacionadas y pueden afectar su rendimiento en el aula. En ese sentido, un aporte de este proyecto es la contribución a la

exposición de las percepciones de los/as estudiantes de enseñanza media respecto a las motivaciones que tienen en su aprendizaje de inglés, que es un vacío detectado por dichos autores a nivel Latinoamérica (Villareal, Muñoz y Perdomo, 2016).

Por otro lado, en la revisión de antecedentes, se han enunciado claros ejemplos de cómo el trabajo en equipo favorece la integración del curso, así también de cómo el uso de tecnologías para la información y la comunicación favorece la dinámica escolar. En ese sentido, es destacable mencionar que, en palabras de los propios participantes, el uso de grabaciones en video les da la oportunidad de repetir sus intervenciones orales hasta tener éxito, brindándoles mayor seguridad de presentar un producto ante el/la docente o el curso. Vergara y Perdomo (2016) tienen fuertes coincidencias con los resultados por parte de los estudiantes en el sentido de que trabajar en grupo les brinda mayor seguridad y motivación al compartir la responsabilidad, la nota pero también los errores, ya que estos dejan de tener tanto peso para una sola persona, en palabras de uno de los participantes: “el error es compartido, no importa tanto”.

Por otro lado, también se destaca el éxito de aquellas actividades que permiten que las/os estudiantes tengan voz y se les permita elegir aquellas temáticas que son de su interés para integrarlas al aprendizaje de la lengua extranjera. En ese sentido, el discurso de Kaplún (2002) coincide en la medida en que se ha tratado de acercarse a recoger las experiencias que han generado buenos resultados en los participantes para poder devolver una propuesta de viable puesta en práctica.

De igual modo, puede verse como las percepciones de los/as estudiantes respecto a su involucramiento en la toma de decisiones respecto a las temáticas a trabajar en la clase coincide con las nuevas concepciones de los/as usuarios presentes en el discurso de autores como Orozco (2014), Scolari (2013) y Jenkins (2008), que en suma describen a usuarios de medios activos e involucrados en la producción de sus propios contenidos, surgiendo ahí la necesidad de tomar en cuenta esta condición antes de emprender un proyecto para una audiencia específica.

En ese tenor, dentro del ámbito académico y en referencia a las barreras encontradas para la expresión oral en inglés por parte de las/os participantes, se

encuentran fuertes coincidencias con Quintanilla y Ferreira (2010). Los resultados confirman que la permanencia de las/os estudiantes en un rol receptivo y de poca exposición a la lengua es un fuerte factor que obstaculiza las habilidades comunicativas, particularmente la expresión oral.

Respecto a la integración de las/os estudiantes en el proceso de producción de sus propios contenidos, su percepción hace énfasis en el punto en que incluir sus gustos, intereses y experiencias personales dentro de la realización de tareas académicas de carácter auténtico un factor determinante para la motivación que presenten no solo en el desarrollo de la actividad, sino también en el contenido de la materia.

En suma, esto ha sido la base de la creación de la solución que plantea este proyecto: una guía para la realización de un cortometraje a cargo de un grupo de estudiantes que además de compartir la nota compartan los errores, genere interacción con sus pares y puedan ayudarse durante la producción del mismo, que cuente con una temática elegida por ellos (creada o adaptada de algún producto existente) como factor motivacional y que se realice con medios a los que tienen acceso de manera personal o que el colegio puede brindarles.

Sin embargo, una de las limitaciones de este proyecto es que está diseñado para una audiencia destinataria de enseñanza media con condiciones educacionales específicas, como el uso del sistema SERF en el colegio. Este es adoptado a partir del 7mo básico, por lo que podría decirse que los estudiantes están recién comenzando a familiarizarse con la necesidad de hacerse responsables de su propio aprendizaje, cosa que podría ser una limitación para el correcto desarrollo del proyecto de cortometraje en video si los estudiantes tienen poca responsabilidad como detecta el personal docente.

Por otro lado, se sugiere también que futuros estudios tomen en cuenta el nivel de apropiación y consumo de medios de la audiencia objetivo para realizar una solución apropiada partiendo de la necesidad de conocer la cultura y alfabetización medial de los destinatarios.

Otra limitación del proyecto es que la audiencia fue elegida según su nivel de dominio del inglés y no según el curso en el que están inscritos. Esto pudiera ser una limitación ligada a la mencionada con anterioridad, en el sentido de que pudiera resultar más viable su realización con estudiantes de 3° y 4° medio quienes han tenido mayor exposición al SERF y se encuentren acostumbrados al mismo.

