



TESIS DOCTORAL

2015

***OPTIMIZACIÓN DE LA ESTRATEGIA
DEL ROLE-PLAY Y SU INTEGRACIÓN EN EL
AULA DE INGLÉS DE TURISMO PARA LA
MEJORA DE LA PRODUCCIÓN ORAL***

ISABEL GRANDA ROSSI

Licenciada en Filología Inglesa

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS EXTRANJERAS Y SUS
LINGÜÍSTICAS**

FACULTAD DE FILOGÍA

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE
EDUCACIÓN A DISTANCIA**

DIRECTORA: Dra. NOA TALAVÁN ZANÓN

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS EXTRANJERAS Y SUS
LINGÜÍSTICAS

FACULTAD DE FILOLOGÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A
DISTANCIA

***OPTIMIZACIÓN DE LA ESTRATEGIA DEL
ROLE-PLAY Y SU INTEGRACIÓN EN EL AULA
DE INGLÉS DE TURISMO PARA LA MEJORA
DE LA PRODUCCIÓN ORAL***

Autora

ISABEL GRANDA ROSSI

Licenciada en Filología Inglesa

Directora de la tesis:

Dra. NOA TALAVÁN ZANÓN

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	vi
LISTA DE ABREVIATURAS	ix
LISTA DE ANEXOS	xi
LISTA DE GRÁFICOS	xiii
LISTA DE TABLAS.....	xviii
<i>PARTE I INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN, RELEVANCIA Y ESTRUCTURA.....</i>	<i>1</i>
CAPÍTULO I. Introducción al objeto de la investigación.....	2
1.1. Estructura de la presente tesis	4
1.2. Introducción al capítulo	6
1.3. Motivaciones para la realización de la presente investigación	7
1.3.1. Justificación profesional.....	7
1.3.2. Justificación social: la revolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	10
1.3.3. Justificación personal	13
1.4. Finalidad Investigadora.....	14
1.5. Método empleado	15
1.6. Criterios de muestreo, población estudiada, temporización e instrumentos	19
1.7. Conclusión al capítulo	23
<i>PARTE II.....</i>	<i>25</i>
<i>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</i>	<i>25</i>
CAPÍTULO 2. Marco teórico.....	26
2.1. Introducción.....	26
2.2. Evolución de la didáctica de lenguas extranjeras.....	27
2.2.1 El Enfoque Comunicativo	34
2.2.2. Aprendizaje Basado en Tareas	37
2.2.3. El Postmétodo	41
2.3. Enseñanza y aprendizaje de la expresión oral.....	43
2.3.1 Evolución de la didáctica de la destreza oral.....	44

2.3.2. Tipos de tarea de producción oral.....	47
2.3.2.1. Role-play.....	52
2.3.3. Evaluación oral.....	58
2.3.3.1. Las escalas de evaluación.....	69
2.3.4. Didáctica de la expresión oral en la era digital.....	73
2.4. Aplicaciones prácticas de los aspectos teóricos analizados	86
2.5. Conclusión al capítulo	89
PARTE III INVESTIGACIÓN.....	93
CAPÍTULO 3. Análisis del método empírico.....	94
3.1. Introducción.....	94
3.2. Investigación Social.....	94
3.2.1. Triangulación como estrategia en la investigación social.....	96
3.2.2. Método Investigación-Acción	101
3.2.2.1. Investigación-Acción en el ámbito educativo	102
3.3. Metodología de la investigación	111
3.3.1.- Hipótesis principal e hipótesis secundarias	111
3.3.2. Metodología empleada	116
3.3.3. Triangulación de datos	117
3.4. Estudios Preliminares	120
3.4.1. Fase pre-piloto.....	120
3.4.2. Fase piloto	124
3.4.2.1. Elementos integrantes de la fase piloto	125
3.4.2.2. Resultados	131
3.4.2.3. Conclusiones	139
3.5. Investigación Central	141
3.5.1. Principios metodológicos	142
3.5.2. Marco de la investigación.....	144
3.5.2.1. Contexto de la investigación	144
3.5.2.2. Sujetos.....	148
3.5.2.3. Recursos utilizados en la investigación.....	149
3.5.2.3.1. Recursos utilizados para el desarrollo de las tareas	150

3.5.2.3.2. Instrumentos de recogida de datos	155
3.5.2.4. Procedimientos.....	167
3.5.2.5. Evaluación.....	174
3.6. Conclusión al capítulo	182
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE DATOS	184
4.1. Introducción.....	184
4.2. El método mixto	186
4.3. Validación estadística de los resultados: contraste de hipótesis	189
4.4. Resultados cuantitativos	189
4.4.1. Descripción de la muestra desde un punto de vista estadístico	197
4.4.2. Las calificaciones del investigador.....	201
4.4.3. Las evaluaciones de los coevaluadores	206
4.4.4. Las evaluaciones de los participantes	214
4.4.5. Los ítems cuantitativos del cuestionario.....	224
4.4.5.1 Interpretación de los datos del cuestionario	247
4.5. Resultados cualitativos	250
4.5.1. Observaciones de los coevaluadores	252
4.5.2. Cuestionario de los alumnos.....	254
4.5.3. Anotaciones del investigador	268
4.6. Comparación de resultados entre estudio piloto e investigación central.....	270
4.7. Conclusión al capítulo	275
CAPÍTULO 5. CONCLUSIÓN Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	277
BIBLIOGRAFÍA.....	292
<i>ANEXOS</i>	<i>292</i>

AGRADECIMIENTOS

Para la realización de esta tesis doctoral, la intervención de una serie de personas ha sido de vital importancia. En primer lugar quiero agradecer a todos los alumnos de inglés de Turismo del CES su participación y ayuda en este estudio. Sin su buena predisposición y voluntad, este trabajo nunca habría visto la luz.

Indudablemente, agradezco a la Dra. Talaván su sabia dirección, certeras observaciones, comprensión y palabras de ánimo en los momentos más difíciles de la realización de esta tesis. La generosidad con la que en todo momento ha compartido sus conocimientos es ciertamente digna de ser alabada.

También quiero agradecer a todos los coevaluadores la ayuda que me han prestado al acceder a evaluar las parejas de alumnos para poder contrastar resultados. Sus evaluaciones y sus observaciones han sido fundamentales para validar el método presentado en este trabajo. Agradezco así el tiempo dedicado a este estudio y la aportación de valiosos conocimientos (frutos de años de experiencia docente) al equipo de coevaluadores: James Flath, Marta Peinado, Lourdes Pomposo, Jorge y Juan Pedro Rica.

Para la realización y prueba del cuestionario, las observaciones de Beatriz García, Jorge Braga, Paloma Garrido y Noa Talaván fueron fundamentales. Para el análisis del mismo, los sabios consejos de Susana Llorián fueron de una inmensa ayuda.

Las contribuciones y consejos de José Antonio Granda (padre e hijo) y Sara Vaca en lo relacionado con el análisis de datos cuantitativo han sido enriquecedoras y útiles. La ayuda de esta última en la creación de infografías ha sido también valiosa para aportar información visual a la tesis.

En lo que respecta a otros aspectos generales relacionados con la realización de esta tesis, tengo que agradecer sus observaciones, consejos y revisiones a Marta Peinado, Lourdes Pomposo, Jorge Braga y Nava Maroto, siempre dispuestos a echar una mano incluso a horas intempestivas.

Nunca agradeceré lo suficiente su ayuda a mi ángel, M^a Ángeles Huerta, que bajó en el momento oportuno y vivió conmigo los peores momentos, ayudándome con sus conocimientos, su energía y su espíritu siempre positivo.

Y a Jorge, su gran paciencia, su ayuda, pero sobre todo, su amistad.

En una época en la que todos carecemos de tiempo y nuestras vidas están cronometradas casi al minuto, es de agradecer que tu gente más querida, amigos y familiares hagan un esfuerzo extra y saquen huecos para ayudar, tanto a través de sus conocimientos, como de su apoyo en lo que a infraestructura se refiere.

La ayuda indirecta de muchísimas personas ha sido necesaria para llevar este proyecto adelante. Padres y madres de La Sabiduría, como Lidia Gayubo, Gustavo Claros, Javier Fabian, Belén Guinea, Beatriz García, Steve McCarthy, Susana Vaquero...

A Laura y Rafa, por su larga amistad y apoyo logístico. Por su interés en todo momento y sus ánimos. Y por tener tanta fe en mí.

A mis amigas de la Plaga (Marta, Isabelle, Carmen, Nava y Paloma), por su apoyo y amistad. A todos los amigos de la UAM, que permanecen a mi lado a pesar de los años (M^a Ángeles, Marta, Carlos, Paco, Isabel...). A Eusebio de Lorenzo, por su amistad y conversación inmejorable.

A amigos de distintos círculos, Carmen Doblás, amigos de Cerro, CES Felipe II, Miguel Duro, a veces lejos pero siempre cerca.

A toda mi familia política, siempre dispuesta a ayudar con espíritu positivo: Elena, MariCruz, Félix, Raquel, Ana y Leo. Y todos mis sobrinillos. Una gran familia, generosa y leal.

A mi hermana Pilar por su eterna dedicación a mí, a mis padres y a sus sobrinos, y por su inmensa generosidad. A mis hermanos Tony, Juanma y Fito, que siempre están ahí para lo que haga falta. A esas grandes mujeres con quienes comparten sus vidas, Marina, Marta y Sara, y a mis sobrinillos; los que son y los que vendrán.

A mi gran familia en Francia, en concreto a Sylvie, Jaco, Claudie y Hélène que siempre me animaron a realizar este trabajo. Y a Estelle, mi amiga del alma.

Siempre en mi corazón, Grandmaman y Grandpapa, que infundieron en mí el gran amor que siento por los libros y por los idiomas. Alicia y Pepe, siempre volcados en la familia, eternamente generosos.

A mis padres, sin lugar a dudas, cuyo eterno apoyo y comprensión hacen de ellos los mejores padres del mundo.

A mi pequeña familia, a la que tan poco tiempo he dedicado últimamente, Lola, Julia, Raúl y Pepe, siempre ahí; mis mayores alegrías.

Y a Pepe, por su eterno apoyo a lo largo de los años, su paciencia y comprensión.

Seguro que me he olvidado de mencionar a gente; no por ello son menos valiosos.

A todos, gracias de corazón.

LISTA DE ABREVIATURAS

EFL	<i>English as a Foreign Language</i> (Inglés como Lengua Extranjera)
ESP	<i>English for Specific Purposes</i> (Inglés para Fines Específicos)
EO	Expresión Oral
L2	Segunda lengua extranjera
L3	Tercera lengua extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia (para las Lenguas)
SL	Second Life
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TBL	<i>Task Based Learning</i> (Aprendizaje basado en tareas)

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Listado de codificación de las parejas y alumnos.....	307
Anexo 2 Listado de la asignación a los coevaluadores de las	309
Anexo 3 Listado de enlaces a YouTube de la fase piloto.....	310
Anexo 4 Formulario de autorización para grabar a los alumnos.....	311
Anexo 5 Breve CV de los coevaluadores.....	312
Anexo 6 Breve CV del panel de expertos de los cuestionarios	314
Anexo 7 Listado de enlaces a YouTube de la investigación central	316
Anexo 8 Prueba de nivel de Oxford	322
Anexo 9 Role-plays	333
Anexo 10 Cuestionario.....	334
Anexo 11 Ficha de anotaciones del investigador	344
Anexo 12 Rúbrica	346
Anexo 13 Respuestas del cuestionario no incluidas en el Capítulo 4	346

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Población y muestra (Denscombe, 2010: 23)	19
Gráfico 2 Pasos de la investigación-acción.....	102
Gráfico 3 Pasos del método investigación-acción en el entorno educativo.	104
Gráfico 4 Fases del método científico, creado por la investigadora basado en Dörnyei (2007).....	112
Gráfico 5 Nota media en cada uno de de las 4 tareas fase piloto	134
Gráfico 6 Porcentaje de alumnos aprobados por tareas en la fase piloto	138
Gráfico 7 Representación de la muestra en franjas de edad.....	200
Gráfico 8. Nota media en cada tarea según el investigador	202
Gráfico 9. Nota media del investigador sobre uso de vocabulario.....	205
Gráfico 10. Evaluación de coevaluadores a una misma pareja (Role-play 1).....	208
Gráfico 11 Evaluación de coevaluadores a una misma pareja (Role-play 4).....	209
Gráfico 12 Evaluación de coevaluadores a todas las parejas (Role-plays 1 y 4)	211
Gráfico 13 Resultados de los coevaluadores atendiendo únicamente al criterio de léxico (Role-plays 1 y 4).....	212
Gráfico 14 Resultados de la autoevaluación de los alumnos (Role-plays 1 y 4)	215
Gráfico 15 Resultados de la autoevaluación de los alumnos atendiendo únicamente al criterio del léxico (Role-plays 1 y 4).....	216
Gráfico 16 Resultados de la evaluación de los alumnos a su compañero de trabajo (Role-plays 1 y 4)	217
Gráfico 17 Resultados de la evaluación de los alumnos al compañero de trabajo atendiendo únicamente al criterio del léxico (Role-plays 1 y 4).....	218
Gráfico 18 Resultados de la evaluación de los alumnos a otros compañeros de clase (Role-plays 1 y 4)	219
Gráfico 19 Resultados de la evaluación de los alumnos a otros compañeros de clase atendiendo únicamente al criterio del léxico (Role-plays 1 y 4).....	220
Gráfico 20 Nota media de los Role-Play 1 y 4 según las diversas fuentes evaluadoras	222
Gráfico 21 Nota media de la variable de léxico procedente de todas las fuentes evaluadoras..	223
Gráfico 22 Nivel de inglés general. Autoevaluación en la escala del MCER.....	228
Gráfico 23 Nivel de inglés oral. Autoevaluación en la escala del MCER	228

Gráfico 24 Frecuencia del uso del inglés hablado con nativos	232
Gráfico 25 Alumnos que asisten a colegios bilingües y relación con nivel de inglés oral.....	234
Gráfico 26 Frecuencia de clases impartidas en inglés.....	347
Gráfico 27 Frecuencia oportunidad de hablar inglés en las clases.....	348
Gráfico 28 Relación entre la frecuencia oportunidad de hablar inglés en las clases y el nivel de inglés oral	348
Gráfico 29 Frecuencia de uso del “role-play” en la clase de inglés	349
Gráfico 30 Preferencias de los alumnos respecto a la asignación de compañero.....	237
Gráfico 31 Relación entre el efecto de la cámara de vídeo y la seguridad de los alumnos con el inglés oral	239
Gráfico 32 Relación entre la integración de los contenidos en el “role-play” con la percepción de consolidación de los contenidos de gramática y vocabulario a partir de la intervención	243
Gráfico 33 Relación entre la percepción de mejora del nivel de inglés oral a partir de la intervención con la autoevaluación	246
Gráfico 34 Resultados de las anotaciones procedentes de la observación del investigador en el role-play 1	269
Gráfico 35 Resultados de las anotaciones procedentes de la observación del investigador en el role-play	270
Gráfico 36 Porcentaje de aprobados en cada ejercicio del experimento 1 y 2 (izquierda), y la nota media obtenida igualmente en cada ejercicio (derecha).....	271
Gráfico 37 Relación entre nivel de inglés general (autoevaluación) y estancias lingüísticas ...	350
Gráfico 38 Relación entre nivel de inglés oral (autoevaluación) y estancias lingüísticas.....	351
Gráfico 39 Años de estudio en contextos de enseñanza no reglada.....	352
Gráfico 40 Relación entre los años de estudios de enseñanza no reglada y nivel de inglés general	353
Gráfico 41 Relación entre los años de estudios de enseñanza no reglada y nivel de inglés oral	354
Gráfico 42 Frecuencia de visionado de películas en inglés.....	355
Gráfico 43 Relación entre el nivel de inglés oral y el visionado de películas en inglés.....	356
Gráfico 44 Relación entre las estancias en países anglófonos y el visionado de películas en inglés	356
Gráfico 45 Relación entre los años de inglés en enseñanza no reglada y el visionado de películas en inglés	357

Gráfico 46 Relación entre la frecuencia de uso del inglés con nativos y el visionado de películas en inglés	357
Gráfico 47 Frecuencia del uso del inglés hablado con nativos	358
Gráfico 48 Relación entre la frecuencia de uso del inglés con nativos y el nivel de inglés oral	359
Gráfico 49 Conocimientos de otras lenguas extranjeras además del inglés	359
Gráfico 50 Uso del inglés en el futuro ámbito profesional	361
Gráfico 51 Relación entre los certificados y la autoevaluación de inglés oral.....	362
Gráfico 52 Sensaciones que se experimentan con la práctica oral de inglés en el aula	363
Gráfico 53 Relación entre las sensaciones experimentadas al hablar inglés en el aula y el nivel de inglés oral	364
Gráfico 54 Relación entre las sensaciones experimentadas al hablar inglés en el aula y el hábito de uso del inglés oral en etapas precedentes	365
Gráfico 55 Preferencias respecto a la modalidad de “role-play”	366
Gráfico 56 Relación entre las preferencias hacia las modalidades de “role-play” y el nivel de inglés oral.....	366
Gráfico 57 Relación entre las preferencias hacia las modalidades de “role-play” y los hábitos relacionados con esta práctica	367
Gráfico 58 Frecuencia con la que los alumnos integran contenidos de gramática y vocabulario durante el “role-play”	368
Gráfico 59 Relación entre la integración de contenidos de gramática y vocabulario en el “role-play” y el nivel de inglés oral.....	368
Gráfico 60 Percepción de la utilidad del “role-play”	369
Gráfico 61 Relación entre la percepción de la utilidad del “role-play” y el hábito de uso de esta práctica en el aula de inglés en etapas anteriores	369
Gráfico 62 Efecto de la cámara de vídeo en el inglés oral de los alumnos	370
Gráfico 63 Valoración la utilidad de observar a los compañeros.....	371
Gráfico 64 Valoración la utilidad de acceder a los descriptores de la escala de evaluación.....	372
Gráfico 65 Valoración de la utilidad de la autoevaluación y coevaluación	373
Gráfico 66 Deseo de repetir la experiencia	374
Gráfico 67 Frecuencia con la que se desea repetir la actividad.....	375
Gráfico 68 Valoración de la experiencia en términos de interés y utilidad.....	376
Gráfico 69 Valoración de la experiencia en términos de motivación e interés	377

Gráfico 70 Valoración de la experiencia en términos de amenidad y entretenimiento	378
Gráfico 71 Integración de los contenidos de gramática y vocabulario en el “role-play”	379
Gráfico 72 Efecto de la intervención didáctica en la seguridad durante el uso del inglés oral .	380
Gráfico 73 Valoración sobre la utilidad de la evaluación y la coevaluación	380
Gráfico 74 Relación entre la valoración de la utilidad de la autoevaluación y coevaluación y la posibilidad de reflexionar sobre el propio proceso	381
Gráfico 75 Valoración sobre la mejora de la expresión oral a partir de la intervención	381
Gráfico 76 Valoración de la utilidad el uso de Youtube	382
Gráfico 77 Valoración de la utilidad el uso de las redes sociales	383

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Informe de la UIT de 2014 presentado en su sede de Ginebra	11
Tabla 2: Estrategias y objetivos de investigación (Denscombe, 2010)	16
Tabla 3 Descripción de las etapas del ABT.	38
Tabla 4 Adaptación del cuadro de Tareas para la producción oral de O’Sullivan (2008)	51
Tabla 5 Diferencias entre el role-play abierto y guiado (O’Sullivan, 2008:12)	54
Tabla 6 Tabla creada por la investigadora y basada en datos obtenidos de Alderson, 1981; Davis et al, 1999; Hamp-Lyons, 1991; Hugues, 2003; Luoma, 2009; Taylor y Galaczi, 2011; Weir, 1990 y 1993, así como en observaciones y experiencia propias.....	73
Tabla 7 Cuadro resumen planteamiento tareas fase piloto.....	131
Tabla 8 Muestra de tendencias de evolución en la fase piloto	139
Tabla 9 Codificación de alumno	146
Tabla 10 Codificación de grabación.....	147
Tabla 11 Ejemplo de codificación de alumnos, parejas y grabación	147
Tabla 12 Tabla Excel con los datos que se pretende analizar	174
Tabla 13 Rúbrica empleada en la investigación central	178
Tabla 14 Distribución de la muestra en franjas de edad.....	200
Tabla 15 Distribución las lenguas maternas.....	201
Tabla 16 Extracto de la línea de evolución de cada alumno en las 4 tareas.....	203
Tabla 17 Orden según grado de exigencia de los coevaluadores basado en sus evaluaciones a una misma pareja.....	209
Tabla 18 Asignación de parejas a cada coevaluador	210
Tabla 19 Nota media de los Role-Play 1 y 4 según las diversas fuentes evaluadoras.....	222
Tabla 20 Nota media de la variable de léxico procedente de todas las fuentes evaluadoras.....	223
Tabla 21 Frecuencia de visionado de películas en inglés.....	231
Tabla 22 Años de inglés en colegio o instituto	233
Tabla 23 Frecuencia de clases impartidas en inglés.....	346
Tabla 24 Frecuencia oportunidad de hablar inglés en las clases	347
Tabla 25 Frecuencia uso del “role-play” en las clases	348

Tabla 26 Percepción de mejora del inglés oral a partir de la experiencia	245
Tabla 27 Ficha empleada para las observadores del investigador.....	344
Tabla 28 Rúbrica empleada en la investigación central	346
Tabla 29 Estancias en países de habla inglesa	349
Tabla 30 Relación entre nivel de inglés general (autoevaluación) y estancias lingüísticas	349
Tabla 31 Relación entre nivel de inglés oral (autoevaluación) y estancias lingüísticas.....	350
Tabla 32 Años de estudio en contextos de enseñanza no reglada	351
Tabla 33 Relación entre los años de estudios de enseñanza no reglada y nivel de inglés general	352
Tabla 34 Relación entre los años de estudios de enseñanza no reglada y nivel de inglés oral .	353
Tabla 35 Frecuencia de uso del inglés hablado con nativos.....	358
Tabla 36 Lenguas extranjeras además del inglés y grados de dominio.....	360
Tabla 37 Uso del inglés en el futuro ámbito profesional.....	360
Tabla 38 Certificados de inglés.....	361
Tabla 39 Sensaciones que se experimentan con la práctica oral de inglés en el aula	362
Tabla 40 Preferencias respecto a la modalidad de “role-play”	365
Tabla 41 Frecuencia con la que los alumnos integran contenidos de gramática y vocabulario durante el “role-play”	367
Tabla 42 Percepción de la utilidad del “role-play”	368
Tabla 43 Efecto de la cámara de vídeo en el inglés oral de los alumnos	370
Tabla 44 Medidas de valoración la utilidad de observar a los compañeros	370
Tabla 45 Valoración la utilidad de observar a los compañeros.....	371
Tabla 46 Medidas de valoración la utilidad de acceder a los descriptores de la escala de evaluación	371
Tabla 47 Valoración la utilidad de acceder a los descriptores de la escala de evaluación.....	372
Tabla 48 Medidas de valoración la utilidad de la autoevaluación y coevaluación.....	372
Tabla 49 Valoración de la utilidad de la autoevaluación y coevaluación	373
Tabla 50 Deseo de repetir la experiencia	374
Tabla 51 Frecuencia con la que se desea repetir la actividad.....	374

Tabla 52 Medidas de valoración de la experiencia: interés y utilidad	375
Tabla 53 Valoración de la experiencia en términos de interés y utilidad.....	375
Tabla 54 Medidas de valoración de la experiencia: motivación e interés	376
Tabla 55 Valoración de la experiencia en términos de motivación e interés	376
Tabla 56 Medidas de valoración de la experiencia: amenidad y entretenimiento.....	377
Tabla 57 Valoración de la experiencia en términos de amenidad y entretenimiento.....	377
Tabla 58 Integración de los contenidos de gramática y vocabulario en el “role-play”	378
Tabla 59 Efecto de la intervención didáctica en la seguridad durante el uso del inglés oral	379
Tabla 60 Valoración sobre la utilidad de la evaluación y la coevaluación.....	380
Tabla 61 Valoración de la utilidad del uso de Youtube	382
Tabla 62 Valoración de la utilidad el uso de las redes sociales	383

**PARTE I INTRODUCCIÓN A LA
INVESTIGACIÓN, RELEVANCIA Y
ESTRUCTURA**

CAPÍTULO I. Introducción al objeto de la investigación

En la última década, España ha vivido un profundo cambio en lo que a los planes de estudios se refiere; estos han evolucionado y se han adaptado al conjunto de la Unión Europea. En lo que respecta la enseñanza universitaria, el siglo XXI se inició con reformas instruidas por el Proceso de Bolonia, que a su vez condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (que funcionaría como marco de referencia de las reformas educativas universitarias necesarias en el nuevo contexto económico, social y cultural globalizado de la Unión Europea). Esta reforma afecta, entre otros aspectos, la enseñanza de segundas lenguas (en adelante L2), cuyos parámetros a partir de entonces vienen regidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) (en adelante MCER). Como su propio nombre indica, el MCER es un documento de referencia para las personas que aprenden y usan lenguas extranjeras, así como a los profesionales que las enseñan, las evalúan o certifican niveles de competencia (Llorián, 2007). En este nuevo contexto, el aprendizaje de L2 adquiere, por un lado, un lugar de suma relevancia y, por otro, los alumnos empiezan a asumir un papel protagonista en su propia educación. En esta nueva era se fomenta el autoaprendizaje y la implicación directa del alumnado en los estudios a través de prácticas, trabajos tutorizados y proyectos dirigidos. En la adquisición de idiomas, en concreto en el Grado en Turismo, se requiere también mayor implicación por parte del estudiante, ya que dentro del marco de inglés para fines específicos o *English for Specific Purposes* (en adelante ESP), y de conformidad con el MCER (2002), el aprendizaje de la lengua tiene fines comunicativos que incluyen competencias sociolingüísticas y pragmáticas, y no meramente lingüísticas.