En relación a las proyecciones de esta actividad integradora, la guía contribuye dando a conocer las percepciones de las/os estudiantes de inglés de enseñanza media respecto a los factores que influyen positiva y negativamente en su relación con la lengua inglesa en la generalidad y de manera más específica en su habilidad de expresión oral. Esto puede ser de utilidad para futuras intervenciones que piensen en proyectos educativos para el curso de inglés no solo en la educación formal, sino también en cursos de enseñanza de inglés como lengua extranjera en nivel básico.

De ponerse a prueba y resultar exitoso, la actividad podría replicarse en el colegio y eventualmente resultar también como un factor motivacional para los estudiantes más jóvenes.

En conclusión, la guía que ha resultado de este proyecto quedará a disposición de la institución educativa como un recurso a ser utilizado por el personal docente en la clase de inglés con la finalidad principal de mejorar la habilidad de expresión oral en inglés de sus estudiantes, pero también de integrar al grupo curso y generar motivación para el aprendizaje de la lengua.

## Referencias

- Antezana L., Andrada, P, De Santi S., López L. (2018) Adolescentes y mundo audiovisual: globalización y diversidad. En En Clave Adolescente (pp. 10-50). Chile: Universidad de Chile.
- Bates, A.W. & Poole, G. (2003). The organization of teaching with technology. En Effective Teaching with Technology in Higher Education, pp 109-128. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- British Council (2015). English in Chile. An examination of policy, perceptions and influencing factors. Recuperado de <https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Chile.pdf>
- Coll, C. y Monereo, C.(2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En Coll, C. y Monereo, C. (eds.) (2008). Psicología de la Educación Virtual, (pp 19-51). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Díaz, C.; Jansson, L. y Neira, A. (2011). Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera. Revista Lasallista de Investigación. 8 (2). 53-60.
- English First (2017) EF English Proficiency Index. Disponible en: <https://www.ef.com/cl/epi/>
- Ferrés, J. (2014). Pantallas y emociones en la cultura de la convergencia. En: Las pantallas y el cerebro emocional. (pp. 91-118). Barcelona: Gedisa.

- Ferrés, J. (2018). Desafíos para la educación mediática de los adolescentes. En *En Clave Adolescente* (pp. 111-117). Chile: Universidad de Chile.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fundación Educacional Luksik (2018). Fundación Educacional Luksik. Disponible en: <http://fundacionluksic.cl/fundacion-educacional-luksic/>.
- Garrett, J. The elements of user experience : user-centered design for the web. New York, : AIGA, c2003.
- Gutiérrez O.; Miquilena, R. (2009). Retroalimentación oral correctiva en el aula de Inglés como Lengua Extranjera (ILE). *Laurus*, 15, (29), enero-abril, 2009, pp. 339-367
- Horno López, A.; Garrido Parrilla, J. D, (2018). Acercándonos al dibujo a través de un proyecto audiovisual. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 46, 117-125. doi: <http://doi.org/10.15198/seeci.2018.46.117-125>.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Jenson, J., Dahya, N. y Fisher. S. (2014). Valuing production values: a ‘do it yourself’ media production club. *Learning Media and Technology*. 39 (2), 215-228.
- Jornado, M. (2011). La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.14:1, 15-39.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos: La Habana.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 7, 19-40.

- McBride, K. (2009). Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Revista UNIVERSUM*. 24 (2), 94-112.
- McKay, S. (2003). Teaching English as an International Language: the Chilean context. *ELT Journal Volume*, 57 (2). Oxford University Press. 139-148.
- MINEDUC (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Ministerio de Educación. Unidad de Curriculum y Evaluación. 215-226.
- Munday, P. (2016). The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 19:1, 83-101.
- Ochoa, C., Cabrera, P., Quiñónez, A., Castillo, L. & González, P. (2016). The Effect of Communicative Activities on EFL Learners' Motivation: A Case of Students in the Amazon Region of Ecuador. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 18(2), pp. 39-48.
- Orozco, G. (2014). Televidencias. Comunicación, educación y Ciudadanía. Guanajuato: Universidad de Guadalajara.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage.
- Quintanilla, A. y Ferreira, A. (2010). Habilidades comunicativas en L2 mediatizadas por la tecnología en el contexto de los enfoques por tareas y cooperativo. *Estudios Pedagógicos*. XXXVI:2, 213-231.
- Sabahath, S. (2016). Developing Speaking Skills in English as a Second Language for Employability. *Language in India*. 16 (4). 80-85.
- Sanhueza, M., y Burdiles, G. (2012). Diagnóstico de la competencia comunicativa en inglés de un grupo de escolares chilenos: puntos de encuentro con su perfil estratégico. *FOLIOS Segunda época*, 36, 97-113.
- Santoveña, S. (2011). Tecnología y Medios en educación. En: Educación para el siglo XXI. (pp. 203-234). DDB: Barcelona.