Por su parte, la enseñanza del inglés en el marco del ESP tiende a adaptarse a los contextos reales de los alumnos. El alumno de Turismo, por ejemplo, tiene unas necesidades comunicativas distintas a las de, pongamos por caso, un ingeniero o un documentalista, puesto que en el ejercicio de su profesión frecuentemente tendrá que hacer uso del lenguaje para comunicarse oralmente con tour-operadores, agencias de viaje o clientes, y en distintos contextos profesionales y sociales. Los alumnos de Turismo utilizan un tipo de conversación transaccional (centrada en traspasar información) así como interaccional (enfocada en la interacción en un contexto social) (Brown y Yule, 1983). La enseñanza de L2 enfocada a estudiantes de ESP deberá tener, por tanto, un carácter específico, pero al mismo tiempo general y social; de ahí que esta investigación parta de la premisa de que el docente de L2 tiene que capacitar a los alumnos para que se puedan desenvolver de modo oral en distintas situaciones comunicativas reales.

Dentro del marco de la enseñanza de L2, esta tesis tiene como objetivo aportar una nueva visión sobre los métodos de enseñanza del inglés oral en contextos universitarios con el fin de mejorar, así, la práctica docente de esta destreza. En concreto, la cuestión que se plantea aquí es la creación de un sistema que ayude a optimizar el extendido uso de métodos comunicativos ya existentes, como es el juego de roles o *role-play*¹, con el objetivo final de mejorar la competencia comunicativa del alumno de L2 en su expresión oral.

¹ El término *role-play* ("juego teatral", "juego dramático" o "juego de rol") es, en su forma inglesa, de uso habitual dentro del área de la enseñanza del inglés como L2. A pesar de tratarse de un extranjerismo y de que, por tanto, debiera aparecer en cursiva, en este trabajo se escribirá en redonda dado lo extendido del vocablo en este contexto en particular.

1.1. Estructura de la presente tesis

Esta tesis doctoral se divide en tres partes claramente diferenciadas. La Primera Parte se desarrolla en un solo capítulo (Capítulo 1), en el que se detalla la estructura de la tesis, la motivación que ha llevado a su elaboración, los objetivos que se pretenden alcanzar, la metodología aplicada a lo largo de la investigación, la muestra que participa en el estudio, la temporización y las herramientas que se han empleado para la obtención de datos.

La Segunda Parte se centra en el marco teórico relacionado con la investigación, y se ha organizado en torno a un capítulo (Capítulo 2). En él se efectúa un breve recorrido por la evolución de la didáctica de las lenguas extranjeras, con especial atención al Enfoque Comunicativo, al Aprendizaje Basado en Tareas y al llamado Postmétodo, o enfoque didáctico que rige buena parte de la enseñanza hoy en día. A continuación, el trabajo se centra en la enseñanza y aprendizaje de la expresión oral, en los tipos de tarea de producción oral, y más concretamente en el role-play, tarea comunicativa en la que se ha basado el estudio llevado a cabo. Se efectúa también un análisis de la evaluación oral, así como de las escalas de valoración más frecuentemente empleadas por los docentes de expresión oral de L2. En este capítulo, y para concluir con el análisis de la expresión oral, se dedica un apartado a la didáctica de la expresión oral en la era digital, en donde se estudian las diversas herramientas a disposición de los docentes en Internet, útiles para aplicar las TIC a la enseñanza de la L2. Se incluye, además, un apartado que muestra cómo se ha aplicado en el estudio realizado todos los aspectos teóricos recogidos en el Capítulo 2. El capítulo concluye con unas conclusiones al respecto que aúnan los aspectos teóricos mencionados.

La Tercera Parte describe la investigación llevada a cabo, esto es, la puesta en marcha del experimento práctico objeto de esta tesis doctoral, así como el análisis de los resultados obtenidos. Con este fin, se han redactado dos capítulos (Capítulos 3 y 4).

El Capítulo 3 aborda la elaboración y ejecución de la investigación. En primer lugar, se describe el ámbito en el que se enmarca el tipo de estudio realizado, en otras palabras, la investigación social. A continuación, el capítulo se centra en el análisis del método empleado para llevar a cabo el estudio: el método de investigación-acción, tanto de forma general como aplicado al ámbito educativo. Por sus características, este método resultaba ser óptimo para llevar a cabo este trabajo, ya que se ajustaba a las necesidades prácticas del mismo. Se exponen a continuación las hipótesis de la tesis, la metodología empleada y el proceso de triangulación de datos, con el fin de obtener resultados certeros, fiables y válidos. El Capítulo 3 analiza también los estudios preliminares realizados por la investigadora antes de diseñar el experimento final: las fases pre-piloto y piloto, que incluyen descripciones de sus objetivos, elementos integrantes de cada una, resultados y conclusiones.

La descripción de la investigación central constituye el eje de esta tesis doctoral. Este apartado describe con detalle los principios metodológicos empleados, el marco y el contexto de la investigación, los sujetos que participan en ella, los recursos empleados para el desarrollo de las tareas, los instrumentos necesarios para la recogida de datos y el procedimiento seguido. Se detalla también cómo se ha llevado a cabo la evaluación de las tareas y se describe la rúbrica empleada, que ha sido creada únicamente para este fin.

El Capítulo 4, por su parte, recoge el análisis de datos, así como la discusión de los mismos. Arranca con una breve descripción del Método Mixto, empleado aquí para

la obtención y análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Se lleva a cabo un test de hipótesis con el fin de validar estadísticamente los resultados, para lo cual se hace un estudio de correlación de datos así como un T-Test. A continuación, los datos obtenidos de las diversas fuentes empleadas en la investigación (coevaluadores, alumnos y la propia investigadora-docente) se examinan desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo. En este último análisis se presta una especial atención a los datos obtenidos del cuestionario cumplimentado por los alumnos, así como a las anotaciones de la investigadora-docente. Así mismo, se incluyen las aplicaciones didácticas y beneficios para los alumnos derivados del estudio. El capítulo se cierra con las conclusiones a las que se ha llegado tras el análisis de todos los datos recopilados a lo largo del proceso investigador.

Finalmente, e independizado de las tres partes de la tesis, el Capítulo 5 recoge las conclusiones generales de este estudio y detalla nuevas líneas de investigación que pudieran derivarse de este trabajo.

Se incluyen, por último, las referencias bibliográficas utilizadas, los anexos y los CD con grabaciones de vídeo de las tareas de los alumnos.

(revisión final por si hay cambios)

1.2. Introducción al capítulo

El Capítulo I tiene como finalidad hacer una introducción general a esta tesis doctoral, presentando los objetivos de la investigación, la estructura aplicada, las motivaciones que han llevado a su realización, la metodología que se ha empleado, la población estudiada, la temporización y los instrumentos empleados para la recogida de datos.

La justificación del tema objeto de cualquier investigación es relevante para el lector de dicha tarea, puesto que aporta las motivaciones que han impulsado al investigador a realizar su proyecto. Permite captar desde el inicio la envergadura del trabajo y entender qué aplicaciones posteriores puede tener la investigación llevada a cabo. De esta forma, en este Capítulo I se explica en primer lugar cuáles han sido los motivos que han llevado a la realización de esta tesis doctoral. A continuación se presenta el objeto de la investigación y se perfila la hipótesis principal de la tesis, que será presentada con detalle en el Capítulo 3. El siguiente subapartado se centra en el desglose de la metodología empleada –un aspecto fundamental en cualquier investigación–, así como el grado de adecuación de dicha metodología. Se analiza finalmente la población estudiada, la temporización y las herramientas empleadas.

1.3. Motivaciones para la realización de la presente investigación

Existen motivos profesionales, sociales y también personales que me han llevado a la realización de la presente tesis. El elemento común a todos ellos es mi profundo interés en el estudio de la L2 en su manifestación oral, y que ha afectado directa o indirectamente a diversas facetas de mi vida.

1.3.1. Justificación profesional

A nivel profesional, mi interés por el análisis de la expresión oral en inglés nace tras dieciocho años de enseñanza universitaria de lengua inglesa, catorce de ellos dedicados a alumnos de la titulación de Turismo. En este tiempo, he podido detectar numerosas carencias en el alumnado, pero quizás la más notoria sea su falta de capacidad de comunicación oral efectiva, tanto en situaciones reales como en contextos creados en el aula. Y es que el bajo nivel de competencia oral de una gran parte del alumnado en su

L2 provoca muchas veces sensaciones de inseguridad, frustración y un bloqueo emocional que a menudo resulta muy difícil de superar.

Elliott (1993: 88) define la investigación como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. En otras palabras, este autor sugiere que la investigación debe motivar un cambio que redunde en un beneficio para unos determinados sujetos. En el caso de esta tesis, el beneficio para los alumnos es la mejora de su expresión oral mediante la práctica en el aula de un método ideado para este fin. Según mi experiencia, el estudiante universitario (tanto de inglés general como de inglés para fines específicos en Turismo o Empresariales, por ejemplo), ante la necesidad de producir un discurso oral en inglés, su L2, demuestra tener auténticas dificultades a la hora de integrar los conocimientos gramaticales y léxicos adquiridos a lo largo de los años de estudios en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Esta dificultad para afrontar conversaciones en L2 es mucho mayor en España que en el contexto europeo: en el resto de Europa, un alto porcentaje de la población de países como Suecia, Suiza o Alemania maneja corrientemente una L2, e incluso una tercera lengua (en adelante L3), mientras que para muchos españoles comunicarse en otra lengua distinta al español resulta una experiencia casi traumática.

Para superar esta situación, parece primordial que el docente ayude a potenciar factores como seguridad y autoconfianza entre los alumnos en el aula, a través de actividades que resulten motivadoras y útiles, y que no solo refuercen sus conocimientos lingüísticos, sino que también les aporten herramientas que puedan utilizar para desenvolverse con éxito en situaciones comunicativas reales. Por ello, este estudio propone innovaciones docentes que favorezcan la autoconfianza del alumno que debe afrontar una situación de comunicación oral en L2.

Numerosos autores, como Luoma (2009) y Hugues (2011), afirman que la comunicación oral constituye uno de los pilares fundamentales sobre los que se sustenta la enseñanza de la L2. Esto se hace aún más patente en los estudios de Turismo, dadas las necesidades reales de los futuros profesionales en esta disciplina. No obstante, la literatura existente sobre la enseñanza y la evaluación de la expresión oral de L2 es más bien escasa, lo cual motivó que se profundizara en ambos campos para apoyar con un aparato teórico sólido el experimento práctico que se pensaba llevar a cabo.

En cuanto a los métodos de enseñanza de L2 en el ámbito de la enseñanza de inglés para Turismo, existen en el mercado diversos métodos centrados, precisamente, en las necesidades específicas del inglés turístico, casi todos con un enfoque comunicativo, y estructurados alrededor de las cuatro destrezas básicas: expresión oral y escrita, comprensión lectora y auditiva. Estos métodos no descuidan aquellos aspectos relacionados con el vocabulario y la gramática, así como su aplicación en textos escritos que explotan la comprensión lectora, sin olvidar las actividades relacionadas con la expresión escrita.

En lo que respecta a las actividades orales, estas suelen estar enfocadas como role-plays en los que se propone una serie de situaciones comunicativas ficticias relacionadas con la unidad que se esté tratando, y con el objetivo de que cada alumno desempeñe un papel previamente descrito. Estos role-plays, que suelen estar muy bien orientados hacia la tarea que pretenden desarrollar, habitualmente incluyen instrucciones claras y precisas. Normalmente los libros de texto trabajan algunos aspectos gramaticales o léxicos específicos antes de proponer una tarea oral tipo role-play. Por tanto, el alumnado no siempre tiene que desarrollar un trabajo autónomo previo para poder ponerlos en práctica, puesto que el propio manual proporciona

vocabulario y estructuras que pueden emplear. Precisamente este hecho es el que llevó al planteamiento de si un trabajo más activo por parte del alumno supondría una mejora en su integración de vocabulario, así como de ciertas estructuras gramaticales.

Con el fin de mejorar mi propia práctica docente y solucionar un problema detectado en el aula, decidí llevar a cabo este estudio con el que se pretende plasmar la efectividad, aplicabilidad y validez de un método ideado por mí tras años de observación a los alumnos y reflexión al respecto.

1.3.2. Justificación social: la revolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Indiscutiblemente, el siglo XXI está experimentando una auténtica revolución tecnológica que afecta a todos los sectores de la sociedad. La forma de comunicarse también evoluciona a una velocidad vertiginosa gracias a programas informáticos, herramientas digitales o aplicaciones al alcance de prácticamente cualquier usuario.

Pero el mayor cambio en el mundo de la tecnología y la comunicación corresponde a Internet², la red informática mundial que constituye una de las herramientas más potentes y extendidas en los países desarrollados. Según la Unión Internacional de Telecomunicaciones³ (UIT), a finales de 2014 el 40% de la población mundial estaba conectada a Internet (el 78% residía en países desarrollados frente al 32% restante, procedente de países en vías de desarrollo). En Europa, por mencionar un ejemplo, de 2012 a 2014 el número de usuarios aumentó en un 75%.

²Según el DRAE, Internet es la red informática mundial, descentralizada, formada por la conexión directa entre computadoras mediante un protocolo especial de comunicación.

³ La UIT es un organismo perteneciente a las Naciones Unidas con sede en Ginebra y cuya función consiste en regular las telecomunicaciones a nivel internacional entre distintas administraciones y empresas operadoras.

ESTADISTICAS MUNDIALES DEL INTERNET Y DE LA POBLACION						
Regiones	Poblacion (2015 Est.)	Usuarios Dic. 31, 2000	Usuarios Dic. 31, 2014	% Población (Penetración)	Usuarios % Mundial	Facebook Dic. 31, 2012
Africa	1,158,355,405	4,514,400	283,482,995	24.5 %	9.3 %	51,612,460
Asia	4,032,466,882	114,304,000	1,405,121,036	34.8 %	46.1 %	254,336,520
Europa	821,555,904	105,096,093	583,284,435	71.0 %	19.2 %	250,934,000
Oriente Medio	236,137,235	3,284,800	113,609,510	48.1 %	3.7 %	23,811,620
Norte America	357,172,209	108,096,800	310,322,257	86.9 %	10.2 %	182,403,640
Latinoamerica / Caribe	617,776,105	18,068,919	322,422,164	52.2 %	10.6 %	198,039,060
Oceania / Australia	37,157,120	7,620,480	26,789,942	72.1 %	0.9 %	14,806,660
TOTAL MUNDIAL	7,260,620,860	360,985,492	3,045,032,339	42.1 %	100.0 %	975,943,960

NOTAS: (1) Las Estadísticas de Usuarios Mundiales del Internet fueron actualizadas a Dic. 31, 2014. (2) Para ver información detallada, dé un clic sobre la región o el país correspondiente. (3) Los datos de población se basan en cifras para 2015 del [US Census Bureau](#), de [Eurostats](#), y de agencias locales de cada país. (4) Los datos de usuarios provienen de información publicada por [Nielsen Online](#), por [ITU](#), por [Internet World Stats](#) y fuentes locales. (5) Los suscriptores de [Facebook](#) se basan en datos de dicha organización para el 2012. (6) Estas estadísticas son propiedad intelectual de Miniwatts Marketing Group, se pueden citar, otorgando el debido crédito y estableciendo un enlace activo a www.exitoeportador.com. Copyright © 2001-2015, Miniwatts Marketing Group. Todos los derechos reservados.

Tabla 1: Informe de la UIT de 2014 presentado en su sede de Ginebra

El uso de esta herramienta ha introducido importantes cambios en la sociedad, afectando indiscutiblemente al mundo de la enseñanza. Así, los alumnos en la era digital piensan y procesan la información de manera diferente a como lo hacían los alumnos de generaciones anteriores a esta era (Presnky, 2001). Este autor se refiere a estos estudiantes de hoy como *Digital Natives* (“Nativos Digitales”), es decir, nacidos cuando la revolución tecnológica estaba bastante desarrollada y al alcance de gran parte de la población. Por otra parte, Presnky acuñó el término *Digital Immigrants* (“Inmigrantes Digitales”) para referirse a todo ese sector de la población nacido antes de que existiera una tecnología digital tan desarrollada pero que, fascinado por ella, ha adoptado para su uso la versatilidad que los múltiples recursos digitales ofrecen.

Los soportes informáticos también han sufrido notables cambios: el formato digital se ha desarrollado frente al tradicional formato en papel. También se puede afirmar que hoy en día el acceso a la información se ha globalizado, puesto que si se dispone de acceso a un ordenador con conexión a Internet es posible acceder a incontables documentos. La información ya no se encuentra restringida, por lo que también se ha producido una democratización del acceso a la esta: (1) Por un lado, todos los internautas tienen a su alcance un sinnúmero de información, muchas veces en acceso

abierto y gratuito; y (2) por otra parte, también el acceso a dicha información se ha democratizado por la creciente participación de los usuarios en sus contenidos. Se fomenta la horizontalidad, al ser los usuarios quienes crean la información en redes colaborativas; los internautas pueden tener un papel activo y, en general, todos pueden ser profesionales y amateurs, maestros y aprendices: es la era de la democratización del saber (López Palacios, 2007).

La justificación social que respalda la presente tesis se basa en que resulta sumamente conveniente aprovechar las inmensas ventajas que las nuevas tecnologías ofrecen en el mundo de la enseñanza, en concreto en el campo de L2. Aunque todavía en este ámbito no se haya sacado el máximo partido a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante TIC), la tendencia en didáctica hoy en día es a incrementar cada vez más su uso (Bimrose, Hughes, y Barnes, 2011; Hugues, 2011).

Por tanto, y en línea con la idea de integrar el uso de las TIC en la enseñanza de L2, la presente investigación hace uso de las tecnologías mediante la utilización de: (1) la plataforma educativa Moodle; (2) el sitio web YouTube en su versión privada; (3) el servicio de alojamiento de archivos Google Drive; (4) el servicio de creación de cuestionarios web Google Forms; y (5) la videograbación, que fue facilitada a los alumnos en línea. Por supuesto, Internet sirvió de base para el empleo de todas estas herramientas.

La utilización de la red pretendía que los alumnos pudieran visualizar de forma asincrónica las grabaciones de sus tareas, tanto desde un ordenador como desde sus móviles o tabletas, de manera que las pudieran ver, dentro de los plazos propuestos por la investigadora, en el momento que a ellos más les convenía, evitando así la presión o premura de realizar esta actividad durante una clase. Por otra parte, el uso de estas

tecnologías daba visibilidad a las actividades realizadas en el aula, con los alumnos como protagonistas, permitiendo así abrir las puertas a familiares o amigos de los estudiantes al aula de L2

1.3.3. Justificación personal

Cabe destacar que, indudablemente, aportar ideas para lograr que se mejore la enseñanza de L2 en su manifestación oral, destreza pilar en la comunicación, es una de las principales motivaciones profesionales para la realización de este estudio, como ya se ha visto. No obstante, la motivación personal también ha jugado un papel fundamental. Siendo hija de madre francesa, desde pequeña entendí la importancia de dominar una L2, en mi caso el francés, para poder comunicarme con mi familia durante mis largas estancias en Francia, donde vivían abuelos y quienes apenas hablaban español. La posibilidad de expresar mis ideas en un idioma que no era mi lengua nativa potenció la confianza en mí misma, desplegó un abanico de oportunidades culturales ante mí, pero sobre todo me hizo desarrollar un especial interés por los idiomas, en concreto por la comunicación oral. A su vez, el profundo conocimiento de mi L2 me llevó a estudiar una L3 en inglés, que se convertiría en la herramienta básica de mi profesión, centrada en la enseñanza de esta lengua, y a viajar para utilizar activamente dichos idiomas.

Por otra parte, a lo largo de los años he sido testigo de cómo familiares y amigos han desaprovechado importantes oportunidades laborales por su falta de capacidad de comunicarse en una L2 (en concreto en inglés), a pesar de poseer un nivel medio en expresión escrita o comprensión lectora, destrezas que nos les causaban nerviosismo. Aportar ideas que sirvieran para mejorar la expresión oral en L2 constituía para mí otra justificación fundamental para la elaboración de este trabajo.