- Scolari, C. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Thomé-Williams, A. (2016). Developing Intercultural Communicative Competence in Portuguese through Skype and Facebook. *Intercultural Communication Studies*. XXV: 1, 213-233.
- Tren Digital (2017). Encuesta Nacional de Uso de Tecnologías en Escolares. Disponible en: <http://tren-digital.cl/estudio/informeucusotecnologias/>
- Vaca Torres, A. M., y Gómez Rodríguez, L. F. (2017). Increasing efl learners' oral production at a public school through project-based learning. *Profile Issues in Teachers' Professional*.
- Vergara Novoa, A., y Perdomo Cerquera, M. E. (2016). Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida. *Forma y Función*, 30(1), 117-155.
- Villarreal, J., Muñoz, J. V., y Perdomo, J. M. (2016). Students' beliefs about their English class: Exploring new voices in a national discussion. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 139-150.  
<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n2.53388>.
- Wong, L.; Sing-Chai, C.;y Poh-Aw, G. (2017). Seamless language learning: second language learning with social media. *Comunicar*. 50:XXV, 9-20.
- Yilorm, Y. Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción?. *Estudios Pedagógicos*, vol. XLII, 2016, pp. 103-116.

## ANEXO A

### CARTA DE AUTORIZACIÓN INSTITUCIONAL

Yo, Sra. \_\_\_\_\_, Directora del Instituto Agrícola Pascual Barburizza de la comuna de Los Andes, declaro estar en conocimiento del desarrollo del proyecto de grado del Magíster de Comunicación Social mención Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, denominado “Propuesta de Intervención para el desarrollo de la producción oral en inglés como lengua extranjera para estudiantes de enseñanza media en Chile” a cargo de Claudia Astudillo Segura, comunicadora social y estudiante de dicha institución.

Mediante la presente expreso estar de acuerdo con los objetivos del proyecto, y estoy en conocimiento que este proyecto consta sólo del diseño de la intervención y no así en su aplicación.

Doy mi consentimiento institucional para la participación de profesores/as de ciclo, tanto en entrevistas realizadas por la estudiante (en el contexto escolar, con una duración de una hora aproximada cada una), así como la participación de doce estudiantes en dos grupos focales (en el contexto escolar, con una duración de una hora aproximada cada uno). Ambas actividades se realizarán durante el mes de agosto de 2018, como parte del proceso de producción de datos asociada al diagnóstico social que permita diseñar la intervención.

Se me ha informado que la participación de los/as profesionales y las/los estudiantes en este estudio es voluntaria y toda información recogida será confidencial, no haciéndose menciones del nombre del participante y no usándose esta para ningún otro propósito distinto a esta investigación académica. Las respuestas serán codificadas

usando un número de identificación que no permitirá reconocer identidades específicas. También estoy en conocimiento que podré solicitar que se retiren los datos institucionales posteriormente estos sean recogidos.

Estoy al tanto que al finalizar la investigación se me proporcionará un informe con los resultados obtenidos, proporcionando una propuesta de intervención para el mejoramiento de la habilidad de expresión oral en el marco del curso de inglés para estudiantes de enseñanza media de este establecimiento.

A su vez, estoy al tanto que me quedará con una copia de este consentimiento.

En caso de que lo estime conveniente, podré contactarme con la estudiante a cargo, Claudia Astudillo Segura, a su teléfono +56 9 44 88 33 66, o a su correo electrónico [castudillo1@uc.cl](mailto:castudillo1@uc.cl), para realizar consultas o manifestar inquietudes sobre cualquier aspecto del proyecto.

---

Nombre y Firma Estudiante

---

Nombre y Firma Directora de la Escuela

---

Fecha

Firmas en duplicado: una copia para el colegio y otra para la estudiante a cargo del proyecto.

## **ANEXO B**

### **CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA INDIVIDUAL**

Usted ha sido invitado/a a participar en el estudio “Propuesta de Intervención para el desarrollo de la producción oral en inglés como lengua extranjera para estudiantes de enseñanza media en Chile” a cargo de la profesional Claudia Astudillo Segura, comunicadora social y estudiante del Magíster en Comunicación Social mención Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objetivo de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

#### **¿Cuál es el propósito de esta investigación?**

Este estudio hace parte del proyecto de grado que busca conocer cómo fomentar la expresión oral en inglés de estudiantes de enseñanza media a través del diseño de una propuesta edu-comunicacional.

#### **¿En qué consiste su participación?**

Participará en una entrevista que consiste en una conversación guiada por algunas preguntas, en la que usted puede expresarse con honestidad y libertad. Esta entrevista será grabada y transcrita con el único fin de permitir su posterior análisis.

#### **¿Cuánto durará su participación?**

Su participación se limita a asistir a una entrevista que durará una hora aproximadamente.

#### **¿Qué riesgos corre al participar?**

Dado el tipo de actividad y las temáticas abordadas, esta no debiera representar riesgos personales para usted, salvo invertir tiempo en la entrevista y el traslado, en caso que esta sea en un lugar distinto a su casa o lugar de trabajo.

**¿Qué beneficios puede tener su participación?**

Participar en esta entrevista no tiene ningún beneficio adicional, es decir, no le sitúa en una condición especial. Sin embargo, al entregarnos información relevante sobre su experiencia en la enseñanza de inglés otras personas podrían beneficiarse de este estudio al contribuir en el mejoramiento de la expresión oral en la enseñanza media.

**¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?**

La investigadora mantendrá confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en este estudio, garantizándose la omisión de su nombre y antecedentes relevantes que puedan identificarle, tanto en las transcripciones como en los informes o publicaciones que se realicen. La entrevista será registrada por medio de una grabación de audio.

**¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?**

Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa para usted.

**¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?**

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Claudia Astudillo Segura al teléfono +56 9 44 88 33 66 o al email [castudillo1@uc.cl](mailto:castudillo1@uc.cl). Si usted tiene alguna consulta o preocupación como participante de este estudio, puede contactar a Adriana Vergara González, profesora guía del proyecto al teléfono +56 9 92 33 91 87 o al email [adrianavergara@uc.cl](mailto:adrianavergara@uc.cl).

Al aceptar participar en este estudio usted autoriza la publicación de los datos recogidos en informes, publicaciones y revistas científicas, así como en presentaciones. Además, usted autoriza a los responsables de este estudio a acceder a su información en otras oportunidades con fines estrictamente de investigación. En todas estas instancias se evitará incorporar datos que permitan su identificación.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

---

Nombre de el/la Participante	Firma del Participante	Fecha
------------------------------	------------------------	-------

---

Nombre de el/la Investigador/a	Firma de la Investigadora	Fecha
--------------------------------	---------------------------	-------

Firmas en duplicado: una copia para el/la participante y otra para el/la investigador/a.

## ANEXO C

### **CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES Y TUTORES**

Mediante la presente, se solicita su autorización para la participación de su hijo/hija/pupilo en un grupo focal como parte de la investigación “Propuesta de Intervención para el desarrollo de la producción oral en inglés como lengua extranjera para estudiantes de enseñanza media en Chile” a cargo de la profesional Claudia Astudillo Segura, comunicadora social y estudiante del Magíster en Comunicación Social mención Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objetivo de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

#### **¿Cuál es el propósito de esta investigación?**

Este estudio hace parte del proyecto de grado que busca conocer cómo fomentar la expresión oral en inglés de estudiantes de enseñanza media a través del diseño de una propuesta edu-comunicacional.

#### **¿En qué consiste su participación?**

Consiste en la participación de su hijo/hija/pupilo en un grupo focal que es una conversación grupal guiada por algunas preguntas, en la que podrá expresarse con honestidad y libertad en una sala dentro del colegio junto con un total de seis participantes. Esta conversación será grabada en un formato de audio y transcrita con el único fin de permitir su posterior análisis.

#### **¿Cuánto durará su participación?**

Su participación se limita a asistir a una sesión del grupo focal que durará una hora aproximadamente.