1.4. Finalidad Investigadora

Según el MCER (2002), las competencias comunicativas se subdividen en tres: competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, siendo todas imprescindibles en el aprendizaje de la L2. El estudio de la gramática y el vocabulario no es, por tanto, garantía de una buena comunicación oral en la lengua aprendida: el alumno tendrá que estar preparado para enfrentarse a situaciones que requieran no solo dominio léxico y gramatical, sino también un considerable manejo de habilidades sociales, culturales y contextuales que mejorarán su habilidad comunicativa. Así, autores como Coyle, basados en la teoría de las 4 Cs⁴, elaboran un marco conceptual que permite que el profesorado pueda planificar sus lecciones de tal manera que los contenidos, los aspectos comunicativos de la lengua, la cognición y la cultura estén conectados (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

Como ya se ha mencionado anteriormente, la condición de docente de la investigadora permitió detectar en el aula un problema relacionado con las diferentes competencias comunicativas (no solo la lingüística, sino también la sociolingüística y pragmática), observada en los alumnos de las asignaturas de ESP que la investigadora imparte, concretamente en los alumnos de Turismo. Recordemos que el objetivo principal de esta tesis doctoral es proponer un método que ayude a mejorar la expresión oral de los alumnos de L2, y comprobar su eficacia en contextos reales. Los alumnos con los que se realizan las actividades propuestas pertenecen al Grado en Turismo, titulación que, por su naturaleza eminentemente práctica, se presta en especial a realizar frecuentemente tareas tipo role-play en el aula. Se trata, por tanto, de un estudio

⁴ La Teoría de las 4 Cs fue propuesta por Coyle, Hood y Marsh (2010) y está basada en Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura. Este enfoque educativo se centra en las necesidades del alumnado y sostiene que los 4 aspectos mencionados son necesarios en el aprendizaje de una L2.

contextualizado, centrado en el entorno profesional del mundo del turismo, y cuyos resultados son aplicables a un entorno similar.

Al finalizar la investigación, y tras analizar los resultados obtenidos, se pretende comprobar si se pueden mejorar las habilidades comunicativas orales de los alumnos mediante: (1) la optimización del uso del role-play al involucrar activamente al alumno en la creación de material y al integrar dicho material en la tarea; y (2) la observación posterior de los alumnos de sus propias actividades, así como de la de sus compañeros. Así mismo, se pretende demostrar que el aumento de la autoconfianza y la motivación son factores que inciden en la mejora de la expresión oral en L2. En el Capítulo 3 de esta tesis se analizan con detalle la hipótesis principal de esta investigación, así como las hipótesis secundarias que derivan de esta.

1.5. Método empleado

El entorno en el que se enmarca este análisis es el de la investigación social (*social research*, desarrollado más adelante, en el Capítulo 3.1). Este tipo de enfoque ofrece una visión determinada de un grupo de personas dentro de su hábitat habitual, y no se encuentra restringido a una selecta élite de investigadores dedicados a amplios proyectos, sino que abarca también otros de menor envergadura que pueden formar parte de una actividad profesional o incluso de cursos académicos. En investigación social, la elección de la estrategia⁵ o método para usar durante el desarrollo del estudio es determinante, y debe adaptarse a los objetivos perseguidos. En cualquier caso, la estrategia escogida debe ser adecuada, factible y ética (Denscombe, 2010).

⁵ Se entiende por estrategia el plan de acción que el investigador va a seguir con el fin de alcanzar un determinado objetivo.

La siguiente tabla destaca las estrategias más empleadas en investigación social, especialmente adecuadas para proyectos de bajo presupuesto, corta duración y reducida envergadura, como es el caso de este estudio.

<i>Strategy</i>	<i>Purpose of research</i>
Surveys	<ul style="list-style-type: none">• Measure some aspects of a social phenomenon or trend• Gather facts in order to test a theory
Case Studies	<ul style="list-style-type: none">• Understand the complex relationship between factors as they operate within a particular social setting
Experiments	<ul style="list-style-type: none">• Identify the cause of something• Observe the influence of specific factors
Ethnography	<ul style="list-style-type: none">• Describe cultural practices and traditions• Interpret social interaction within a culture
Phenomenology	<ul style="list-style-type: none">• Describe the essence of specific types of personal experience• Understand things through the eyes of someone else
Grounded theory	<ul style="list-style-type: none">• Clarify concepts or produce new theories• Explore a new topic and provide new insights
Action research	<ul style="list-style-type: none">• Solve a practical problem• Produce guidelines for best practice
Mixed methods	<ul style="list-style-type: none">• Evaluate a new policy and gauge its impact• Compare alternative perspectives on a phenomenon• Combine aspects of the other strategies

Tabla 2: Estrategias y objetivos de investigación (Denscombe, 2010)

Se debía seleccionar un método entre los propuestos en la Tabla 2 que se adecuara al objeto del estudio. Este autor señala que en una investigación se debe justificar de forma clara, concisa y explícita la elección de la estrategia empleada. Así pues, la estrategia que se ha considerado más apropiada para este caso particular es el método investigación-acción llevado a cabo mediante un procedimiento mixto de recogida y análisis de datos (cuantitativos y cualitativos). Lewin (1946) consideraba que la investigación-acción debía tener un carácter participativo y democrático, contribuyendo

al conocimiento y mejora de un entorno social determinado, como ha sido este caso. Este método resultaba el más adecuado para los propósitos del estudio, ya que en la investigación-acción: (1) el investigador que lleva a cabo el estudio interviene activamente en él; (2) se pretende analizar y cambiar la realidad objeto del estudio; y (3) el objetivo no es alcanzar conclusiones puramente teóricas, sino prácticas. En el caso de esta tesis, la investigadora no ha sido una observadora pasiva, sino que ha participado de forma activa analizando los resultados obtenidos en cada fase e implementando los cambios oportunos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dewey (1929: 11) comentaba ya hace décadas los inconvenientes de no involucrar al investigador-docente en el trabajo de campo:

The objection of the arm-chair is to the remoteness of the thinking which is done from the original source of intellectual supplies. This remoteness may exist in work done in laboratories as well as in the armchair of the study. It is found whenever there is lack of vital connection between the fieldwork practice and the research work.

Con el fin de evitar esta falta de conexión entre el trabajo de campo y la investigación en sí se seleccionó el método investigación-acción, por su carácter eminentemente práctico. La idea de implementar un cambio en la práctica docente era también uno de los objetivos marcados, para lo cual era vital realizar trabajo de campo con los propios estudiantes en el aula.

En cuanto al análisis y recogida de datos, se empleó una metodología mixta. Se obtuvieron datos cuantitativos y datos cualitativos con el fin de que estos se complementaran, de modo que se consiguieran resultados lo más fiables y exactos posibles, ofreciendo una visión más completa del problema (Dornyöi, 2007).

La investigación llevada a cabo en esta tesis es aplicada, ya que el propósito es encontrar una solución a un problema práctico detectado en el aula (la dificultad del

alumno para expresarse en su L2). El contexto en el que se desarrolla es muy específico: el ámbito profesional del Turismo, por lo que las conclusiones obtenidas no se podrán extrapolar a toda la población, sino a un contexto similar al del estudio.

Finalmente, es importante incidir en las distintas fases que se siguieron en la elaboración de este trabajo, y que fueron diseñadas tomando como base tanto las 8 fases que Lewin (1946) propone seguir para llevar a cabo una investigación-acción, como el modelo espiral de Kemmis y McTaggart (2005). Así pues, se han seguido las siguientes fases: (1) identificación de un área problemática y de un problema concreto: bajo nivel de competencia oral en la L2 del alumno; (2) propuesta de acción que podría solucionarlo: optimización la tarea del role-play y observación de los alumnos de sus propias tareas; (3) elaboración de hipótesis: la producción oral del alumno en L2 mejora al realizar una serie de tareas que lo involucran activamente; (4) ejecución del método diseñado o acción para comprobar la hipótesis: realización de role-plays y posterior observación con el fin de cambiar aquellos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que lo requieran; (5) aplicación de los cambios que se consideren oportunos tras la observación: adecuación de los futuros role-plays y ajustes en la temporización de estos; (6) recogida de datos a través de los instrumentos empleados en la investigación: tareas ejecutadas por los alumnos, coevaluación externa y de la investigadora-docente y cuestionario suministrado a los alumnos; (7) análisis e interpretación de los datos, es decir evaluación de los efectos de la acción en la investigación: análisis cuantitativo y cualitativo; (8) confirmación o refutación de las hipótesis elaboradas; (9) reflexión acerca del proceso y elaboración de las conclusiones generadas; propuesta de futuras líneas de investigación con el objetivo de (10) planificar un nuevo cambio, actuar y observar tanto el proceso como los efectos del

cambio. En definitiva, volver a empezar con una nueva línea de investigación derivada de las conclusiones obtenidas a raíz de esta.

1.6. Criterios de muestreo, población estudiada, temporización e instrumentos

El muestreo⁶ constituye una parte esencial de cualquier investigación. La elección del grupo de muestra será vital para que los resultados que se obtengan sean fiables y se puedan extrapolar al resto de la comunidad educativa. En el muestreo aleatorio o *random sampling*, cualquier miembro de la población es susceptible de convertirse en objeto de la investigación⁷. Según Denscombe (2010: 23), “the basic principle of sampling is that it is possible to produce accurate findings without the need to collect data from each and every member of the population”.

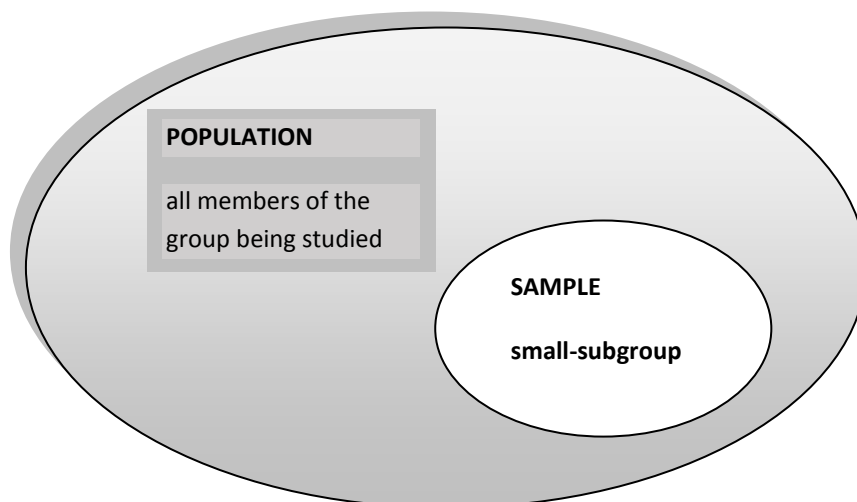


Gráfico 1 Población y muestra (Denscombe, 2010: 23)

⁶ En estadística, el muestreo es la técnica empleada para la selección de un subconjunto de individuos de una determinada población.

⁷ Se espera que una muestra aleatoria tenga unas propiedades que sean extrapolables a la población en su conjunto.

Sin embargo, al enmarcarse el presente estudio en la enseñanza de L2 (inglés) a nivel de estudios superiores en el contexto específico de Grado en Turismo, resultaba imposible realizar un muestreo aleatorio (o al azar). El objetivo no era hacer un muestreo de toda la población, ya que el objeto de análisis era un sector muy concreto de ella, por lo que se ha tomado una sección representativa de la población. Se planteó realizar el experimento con la muestra de la población seleccionada, analizar los datos obtenidos, producir estadísticas lo más precisas posibles y hacer una extrapolación de los resultados a la población educativa de L2 en un contexto similar al del estudio. Cuando los sujetos en una investigación no son escogidos de manera aleatoria, hay mayor probabilidad de que exista un margen de error y/o sesgo⁸. Por ejemplo, el hecho de que el investigador-docente de un estudio se encuentre en el aula y observe el experimento es susceptible de cambiar la actitud de los sujetos estudiados. Por tanto, se tuvo en cuenta también los posibles errores y sesgos experimentales que podían intervenir en la investigación y se decidió emplear diversas fuentes de datos con el fin de que los resultados obtenidos fueran fiables y válidos, como se verá en el Capítulo 3.

Para seleccionar el grupo de muestra y que el estudio fuera viable, se previeron cuántos sujetos serían necesarios y cómo se efectuaría la selección. Se procuró que el grupo escogido de sujetos fuera lo más representativo posible, puesto que los resultados no serían válidos si la muestra no era correctamente seleccionada.

Así pues, se decidió analizar a 30 sujetos que cursaban la asignatura de Inglés II del Grado en Turismo del CES Felipe II⁹. El nivel de conocimientos previo de L2 de los

⁸ El sesgo aquí hace referencia a la intervención del propio investigador que puede influir en los datos con el fin de obtener los resultados esperados, influyendo en la imparcialidad del estudio.

⁹ Centro de Estudios Superior sito en Aranjuez, Madrid, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid hasta septiembre de 2014.

sujetos no era absolutamente homogéneo¹⁰; según el MCER (2002), el nivel de conocimientos de inglés que predominaba en este grupo era el nivel B1 (usuario independiente). Por tanto, se encontraba suficientemente controlada la falta de homogeneidad del nivel de inglés de los sujetos que constituyen la muestra del estudio.

La inseguridad que mostraban estos estudiantes a la hora de emplear sus conocimientos de inglés oral fue uno de los motivos por los que se decidió centrar el estudio en este grupo de alumnos.

Del cuestionario que rellenaron los alumnos al finalizar el curso y de las entrevistas se extraen los siguientes datos: se trata de un grupo de alumnos de entre 19 y 25 años estudiantes del Grado en Turismo; previamente habían cursado el Bachillerato, y han recibido clases de inglés a nivel de Bachillerato. La mayoría de los alumnos son de clase social media y algunos de ellos trabajan ya en el sector turístico. Este grupo de alumnos manifiesta tener bastante presión por superar la asignatura debido a: (1) motivos económicos (el fuerte incremento sufrido en los últimos años de las tasas en las universidades españolas); (2) complicaciones educativas (la extinción de su plan de estudios en el centro adscrito en el que cursan sus estudios); y finalmente (3) razones familiares (dificultad para proseguir con los estudios universitarios debido a la crisis económica que afecta a sus progenitores).

En lo que respecta a la temporización, la investigación central se realizó con los alumnos durante los meses de abril y mayo de 2015. Las sesiones en el aula tenían una duración de dos horas cada una, dos veces en semana. Previa autorización escrita (Anexo X), los alumnos fueron grabados en el aula para posteriormente poner a su disposición dichas grabaciones a través de YouTube en su modalidad privada. Las

¹⁰ Los alumnos realizaron una prueba de nivel al inicio del cuatrimestre, en concreto el *Quick Placement Test de Oxford*, incluido en anexos.

tareas fueron administradas cada dos semanas, y se recomendó a los alumnos que la duración de cada tarea fuera de 3 minutos, procurando no superar los 5 minutos.

Finalmente, en lo que respecta a los instrumentos para la recogida de datos empíricos, los investigadores sociales pueden hacer uso de cuatro tipos de métodos¹¹ en sus proyectos: tests, entrevistas, cuestionarios y observación. Según la finalidad que se persiga, se usará un instrumento u otro, o incluso varios. Gracias a la combinación de diversos métodos, se puede analizar un problema desde diferentes perspectivas y, por tanto, obtener una idea más clara de la situación, efectuar mediciones exactas y precisas, así como conseguir datos cuantitativos y cualitativos sobre los sujetos (Robson, 2009).

En el presente estudio se han empleado los cuatro instrumentos: (1) pruebas o tests (las tareas tipo role-play); (2) cuatro entrevistas con cada una de las parejas que participó en la investigación central; (3) los cuestionarios que cumplimentaron los alumnos; y finalmente (4) observación de la investigadora-docente, basada en anotaciones y en observación de factores cualitativos relacionados con la investigación. Estos instrumentos se analizan con detalle en el Capítulo 3.

En cuanto a los instrumentos empleados en el análisis de datos, cabe destacar que este se ha basado en procesos estadísticos: a través de gráficos, estudios de correlación, test de hipótesis y T-Test (prueba T de Student), tal y como se observa en el Capítulo 4.

¹¹ Un *método* es un concepto distinto al de *estrategia*. El método es la herramienta que emplea el investigador para obtener datos, aunque en la práctica muchas veces se relaciona una estrategia con el uso de algún método determinado.

1.7. Conclusión al capítulo

Este primer capítulo presenta, de manera general, el contexto de estudio e introduce el tema de investigación. Se presenta también la estructura que sigue la tesis, detallando las tres partes en que se divide, esbozando en qué consiste cada uno de los capítulos. A continuación, la investigadora realiza una justificación detallada de los motivos que han llevado a la realización del presente estudio, desglosando dicha justificación en aspectos profesionales (el carácter docente de la investigadora y su implicación con el alumnado), sociales (la revolución de las TIC en la era digital) y personales (relacionados con el bilingüismo de la investigadora).

A continuación, se plantea la finalidad investigadora y se perfila la hipótesis de estudio. Se detallan los criterios de muestreo que se han seguido, se define la población estudiada, se plantea la temporización empleada y, finalmente, se mencionan los instrumentos que se han empleado tanto para la recogida de datos como para su posterior análisis.

PARTE II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 2. Marco teórico

2.1. Introducción

En una investigación de estas características, en la que se plantea un método orientado a mejorar la producción oral del alumnado de L2, interviniendo por tanto en su proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario seguir las fases del método científico (Dórnyci, 2007), y efectuar una revisión teórica de los aspectos fundamentales que afectan los distintos elementos que componen este estudio. Dicha revisión de la literatura existente se ha organizado en tres campos diferenciados:

1. El marco teórico de la didáctica de las lenguas, con especial énfasis al Enfoque Comunicativo y al Aprendizaje Basado en Tareas. Se incluye también en este apartado una revisión del Postmétodo, que constituye el enfoque didáctico que actualmente rige la enseñanza de L2.

2. La fundamentación teórica de la investigación social, que constituye el marco en el que encuadra este estudio, haciendo mención especial al método de investigación-acción empleado, tanto de manera global como en el ámbito educativo. Así mismo se integra en este apartado el análisis del método mixto, estrategia de la que también se utilizan algunos elementos en esta investigación.

3. Por último, los aspectos teóricos de los elementos que intervienen en la investigación central, como son las TIC aplicadas a la didáctica de las lenguas, el proceso de retroalimentación, los tipos de tarea de producción oral (con especial atención al role-play) y finalmente la evaluación oral, que

constituye un proceso complejo, vital en esta investigación para alcanzar resultados concluyentes.

Cabe destacar que la revisión teórica llevada a cabo en este capítulo se ha efectuado desde el punto de vista de esta investigación, profundizando en los aspectos que se encuentran en relación con la misma. Por ello se finaliza el capítulo con una recapitulación de todos los elementos teóricos que se han analizado, pero aplicándolos a la investigación práctica llevada a cabo.

En primer lugar, teniendo en cuenta el foco de atención de este estudio (la mejora de la expresión oral en L2), resulta necesario empezar con un breve pero intenso recorrido por la didáctica de las lenguas, con el objetivo de entender enfoques de aprendizaje anteriores, que indudablemente influyen directa o indirectamente la didáctica de las lenguas actual.

2.2. Evolución de la didáctica de lenguas extranjeras

En este apartado, se pretende en primer lugar hacer una distinción entre los conceptos de método y enfoque, y aclarar de qué manera se emplean en esta investigación. A continuación, se efectúa un somero recorrido a través de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras de manera general, para posteriormente hacer una breve revisión de la didáctica de la L2 centrada en la destreza oral. Por su importancia y relevancia en esta investigación, se analizan también el Enfoque Comunicativo y el Aprendizaje Basado en Tareas, así como el enfoque actual en didáctica: el Postmétodo.

Consideraciones previas

En la evolución de la didáctica de las lenguas extranjeras, han surgido diferentes métodos (*methods*) pertenecientes, o no, a un mismo enfoque (*approach*). Los

conceptos de método y de enfoque son objeto de discusión a la hora de abordar la distinta terminología con la que se refieren a los diversos movimientos en la didáctica de las lenguas extranjeras.

Diferentes autores abordan este tema y tratan de dar cuenta de estos conceptos. Labarrere y Valdivia (1988) declaran que las principales características de un **método** son la presencia de objetivos, el sistema de acciones, la utilización de medios y el logro de un resultado. De la misma manera, Álvarez de Zayas (1996) afirma "...la organización interna del proceso docente-educativo, es la organización de los procesos de actividad y comunicación que se desarrollan en el proceso docente para lograr el objetivo" (Álvarez de Zayas, 1996:18).

En cuanto al término de **enfoque**, en la enseñanza de las lenguas extranjeras este concepto implica la base de un conjunto de principios que suponen la guía para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, Brown (2001:15) distingue entre *método* como "un grupo específico de técnicas identificadas y teóricamente compatibles para el aula" y el término *metodología* como "las prácticas pedagógicas en general". Otros destacados lingüistas, como Richards y Rodgers (2001), declaran que el método consiste en una serie de técnicas o procedimientos que van en consonancia con un enfoque. El ejemplo que propone es que en la enseñanza comunicativa, el aprendizaje basado en contenidos o el aprendizaje basado en tareas, son métodos que se encuadran en el enfoque comunicativo. Talaván (2009:37) considera que un método está compuesto por un sistema rígido de principios y procedimientos, mientras que un enfoque es un concepto más abierto, que puede adaptarse a las distintas situaciones del contexto de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta las distintas definiciones de los diversos autores mencionados, parece necesario diferenciar entre estos dos términos en la didáctica de las lenguas extranjeras, por tanto en esta investigación se considera **enfoque** como la filosofía, los principios según los que se pretende enseñar y **método** como la ejecución de esos principios, las decisiones sobre los contenidos específicos a impartir, su temporalización y demás acciones llevadas a cabo para lograr un objetivo.

Con el objetivo de entender los enfoques y los métodos que rigen la didáctica actual de L2, es necesario hacer un breve recorrido a través de la historia de la didáctica de las lenguas. Los principios subyacentes a cada método, los focos de atención de cada uno y sus cambios a lo largo de su historia contribuyen a construir el enfoque que hoy en día está en auge en la didáctica de lenguas: el Postmétodo (Arikan, 2006). No obstante, antes de profundizar en este último, se efectuará una sucinta revisión de los métodos anteriores, sin profundizar en sus ventajas e inconvenientes. Únicamente se comentarán los focos de atención de cada método con el objetivo de ver los cambios que estos centros de atención han sufrido a lo largo de los dos últimos siglos, y cómo estos métodos han contribuido a dar forma a los enfoques actuales, comunicativos y versátiles.

La didáctica de las lenguas extranjeras ha evolucionado desde sus orígenes de un enfoque orientado hacia aspectos cognitivos en combinación con distintos aspectos lingüísticos, hacia un enfoque claramente más humanista y comunicativo. En este último tipo de enfoque, se fomenta un papel más activo del alumno, otorgando mayor importancia a los factores afectivos del alumno frente a los cognitivos. Algunos de los métodos más destacados en la evolución de la didáctica de las lenguas son:

- El Método de Gramática y Traducción (Xiaoja, 2004), también denominado Método Tradicional surgió en el siglo XVIII. Al aplicar este método, se instruía en la lengua materna, y el docente se centraba en tareas gramaticales y escritas siendo la oración (y no el texto) la unidad básica de estudio. Este método tenía su centro de atención en el lenguaje escrito, por lo que los libros de texto consistían en gran medida en listas de vocabulario, reglas gramaticales y oraciones para ser traducidas, sin reflejar la *lengua en uso* ni el *carácter comunicativo* de la misma.
- El Método Directo, también conocido como Método Berlitz (Stieglitz, 1955) fue introducido por el pedagogo Maximilian Berlitz en 1878. En el siglo XIX, surge un movimiento que pretende que los métodos incluyan un contexto significativo de los contenidos y que se preste atención a la destreza oral. En esta línea, en el Método Directo la enseñanza se realiza en L2, sin recurrir a la lengua materna y se priorizan las destrezas orales, contextualizando las actividades a temas cotidianos. Su planteamiento se basa en la convicción de que el aprendizaje de una L2 se asimila al proceso de adquisición de la lengua materna.
- Otro método que tiene lugar referido a la enseñanza del inglés como L2, es el introducido por Ogden (1944) conocido como Inglés Básico (*Basic English*), que condiciona la enseñanza de esta lengua a la presentación de las estructuras y el vocabulario más frecuente, defendiendo que éste sería el que debería ser enseñado al principio.
- El Estructuralismo tuvo una influencia fundamental en la enseñanza de lenguas durante la segunda mitad del siglo XX. Los lingüistas estructuralistas consideraban que las categorías gramaticales no deberían establecerse en torno

al significado, sino en torno a sus diferentes estructuras. Éstas constituyen las denominadas *structural signals*, que aportan el significado gramatical en una frase (Allen & Widdowson, 1975:53). El estructuralismo se basaba en la repetición sistemática de unos patrones de oración, comparando L1 y L2. Recibió numerosas críticas ya que la enseñanza se basaba en la repetición mecánica de estructuras fuera de contexto, aunque permanecen hoy en día muchas huellas de su aportación en los métodos de enseñanza de lenguas por la importancia que la lengua oral adquirió a partir de este enfoque.