#### **¿Qué riesgos corre al participar?**

Dado el tipo de actividad y las temáticas abordadas, esta no debiera representar riesgos personales para su hijo/hija/pupilo, salvo invertir tiempo en la conversación.

#### **¿Qué beneficios puede tener su participación?**

Participar en esta actividad no tiene ningún beneficio adicional, es decir, no le sitúa en una condición especial. Sin embargo, al entregar información relevante sobre su

experiencia como estudiante de inglés en el colegio, otras personas podrían beneficiarse de este estudio al contribuir en el mejoramiento de esta y otras intervenciones similares.

**¿Qué pasa con la información y datos que su hijo/hija/pupilo entregue?**

Se mantendrá confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en este estudio, garantizándose la omisión de su nombre y antecedentes relevantes que puedan identificarle, tanto en las transcripciones como en los informes o publicaciones que se realicen. La conversación será registrada por medio de una grabación de audio.

**¿Es obligación de mi hijo/hija/pupilo participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?**

Su hijo/hija/pupilo NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa.

**¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?**

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Claudia Astudillo Segura al teléfono +56 9 44 88 33 66 o al email [castudillo1@uc.cl](mailto:castudillo1@uc.cl). Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a los derechos de su hijo/hija/pupilo como participante de este estudio, puede contactar a Adriana Vergara González, profesora guía del proyecto al teléfono +56 9 92 33 91 87 o al email [adrianavergara@uc.cl](mailto:adrianavergara@uc.cl).

Al aceptar participar en este estudio usted autoriza la publicación de los datos recogidos en informes, publicaciones y revistas científicas, así como en presentaciones. Además, usted autoriza a los responsables de este estudio a acceder a su información en otras oportunidades con fines estrictamente de investigación. En todas estas instancias se evitará incorporar datos que permitan su identificación.

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, DE HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO QUE MI HIJO/HIJA/PUPILO PARTICIPE EN ESTE PROYECTO.

---

Nombre del adulto responsable	Firma	Fecha
-------------------------------	-------	-------

---

Claudia Astudillo Segura	Firma de la Investigadora	Fecha
--------------------------	---------------------------	-------

Firmas en duplicado: una copia para el/la participante y otra para el/la investigador/a.

## ANEXO E

### GUIÓN TEMÁTICO ENTREVISTA A DOCENTES

#### *“Propuesta de Intervención para el desarrollo de la producción oral en inglés como lengua extranjera para estudiantes de enseñanza media en Chile”*

Claudia Astudillo Segura

Magíster en Comunicación Social mención Comunicación y Educación  
Pontificia Universidad Católica de Chile

Muchas gracias por su disponibilidad para participar en esta entrevista. Como ya sabe por el procedimiento de firma del consentimiento informado mi nombre es Claudia Astudillo y soy estudiante de magíster de la Universidad Católica, me encuentro realizando mi proyecto de grado que trata sobre el fomento de la producción oral en inglés de estudiantes en la enseñanza media mediante el uso de medios idóneos, cercanos y utilizados por los estudiantes y considero que usted como profesor/a de inglés puede brindar información muy relevante para este estudio.

La intención es que tengamos una conversación agradable donde usted se sienta libre de expresarse con honestidad. Dado que la información que usted comparta es muy importante y la memoria es frágil, esta conversación será registrada por medio de una grabación audio (instalar grabadora). Además, quiero recordarle que lo que conversemos acá es confidencial.

#### **Preguntas generales: formación, intereses y motivación como docente.**

Para iniciar la conversación me gustaría conocer de manera general como ha sido su trayectoria y su experiencia en la enseñanza de inglés.

¿Cuál es su formación base? (Indagar sobre dónde y cómo se acercó a la enseñanza del inglés).

¿Cuáles fueron sus motivaciones para estudiar inglés?

¿Cuántos años de experiencia tiene?

¿Cuánto tiempo lleva en este colegio?

¿Cuánto tiempo ha trabajado con estudiantes de enseñanza media?