- El Método Audiolingüe (Castagnaro, 2006), también denominado Audiolingüístico, Audiolingual o Audio-Oral, se desarrolla a partir del Estructuralismo y tuvo gran difusión en Europa. Se originó en EE.UU durante la Segunda Guerra Mundial, por lo que recibe también el nombre de Método del Ejército. Según este método, los contenidos se presentan oralmente para su repetición, memorización y asimilación, sin tener en cuenta el contexto. Agudelo (2011:43) menciona “doce tipos diferentes de ejercicios: repetición, inflexión, sustitución, reformulación, completar, transposición, expansión, contracción, transformación, integración, respuestas y restauración.” El foco de aprendizaje en este método está en la destreza oral, dejando a un lado aspectos gramaticales del lenguaje.

En la segunda mitad del siglo XX surgen varias metodologías que comparten un enfoque más humanista y comunicativo, ya que se basan en la creencia de que en el proceso de aprendizaje, los factores afectivos tienen prioridad sobre los aspectos cognitivos.

En primer lugar, cabe destacar la Gramática Generativa, propuesta por el lingüista y pedagogo estadounidense Noam Chomsky (1966), también con

aportación propia en la didáctica de las lenguas. Según su teoría, todos los seres humanos adquieren de manera natural una lengua cualquiera ya que disponen de una gramática universal. Así, Chomsky da cuenta de una capacidad humana innata para la adquisición del lenguaje, que es común a todos los individuos. Mediante este *Language Adquisition Device*, el hablante accede al conocimiento y uso de la lengua gracias a una gramática universal que desarrolla en su mente. Noam Chomsky desarrolló la idea de que cada oración tiene dos niveles distintos de representación: la Estructura Profunda y la Estructura Superficial. La primera es una representación directa de la información semántica de la oración (esa gramática universal que adquiere mediante la capacidad innata para el lenguaje), y va asociada a la estructura superficial (que tiende a reproducir la forma fonológica de la oración) mediante transformaciones de esa gramática universal de la estructural profunda. No obstante, esta gramática no daba cuenta de la lengua en uso, por lo que la tendencia en didáctica se orientó hacia la búsqueda de métodos en los que se incidiera más en la comunicación y en la interacción de los hablantes; métodos en los que la gramática generativo-transformacional de Chomsky influyó enormemente.

- ❖ La Sugestopedia (Bancroft, 1976) se denomina al método creado por el educador y psicólogo búlgaro Lozanov. Esta metodología focaliza su atención en los alumnos y en sus estados mentales, prestando atención a sus deseos y sus estados afectivos.
- ❖ El Método Silente, introducido por el educador Gattegno (*The Silent Way*) (Gattegno, 2010), entiende que el aducto o *input* que proporciona el profesor debe ser reducido, limitándose a indicar a sus alumnos lo que deben hacer mediante lenguaje no verbal (gestos, señales, presentación de materiales auténticos, o cualquier otro método silente que arbitre. El profesor se centra en

modelar el lenguaje (ni censura, ni recompensa a los estudiantes) y pide a sus alumnos que repitan su producción esforzándose para que estos confíen en sus propios recursos a la hora de expresarse (Hernández, 2000:147).

- ❖ El Método de Respuesta Física Total (TPR) (Asher, 2002), propuesto por el profesor de psicología James Asher, tiene también lugar en la segunda mitad del siglo XX. Siguiendo las premisas de este método, el profesor transmite órdenes orales que deben ser comprendidas y realizadas por los alumnos. Las órdenes son sencillas al inicio y se complican gradualmente a medida que el curso avanza. Este método de enseñanza de lenguas combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua involucrando la actividad física.
- ❖ El Enfoque Comunicativo (Hernández 1994, Littlewood y Clemente, 1998) surge en los años 70. Se trata de una propuesta de enfoque diferente, que entiende el aprendizaje de las lenguas como intención comunicativa en reacción a los enfoques basados en la gramática. El Enfoque Comunicativo recoge elementos de los distintos métodos mencionados y se considera de particular relevancia en esta investigación, motivo por el cual es tratado más en detalle en el apartado, el 2.2.1.

Por último, cabe destacar que el periodo actual es testigo de un nuevo enfoque conocido como el Postmétodo, que surge como evolución de todos los métodos brevemente comentados y que integra elementos de las teorías de la educación, de la política educativa, de la psicología así como de la psicolingüística. Al igual que el Enfoque Comunicativo, el Postmétodo será recogido de manera individual más adelante en el apartado 2.2.3.

2.2.1 El Enfoque Comunicativo

El declive de los Métodos Directo y Audiolingüe, debido en gran medida a su carencia de atención en el contexto y en la lengua en uso, provoca que en la segunda mitad del siglo XX algunos lingüistas consideraran que el objetivo en la enseñanza de las lenguas consistía en la adquisición de una competencia comunicativa más allá de la competencia lingüística en la que Chomsky se había centrado. En otras palabras, Chomsky (1981), en su Gramática Generativa daba cuenta de un mecanismo innato e inherente al ser humano que representaba la estructura profunda de todas las expresiones verbalizadas en la estructura superficial. No obstante, la Gramática Generativa de Chomsky no recogía los aspectos relativos a la lengua en uso, sino que se centraba en los gramaticalmente correctos.

Debido a la ausencia de métodos que centraran su atención en la lengua en uso, el sociolingüista Hymes (1971) formula la primera definición del concepto de **competencia comunicativa**¹² que incluye tanto las reglas de gramática (que recogía Chomsky), como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. Con el fin de desarrollar una teoría adecuada al uso de la lengua, que integre la teoría lingüística y la teoría de la comunicación y cultura, este autor distingue cuatro factores: (1) los aspectos lingüísticos o gramaticales de la lengua (*systematic potential*); (2) la adecuación de la lengua a un contexto determinado (*appropriacy*); (3) el conocimiento que un hablante nativo de una lengua tiene de la frecuencia con la que se utilizan determinadas expresiones (*occurrence*); y finalmente (4) el conocimiento que un hablante nativo de una lengua tiene para determinar si una expresión es viable en un idioma o no lo es (*feasibility*)

¹² Capacidad de llevar a cabo correctamente el proceso de comunicación atendiendo a reglas sociales, culturales así como psicológicas que marcan el uso del lenguaje en un determinado contexto o situación.

(Hymes, 1971). Estos cuatro criterios describen la forma de comunicación, que en esencia según este autor ha de ser formalmente posible, factible, apropiada y real. De esta forma, la competencia gramatical de la lengua se mantiene, pero pierde relevancia, y queda integrada en el primer grupo de criterios. De hecho, el enfoque comunicativo no niega la importancia de la competencia lingüística, pero su foco de atención se encuentra en la competencia comunicativa.

Por su parte, el lingüista británico Wilkins (1976) desarrolla junto con otros académicos europeos, y por encargo del Consejo de Europa, un programa cuyos preceptos fueran acordes con la ideología social, política, económica y cultural de la Europa moderna. Este programa constituye la base del Método Comunicativo, en el que los contenidos se organizan en torno a funciones y en el que se proponen unos conocimientos mínimos acerca de las siguientes categorías:

- Categorías nocionales: conceptos expresados a través de la lengua (cantidad, tiempo, frecuencia, etc.).
- Categorías funcionales: las intenciones del hablante en el uso de la lengua (presentarse, ofrecer algo, pedir información, etc.).

Por tanto, el objetivo de este enfoque es que el alumno sea capaz de comunicarse en su L2 en un entorno real, aunque no siempre emplee las estructuras gramaticales más adecuadas. El alumno ha de realizar determinadas actividades de uso, como punto de partida de un proceso en el que posteriormente podrá profundizar para alcanzar el dominio de las diversas formas de la lengua. Es decir, el recorrido en el aprendizaje del alumno en el método propuesto por Wilkins va de las actividades a la lengua, invirtiéndose de este modo el orden que hasta ahora había seguido el alumno (que iba de

los aspectos gramaticales de la lengua primero, a las actividades prácticas en último lugar).

Cabe por tanto destacar qué tipo de actividades prácticas son las que constituyen el punto de partida en el aprendizaje dentro de este enfoque: trabajo en parejas, juegos, intercambio de información repartida entre alumnos del aula, entrevistas, juegos de simulación o role-play, entre otros. Con el fin de que la comunicación sea real, se tienen que cumplir tres principios: vacío de información (cada uno de los participantes conoce solo su parte de la información), libertad de expresión (el alumno elige el contenido, la forma y el tono de lo que va a decir) y retroalimentación (a través de las reacciones inmediatas del otro participante, que pueden ser verbales o no verbales, el alumno obtiene indicios de en qué medida se están cumpliendo los objetivos de la tarea) (Nunan, 2006).

Así pues, el centro de atención de este enfoque está en la comunicación y en la interacción social, empleando material auténtico, por lo que actualmente es el enfoque de enseñanza-aprendizaje más extendido en la didáctica de las lenguas extranjeras. Se trata de un enfoque dinámico y abierto, en el que el alumno adopta un papel activo y en el que la lengua se considera una herramienta comunicativa más que un fin en sí mismo (Encabo & Pastor, 1999), (Rubio & Conesa, 2013). El profesor tiene la función de facilitar el aprendizaje: es responsable de crear las situaciones de comunicación, diseñar las actividades, facilitar vocabulario y estructuras gramaticales a modo de andamiaje (apoyo que se le proporciona al alumno y que se le retira según progresa en su proceso de aprendizaje) y observar el desarrollo del conjunto de las tareas realizadas por los alumnos. En definitiva, el profesor fomenta la participación activa del alumno, la

cooperación entre compañeros y el diálogo real y auténtico, dentro de un contexto comunicativo.

El Enfoque Comunicativo recoge en gran medida muchos de los preceptos de los métodos que lo precedieron, y a su vez es el origen de los métodos integradores que surgen a raíz de él. Entre los métodos que emergen a partir de este enfoque se puede destacar el Aprendizaje Basado en Tareas, que debido a su relevancia en esta investigación, se tratará a continuación de manera independiente.

2.2.2. Aprendizaje Basado en Tareas

Al amparo del Enfoque Comunicativo, nace el enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas o Enfoque por Tareas. En los últimos años se ha desarrollado un debate acerca de la estructuración, diseño y aplicación de actividades en la enseñanza de idiomas. Es necesario distinguir entre: (1) el enfoque más tradicional, que únicamente engloba la mera presentación, práctica y producción de actividades; del (2) el enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas (Frost, 2006). Se desarrollan a continuación estos dos enfoques:

- 1) Tradicionalmente, los profesores recibían un tipo de formación orientada a presentar en el aula un elemento de la lengua en un contexto determinado: un texto, la creación de una situación determinada, un diálogo, etc. Tras esa presentación, se pedía a los alumnos que realizaran ejercicios gramaticales previos a la tarea; es decir, que pusieran en práctica los conocimientos lingüísticos adquiridos a través de ejercicios consistentes en rellenar huecos, repetición de estructuras u otro tipo de ejercicio de orientación gramatical. En otras palabras, se trataba de una fase de práctica controlada. Por último, los alumnos, en una última fase, debían producir de manera más libre una

tarea comunicativa. El recorrido en el aprendizaje del alumno según este enfoque se iniciaba en la actividad gramatical y finalizaba en la tarea práctica.

- 2) El enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas se diferencia del anterior en que el profesor no predetermina el lenguaje que deben utilizar en la tarea, sino que su clase está basada en la terminación de una tarea principal y el lenguaje queda determinado *por lo que va sucediendo durante el desarrollo de la actividad*. De esta manera, la clase se desarrolla en varias etapas:

Etapas	Descripción
Etapa previa a la tarea central (<i>pre-task</i>)	El profesor presenta el tema dando instrucciones precisas de lo que los alumnos tienen que hacer en la siguiente etapa, pudiendo ayudarles a recordar estructuras que les puedan resultar útiles. Los alumnos pueden tomar apuntes y pasar un tiempo preparando la actividad central.
Actividad central (<i>task</i>)	Los alumnos completan la tarea en parejas o en grupo con los recursos lingüísticos que tienen, mientras que el profesor les observa interviniendo en las parejas o grupos para monitorizarles y animarles.
Planificación	Los alumnos preparan un breve informe oral o escrito para comunicar al resto de compañeros lo que han llevado a cabo durante la actividad central. De esta forma, practican lo que van a decir a la clase, mientras que el profesor se ofrece para corregirles o ayudarles.
Informe a la clase	Los alumnos reproducen a sus compañeros lo que han preparado durante la fase de planificación. El profesor puede proporcionarles retroalimentación de lo que han presentado.
Análisis	El profesor, una vez todos los grupos han informado sobre su actividad, puede señalar los aspectos y estructuras lingüísticas utilizadas
Práctica	Por último el profesor selecciona las áreas lingüísticas que han suscitado más interés en los alumnos, o en las que han necesitado más apoyo. De esta manera, los alumnos pueden practicar esas estructuras que les han resultado útiles, aumentando su confianza al expresarse

Tabla 3 Descripción de las etapas del ABT.

Según Frost (2006) las ventajas del Enfoque Basado en Tareas respecto al tradicional son las siguientes:

- Los alumnos son libres de usar los recursos lingüísticos a su alcance, en lugar de ceñirse a los preseleccionados por un profesor.
- No es necesario crear un contexto ficticio para introducir estructuras, sino que la propia necesidad de relatar o describir a los compañeros sus actividades se produce en un contexto real y natural a la tarea.
- Las estructuras surgen a partir de las necesidades reales de los alumnos.
- El enfoque basado en tareas emplea un enfoque comunicativo y motivador para el alumno.

Dentro del marco de enseñanza comunicativa de las lenguas, Nunan (2006) expone que hoy en día está aceptado de manera general que la lengua es algo más que un conjunto de reglas gramaticales con sus correspondientes conjuntos de vocabulario para que sean memorizados. Se trata más bien de un recurso para la creación de significados. Esta idea constituye la base de un enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas, por lo que este autor analiza diferentes aspectos que una tarea (*task*) debe tener para distinguirla de otros ejercicios y actividades no enfocados en la tarea. Las actividades que se llevan a cabo en este enfoque están centradas en el uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como sucedía en el Método Audiolingüe) ni en nociones y funciones (como sucede en los enfoques nociofuncionales como el Comunicativo).

Esta focalización en la definición de tarea la recoge también Ellis (2003), declarando que las tareas juegan un importante papel en la enseñanza de las leguas como segundo idioma, pudiendo diseñarse desde el punto de vista de quien las elabora o

desde la perspectiva de los participantes en la tarea (alumnos). Esta distinción resulta relevante para diferenciar así entre tareas con atención al *sentido*, (*meaning-focused*) o actividades con atención a la *forma* (*form-focused*) (Ellis, 2003:5). Ambas tareas son complementarias: en el primer grupo de actividades, la atención se centra en el contenido de los mensajes en una interacción auténtica; en el segundo grupo, profesores y alumnos se fijan tanto en el contenido como en la forma del mismo (aspectos gramaticales, léxicos o fonéticos del lenguaje) con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje (Doughty, 1998; Long, 1991). Los procedimientos de atención a la forma complementan el uso de la lengua en el aula; si la atención se centra únicamente en el significado, se puede producir una carencia importante de contenido gramatical y léxico en la lengua, que puede conducir a un estancamiento en el aprendizaje (Beretta, 1989).

Llegados a este punto del análisis del marco teórico de esta tesis, es conveniente destacar que tanto el Enfoque Comunicativo como el enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas son extremadamente relevantes en este estudio, puesto que su fundamentación filosófica y práctica subyace en esta investigación. Por una parte, las tareas se han organizado siguiendo el enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas (tal y como se analiza en el Capítulo 3) y por otra parte la investigación en su globalidad se ajusta al Enfoque Comunicativo, puesto que a lo largo de todo el estudio el alumno adquiere un papel activo y predominante, prevalece la interacción oral frente a aspectos gramaticales o lingüísticos y se emplea material auténtico en estrecha relación con el ámbito profesional del alumno.

No obstante, yendo un paso más allá, la investigadora-docente necesitaba adaptar las necesidades particulares y exclusivas del aula al método que fuera a emplear, y a la vez pretendía aportar su propia experiencia práctica a la elaboración de las tareas

que conformaban la base del estudio. Por tanto, se requería de un enfoque filosófico y metodológico que no fuera rígido y estricto, sino que por el contrario fuera flexible y ecléctico y que se acomodara a sus necesidades. Sin lugar a dudas, el enfoque requerido era el Postmétodo, cuyas características se analizan a continuación.

2.2.3. El Postmétodo

Como se ha podido observar a lo largo de los apartados anteriores, existen numerosas teorías didácticas sobre la adquisición de L2. A lo largo del siglo XX, los investigadores y lingüistas han intentado con afán mejorar los métodos aplicados en la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, en el siglo XXI se produce un giro hacia una perspectiva más compleja del campo de la enseñanza de lenguas que se centra en el proceso enseñanza-aprendizaje (Brown, 1997), con *aportaciones individuales* de los profesores a este proceso pedagógico.

En las últimas décadas, los docentes han observado que no existe ninguna perspectiva única de la lengua, ni ninguna explicación singular del aprendizaje que refleje todo aquello con lo que los docentes tienen que *batallar* a diario (Larsen-Freeman, 1991: 269). Adaptarse inagotablemente a los diferentes contextos comunicativos y contextos situacionales de la enseñanza ha derivado en la necesidad de encontrar un enfoque que se acomode a los continuos cambios provocados por la realidad del aula. Un método que concilie las diferentes doctrinas de métodos anteriores, pero desde una perspectiva más abierta, flexible e integradora (Brown, 2007). El Postmétodo acoge muchos elementos del enfoque comunicativo, pero no se reduce solo a este, sino que en sus principios de particularidad, posibilidad y practicidad destacados por el lingüista Kumaravadivelu (2003), el Postmétodo recoge “la necesidad de tener programas especiales para cada contexto, de ayudar a los individuos a hacer posible lo

que quieren y de construir formas prácticas, derivadas de teorías determinadas”. (Cárdenas, González, & Álvarez, 2010:56). En las propias palabras de Kumaravadivelu (2003:549):

Postmethod pedagogy seeks to empower practicing teachers in an attempt to develop an appropriate pedagogy based on their local knowledge and local understanding. As (Canagarajah, 2002) remarks, it liberates them and makes them “truly creative in integrating experience, imagination, and knowledge to devise learning strategies with/for students” (p.149)

El Postmétodo nace en el siglo XXI. Para muchos profesores, el proceso diario de enseñanza se convierte en un campo de investigación y experimentación puesto que deben aportar soluciones personales, y a menudo únicas, a los problemas que se les plantean en las aulas (Richards y Renandya, 2010). Desde esta perspectiva, se considera que el proceso de enseñanza se basa en el intento del profesor de integrar teoría y práctica en el aula. El profesor aplica en el aula la teoría aprendida durante su formación, pero la modela según las necesidades reales del alumnado: modela la teoría y la adapta a sus necesidades, haciendo uso a su vez de su propia experiencia práctica.

El Posmétodo por tanto dota de autonomía a los docentes. Invita a estos a realizar una aproximación reflexiva a su propia docencia, a analizarla y evaluarla, para posteriormente introducir cambios en su práctica y observar los efectos de dichos cambios (Richards, 1991; Wallace, 1991). Así pues, promover la autonomía del profesorado ayuda a capacitar a estos para que elaboren sus propias teorías basadas en su experiencia práctica y las apliquen en las aulas (Kumaravadivelu, 1994).

En definitiva, el Postmétodo es el enfoque ecléctico actual dentro de la didáctica de las lenguas, que permite que el docente utilice su propia experiencia en el aula y que se adapta a cada contexto como una situación particular, única, y a menudo irrepetible. La adaptabilidad y versatilidad de este enfoque da cabida a diferentes y variados tipos

de investigación centrados en el aula, donde el docente puede y debe aportar su propia experiencia. El Postmétodo es por tanto el enfoque que cobija la presente investigación puesto que se adapta a las necesidades del estudio realizado.

2.3. Enseñanza y aprendizaje de la expresión oral

Existe una amplia literatura relacionada con la didáctica de la lengua escrita en una L2, mientras que el interés por el estudio de la evaluación oral ha tardado décadas en florecer (Underhill, 1987). El carácter subjetivo de la EO marca, en gran medida, la dificultad de elaborar metodologías que resulten útiles, viables y aplicables en el aula de L2. El estudio de la destreza oral ha suscitado menos interés entre lingüistas e investigadores que el estudio de otras destrezas, aunque, afortunadamente, en los últimos tiempos se han producido grandes avances en esta disciplina, a través de las investigaciones de autores como Alderson (1991, 1995, 1998), Brown (1989), Buck (2001), Clark (1979), Fulcher (2003), Galaczi (2011, 2013) Hugues (2011), Luoma (2009), McNamara (1996), O’Loughlin (2002), Bachman y Palmer (1996), Rost (2002), Taylor (2011) o Weir (2013), entre otros autores, que han arrojado luz a este campo con sus valiosas aportaciones sobre los enfoques de aprendizaje de la EO de la L2, los tipos de tarea que se pueden llevar a cabo en el aula, los procesos de evaluación, las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas, la investigación en el área de la expresión oral, y otros muchos temas relevantes a esta área de estudio.

Este apartado se centra en la evolución de la didáctica de la expresión oral, analizando los métodos que históricamente se han empleado para enseñar esta destreza, así como los tipos de tarea de producción oral habitualmente utilizados en el aula de L2, particularmente el role-play. Por ser un elemento de particular importancia en este estudio, se lleva a cabo un exhaustivo análisis del proceso de evaluación oral, necesaria

para la obtención de los datos cuantitativos. Así mismo, se detallan los tipos de escalas de valoración más empleados: escalas holísticas y analíticas y se incide en la importancia en el aprendizaje de una L2 del empleo del mecanismo de producción de *feedback*, o retroalimentación.

El desarrollo de nuevas estrategias que mejoren el aprendizaje de una L2 es una de las preocupaciones principales de los docentes de esta área. Esta afirmación cobra más fuerza cuando nos referimos a las destrezas de producción, tanto oral como escrita (Kessler, 2013). El foco de este estudio se centra en la producción oral en L2, por este motivo, la fundamentación teórica del presente trabajo de investigación indaga en las técnicas relacionadas con dicha destreza. En concreto, se dedica un apartado a la didáctica de la expresión oral en la era digital.

2.3.1 Evolución de la didáctica de la destreza oral

La breve exposición diacrónica efectuada en el apartado anterior de las distintas metodologías en la didáctica de las lenguas extranjeras, recoge los métodos más destacados desde el siglo XVIII hasta la actualidad, con independencia de si estos métodos se centraban o no en las destrezas orales. Por este motivo, las siguientes líneas recogen más explícitamente el aspecto oral en la didáctica de las lenguas ya que es crucial que en el aula de enseñanza de lenguas, el profesor de L2 en su manifestación oral entienda la importancia de la comunicación en el aula, y dé forma a las contribuciones de los alumnos, lo cual implica una toma de decisiones estratégicas y rápidas durante el desarrollo de la clase (Walsh, 2006: 133).

El estudio de la destreza oral es complicado, ya que se solapa con otras áreas o disciplinas. La enseñanza del inglés oral suele conllevar la práctica de algún otro tipo de actividad, bien sea gramatical, de pronunciación o de vocabulario. En lingüística y en

lingüística aplicada, tradicionalmente se ha considerado que la destreza oral representa la forma primaria del lenguaje, de la que depende la forma escrita. Igualmente, en el ámbito de adquisición de segundas lenguas se presta una gran atención a la destreza oral, cuyo conocimiento y dominio es previo al de la destreza escrita (Hugues, 2011).

En el aprendizaje de segundas lenguas, en los últimos cuarenta años ha quedado patente, como se ha explicado anteriormente, la necesidad de involucrar al alumno en actividades que generen *speech* (habla) puesto que estas actividades fomentarán la adquisición de la lengua en un proceso similar al del aprendizaje de la lengua natal. Lingüistas británicos como Henry Sweet (1900) afirmaban ya a principios del siglo pasado que, en la adquisición de un idioma, el lenguaje oral juega un papel fundamental puesto que en su producción se establecen una serie de asociaciones entre ideas y palabras a gran velocidad, por lo que el hablante carece del tiempo que se suele tener, por ejemplo, al producir un texto escrito (Sweet, 1900: 52-53). Así, se priorizaba el aprendizaje del lenguaje oral sobre su forma escrita. La influencia de estos lingüistas en la enseñanza de L2 fue muy importante durante la primera mitad del S XX.

Tras la Segunda Guerra Mundial, la enseñanza de idiomas en Reino Unido o EE.UU, o en países influenciados por estos, se centraba en gran medida en la producción oral. No obstante, el enfoque de aprendizaje estaba en la fonética, en normas y reglas del habla y en estructuras gramaticales. Hasta los años 60, el objetivo en el aprendizaje de la destreza oral de un idioma no era principalmente la comunicación, sino la consolidación de estructuras gramaticales con el fin de producir un lenguaje correcto, preciso, exacto, certero y sin errores (Hugues, 2011: 145).

Sin embargo, esta visión de los objetivos del lenguaje oral fue cuestionada al considerarse que la función del lenguaje oral iba más allá de producir frases

gramaticalmente correctas. Acerca del papel de la comunicación en la enseñanza del lenguaje, Widdowson (1972: 16) afirma:

The difficulty is that the ability to compose sentences is not the only ability we need to communicate. Communication only takes place when we make use of sentences to perform a variety of different acts of an essentially social nature. Thus we do not communicate by composing sentences, but by using sentences to make statements of different kinds.

Así pues, en la década de los 70 se produce una importante transición. Se observa que el aprendizaje de normas del habla (*language rules*) y los métodos de repetición oral tipo *drilling* ofrecen una enseñanza un tanto limitada. Por tanto, en los países influenciados por la lingüística aplicada occidental se analiza el rol del profesor y del alumno (Encabo & Pastor, 1999), (Rubio & Conesa, 2013) y se pone en marcha una enseñanza menos autoritaria, en la que el estudiante adquiere cada vez más protagonismo en su propio proceso de aprendizaje y que se centra más en actividades basadas en tareas en las que tiene que negociar y discutir con sus compañeros de aula, en lugar de tener en cuenta únicamente los aspectos más gramaticales del lenguaje. El foco de atención no está ya en frases gramaticalmente perfectas, ni en fonética impecable. Son los inicios del método comunicativo.

En los enfoques comunicativos de aprendizaje de L2, la destreza oral es de particular importancia puesto que la interacción oral es uno de los aspectos esenciales en el proceso de adquisición de una lengua, como ya se ha comentado. Esta interacción se considera el medio ideal de explorar el lenguaje y en el enfoque comunicativo se centra en su función de comunicación (Hugues, 2011: 144). Como declara Rivers (1987), para que el proceso de comunicación tenga lugar, necesariamente tiene que

haber interacción “communication derives essentially from interaction” (Rivers, 1987: xiii). Recogiendo premisas de métodos anteriormente descritos, e incluyendo nuevas e innovadoras ideas, nace el Método Comunicativo en los años 70.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la EO de la L2, resulta relevante analizar los tipos de tareas que se pueden llevar a cabo en el aula para la práctica de la destreza oral, así como la evolución que estas tareas han sufrido adaptando sus enfoques a la evolución de las diferentes corrientes didácticas.

2.3.2. Tipos de tarea de producción oral

En el Enfoque Comunicativo, las tareas de aula fomentan que los alumnos comprendan, negocien y expresen significados con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo. Nunan (1993:59) define una tarea comunicativa como:

...a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form ... Minimally, a task will consist of some input data and one or more related activities and procedures.

Describir los tipos de tareas más importantes empleados para trabajar la expresión oral en el aula de L2 es de utilidad para entender cuáles han sido los centros de atención en la expresión oral a lo largo de su historia, y cómo estos han evolucionado atendiendo a cambios educativos, sociales, psicolingüísticos e, incluso, económicos (Weir, 2013). Los tipos de tareas más relevantes y, por tanto, objeto de análisis, pertenecen a los siguientes enfoques (Buck, 2001): (1) analítico o diferenciador; (2) integrado u holístico; y (3) comunicativo.

El enfoque analítico o diferenciador pertenece al período psicométrico-estructuralista (Spolsky, 1978), que tiene su auge en las décadas de los años 50 y 60 del

pasado siglo. Este enfoque empleaba un tipo de tareas que centraban su atención en aspectos muy definidos y *discretos* del lenguaje, de forma diferenciada y aislada, (Oller, 1979). Los aspectos en los que se centran las tareas desde una perspectiva diferenciadora son la gramática, el vocabulario y la fonética, a través de pruebas que incluían ejercicios de respuesta múltiple o cerrada. Es lo que Rost (2002) denomina “pruebas de diferenciación de elementos”. La excesiva focalización en elementos lingüísticos del habla al medir las competencias del hablante propició un giro hacia enfoques más integradores y comunicativos, con un tipo de tarea más acorde con las tendencias didácticas actuales.

En la década de 1970, durante el período que Spolsky (1978) denomina integrado-sociolingüístico, surge el enfoque integrado como respuesta a la búsqueda de perspectivas menos centradas en aspectos aislados y diferenciados del lenguaje. Según Oller (1979), las tareas en este enfoque se centran en la capacidad de integrar diversas habilidades lingüísticas, centrándose así en el uso de la lengua, y no ya solo en su conocimiento. Así pues, el enfoque integrado valora la globalidad del idioma en lugar de atomizar los elementos de este. Esta perspectiva, que fue innovadora en su época, muestra interés en los procesos psicológicos y lingüísticos de la lengua, aunque en un contexto restringido, sin centrarse en aspectos sociales e interpersonales y sin prestar la suficiente atención al procesamiento productivo y receptivo del discurso en un contexto social, aspecto básico para entender la lengua desde un punto de vista comunicativo (Weir, 2013). Los tipos de tareas en el enfoque integrado incluyen resúmenes, dictados, traducciones, lectura en voz alta, rellenar espacios en blanco de un texto, entre otros.

A finales de los años 70 y durante la década de 1980 empieza a producirse un cambio hacia una clase de tarea menos estructuralista y más centrada en la lengua como

vehículo de comunicación. Las tareas se centran en la función *comunicativa* del lenguaje en lugar de en el *conocimiento* de las estructuras lingüísticas. Se da ahora importancia a una serie de criterios que siguen vigentes en la actualidad: funciones comunicativas del lenguaje y actos del habla, contexto social y situaciones de aprendizaje, roles sociales en situaciones interactivas, variedad del lenguaje (registros, dialectos, etc.) así como a aspectos discursivos, entre otros (Littlewood, 1981; Richards y Schmidt, 1983). Se desarrolla entonces un deseo de emplear material auténtico en el aula de L2, es decir, crece el interés por la autenticidad, concepto que Bachman y Palmer (1996: p. 39) definen como el grado de correspondencia entre la tarea y el uso de la L2 en la vida real. Estos autores proponen un acercamiento comunicativo a las tareas, en las que los alumnos deban interactuar y demostrar su competencia oral, y las definen en el contexto social de la vida real. En el enfoque comunicativo, el significado y el contenido del mensaje pasan a ser el objeto primordial de la tarea, mientras que los aspectos formales o gramaticales quedan en un segundo término. Los tipos de tareas incluidos en este enfoque son: role-plays, entrevistas, debates, tareas interactivas, conversaciones, entre otras.

La selección del tipo de tarea que los docentes proporcionan a su alumnado requiere un estudio cuidadoso que contemple las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas. Rahimpour (2007) en su investigación sobre la producción oral en L2, propone en su hipótesis la reflexión de hasta qué punto diferentes tipos de tareas condicionan, en cierta manera, determinados tipos de producciones orales. Los resultados de su investigación muestran que la variabilidad de las producciones orales de los participantes en su estudio está íntimamente ligada al tipo de tareas que se ha diseñado. Resulta, por tanto, importante llevar a cabo una clasificación de las tareas, ya que de

esta forma los docentes pueden asegurar en sus clases la incorporación de una variedad de actividades que se ajusten a las necesidades, o incluso preferencias, de los alumnos en su contexto determinado.

Existe una amplia gama de tareas que se utilizan para la práctica de la destreza oral, teniendo siempre en cuenta que la comunicación es una parte esencial de las mismas y que el objetivo es que los alumnos realicen actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o incluso una combinación de dos o más de ellas. O'Sullivan (2008) crea una lista bastante completa con las principales tareas usadas en el aula de L2, que puede servir de marco para docentes o investigadores de la materia, tal y como se puede ver en la siguiente tabla que resume los ocho tipos y subtipos de tareas que este autor recoge en su estudio, así como una breve definición de las mismas junto con sus ventajas e inconvenientes.

TIPO DE TAREA	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	INCONVENIENTES
1.Lectura en voz alta	El alumno lee primero el texto para sí mismo, y luego en voz alta	Fácil comparar la producción oral de los alumnos, pues todos leen el mismo texto.	Es una tarea poco fiable y subjetiva en su evaluación / Interferencias entre distintas destrezas.
2.Repetición (mimicry)	Repetición de frases emitidas por el examinador (se graban y analizan posteriormente).	Sencillo controlar el lenguaje que se utiliza.	Falta de autenticidad. No es comunicativo. Dificultad para interpretar y evaluar los resultados. Puede interferir con otras destrezas.
3.Conversación	Los alumnos deben producir frases utilizando patrones específicos.	Es posible comparar distintas producciones / El lenguaje puede estar relacionado con lo trabajado en el aula.	La interacción no es auténtica ni comunicativa. Interfieren otras destrezas.
4.Presentación oral	El alumno habla sobre un tema determinado con o sin preparación previa.	Se pueden evaluar una gran cantidad de criterios / Puede ser grabado.	No es una tarea auténtica de la vida real / Intervienen parámetros y conocimientos no-lingüísticos.
4.1.Presentación oral (o monólogo) preparada	Similar a la presentación oral, pero preparado con anterioridad.	Es fácil de preparar y de administrar / Puede tener el aspecto de una tarea comunicativa.	Procedimiento poco fiable; se tiende a memorizar el texto.
5.Transmisión de información (descripción de series de fotografías)	El alumno tiene que contar una historia basada en una serie de imágenes, usando un tiempo verbal determinado.	Es fácil comparar la producción oral de distintos alumnos (mismas imágenes) / Se evalúan con eficacia formas gramaticales.	Tarea poco auténtica. Poca interacción oral. Subjetividad en la interpretación de las imágenes y en la valoración final.
5.1. Preguntas sobre una única imagen o un objeto real	El alumno observa una imagen y se le hacen preguntas sobre ella. También se puede hacer con objetos «reales».	Se puede hacer con material auténtico.	Evaluación limitada: el alumno solo puede responder a las preguntas que se le hagan / Si existe un conocimiento previo del objeto, puede interferir con el lenguaje producido.
6.Tareas interactivas.	En parejas habitualmente. Cada persona tiene parte	Si el alumno tiene libertad de elegir el compañero, puede ser	Uno de los participantes puede dominar la conversación / Posibles

6.1. Completar la información: - (alumno-alumno) - (alumno-examinador)	de la información y deben colaborar para completar la tarea. El examinador puede ser interlocutor.	una de las actividades más comunicativas. Genera muchos criterios que se pueden evaluar. Muy interactivo.	diferencias de nivel / El tiempo empleado puede ser excesivo / Puede perturbar al alumno tener al examinador como interlocutor (que puede no interactuar de la misma manera con todos los alumnos).
6.2. y 6.3 Role Play guiado o no	Ver Tabla 5		
7. Entrevista 7.1. (libre)	Conversación que se desarrolla sin estructura previa establecida.	Gran validez de contenido y de interacción.	La producción oral puede variar, según los temas o debido a las diferencias en la manera de dirigir la entrevista / Requiere mucho tiempo y puede resultar complicado administrar este tipo de tarea.
7.2. (estructurada o guiada)	El examinador utiliza una serie de preguntas para guiar la entrevista.	Facilita la comparación de producciones orales haciendo la misma pregunta a distintos alumnos. / Fiabilidad de la evaluación / Gran validez de contenido y de interacción.	Gama limitada de situaciones. Los examinadores no siempre se atienen a las preguntas predeterminadas.
8. Debates 8.1. (alumno-alumno)	En parejas o en grupos, los alumnos debaten acerca de algún tema.	Comunicativo / Los alumnos pueden escoger temas / Gran validez de contenido y de interacción.	Un alumno puede dominar el debate, por lo que hay que seleccionar bien las parejas. Se evalúa a pocos alumnos a la vez.
8.2. (alumno-examinador)	Se guía el debate sobre un tema previamente elegido por él, o de común acuerdo con el alumno.	Posibilidad de ampliar la conversación / Gran validez de contenido y de interacción.	Dificultad para comparar las producciones de los alumnos / Evaluación poco fiable y subjetiva si solo hay un evaluador.

Tabla 4 Adaptación del cuadro de Tareas para la producción oral de O'Sullivan (2008)

Como se puede observar, esta tabla incluye tanto tareas comunicativas en las que destaca la interacción entre participantes, como tareas mucho más centradas en actividades gramaticales o lingüísticas propiamente dichas. Por otra parte, cabe destacar que es habitual que durante una clase de L2, o durante una prueba oral, se desarrollen varias tareas distintas, pues cada una de ellas puede tener una carga cognitiva diferente, como señala Weir (2013). Este autor añade que las tareas pueden complementarse, y una combinación de varias de ellas puede ser de gran utilidad en el aula o puede proporcionar un resultado final más completo y fiable sobre la producción oral del alumno.

En sendos estudios, García (2010) y Huerta (2015) observaron que los alumnos respondían positivamente a la petición del docente de realizar distintas tareas de producción oral fuera del aula, aunque involucrando el uso de las TIC. Los alumnos en

esos contextos consideraban la preparación o la realización de la tarea de producción oral como algo nuevo y atractivo. De la misma manera, Provenzano y Yue (2011) implementaron tareas orales semanalmente en la Universidad de Fukuoka, en Japón, usando TIC para favorecer la participación de los alumnos, practicar en un ambiente sin presiones y, a la larga, mejorar la fluidez y el uso de estrategias de comunicación en L2. La mayoría de los participantes consideró que la tarea oral había contribuido de manera significativa a aumentar sus estándares en la lengua que estaban estudiando. En estos estudios, el tipo de tarea en sí resultó menos relevante que la forma en que fue llevada a cabo (mediante el uso de TIC).

En el caso de este trabajo de investigación, el alumno efectuó parte de la preparación de las tareas orales fuera del aula, y al igual que en los estudios de los mencionados autores, el resultado fue muy positivo, pues el uso de las TIC resultó motivador. Por tanto, con el fin de favorecer el aspecto motivacional de los alumnos, es importante tener en cuenta no solo el tipo de tarea que se va a realizar, sino también la forma en que esta se va a administrar.

Una de las tareas más comunicativas e interaccionales que se emplean en el aula de enseñanza-aprendizaje de L2 es el role-play. En el contexto de los estudios de Turismo, esta tarea se emplea frecuentemente para practicar la destreza oral de la L2, motivo por el cual este estudio ha hecho uso de dicha estrategia durante todas las fases de la investigación. Merece, por tanto, una mención especial en el marco teórico de la presente tesis.

2.3.2.1. Role-play

El role-play consiste en una breve representación teatral que simula una situación de la vida real. Se puede llevar a cabo en parejas, o en grupos con más

alumnos, aunque es fundamental que a cada participante siempre se le asigne una función para lograr un objetivo común (Brown, 2001:184). La actividad puede ejecutarse de forma improvisada (sin preparación previa), o cada alumno puede tener un tiempo para preparar, ensayar y representar un papel en el que exprese opiniones, pida información, negocie con un interlocutor, intente convencerlo, o cualquier otro tipo de situación relacionada con la vida real, tanto en un contexto social y general, como laboral y específico. En este tipo de tarea comunicativa, el énfasis se pone en que la tarea en sí se lleve a cabo con éxito, por lo que los alumnos se centran principalmente en el significado (Di Pietro, 1987).

La estrategia del role-play ha sido objeto de estudio por distintos autores. Brown (2001:183) ha dado cuenta de ella describiéndola como la tarea que implica mínimamente: (1) asignar un papel a uno o más miembros de un grupo y (2) determinar un objetivo o propósito que los participantes deben lograr.

Athiemoalam (2004:11) declara que, para llevar a cabo un role-play en el aula, habitualmente se siguen tres fases: una fase previa de precalentamiento, o *warm-up phase*; una fase de acción, denominada *action phase* y por último una de cierre, o *closure*. Este autor subraya también que el aspecto primordial que debe considerarse como punto de partida antes de diseñar el role-play, es tener en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos.

Por su parte, O'Sullivan (2008) describe las actividades de role-play como un tipo de tarea en la se espera que un alumno represente uno de los papeles que se da en una interacción, utilizando lenguaje real. La tarea la puede llevar a cabo un alumno con otro alumno, o un alumno con otro interlocutor que puede ser un docente, un investigador, o un examinador. Este autor distingue entre role-play abierto (en el que el

alumno recibe pocas instrucciones) y role-play guiado (durante cual se dirige al alumno a través de diversas instrucciones). La siguiente tabla resume las ventajas e inconvenientes de ambos tipos de role-play según este autor.

TIPO DE TAREA	DESCRIPCIÓN	VENTAJAS	INCONVENIENTES
Role Play (abierto) - (alumno-alumno) - (alumno-examinador)	Cada alumno debe interpretar un rol o papel en una interacción que representa una situación real, con lenguaje apropiado.	La variedad de situaciones posibles facilitan un contenido válido y auténtico. Tarea fiable para evaluar la habilidad del alumno de interactuar en determinadas situaciones.	Los alumnos muy extrovertidos, abiertos y sociables pueden destacar más que los más tímidos. Si hay muchos alumnos, hay que adoptar gran variedad de role-plays, lo que dificulta la comparación de producciones.
Role Play (guiado) - (alumno-alumno) - (alumno-examinador)	Los roles de la situación del role-play son fijos.	Mayor control sobre el lenguaje que se debe emplear en dicha situación fija. Se puede controlar la situación para que refleje los objetivos que se quieren evaluar.	No permite interacción real. Limita el tema de diálogo, por lo que es menos comunicativo. Se dificulta la comparación con otras producciones orales.

Tabla 5 Diferencias entre el role-play abierto y guiado (O’Sullivan, 2008:12)

Existe una tercera modalidad intermedia de role-play: el role-play semi-guiado. En este estudio se han empleado los tres tipos de tareas: guiado, semi-guiado y libre, como se analiza en el Capítulo 3. Con respecto a las ventajas que proporciona este tipo de tarea, O’Sullivan (2008) destaca el contenido válido y auténtico de las situaciones reales en las que interactúan los alumnos. Por su parte, Courtney (1974) declara que el juego, la actuación y el pensamiento están interrelacionados dentro de una determinada realidad, de manera que los sujetos liberan ansiedades durante la ejecución de la tareas; los alumnos sienten mayor libertad y pueden ser más espontáneos al llevar a cabo un role-play que al realizar otro tipo de tarea menos comunicativa, como por ejemplo sería describir unas fotografías u objetos.

Otros autores también han estudiado los numerosos beneficios del uso de role-play. Así, Furness (1976: 19) afirma que un alumno puede disfrutar y beneficiarse de un role-play en términos de mejora de sus destrezas comunicativas, de su creatividad,

aumento de la conciencia social y del pensamiento individual, verbalización de opiniones, desarrollo de valores y mayor apreciación del arte dramático. Por tanto, los beneficios no solo afectan a la competencia lingüística del alumno, sino también a su competencia pragmática, sociolingüística y cultural.

Asimismo, Makita (1995) considera que el papel dramático que se desempeña en un role-play supone una valiosa herramienta en el aula de L2, ya que el carácter práctico de la tarea invita a los alumnos a tomar parte activa en su proceso de aprendizaje. Ladousse (1987:7) afirma que el juego de roles es una valiosa técnica comunicativa que desarrolla la fluidez en los estudiantes de idiomas, fomenta la interacción en el aula y aumenta la motivación, añadiendo también que promueve el aprendizaje de sus compañeros.

En lo que respecta a la fluidez, Hunt y Beglar (2010: 261) declaran que “fluency-building activities recycle already known words in familiar grammatical and organizational patterns, so that students can focus on recognizing or using words without hesitation”. Al ser el role-play una tarea que mejora la fluidez de la expresión oral de los alumnos, este apunte sugiere que la preparación de material por parte de los alumnos antes de realizar la tarea es útil para que posteriormente empleen “words without hesitation”, mejorando de esta manera su fluidez en la comunicación oral. Esta es una de las premisas de las que parte esta investigación, como se verá en detalle en el Capítulo 3.

En esta línea de emplear estrategias comunicativas en el aprendizaje de una L2, Larsen-Freeman (2013) declara que el role-play es una tarea crucial puesto que ofrece a los alumnos la oportunidad de comunicarse en diferentes contextos sociales, e interpretando diversos papeles. Por su parte, Ur (1981) destaca que una actividad

dramática tipo role-play es particularmente útil en el aula de ESP puesto que brinda a los alumnos la oportunidad de practicar situaciones de habla similares a las de su futuro entorno profesional.