#### **Preguntas de profundización**

**Eje I: Identificación de áreas de oportunidad para trabajar con los estudiantes, respecto a su producción oral.**

- En su experiencia, ¿cuáles son las principales barreras a las que se enfrentan los estudiantes para expresarse de manera oral?
- ¿Cree que los factores socioeconómicos influyen en el rendimiento de los estudiantes en su clase? ¿En la expresión oral? ¿De qué forma?
- Culturalmente, ¿en el contexto chileno usted considera que el aprendizaje del inglés es prioritario?
- ¿De qué manera se acerca a los estudiantes a la cultura de la lengua inglesa dentro de su proceso de aprendizaje?
- ¿Considera que las horas de clase son suficientes para el aprendizaje de la lengua?
- ¿Qué opinión tiene respecto a la metodología planteada por las bases curriculares de inglés? ¿Le resulta efectiva? ¿Qué cree que podría mejorarlas?
- ¿Existen actividades extracurriculares que fomenten el aprendizaje de la lengua? ¿Particularmente de la expresión oral?
- En caso de existir, ¿considera que estas son suficientes para fomentar el aprendizaje del inglés? ¿Cuáles hay?
- En caso de no existir, ¿cuáles propondría según su experiencia y conocimiento de sus estudiantes?
- Respecto a la expresión oral de sus estudiantes, ¿cuál es la principal área de oportunidad que ha identificado y considera que debería trabajarse?
- ¿Cuáles considera que son los factores determinantes para que los estudiantes se expresen de mejor manera en sus clases? (En caso de que cueste trabajo iniciarse en la respuesta plantear temas como inseguridad, bullying, falta de respeto de compañeros, falta de compañerismo, falta de integración grupal, aburrimiento, falta de interés en la lengua).

**Eje II: Identificar aquellos factores que han tenido éxito en el rendimiento de los estudiantes. Establecer las líneas de acción efectivas para las actividades de producción oral de los estudiantes.**

- ¿Qué tipo de actividades considera o le han resultado efectivas para que los estudiantes desarrollen su habilidad de expresión oral?
- ¿Ha identificado algún factor en sus estudiantes que les permita desarrollar mejor su expresión oral en inglés? (Factores que generen motivación, entusiasmo o afinidad con la lengua)
- ¿Cuáles considera que son los factores que motivan a los estudiantes para expresarse oralmente en su clase?
- ¿Hay alguna experiencia que le haya resultado significativa en este ámbito y quisiera compartir?
- ¿Qué tipo de incentivo cree que hace el aprendizaje de inglés más atractivo para sus estudiantes? (Puntos extra, no presentar pruebas)

- ¿Hay alguna herramienta que le haya ayudado a mejorar esta habilidad en particular en sus clases?

**Eje III: Conocer el nivel de apropiación y uso de medios digitales y tecnología en el aula.**

- De manera general, ¿cómo describiría su relación con la tecnología y los medios digitales en el aula?
- ¿Con qué herramienta tecnológica tiene más afinidad?
- ¿Considera que el uso de tecnología/medios digitales es un factor determinante para la enseñanza-aprendizaje del inglés?
- ¿Hay alguna herramienta tecnológica/digital que utilice actualmente en el aula?
- ¿Qué clase de herramientas tecnológicas cree que sus estudiantes utilizan con más frecuencia o con cuáles cree que tienen más afinidad?
- ¿Considera que estas tienen algún efecto en el mejoramiento del proceso de aprendizaje? ¿Porqué, cuál sería el efecto?
- Particularmente para la habilidad de expresión oral, ¿de qué manera considera que el uso de la tecnología podría favorecer el proceso para sus estudiantes?

**Eje IV: Establecer las líneas de acción para generar una propuesta que fomente la producción oral de los estudiantes.**

- ¿Cómo se imagina una intervención que fomente la habilidad de expresión oral de sus estudiantes?
- ¿Hay alguna herramienta que le resulte familiar en su ejercicio profesional?
- ¿Qué herramienta tecnológica/digital utilizaría para fomentar la producción oral de sus estudiantes?
- ¿Considera que el colegio cuenta con las condiciones apropiadas para desarrollar esta propuesta? De no ser así, ¿qué herramientas existentes podrían ser las más adecuadas?

¿Desea agregar algo más? ¡Muchas gracias!

**OBSERVACIONES**

## ANEXO F

### GUIÓN TEMÁTICO GRUPO FOCAL

#### *“Propuesta de Intervención para el desarrollo de la producción oral en inglés como lengua extranjera para estudiantes de enseñanza media en Chile”*

Claudia Astudillo Segura

Magíster en Comunicación Social mención Comunicación y Educación  
Pontificia Universidad Católica de Chile

Muchas gracias por su disponibilidad para participar en este grupo focal. Como ya saben por el procedimiento de firma del consentimiento informado mi nombre es Claudia Astudillo y soy estudiante de magíster de la Universidad Católica, me encuentro realizando mi proyecto de grado que trata sobre el fomento de la producción oral en inglés de estudiantes en la enseñanza media mediante el uso de medios idóneos, cercanos y utilizados por los estudiantes y considero que ustedes como estudiantes de inglés pueden brindar información muy relevante para este estudio.