Igualmente, Stern (1983) señala que el role-play ayuda al alumno a ser más flexible y a desarrollar una sensación de dominio o control en múltiples situaciones comunicativas. A este respecto, añadió que mediante el role-play, los estudiantes de L2 pueden experimentar diversos tipos de situaciones, de manera que según desarrollan una mayor maestría en dichas situaciones, deberían ser capaces de aplicar el lenguaje con mayor facilidad a otras nuevas.

En un estudio sobre el uso del role-play en el aula, Monteagudo y Pomposo (2000) señalan que algunas de las ventajas de esta estrategia son que tanto el profesor como los alumnos se involucran en la tarea. El primero actúa como consejero, observador u organizador; los segundos se convierten en actores de la actividad en sí, por lo que adquieren mayor libertad para poner en práctica sus competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

Por su parte, Blatner (1995) resume que la técnica del *role-playing* constituye una metodología que deriva del sociodrama, y que su utilización puede ayudar a los estudiantes a comprender los aspectos más sutiles de otros contextos. Además, contribuye a aumentar su interés en el aprendizaje de conocimientos, que posteriormente podrá integrar al llevar a cabo un role-play en el que deberá centrarse en un determinado problema, explorar y aportar posibles soluciones, y llegar a compromisos con el compañero de tarea.

En cuanto a las desventajas del uso de esta estrategia, Hugues (2003) señala que a veces el alumno tiende a memorizar el texto que va a utilizar, dificultando una

comunicación real y efectiva si en algún momento olvida el texto memorizado, o si su interlocutor no sigue el guión, y dicho alumno adolece de los recursos lingüísticos suficientes para interactuar con su compañero de tarea. O'Sullivan (2008) comenta que algunos alumnos muy extrovertidos pueden monopolizar la actividad, por lo que los alumnos más tímidos tendrán mayor dificultad para alcanzar el objetivo comunicativo de la tarea. Otra limitación que señalan Monteagudo y Pomposo (1999), es que en el caso de los role-plays muy guiados, apenas queda sitio para la creatividad y la improvisación, características básicas del lenguaje real y auténtico.

Por su parte, Ur (1981) incide en el hecho de que a veces el alumno se puede quedar bloqueado y no consigue finalizar la tarea, destacando que el aprendizaje eficiente tiene lugar en un ambiente libre de tensiones. Indudablemente, en alumnos más tímidos este tipo de dramatización puede elevar su nivel de ansiedad si la actividad no se desarrolla en torno a unos parámetros claros. El docente debe propiciar un ambiente de tranquilidad en el aula, y la tarea se debe planificar minuciosamente, particularmente si se van a llevar a cabo varias actividades simultáneamente. Se deben controlar factores tales como nivel lingüístico de los alumnos al establecer las parejas, afinidad personal cuando sea posible, temporización de la tarea, material de apoyo, y por supuesto, supervisar que se cumpla el objetivo final de la actividad.

Por tanto, el role-play es una actividad comunicativa propia de del Aprendizaje Basado en Tareas, con un enfoque didáctico interactivo, que fomenta la interacción basada en situaciones de la vida real, con lenguaje y material auténtico. La comunicación se basa más en el significado y en el mensaje que en las formas lingüísticas. El objetivo del role-play es alcanzar unos objetivos extralingüísticos, aunque, dependiendo del docente y de la forma de enfocar la tarea, también se pueda

incidir en aspectos gramaticales y léxicos para mejorar la EO del alumno en su conjunto. Es decir, la realización de la tarea guarda relación tanto con el significado como con el modo en que se comprende, se expresa y se negocia ese significado. De esta forma, se valora tanto la correcta realización de la tarea, como los progresos del alumno en el aprendizaje de la L2.

Hasta el momento apenas si existen estudios que se hayan centrado en el análisis de la optimización de la herramienta del role-play integrando al propio alumno en la creación del material, y su incidencia en el aula de inglés de Turismo. Un estudio de estas características podría arrojar, sin duda, datos originales y de interés para el docente de L2. De ahí que el presente trabajo, aun sin centrarse exclusivamente en el role-play como objeto teórico, parta de él como instrumento de base para la consecución de los objetivos marcados. En el Capítulo 3 se indicará de manera detallada el proceso de creación de materiales, su puesta en práctica y cómo una apropiada selección de estos puede repercutir en el éxito de una actividad en concreto.

2.3.3. Evaluación oral

Evaluar la competencia lingüística en una L2 es una labor compleja, pues conlleva una serie de factores que no encajan fácilmente en un único paradigma psicométrico¹³. Esto se hace aún más evidente en el caso de la destreza oral, hasta el punto de que, durante tiempo, muchos tests de evaluación excluían las pruebas orales, o limitaban su importancia (Vidakovic y Galaczi, 2013). Dado su componente parcialmente subjetivo, la destreza oral quizás sea la más difícil de evaluar de forma fiable, pues en el proceso entran en juego factores relacionados con el evaluador, el

¹³ Los modelos psicométricos de evaluación –o tests objetivos- emplean medidas para definir los límites de las capacidades o habilidades. Su uso se ha cuestionado en los últimos años, ya que aportan una valoración restringida de las habilidades cognitivas y comunicativas del alumno.

método, los criterios empleados, el contexto, las tareas seleccionadas, etc. Así lo confirman Alderson, Clapham y Wall (1998) cuando apuntan que los criterios de evaluación, las pruebas en sí mismas e, incluso, los correctores pueden ser ambiguos y subjetivos¹⁴.

Precisamente para evitar esta subjetividad, los evaluadores conllevan una gran responsabilidad, que han de llevar a cabo con objetividad y ética (Bordón, 2006; Taylor, 2011). De ahí que se hayan desarrollado estándares específicos de calidad, códigos éticos o guías de “buena conducta” que rigen la evaluación de la L2 en ciertas asociaciones profesionales. Destacan en este sentido el *ILTA Code of Ethics* (2000), el *ALTE Code of Practice* (1994) o las *EALTA Guidelines for Good Practice* (2006). Estos códigos suponen un avance en el proceso evaluador gracias a su desarrollo de criterios transparentes y éticos que aplican a nivel internacional a través de pruebas fiables.

Además, el mundo globalizado actual en el que estamos inmersos hace que la evaluación de las destrezas orales en una L2 adquiera una relevancia capital. Las pruebas de idiomas y sus escalas de valoración se emplean en contextos en los que los evaluadores tienen que tomar decisiones basadas en los resultados de dichas pruebas, sobre todo en los ámbitos empresarial (selección de personal), el mundo de la sanidad, la construcción, el área de seguridad o en la sección de hostelería, entre otros (Taylor y Galaczi, 2011), y muy especialmente en el caso del inglés.

¹⁴ McNamara (1996) y Lowe (1988) sugieren que la evaluación de la producción oral tiene sus inicios a mediados del siglo XX. Sin embargo, otros autores remontan sus orígenes a épocas muy anteriores, remitiéndose a pruebas orales como el “shibboleth test” del Libro de los Jueces del Antiguo Testamento y de la Biblia Hebrea (Spolsky, 1995: p. 15), o al “palace test” del siglo X, empleado en el Servicio Civil de la China Imperial (Miyazaki, 1976: p. 74). Spolsky (1995) también apunta que tanto en universidades de Europa occidental como, posteriormente, en EE. UU. se efectuaron pruebas de evaluación oral previas a los actuales sistemas evaluadores. No obstante, a pesar de la existencia de estos testimonios, se puede decir que las pruebas de evaluación oral tal y como las conocemos nacen en una época mucho más reciente (Taylor, 2011).

En este punto, resulta fundamental preguntarse *qué* es evaluar y en *qué* consiste.

La definición de evaluación de Brown (1989:223) a este respecto es bastante completa:

Evaluation is the systematic collection and analysis of all relevant information necessary to promote the improvement of a curriculum, and assess its effectiveness and efficiency, as well as the participants' attitudes within the context of the particular institutions involved

Brown resalta factores básicos en esta tarea: la recogida sistemática de datos, su análisis en lo que atañe a la eficacia del currículo y su posible mejora, la actitud de los examinandos y el contexto. Por tanto, se puede decir que la evaluación es el proceso de recogida sistemática de información y datos de un estudiante o candidato que servirán para tomar una serie de decisiones relacionadas con su educación o con su proceso de aprendizaje con el fin de que este sea útil y eficaz, independientemente de la modalidad empleada para obtener dichos datos.

Según Alarcón (2007:194), en la evaluación “no se trata únicamente de recoger datos, sino, sobre todo, de emitir un juicio sobre ellos a partir de unos criterios consensuados y estandarizados. Esta labor atañe tanto a los diseñadores de exámenes como a los evaluadores”. También señala tres criterios fundamentales en los que se debe basar el proceso de evaluación para que este sea válido y eficaz: fiabilidad, validez y viabilidad. Hughes (2003), Bachman y Palmer (1996) y Weir (2013), por su parte, resaltan una serie más completa de cualidades que las pruebas deben tener para que cumplan sus objetivos convenientemente: (1) fiabilidad (una prueba evaluadora es fiable si, al volver a aplicarla en un momento distinto, con el mismo objeto de estudio, emite los mismos resultados); (2) validez (una prueba es válida si realmente evalúa lo que pretendía medir); (3) autenticidad (una prueba que tenga un alto grado de autenticidad implica que se acerca al uso auténtico de la lengua en la vida real, a través de tareas comunicativas dentro de un contexto social); (4) interacción, (una prueba interactiva

incluye tareas que miden la capacidad de interrelacionar distintos factores como competencia lingüística y comunicativa, conocimiento del mundo real, factores personales, etc.); (5) impacto, (el efecto que la prueba tiene a un “macro” nivel educativo o social, o a un “micro” nivel personal o local, incluyendo el llamado *washback effect*¹⁵ (Bachman y Palmer 1996: 29); y, finalmente, (6) viabilidad o aplicabilidad, esto es, *practicality* (para que una prueba sea viable se deben cumplir una serie de requisitos: tiempo suficiente para su realización, espacio adecuado, recursos humanos y tecnológicos necesarios, etc.). En este trabajo de investigación se cumplieron con todos los criterios mencionados, tal y como se ve en detalle en el Capítulo 3.

En estrecha relación con los criterios fundamentales en los que se debe basar el proceso de evaluación, se encuentra el concepto de constructo, por lo que resulta conveniente especificar qué se entiende por este, puesto que supone una parte fundamental de cualquier proceso de evaluación. De acuerdo con los estudios de diferentes lingüistas, expertos evaluadores e investigadores de la materia en las últimas décadas (Bachman y Palmer, 1996; Buck, 2001; Fulcher, 2003; Weir, 2013), el *constructo* es el elemento abstracto subyacente a cualquier prueba de evaluación necesario para establecer *qué* es lo que se quiere medir y *cómo* se pretende medir, y que incluye aspectos tales como los siguientes: enfoque teórico y método empleado, habilidades cognitivas y comunicativas que se quieren evaluar, material o textos incluidos en las pruebas, tareas para realizar, contexto en el que se realiza la prueba, procesos evaluadores y la manera de interpretar los resultados obtenidos.

¹⁵ La manera de evaluar al alumno puede ocasionar en él un efecto inmediato a la hora de expresarse en su L2, así como en su percepción de la propia clase y de las actividades orales llevadas a cabo para evaluarlos; es lo que se conoce como *washback* o *backwash effect*. Un efecto negativo de las pruebas de evaluación se produce cuando los profesores enfocan sus clases con el único objetivo del examen, el denominado *teach to the test* (Hamp-Lyons, 1997).

En la creación del constructo entran en juego aspectos complejos del lenguaje. Bachman y Palmer (1996) definen “constructo lingüístico” como el conocimiento de la lengua, mientras que el “constructo no lingüístico” es todo lo relacionado con aspectos culturales, sociales, psicológicos o contextuales que pueden afectar la producción lingüística. Estos autores afirman que la validez del constructo reside en poder interpretar una nota como indicador de una de las habilidades que se han pretendido medir, a través de una forma de validación justa y consistente. Para ello hay que establecer una conexión entre la lengua real, la lengua empleada en las tareas realizadas y el proceso de evaluación.

Como indica Fulcher (2003: 19), es útil utilizar distintos constructos según sean los objetivos de cada prueba. Las pruebas de evaluación varían y evolucionan, al igual que los constructos subyacentes a ellas. Por ejemplo, en los últimos tiempos en algunos tests orales se vuelve a dar una gran importancia a aspectos de corte fonético, por ejemplo en los tests de formato semi-directo¹⁶ de BULATS, realizados online a través de ordenador: en algunos contextos laborales, como en un *call centre*, es fundamental leer en voz alta al potencial cliente, por lo que los constructos de estas pruebas dan gran importancia a la pronunciación (Weir, 2013:294). Sin embargo, la tendencia actual es la de conceder mayor peso a los aspectos comunicativos y sociales del lenguaje frente a los meramente lingüísticos (Pomposo, 2015).

En línea con la idea de Fulcher (2003) de utilizar diversos constructos según sean los objetivos de cada prueba, este estudio inspecciona en detalle el constructo de evaluación específico de esta investigación en el Capítulo 3. Una vez analizado este

¹⁶ El formato de evaluación semi-directo se apoya en el uso de las nuevas tecnologías para su ejecución.

concepto, es conveniente referirse a continuación a los distintos formatos de pruebas o tests: indirecto, directo y semi-directo.

Los formatos de evaluación han sufrido una progresión histórica, desde estilos más tradicionales, a otros cuyo enfoque es claramente comunicativo. El desarrollo de la evaluación oral se ha visto afectado por parámetros teóricos, pedagógicos, socio-culturales, o prácticos (Vidakovic y Galaczi, 2013: 259). Como consecuencia de esto, a lo largo del tiempo se han desarrollado distintos tipos de formatos de pruebas orales, que según Clark (1979) de manera general se pueden categorizar en tres: (1) indirecto (por ejemplo exámenes de fonética y pronunciación realizados por escrito); (2) directo (que incluye la modalidad de entrevista cara a cara); (3) y semi-directo (basado en instrucciones emitidas a través de ordenador).

1. El formato indirecto de pruebas de evaluación oral pertenece al periodo pre-comunicativo (O'Loughlin, 2001: 4), y no requiere que el candidato hable. A finales del siglo XIX y principios del XX, las pruebas realizadas según este enfoque se hacían por escrito, como por ejemplo pruebas de pronunciación hechas sobre papel. Se evaluaba el conocimiento de los examinandos sobre cómo se debían pronunciar ciertos términos en lugar de evaluar su capacidad de expresarse en una L2. Este tipo de formato de evaluación oral suscitó muchas críticas, por lo que tuvo una corta duración.

2. En lo que respecta al formato directo, este aparece ya a inicios del siglo XX, e implica que haya un interlocutor presente durante la prueba oral. Las pruebas de evaluación en L2 empiezan a centrar su atención en la destreza oral así como en el factor comunicativo de la lengua. De esta manera, se empiezan a incluir en las pruebas dictados (como práctica auditiva de

transcripción), conversaciones con el examinador y ejercicios de lectura en voz alta. En la década de 1940, en EE.UU. los programas de formación de la Armada, conscientes de la necesidad de manejar una L2 a nivel oral, incluyen en sus pruebas orales tareas de descripción de fotografías así como breves disertaciones orales sobre ciertos temas. Como novedad, los candidatos han de seguir las instrucciones de las pruebas emitidas a través de un fonógrafo. Los criterios orales evaluados en ese momento eran: gramática, fluidez, vocabulario y pronunciación (Barnwell, 1996). Más adelante, y usando este sistema como base, distintas organizaciones examinadoras añaden a sus pruebas orales diálogos preparados y “role-plays”. A su vez, los evaluadores empiezan a usar escalas de valoración holísticas más completas, así como escalas analíticas (ver apartado 6.2). Factores como fiabilidad, autenticidad y variabilidad adquieren creciente importancia en este tipo de formato directo de prueba de evaluación (Vidakovic y Galaczi, 2013).

3. Finalmente, el uso del formato semi-directo de prueba de evaluación oral está cada vez más extendido. O’Loughlin (2001: 169) indica que a mediados de la década de 1980 los tests de evaluación semi-directos empiezan a ocupar un lugar igual de relevante que los tests de evaluación directos, aunque también señala que ambos tipos de test “may tap fundamentally different language abilities”. El siglo XXI es testigo de cómo las TIC han causado un fuerte impacto en los procesos evaluadores, modernizando los sistemas de evaluación y facilitando el acceso a exámenes y pruebas oficiales a miles de personas alrededor del mundo. Se podría decir que el

fonógrafo mencionado anteriormente y empleado por la Armada en EE.UU durante la década de los años 40 actuó como precursor de métodos innovadores y tecnológicos: la idea de grabar un mensaje único y común para todos los candidatos unificó la forma de administrar las instrucciones de la sección oral de las pruebas de evaluación, idea que posteriormente sería perfeccionada por importantes y prestigiosas instituciones evaluadoras a nivel mundial (Barnwell, 1996). Las pruebas administradas por ordenador mitigan serios inconvenientes de las entrevistas cara a cara del formato directo de prueba de evaluación. Algunas de estas ventajas son: ahorro en costes (se trata de pruebas bastante más económicas), unificación de instrucciones pues pasan a ser estándar, control exacto de los tiempos de ejecución de los examinandos y mayor grado de objetividad (Vidakovic y Galaczi, 2013). Sin embargo, el constructo en ambos tipos de formato puede variar.

Ningún formato de prueba de evaluación es en sí mismo mejor o peor que otro. Según el modelo subyacente de constructo, se utilizará el que sea más adecuado para los fines de evaluación, tal y como indica Fulcher (2003:19) “different constructs are useful for different test purposes”. La validez y fiabilidad del test no reside en el formato en sí mismo, sino en la adecuación de la combinación de elementos complejos: la prueba, sus objetivos, criterios externos, contexto, criterios de evaluación y escalas empleadas para apoyar las decisiones tomadas. En definitiva, los elementos que conforman el proceso de evaluación en su globalidad. Quizás la combinación del formato de prueba semi-directo, basado en tecnología, con el formato directo (que mantiene la interacción entre candidato y entrevistador) sea el futuro de las pruebas orales de evaluación. Podría ser

la solución óptima para paliar los inconvenientes de ambos formatos, a la vez que se potencian todas sus ventajas y aspectos positivos (Vidakovic y Galaczi, 2013).

Una vez analizados los formatos, es conveniente destacar los dos tipos de evaluación más empleados: la evaluación formativa y la sumativa, empleándose uno u otro según se pretenda medir un proceso de aprendizaje, o por el contrario, solo el producto final. La distinción entre tipos de evaluación también se puede basar en la forma de presentar los datos obtenidos: de forma numérica (cuantitativa), o de manera verbal (cualitativa).

A lo largo de un curso escolar, los educadores pueden aprovechar numerosas ocasiones para evaluar el aprendizaje de sus alumnos, y del mismo modo pueden usar esta información obtenida para tomar decisiones y realizar cambios que resulten beneficiosos para el proceso de enseñanza. Este tipo de evaluación, con fines diagnósticos, se denomina formativa o continua y se centra en el *proceso* de evaluación (Scriven, 1967). Tiene lugar durante el transcurso de los programas de enseñanza y proporciona retroalimentación a alumnos y docentes. Para que sea efectiva, la evaluación formativa se tiene que efectuar con el tiempo suficiente para que se puedan implementar los cambios que en su caso sean necesarios.

Por su parte, la evaluación sumativa se suele llevar a cabo al final de un periodo de instrucción determinado y requiere que se efectúe una valoración, por ejemplo tras realizar un examen o redactar un escrito. Habitualmente, este tipo de evaluación se emplea para constatar el grado de éxito que se ha obtenido al final de un período determinado, que puede ser trimestral, semestral, o anual. A diferencia de la evaluación formativa, en la evaluación sumativa el objetivo no es cambiar un proceso, si no evaluar un resultado o *producto*, y las decisiones que se puedan adoptar a partir de los

resultados obtenidos afectarían a procesos posteriores y no a los que han llevado a dichos resultados. Como indica Madrid (1997), a veces la evaluación sumativa tiene lugar al inicio de un curso escolar, con objetivos diagnósticos, por ejemplo comprobar el nivel de los alumnos (evaluación inicial). Sin embargo, se denomina evaluación final cuando se aplica al finalizar el curso para valorar los conocimientos adquiridos a lo largo del mismo.

La evaluación puede realizarse desde una perspectiva cualitativa o cuantitativa; los datos obtenidos de la evaluación cualitativa no están basados en cifras pues se trata de un tipo de evaluación observacional o etnográfica, cuyos datos se expresan verbalmente (aunque no siempre) y están basados en la observación como instrumento de medida. Sin embargo, la evaluación cuantitativa presenta sus resultados de forma numérica y los datos obtenidos se basan en pruebas que pueden ser sometidas a procesos estadísticos (Cohen, Manion y Morrison, 1990; Robson, 2009: 550).

En cualquier caso, las valoraciones obtenidas pueden servir a los examinandos para obtener información sobre sus progresos, sus puntos fuertes o debilidades. Ambos tipos de evaluación pueden complementarse ya que ciertos aspectos se evalúan mejor desde una perspectiva cualitativa, mientras que otros requieren de una cuantitativa (Patton, 1980). En la didáctica actual de L2, la modalidad de evaluación cualitativa es la que más se ha potenciado.

Los datos obtenidos en la presente tesis se han obtenido a partir de un formato de prueba directa (diversos diálogos simulados en contexto profesional interactivo), haciendo uso de una evaluación formativa (los alumnos obtuvieron una gran variedad de calificaciones, así como diversa retroalimentación durante la investigación), y estos datos se concretan en resultados cuantitativos (las notas procedentes de los diferentes

role-plays, tanto de la investigadora-docente, como de los coevaluadores, o de los propios alumnos) así como cualitativos (procedentes de los cuestionarios del alumnado y de las anotaciones de la investigadora-docente). El posterior análisis de estos datos también se ha efectuado empleando ambas perspectivas.

En este trabajo de investigación, es relevante hacer mención a la retroalimentación, o *feedback* en su forma inglesa, que indirectamente se puede relacionar con el proceso de evaluación. La retroalimentación consiste en el mecanismo mediante el cual el alumno integra en su discurso (en su forma oral, o escrita) los comentarios o las sugerencias que diversos observadores le han hecho anteriormente acerca de ese discurso (Gaies, 1983). Estos observadores, o interlocutores, pueden ser los propios compañeros, el profesor, o ellos mismos si tienen la posibilidad de observarse o escucharse. Por su parte, la retroalimentación puede ser lingüística o paralingüística. Por tanto, si no se proporciona *feedback* al alumnado, el proceso de aprendizaje puede estancarse.

Con respecto a la retroalimentación de la producción oral, Bourhis y Allen (1998) analizan el efecto del *feedback* verbal y no verbal que las grabaciones de video proporcionan a los alumnos, comparándolo con la información convencional que obtenían fruto de la evaluación y de la observación. Ambos investigadores subrayan los efectos positivos en los alumnos que causa la retroalimentación obtenida de los vídeos. Esos efectos repercutían en su actitud al hablar, así como en su mejora de la adquisición de la lengua. En un estudio similar, Sánchez (2000) resalta las ventajas que los alumnos obtienen del *feedback* proporcionado por el visionado de los vídeos al poder comentar sus intervenciones con el profesor.