La intención es que tengamos una conversación agradable donde se sientan libres de expresarse con honestidad. Dado que la información que ustedes compartan es muy importante y la memoria es frágil, esta conversación será registrada por medio de una grabación de audio (instalar grabadora) por lo que les agradeceré si apagan sus celulares para que no hagan interferencia con la grabación. Además, es muy importante recordarles que nuestra conversación es absolutamente confidencial y que los resultados serán publicados en un artículo científico sin identificar a ninguna persona.

#### **Preguntas generales: Intereses y motivación como estudiantes de inglés.**

Para iniciar la conversación me gustaría conocer de manera general como ha sido su experiencia en el aprendizaje de inglés.

¿Tienen contacto con el idioma inglés? ¿Desde cuándo? ¿A través de qué medios/instancias?

¿Alguien en su familia habla inglés? ¿Tienen relación con alguien que hable inglés?  
¿Algún amigo, amiga?

¿Hay algo que les guste de su clase de inglés?

¿Hay algo que no les guste?

¿Qué es lo que les resulta más complicado?

¿Qué los motiva a estudiar la lengua?

¿Qué efectos consideran que podría tener en el futuro el hecho de que ustedes aprendan inglés? ¿Y que sepan hablarlo?

## **Preguntas de profundización**

### **Eje I: Identificar aquellos factores positivos y negativos que pudieran influir en el ejercicio de su habilidad de expresión oral en inglés.**

- En su experiencia, ¿a qué barrera se han enfrentado al momento de hablar en su clase de inglés?
- ¿Hay algún factor que tenga más peso? (Encaminar conversación a plantear temas como inseguridad, bullying, falta de respeto de compañeros, falta de compañerismo, falta de integración grupal, aburrimiento, falta de interés en la lengua).
- ¿Qué han hecho sus profesores para incentivarlos a hablar en inglés?
- ¿Hay algo que recuerden que les haya resultado positivo?
- ¿Hay alguna actividad que les haya ayudado a expresarse mejor?
- ¿De qué manera prefieren trabajar en clases?
- ¿Consideran que la tecnología es útil? ¿De qué manera? ¿La han utilizado?

### **Eje II: Identificar las áreas de interés de los estudiantes y la manera en que generan contenidos propios a través de la tecnología.**

- Del idioma inglés, ¿hay algo que les llame la atención en particular?
- ¿Tienen alguna motivación para aprender la lengua?
- Si habláramos de la cultura de la lengua inglesa, ¿qué se les viene a la mente?
- De eso que me acaban de decir, ¿hay algo que llame particularmente su atención o que los motive a aprender/hablar la lengua?
- ¿Hay algún país de habla inglesa al que les gustaría ir? ¿Porqué? ¿Qué conocen de ese país?
- ¿De qué manera creen que les sería más fácil hablar en inglés?

### **Eje III: Identificar medios idóneos, cercanos y utilizados por los estudiantes para generar el diseño de la propuesta educacional que pudiera fomentar su expresión oral en inglés.**

- ¿Qué herramientas y dispositivos electrónicos utilizan? ¿Qué medios digitales usan? (Dar definición en caso necesario)
- ¿Hay alguna herramienta tecnológica que creen que les ayudaría o haría más entretenido su aprendizaje?
- ¿Alguna de esas herramientas es utilizada en sus clases? ¿Particularmente en la clase de inglés?
- ¿Creen que sería factible ocuparlas? ¿Porqué?

- ¿Han tenido alguna experiencia significativa en relación con la tecnología en sus procesos de aprendizaje?

**Eje IV: Establecer las líneas de acción para generar una propuesta que fomente la producción oral de los estudiantes.**

- ¿Cómo se imaginan una intervención que fomente la habilidad de expresión oral?
- ¿Qué herramienta tecnológica/digital utilizarían para lograrlo?
- ¿Consideran que podrían realizarlo dentro del colegio? De no ser así, ¿qué herramientas existentes podrían ser las más adecuadas?

¿Desea agregar algo más? ¡Muchas gracias!

**OBSERVACIONES**