Lynch y Maclean (2003) también analizan el efecto de la retroalimentación en la producción oral de su alumnado mediante la mezcla de *feedback* obtenido de tareas escritas, así como de grabaciones de vídeo. Estos investigadores concluyen que el alumnado valora positivamente la retroalimentación que les proporcionan los vídeos para mejorar su aprendizaje. Asimismo, Liang (2010) afirma que también es importante el *feedback* que los propios compañeros del aula proporcionan, pues influye en futuras producciones orales mejorando aspectos como la motivación, disminuyendo el nivel de ansiedad que la práctica de una L2 en su modalidad oral produce, e incidiendo, a medio plazo, en la fluidez y la corrección de la EO del alumnado.

En el estudio llevado a cabo, se consideró fundamental que los alumnos obtuvieran retroalimentación de cada una de las tareas que realizaron. Las grabaciones de vídeo resultaron vitales para este fin puesto que permitieron que los alumnos pudieran observarse, así como a sus compañeros, a los que proporcionaron *peer and pair feedback*. Los comentarios de los compañeros fueron de utilidad para ellos, así como su propia observación. En todo momento, la investigadora-docente actuó no solo como observadora, sino también como consejera de los alumnos, anotando y comentando cualquier característica que pudiera ayudarles a mejorar su producción oral, objetivo final de esta investigación. Con este fin, se utilizaron tanto fichas de anotación, como rúbricas o escalas de valoración (como se detalla en el Capítulo 3). Conviene por tanto analizar las escalas de valoración pues constituyen una de las herramientas básicas empleadas en esta investigación para evaluar la producción oral de los alumnos.

2.3.3.1. Las escalas de evaluación

Al hacer una revisión de la situación de la evaluación oral, resulta inevitable hacer referencia a las escalas de evaluación. Estas reflejan la valoración del evaluador

acerca de la producción oral del examinando, en una franja/escala que puede oscilar desde una valoración excelente de la EO hasta una producción inadecuada, según los objetivos que se hayan marcado previamente. Es importante destacar, tal y como indican Taylor y Galaczi (2011), que las escalas de evaluación tienen como principal objetivo proporcionar fiabilidad a la puntuación otorgada durante una evaluación oral determinada. Se distinguen a continuación dos tipos de escalas: holísticas y analíticas.

Las escalas holísticas se emplean con mucha frecuencia en la enseñanza de L2, y están basadas en “general impression marking” (ALTE, Association of Language Testers in Europe, 1998:147), es decir en la percepción general del evaluador. Taylor y Galaczi, (2011) señalan que este tipo de escala evalúa la producción oral de manera unitaria y global, empleando una única escala de valores. Cada descriptor de nivel incluye un resumen general sobre la calidad de la producción oral, que a su vez engloba diversas facetas relacionadas con dicha producción.

Según Luoma (2009), este tipo de escalas son muy prácticas en evaluaciones en las que haya que tomar una decisión rápida, o asignar un nivel a un grupo de alumnos. Son escalas sencillas, que proporcionan rapidez y comodidad de uso, lo cual resulta particularmente útil cuando se trata de evaluar a grandes grupos. Sin embargo, también presentan inconvenientes, como por ejemplo, que no detallan los puntos fuertes o débiles de la producción oral de los participantes, por lo que es de poca utilidad para realizar tareas de retroalimentación (Weir y Roberts, 1994). Se podría añadir, que cuando el evaluador conoce de forma personal al examinando, se puede producir una cierta variación subjetiva de la nota final, sea para mejor o para peor.

Por su parte, las escalas analíticas desglosan los criterios que se van a evaluar, incluyendo un descriptor para cada nivel especificado. Los criterios evaluados difieren

según sea el diseño de la escala de valoración, pero algunas categorías suelen coincidir en la mayoría de las pruebas, como son: pronunciación, comprensión, fluidez, precisión y corrección (Davis *et al*, 1999: 7). Existen otros criterios que se pueden encontrar en distintas pruebas de evaluación oral, por ejemplo interacción, coherencia, recursos gramaticales, riqueza léxica, comunicación interactiva, capacidad discursiva, alcance de la lengua, etc.

En concreto, el MCER (2002) especifica catorce categorías diferentes que se pueden incluir en las escalas de valoración de producción oral de interacción: fluidez, precisión, flexibilidad, coherencia junto con cohesión, dominio de pronunciación y de vocabulario, estrategias en los turnos de palabra, desarrollo temático adecuado, estrategias de cooperación, solicitud de aclaraciones, adecuación sociolingüística, corrección gramatical y expresión oral en general.

Sin embargo, evaluar más de un número determinado de criterios puede ser contraproducente para el proceso de evaluación. Luoma, (2009:80) considera que un evaluador no debería manejar más de cinco o seis criterios para no sufrir el impacto de una sobrecarga cognitiva. Además, Taylor y Galaczi (2011) destacan que hay que tener en cuenta que es posible que este se vea involucrado en otras actividades durante la evaluación, por ejemplo al participar activamente de la misma como interlocutor del examinando, o al rellenar fichas de evaluación. Por tanto, a la hora de diseñar la escala de valoración analítica hay que tener en cuenta no solo los criterios que se van a evaluar, sino también en cuántas labores adicionales va a participar el evaluador con el fin de que la suma de ambas no exceda la carga cognitiva y psicológica indicada.

En cuanto a los inconvenientes, destacar que es obvio que las escalas analíticas implican una elevada inversión de tiempo. Resulta por tanto complicado emplear este

tipo de escalas en pruebas realizadas a grandes grupos, ya que podría ser económicamente costoso y se puede dilatar excesivamente en el tiempo.

En resumen, dentro de un proceso evaluador y con el fin de que este sea lo más objetivo, fiable y eficaz posible, es fundamental establecer una serie de criterios de evaluación claros que se puedan aplicar de forma válida. El evaluador debe tener claro *qué* va a medir, y *cómo* lo va a hacer. En este sentido, las escalas de evaluación constituyen una herramienta útil que debe ser diseñada con cuidado y meticulosidad para que sea válida. Con el fin de mejorar en su aprendizaje, los examinandos deben obtener retroalimentación de su producción oral de una forma que sea fácil de entender y de usar, por lo que una escala de evaluación bien diseñada puede resultar muy eficaz a tales efectos. Se deberá analizar si para lo fines buscados es necesario emplear una escala holística (breve y sencilla basada en pocos criterios, impresión general) o si es mejor emplear una analítica (basada en la valoración de numerosas destrezas y subdestrezas). La evaluación y su interpretación forman parte del constructo oral, como ya se ha visto anteriormente.

La siguiente tabla creada por la investigadora (y basada en los autores anteriormente mencionados) ofrece un resumen de las características de cada una de estas escalas de valoración oral.

Escalas holísticas	
Descripción general: tipo de escala de valoración donde la producción global del participante tiene más relevancia que los elementos individuales de su producción oral.	
Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> - Rápida - Económica (particularmente con grupos grandes) - Es más “natural” que otro tipo de escalas - Es intuitiva y útil para la autoevaluación informal o para una valoración rápida emitida por personal no profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - No diagnostica aciertos y errores - Poco útil para emitir <i>feedback</i> - Adolece de falta de precisión y exactitud en el lenguaje a la hora de diferenciar niveles - Es un proceso extremadamente complejo como para emitir una sola puntuación - Puede haber falta de unanimidad para otorgar una única puntuación en el caso de varios evaluadores

	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de fundamento empírico de los descriptores - Posible subjetividad del evaluador en el caso de conocer personalmente al examinando
Ejemplos: ACTFL, BULATS, MCER (CEFR), TSE (combinación de ambas escalas)	
Escalas analíticas	
Descripción general: escala de valoración oral donde se otorgan diversas puntuaciones para cada aspecto de la producción oral, desglosado en distintas subescalas.	
Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> - Es útil en procesos diagnósticos de aciertos y errores - Ayuda a los evaluadores a centrarse en aspectos concretos de la evaluación - Ofrece mayor fiabilidad y exactitud en la valoración obtenida que otras escalas - Propicia mejor entendimiento entre evaluadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Requiere invertir mucho tiempo - Es costosa desde el punto de vista económico (según el caso) - - Posible solapamiento de criterios - Riesgo de que se extienda o contagie la misma valoración en las distintas categorías, <i>halo effect</i> - Exceso de carga cognitiva y psicológica para el evaluador - Posible pérdida de atención en la comunicación oral en su globalidad - Posibilidad de dispersión del evaluador si este debe atender a varias tareas durante la evaluación - Dificultad en la ponderación de las valoraciones - Se requiere un alto nivel de concentración y abstracción por parte del evaluador
Ejemplos: IELTS, Cambridge ESOL Examinations, TSE (combinación de ambas escalas)	

Tabla 6 Tabla creada por la investigadora y basada en datos obtenidos de Alderson, 1981; Davis et al, 1999; Hamp-Lyons, 1991; Hugues, 2003; Luoma, 2009; Taylor y Galaczi, 2011; Weir, 1990 y 1993, así como en observaciones y experiencia propias.

El estudio llevado a cabo ha hecho uso de ambos tipos de escalas de valoración, como se verá con más detalle en el Capítulo 3, incluyendo los criterios de evaluación que se consideraron óptimos para la investigación.

2.3.4. Didáctica de la expresión oral en la era digital

Una de las estrategias que impulsa a la mejora del aprendizaje tiene que ver con el uso de las nuevas tecnologías de la información, ya que, como queda dicho, estamos inmersos en un mundo digital que no cesa de evolucionar. Precisamente, el uso de los medios tecnológicos juega un papel determinante en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Esto se debe a que los recursos que ofrece la red permiten al alumnado tener acceso a una ingente cantidad de material, como son las producciones orales reales de

personas nativas del idioma que están estudiando. Así mismo, pueden escuchar o visualizar sus propias producciones orales (actividad muy útil en el aprendizaje de la L2) o incluso acceder de manera virtual a diferentes acontecimientos culturales de los países objeto de estudio.

Como se ha mencionado en el Capítulo I, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son diversos medios tecnológicos, canales y recursos que nos proporcionan el acceso a la información; constituyen un nuevo soporte y una nueva vía para dar forma, registrar, almacenar y difundir contenidos de información (Cormode y Krishnamurthy, 2008). Algunos ejemplos de estos recursos son: la pizarra digital, los blogs, el podcast, las wikis, entre otros muchos, teniendo como soporte principal la Web. Las TIC son medios o recursos tecnológicos que facilitan el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La consolidación de las TIC, junto con nuevas tecnologías que siguen emergiendo, pueden tener importantes consecuencias en la investigación de la destreza oral en L2. Por un lado, se ha desarrollado un corpus ingente de textos orales; por otra parte, los avances en tecnología han propiciado que los investigadores puedan trabajar de manera “multimodal” combinando habla, transcripciones, material auditivo digital, imágenes de vídeo, etc. En los últimos tiempos, se enfatiza el carácter colaborativo de la World Wide Web, creando *sitios* en los que el protocolo se basa en compartir toda la información para que pueda ser analizada por investigadores, lingüistas o estudiosos de la materia (Hugues, 2011: 138-9).

Las tecnologías son un área en constante evolución; avanzan y ofrecen a los usuarios nuevas posibilidades que se adaptan a sus distintas necesidades (comerciales, económicas, educativas, etc.). Los usuarios son conscientes de los constantes cambios

que se producen en las TIC, y los asumen como consecuencia inevitable del progreso, con sus consiguientes posibilidades de mejora (Merlo-Vega, 2009). Hoy en día proliferan los programas de reconocimiento de voz, la robótica, la telefonía y la informática móvil, así como un sinnúmero de aplicaciones tecnológicas. Se ha invertido mucho esfuerzo en conseguir que un usuario pueda dirigirse verbalmente a un ordenador como lo haría a otra persona, así como que el ordenador *entienda* y pueda ejecutar las órdenes recibidas. Principalmente se usa este *human-machine speech* en entornos de respuestas automáticas de centros de respuestas a usuarios (*call-centres*), búsqueda en Internet o en dispositivos tecnológicos a través de aplicaciones de reconocimiento de voz. Quizás la comunidad docente no haya captado inmediatamente las inmensas ventajas que ofrece Internet, y a menudo ciertas instituciones no están equipadas adecuadamente por falta de recursos. Pero la tendencia general en la enseñanza de L2 es a integrar cada vez más las TIC en el aula. En mercados en los que la demanda de clases de idiomas, particularmente de inglés, supera la capacidad de ofrecer las clases cara a cara, la ventaja del teléfono móvil o las videoconferencias es inmensa (por ejemplo en países como China, donde un alto porcentaje de las clases de L2 se efectúa a través de las TIC) (Hugues, 2011).

Debido al alto potencial de estos recursos, merece la pena que se investigue el impacto que estos tienen en las clases de idiomas. Dentro de las distintas TIC, diversos autores han centrado sus investigaciones en los diferentes recursos utilizados en la enseñanza de la destreza oral de L2, entre otros Terrell (2012), quien ha estudiado cómo las distintas herramientas tecnológicas pueden influir muy positivamente en la motivación del alumnado. De Souza (2011), a modo de ejemplo, recoge el uso de la web 2.0 en el contexto de uso en la clase de español como idioma extranjero, sugiriendo

ejemplos prácticos para la enseñanza de los verbos a través de varias herramientas que ofrece la Web 2.0. Hamilton (2010) investiga acerca de las posibilidades del uso de YouTube en el aula de EFL, mientras que Chacón y Pérez (2011) analizan las múltiples ventajas que los Podcasts ofrecen en el aprendizaje de inglés como idioma extranjero. Por su parte, Huerta (2015) lleva a cabo una investigación acerca de la mejora que el uso de la herramienta VoiceThread supone en la producción oral en inglés de su alumnado. Por su parte,, Garrido y Braga (2015) estudian el uso de Second Life en la enseñanza de la L2 en el ámbito universitario.

Por otro lado, las redes sociales constituyen un aspecto fundamental en la vida de muchos de los alumnos hoy en día. La mayoría de los alumnos, Nativos Digitales (Presnky, 2001), utilizan Internet a diario, por lo que emplear esta herramienta en el proceso enseñanza-aprendizaje resulta motivador e innovador para ellos. En lo que atañe a la producción oral, existen multitud de herramientas en internet que profesores y alumnos pueden usar con fines docentes y de aprendizaje. Algunas de ellas, gratuitas o de pago, son las siguientes: Audacity, Evernote, Eyejot, Fotobabble, Language Twin,Lingt, Meograph, Movenote, Podcast, SpeakingPal, Second Life, Skype, VoiceThread o Voxopop, entre otras. Estas herramientas tienen en común que permiten la práctica de la destreza oral a través de Internet de diversas formas, pues permiten al alumnos grabarse, interactuar en su L2 con otra persona, participar en foros usando la voz en lugar de la escritura, utilizar programas de reconocimiento de voz (útiles para mejorar la pronunciación), compartir sus propias grabaciones o, incluso, recrear una inmersión lingüística a través de mundos virtuales, entre otras posibilidades.

Cabe precisar que la Web 2.0 acoge este amplio abanico de recursos, útiles en la enseñanza de la expresión oral en L2. No obstante, antes de analizar algunos de ellos, se verán las principales características del sitio Web 2.0 que cobija dichas herramientas.

La Web 2.0 es un fenómeno en el que los usuarios se han convertido en protagonistas, y que está afectando a distintos ámbitos de la sociedad actual. Distinguir entre Web 1.0 y Web 2.0 no es sencillo. El término Web 2.0 se acuñó en 2004, por lo que una de las formas de diferenciar a cuál de estos dos tipos pertenecen los diversos sitios web puede ser atenerse a su fecha de creación (Cormode y Krishnamurthy, 2008). La etiqueta 2.0 implica que la web ha sufrido una evolución, en la que la posibilidad de participación de los usuarios es la principal característica.

La Web 2.0, también denominada Web Social, resulta útil en la enseñanza de L2. Acoge ciertas herramientas como los blogs, las wikis o las plataformas educativas (herramientas en este caso virtuales utilizadas con fines pedagógicos). Aplicaciones multimedia como Prezi ayudan a presentar la información de manera muy comunicativa, visual e impactante; sobre pantallas digitales, las presentaciones aparecen de forma rápida, ágil y dinámica. En el aula estas se pueden usar de forma interactiva, y en una misma presentación pueden trabajar de forma colaborativa hasta diez usuarios a la vez en tiempo real.

Para alojar presentaciones, también hay sitios Web 2.0 como Slideshare, el equivalente a YouTube pero para diapositivas en diversos formatos digitales. Incluye también una función de emisión de conferencia que permite transmitir en tiempo real voz y vídeo a través de Internet en el momento de hacer la presentación en la red social. Los usuarios también se pueden comunicar durante la conferencia a través de un chat integrado, facilitando así la comunicación entre asistentes virtuales. El uso de esta

herramienta en el aula, siempre y cuando se disponga de la tecnología necesaria, resulta de gran utilidad para el alumnado.

Esta Web Social también permite almacenar documentos en carpetas que varios usuarios pueden compartir y que se alojan en *la nube* o iCloud¹⁷. Gracias al uso de servicios como Dropbox, los alumnos pueden compartir la información de manera rápida y eficaz, y en el caso del uso de Google Drive (2012) pueden además trabajar en el mismo documento a la vez cada uno desde donde se encuentre. Favorece pues el trabajo cooperativo.

Todas estas herramientas deben enmarcarse en el contexto de la Web 2.0, donde la información es relevante como objeto de consumo. Si en la última década del siglo pasado, durante el reinado de la Web 1.0, el *contenido* era el rey, en la Web 2.0 el *usuario* ha pasado a ser el protagonista gracias a la ayuda de las nuevas plataformas tecnológicas, que se erigen también como las futuras protagonistas de la que, previsiblemente, será la tercera generación de la web: la Web 3.0, o Web Semántica¹⁸, orientada hacia la *inteligencia artificial* a través de lenguajes informáticos comunes. Por tanto la nueva Internet no anula la anterior, sino que la complementa y la mejora, tomándola como base, y así sucesivamente (Merlo-Vega, 2009). Así, la Web 2.0 y la Web 3.0 son evolución de la Web actual pero sus usuarios son mucho más activos y colaboradores, pues trabajan de forma dinámica y asíncrona, facilitando y compartiendo todo tipo de información. Observamos cómo, cada vez más, las plataformas tecnológicas adquieren un mayor protagonismo, incluso por encima del usuario. En este

¹⁷ Almacenamiento virtualizado de datos en servidores remotos accesibles desde Internet.

¹⁸ La Web 3.0 es la realización de la Web Semántica, que busca un lenguaje informático común para que los ordenadores interpreten correctamente toda la información y conducente a la inteligencia artificial.

proceso, los contenidos y el usuario como “conjunto” son relevantes en la medida en que la plataforma tecnológica lo es (Cormode y Krishnamurthy, 2008).

A continuación se analizan algunos de los recursos TIC que en este estudio se han considerado relevantes para la enseñanza de la expresión oral de L2 por su versatilidad y riqueza: Moodle, YouTube, grabaciones de vídeo, Wikis, Mundos Virtuales, Podcasts y VoiceThread. Las tres primeras han sido empleadas en esta tesis doctoral.

Moodle: la plataforma de aprendizaje y software libre Moodle ha servido en los últimos años como plataforma en numerosas universidades españolas. Según Rey, García y García (2009), esta TIC expresamente educativa se ha convertido en una herramienta clave en la enseñanza universitaria, pues facilita que el docente pueda compartir su material con los alumnos, los cuales tienen acceso tanto a dicho material como a los recursos disponibles en la red. Se pueden compartir documentos, presentaciones, archivos de audio e imagen, enlaces a páginas web, etc. Moodle facilita el aprendizaje en línea en el entorno universitario y fomenta una nueva forma de trabajo, colaborativa y cooperativa; de ahí que facilite la labor del docente. No obstante, tal y como señalan Álvarez y Zapata (2002), “un buen curso virtual no se diseña colocando literalmente en la red el programa y los contenidos de una clase tradicional. Se trata de una tarea más compleja, que exige a los docentes aprender nuevas habilidades tecnológicas, otras formas de organizar contenidos, e incluso un nuevo estilo de enseñanza” (2002:81). El docente debe hacer uso de Moodle adaptando sus clases a este nuevo estilo de enseñanza, reflexionando y meditando acerca de los contenidos del material que facilita al alumnado, así como en la forma de organizarlos.

En el estudio llevado a cabo se utilizó Moodle frecuentemente con distintos objetivos: (1) comunicarse con los alumnos durante el desarrollo de la investigación; (2) facilitarles material necesario para la realización de las tareas; (3) proveer enlaces de vídeos que les ayudarían a ejecutar las actividades; y (4) poner a su disposición algunas de las grabaciones que por problemas técnicos no pudieron ser subidas a YouTube.

YouTube: uno de los innumerables usos que se puede hacer de Internet es la utilización de YouTube. Se trata de un portal que permite a sus usuarios alojar y compartir vídeos en él de forma sencilla, por lo que actualmente este es el sitio web de su tipo más utilizado por los internautas. Hamilton (2010) estudia la incidencia del uso de YouTube en la motivación de los alumnos, y concluye que potencia la motivación y la autoconfianza en el alumno porque ayuda a romper el bloqueo emocional que, a menudo, siente al expresarse en su L2. Por tanto, el uso de YouTube en el proceso de aprendizaje de una L2 puede ser muy beneficioso: por una parte, permite ver vídeos grabados en cualquier idioma y escuchar una inmensa variedad de acentos. Por otra parte, admite la posibilidad de observarse tras realizar una tarea oral, o incluso poder observar las de sus compañeros. En lo que respecta a la motivación, el hecho de poder observarse facilita una mejor preparación ante las posibles situaciones de comunicación oral a las que los alumnos se tendrán que enfrentar en el desarrollo de su actividad profesional, lo cual redundará en tranquilidad y aumento de seguridad a la hora de llevar a cabo una actividad oral. YouTube puede ser útil para este fin.

En esta tesis se ha planteado el uso de YouTube (en un modo privado) por los alumnos con el fin de que se pudieran observar y evaluar tras la realización de sus tareas (diversos role-plays en el aula). De esta manera, estos analizan sus errores y explotan su propio potencial. También se incluyeron actividades de visionado y evaluación del

trabajo de sus compañeros de aula. YouTube ofrecía la posibilidad, si los alumnos lo creían oportuno, de compartir su grabación con sus familiares y amigos, tanto a través de YouTube como de su cuenta en Facebook. Esto permite, entre otras ventajas, dar visibilidad a las actividades del alumno en el aula, así como observar sus propios progresos.

Grabaciones de vídeo: el experimento llevado a cabo en este estudio se basa en gran medida en la grabación en vídeo de las tareas realizadas en el aula, ya que estas grabaciones permitían que se pudiera hacer un análisis detallado del mismo sin presión temporal. La invención de los equipos de grabación móviles fue un factor decisivo en el desarrollo de la lingüística oral (Halliday, 1985). Lund (2008) utiliza las grabaciones de vídeo de las actividades a través de wikis y sostiene que estas actividades suponen una mejora en el avance de los alumnos en la adquisición del lenguaje. Otro estudio conducido por Haggstrom (1994) abunda en los beneficios de usar actividades grabadas en vídeo basadas en un tema (*videotaping task-based activities*) y declara que se trata de un método preciso y eficaz de examinar a los alumnos, así como de una experiencia motivadora para ellos. Aunque Haggstrom centraba su estudio en formas de evaluar la destreza de producción oral, subraya que influye en gran manera en la enseñanza y aprendizaje de dicha destreza. Tudini (2005) y Wang (2006) emplean también grabaciones en sus estudios sobre el uso de la estrategia de la negociación para mejorar la EO. La grabación por vídeo ayuda, además, a identificar elementos del lenguaje no verbal (García Debenc, 2010).

Wikis: Adell (2007) define wiki como “una aplicación informática que reside en un servidor web y a la que se accede con cualquier navegador y que se caracteriza porque permite a los usuarios añadir contenidos y editar los existentes” (2007: 2). Según

este autor, la idea de wiki se originó cuando Ward Cunningham¹⁹, en 1995, diseña una aplicación que permite que una comunidad de usuarios edite páginas web rápidamente usando un navegador y formularios web. Adell expone que, aunque el uso de dicha aplicación en Internet no está tan extendido como otras, las wikis ofrecen un amplio abanico de usos didácticos en el aula. Los alumnos pueden usar esta herramienta para preparar sus presentaciones orales ya que ofrece la posibilidad de trabajar en el mismo documento varias personas a la vez desde distintos lugares.

De Albornoz (2007) plantea igualmente el uso de esta herramienta de colaboración en entornos educativos, enumerando una serie de múltiples posibilidades como colaboración en las anotaciones y apuntes tomados en clase, resúmenes, desarrollo de proyectos, redacción de ensayos colaborativos, etc. No obstante, dicho autor advierte también de los posibles problemas derivados de las wikis, pues permiten realizar ediciones que pueden borrar contenido importante ya existente, o el riesgo que puede tener el usuario de perderse entre las numerosas opciones que ofrece la aplicación.

Mundos virtuales: los mundos virtuales son también nuevos productos de las TIC. Sus usuarios, a través de un “avatar”²⁰ que crean previamente, pueden jugar, interactuar con otros usuarios y formar parte de un nuevo concepto de comunidad en línea. Algunos de estos mundos virtuales son Second Life, Smeet, Sims, Haboo Hotel, World of Warcraft, Active Worlds, Club Penguin, IMVU, etc. Niños, jóvenes, adultos encuentran en estos mundos otros avatares con los que interactuar con el fin de jugar, hablar, bailar, etc. Para ejemplificar el uso que se le puede dar a los mundos virtuales en

¹⁹ Howard Cunningham, informático y programador estadounidense que creó el primer sitio *wiki* en Portland (EE. UU.) en marzo de 1995.

²⁰ Un *avatar* en Internet es una identidad tridimensional virtual que generalmente adopta un usuario para relacionarse en mundos virtuales o jugar a videojuegos *online*.

la enseñanza de idiomas, en esta investigación se mostrará únicamente el caso de Second Life (SL), lanzado en 2003. Este portal incluye una serie de proyectos educativos que, incluso, incluyen escuelas de idiomas.

Second Life: universidades como Harvard, Oxford o la Universidad de Salamanca utilizan SL para la formación de sus alumnos, e incluso el propio Instituto Cervantes posee un espacio, o *isla*, en este mundo virtual. Garrido (2012) considera el uso de SL como “un nuevo estilo de aprendizaje, en el cual las nuevas tecnologías no solo son percibidas como fuentes de información y de entretenimiento, sino como auténticas fuentes al servicio del conocimiento” (2012: 171). Los usuarios de SL (o *residentes*) acceden a este mundo de forma gratuita a través de Internet. Se trata de un *metaverso*²¹ en el que conviven residentes representados por sus avatares. SL permite chatear gratis por texto o por voz, ofreciendo la posibilidad de usar una L2 en su manifestación oral con el objetivo real de comunicarse con otro usuario. El hecho de que el alumno pueda *disfrazarse* o *escondarse* en un avatar puede ayudar a romper con la timidez de muchos de ellos al expresarse en su L2.

SL se utiliza también en la enseñanza de idiomas. Por ejemplo, la propia prestigiosa institución británica British Council utilizó Teen Second Life para adolescentes. Existen incluso conferencias anuales para la enseñanza de idiomas que utilizan mundos virtuales como SL. Garrido y Braga (2015) indagan en la enseñanza virtual de la lengua extranjera en contextos universitarios, más concretamente dentro del ámbito turístico, y concluyen que la interferencia de la omnipresente lengua inglesa puede explotarse con fines didácticos en el proceso de aprendizaje de otro idioma. Así,

²¹ Se entiende por *metaverso* un mundo virtual ficticio.

utilizan SL como herramienta TIC en su investigación y señalan, por otra parte, el inconveniente de que el alumno no conciba las tareas llevadas a cabo durante la navegación con la misma seriedad que si las efectuara en el aula, así como la preocupación que puede generar en el alumno la evaluación de su producción oral. Resulta vital que el docente consiga conferir al mundo virtual la seriedad que esta enseñanza posee para que el alumno conciba esta herramienta como una herramienta didáctica válida.

Los Podcasts: los podcasts son archivos de audio gratuitos que se pueden descargar a través de Internet a un ordenador o reproductor de MP3 y que se pueden emplear como herramienta innovadora en la enseñanza de L2 (Chacón y Pérez, 2011). Los alumnos pueden hacer grabaciones de voz y hacerlas públicas en la red. El estudio que llevaron a cabo estos autores a través de una investigación-acción mostró que los alumnos mejoraron su producción oral así como su autonomía mediante el uso de podcasts. Este recurso permite el trabajo colaborativo, y, al ser gratuito y libre, su uso es fácil y favorece su difusión, de tal modo que se pueden compartir conocimientos, ideas y trabajos entre usuarios. Constituye una buena herramienta de autoaprendizaje por su facilidad de uso. Los archivos se pueden descargar y guardar en el ordenador para volver a escucharlos posteriormente sin necesidad de acceso a Internet. Esto facilita la autoevaluación, así como que el profesor pueda proporcionarle retroalimentación. Pueden mejorar el proceso de aprendizaje al propiciar el intercambio de ideas, el trabajo colaborativo, el repaso, la autoevaluación y la obtención de *feedback*.

Voicethread: esta herramienta consiste en una plataforma en la Red que permite a profesores y estudiantes subir imágenes, vídeos, audios, documentos de diferentes formatos, grabar audios y fragmentos de vídeo, incluso comentarios de texto, pudiendo

además invitar a otros usuarios a grabar comentarios de respuesta. Su principal ventaja radica en que los comentarios de audio se pueden incluir en imágenes y documentos que ya han sido subidos por otros participantes, proporcionando a los alumnos una interesante oportunidad de evaluarse, expresarse con libertad y ser creativos. Calvet (2013: 70-72) estudió los beneficios que estudiantes de un entorno rural obtuvieron del uso de Voicethread, y concluyó que dicha herramienta motivaba a los alumnos, ofreciéndoles una amplia gama de oportunidades para comentar las actividades individualmente, así como interactuar entre ellos.

De igual manera, Brunvand y Byrd (2011) declararon que esta herramienta permite a los alumnos participar y colaborar a su propio ritmo ya que las visualizaciones y grabaciones podían realizarse adaptándose al ritmo de cada sujeto. Huerta (2015), por su parte, hace también alusión al uso de VoiceThread en un estudio que lleva a cabo con alumnos de L2 de educación secundaria mediante el método de investigación-acción y presenta resultados concluyentes con respecto a la mejora de la producción oral en inglés de los alumnos que formaron parte de la muestra. Así mismo, observó que el uso de esta herramienta en línea influyó positivamente en el factor de la motivación de los alumnos participantes, redundando en una mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

Una vez analizada esta pequeña selección de recursos útiles para la didáctica de las lenguas que se encuentran disponibles en la Web 2.0, cabe subrayar de nuevo la auténtica revolución que Internet ha supuesto en la enseñanza de idiomas. Otro ejemplo de ello es el hecho de que las plataformas didácticas se han desarrollado a velocidad vertiginosa para servir de base en la educación a distancia. Numerosas universidades de prestigio como la UNIR (Universidad Internacional de La Rioja), la UOC (Universitat

Oberta de Catalunya), The Open University en el Reino Unido o la propia UNED (a la que se adscribe esta tesis) ofrecen tanto cursos en línea como formación a distancia. Las TIC juegan un papel relevante en estos cursos, ya que estas instituciones poseen programas especiales creados a medida para la enseñanza de L2, incluyendo aplicaciones que permiten la grabación de voz e imagen para la práctica y evaluación de la destreza oral, facilitando el acceso a estudios universitarios de una forma rápida, eficaz y de calidad. Gracias a Internet y a las TIC, un mundo de información se encuentra literalmente a un *clic* de ratón de cualquier usuario.

Además de ese mundo de información a disposición del usuario, las TIC aportan una nueva manera de enfocar la enseñanza de L2. En la época actual, el docente debe mostrar adaptabilidad y predisposición al uso de estas herramientas que permiten mostrar la información, organizarla, compartirla, modificarla y distribuirla de manera ágil y rápida. Tal y como se ha analizado en estas páginas, el uso de estas tecnologías, sin lugar a dudas, enriquece la didáctica de las lenguas en general, y de la destreza oral en particular.

2.4. Aplicaciones prácticas de los aspectos teóricos analizados

Antes de concluir el presente capítulo, se ha considerado de interés subrayar de qué manera se han aplicado en este trabajo de investigación los aspectos teóricos que se han analizado detalladamente durante el mismo. El objetivo de este apartado es aunar y relacionar las reflexiones teóricas señaladas en el capítulo con la propia investigación, aunque algunas de estas relaciones ya hayan quedado establecidas a lo largo de estas páginas.

Por tanto, se pueden recapitular las siguientes consideraciones: el enfoque que acoge esta investigación es el Postmétodo puesto que las particularidades del aula y las

necesidades de la misma requerían un tipo de enfoque que se adaptara al contexto en el que se desarrollaba el estudio, y que fuera flexible. Amparado por este enfoque, la investigadora pudo hacer uso de su propia experiencia para diseñar y llevar a la práctica un método cuyo fin era mejorar la destreza oral del alumnado de Turismo. Como ya se ha visto, el estudio siguió un Método Comunicativo, puesto que los alumnos participaron activamente en él, se utilizó material auténtico y el foco de atención se centró en los aspectos comunicativos del lenguaje. El diseño y la ejecución de las actividades de esta investigación se basaron en el Aprendizaje Basado en Tareas, que incluían actividades previas a la actividad central, la actividad en sí, y acciones posteriores a la misma, como parte del proceso de aprender a aprender.

Durante la ejecución de las tareas, se han tenido en cuenta las distinciones de Ellis (2003) con respecto a los procedimientos de atención al *sentido*, o a la *forma*. Ambos procedimientos se complementan y la atención a la forma (gramática, léxico) ayuda a evitar el estancamiento en el aprendizaje de la L2. Por este motivo, la rúbrica empleada recogía tanto aspectos gramaticales y léxicos (atención a la forma) como aspectos comunicativos no verbales (atención al sentido). Las anotaciones de la investigadora-docente se centraron también tanto en aspectos relacionados con el significado, como en aspectos lingüísticos.

La tarea comunicativa escogida para llevar a cabo esta investigación fue el role-play, por considerarla muy apropiada para el contexto de L2 en Turismo. En este trabajo de investigación se han utilizado las tres variedades más importantes de esta estrategia: el role-play muy guiado, el semi-guiado, y el libre. El contexto siempre ha sido profesional, relacionado con distintos ámbitos del mundo del turismo, y la forma de llevar a cabo la tarea ha sido distinta atendiendo a cada fase de la investigación. Se

considera que el formato de prueba del role-play es un formato directo ya que es un diálogo simulado comunicativo que tiene lugar cara a cara. Aunque la observación la realizan los alumnos a través de Internet, la prueba en ningún momento se administra por ordenador (como sucede en el método semi-directo).

Como parte del proceso de aprendizaje, se consideró vital que los alumnos obtuvieran *feedback* de sus producciones orales. Con este fin, se realizaron las grabaciones de vídeo que fueron puestas a su disposición en Internet. Los alumnos obtuvieron retroalimentación de sus compañeros, de la investigadora-docente, y de su propia observación. Parte del *feedback* que proporcionó la docente provenía de las numerosas anotaciones tomadas durante la investigación (datos cualitativos), pero una parte importante de la evaluación del alumno en esta investigación se basó en las escalas de valoración oral (datos cuantitativos). En la fase piloto se empleó una escala holística o global, aunque ciertas carencias de la misma evidenciaron la necesidad de emplear una escala analítica en la investigación central. Esta escala fue creada *ad-hoc* para este estudio y sus criterios fueron minuciosamente seleccionados.

El mecanismo de producción de *feedback* formó parte del proceso de evaluación del estudio, que empleó un tipo de evaluación formativa, cuyos fines diagnósticos se consideraron básicos para la mejora de la EO de los alumnos. Por su parte, los datos obtenidos de las diversas tareas realizadas se concretaron en datos cuantitativos y cualitativos.

Por otra parte, se ha considerado necesario reflejar en este estudio el proceso de cambio que la sociedad del siglo XXI está experimentando en lo que respecta a la forma de comunicarse y a las nuevas tecnologías empleadas. Sin lugar a dudas, el uso de la TIC revoluciona la didáctica actual de lenguas, por lo que en esta investigación se ha

hecho uso de las siguientes herramientas tecnológicas: (1) Moodle para la comunicación con los alumnos y para compartir con ellos documentos, enlaces, así como material audiovisual; (2) grabaciones de vídeo, base de la investigación; (3) YouTube en modo privado para hacer llegar a los alumnos dichas grabaciones; y finalmente, (4) Google Drive para la creación del cuestionario, a través de su aplicación informática Google Forms. Se ha empleado además el correo electrónico para comunicarse con los alumnos, y por supuesto, Internet.

Aunque algunos de los aspectos recogidos en este apartado se analizan con detalle en el Capítulo 3, se ha considerado relevante proporcionar en este punto del trabajo de investigación una pequeña recapitulación práctica de los aspectos más destacados analizados hasta el momento.

2.5. Conclusión al capítulo

El Capítulo 2 de la presente tesis ha pretendido dar cuenta del marco teórico en el que se enmarca este estudio. Con este fin, y tras una breve introducción, se han distinguido dos apartados: por un lado, la evolución en la didáctica de las lenguas, y por otro, el estado de la expresión oral hoy en día.

En primer lugar, se dedica un espacio a la evolución de la didáctica de las lenguas extranjeras en su globalidad, mencionando los enfoques más destacados o que más incidencia han tenido en dicha evolución. En este apartado, se pone un énfasis especial en el Enfoque Comunicativo, que revolucionó la didáctica de las lenguas, y cuya herencia se materializa en el Aprendizaje Basado en Tareas, también exhaustivamente analizado. Este primer apartado concluye con un análisis del Postmétodo, que constituye el enfoque actual de la didáctica hoy en día, y que ha regido la presente investigación.

En segundo lugar, la investigación se centra en la enseñanza y aprendizaje de la expresión oral. Se retoma la didáctica de las lenguas, pero poniendo el centro de atención en la didáctica de la destreza oral. A continuación se analizan diferentes tipos de tareas de producción oral, haciendo una mención especial a la tarea de role-play, que ha constituido la tarea central de esta investigación. Por su relevancia en este estudio, se analiza el complejo proceso de evaluación oral, detallando los distintos formatos de evaluación (indirecto, directo y semi-directo) así como los tipos de evaluación (formativa y sumativa). El concepto de retroalimentación (*feedback*) es también objeto de estudio, así como las escalas de evaluación más relevantes: holística y analítica, con las características, ventajas y desventajas de cada una. Por su relevancia en el contexto social y tecnológico que vivimos, merece una mención especial la didáctica de la expresión oral en la era digital: las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la L2 son objeto de este estudio, desglosando algunas de las herramientas más destacadas empleadas hoy en día e incidiendo en la necesidad de los docentes de actualizar y adaptar la enseñanza de la destreza oral a la era tecnológica que nos envuelve.

Antes de finalizar el capítulo, se ha incluido un apartado que recoge las aplicaciones prácticas de los aspectos teóricos analizados en esta investigación, apartado que sirve de preludeo a las conclusiones del capítulo, que a su vez resumen someramente los aspectos más relevantes detallados en este Capítulo 2.

Una vez estudiado el marco teórico de este estudio, el siguiente capítulo se centrará en el análisis del método empírico desarrollado por la investigadora, teniendo en cuenta el tipo de investigación en el que tiene lugar el estudio, el método empleado para llevar a cabo el mismo, las fases preliminares del proyecto (que supusieron la base

de la investigación central de esta tesis), así como el detalle pormenorizado de dicha investigación central.

PARTE III INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3. Análisis del método empírico

3.1. Introducción

El presente capítulo analiza el proceso metodológico empleado en la parte práctica de la investigación, que desvela una aproximación sobre la hipótesis principal. En primer lugar, el presente capítulo dará cuenta de la investigación social atendiendo a sus orígenes e incluyendo una mención especial a la triangulación de datos dentro de la investigación social y al el método de investigación-acción desde sus inicios como investigación social hasta su aplicación en el ámbito educativo

A continuación, el capítulo 3 recogerá distintos aspectos metodológicos que resultan ser los ejes centrales del presente estudio y acogerá un primer acercamiento a los resultados. Para ello, se recordará la hipótesis principal de la tesis, así como las secundarias, y se describirán las fases que se han seguido a lo largo de la investigación, detallando las características de los sujetos que han intervenido, los distintos contextos de las tareas, los recursos empleados, los procedimientos seguidos y los resultados obtenidos en las fases preliminares, ya que los resultados de la investigación central se detallan en el Capítulo 4.

Por último, en el presente capítulo se expondrán también las conclusiones detalladas alcanzadas en cada fase de la investigación.

3.2. Investigación Social

Existe una amplia variedad de estrategias de investigación que pueden ser utilizadas a la hora de llevar a cabo una investigación. Como indica Denscombe (2010:3) algunas son extremadamente costosas y se realizan a largo plazo con investigadores a tiempo completo. Pero también existen estrategias orientadas hacia

proyectos de menor duración y de bajo presupuesto, más al alcance de investigadores sociales que tengan que realizar una investigación en entornos académicos o profesionales: se trata de la investigación social.

La investigación social se puede centrar en cualquier aspecto de la vida cotidiana (el trabajo, la universidad, centros deportivos, etc.). En este campo, es extremadamente complicado, si no imposible, recrear dos escenarios idénticos al estar centrada este tipo de investigación en personas (en contraposición a otro tipo de investigación científica que por ejemplo puede tener lugar en laboratorios). Como indica Bloor (1997: 37) hay comportamientos que se pueden generalizar a pesar del entorno de los sujetos, pero existe otro tipo de comportamiento que difiere según el entorno, lo cual reduce la capacidad de predicción del investigador social. Este es a menudo el caso en la didáctica de L2, donde la realidad social o el contexto de un tipo de alumnado puede ser radicalmente opuesto al de otro tipo distinto (por poner un ejemplo, las necesidades de un alumno de L2 de Grado en Traducción e Interpretación serán totalmente distintas a las necesidades de un alumno de L2 de Ingeniería Aeronáutica). Por tanto, el investigador social centra su investigación en el individuo, el grupo y en la sociedad (Cohen, 2007: 143) y atiende a la realidad del entorno en el que estos se encuentran.

El campo en el que el investigador social (*social researcher*) opera recibe influencias externas puesto que su investigación no se enmarca dentro de un laboratorio si no en un entorno complejo, sometido a un control mucho menos exhaustivo que el de un laboratorio (Robson, 2009: 4). En el caso de esta tesis doctoral, el entorno es el aula docente de un grupo determinado de alumnos: los alumnos de Inglés II de Turismo.

En la actualidad existe mucha literatura cuyo objetivo es, entre otros, ayudar a los investigadores sociales que llevan a cabo estudios en situaciones del mundo real

(Cohen 2007, Denscombe 2010, Denzím 1970/1988, Punch 2013, Robson 2009, entre otros). Aportan valiosas contribuciones acerca de los entornos en que las investigaciones pueden tener lugar, el tipo de participantes o muestra que puede estar involucrado, los recursos de los que se puede disponer, las herramientas que se pueden emplear, los diversos métodos que se pueden aplicar para extraer datos, o las distintas maneras de analizar dichos datos. De la misma manera, estos autores analizan las ventajas de emplear distintas estrategias de recogida y análisis de datos; en otras palabras, la **triangulación**, cuyo objetivo es verificar las tendencias detectadas por el investigador social en un determinado grupo de observaciones llevadas a cabo. El concepto de triangulación en la investigación social implica que, cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, herramientas para la obtención de datos y observadores o investigadores empleados en el análisis del problema de investigación planteado, mayor será la fiabilidad de los resultados finales (Denzím, 1970).

En la investigación llevada a cabo se han empleado diversas formas de triangulación. ~~analiza en los capítulos 3 y 4 de esta tesis doctoral.~~ Por tanto, se ha considerado relevante efectuar un análisis teórico de la estrategia de triangulación en la investigación social, poniendo de manifiesto las grandes ventajas que aporta, así como los riesgos que su uso puede conllevar.

3.2.1. Triangulación como estrategia en la investigación social

Esta cita estaba en relación con la triangulación de métodos.

“Or, more extreme, where the results of a rigorous experimental investigation are replicated in, say, a **role-playing** [subrayado mío] exercise, the researcher will experience even greater assurance.” (Cohen, 2007: 141)

Según Denzím (1970), el origen de la triangulación se encuentra en el principio básico de la geometría, según el cual la utilización de distintos puntos de vista durante

una observación puede permitir un mayor grado de precisión en la misma. Por su parte, Oppermann (2000) considera que los primeros autores en introducir el término *triangulación* en la investigación social fueron Webb, Campbell, Schwartz y Sechrest (1966), tomando prestado este término para hacer referencia a la utilización de diversos métodos en una investigación con el objetivo de lograr mayor fiabilidad en los resultados. No obstante, quizás uno de los autores que mayor atención hayan prestado al fenómeno de la triangulación sea Denzin.

La mayor ventaja de emplear varios métodos en investigación social es que permite usar la triangulación (Robson, 2009: 372), estrategia muy difundida en investigación que aumenta la exactitud y precisión de los resultados obtenidos. En ella se emplean numerosas fuentes con el fin de aumentar el rigor de la investigación. Según Cohen (2007):

Triangulation may be defined as the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour. The use of multiple methods, or the multi-method approach as it is sometimes called, contrasts with the ubiquitous but generally more vulnerable single method approach that characterizes so much of research in the social sciences. (Cohen, 2007: 141)

En otras palabras, el uso de un solo método proporciona una visión limitada de la riqueza y complejidad del comportamiento humano y de la forma en que las personas interactúan. Cuanto más contrasten los métodos empleados entre sí, como sucede en la presente tesis doctoral, mayor fiabilidad tendrá la investigación. Si por ejemplo los resultados obtenidos de un cuestionario se asemejan a los resultados del estudio de observación del mismo problema, las conclusiones que se deriven de la investigación serán más certeras y fiables.

En investigación social, el uso de la triangulación se basa en el principio de que el observar una situación desde distintos puntos de vista permite obtener un mejor

conocimiento de dicha situación (Denscombe, 2010: 348). Así mismo, permite profundizar en el estudio del comportamiento humano puesto que es analizado desde distintos puntos de vista y los resultados de las observaciones se pueden analizar tanto de forma tanto cuantitativa como cualitativa. Oppermann (2000) puntualiza que el prefijo "tri" del término triangulación no se refiere literalmente al empleo único de tres tipos de medida; por el contrario, hace referencia a una pluralidad de enfoques, así como de instrumentos de investigación que se pueden emplear en este proceso.

Según Denzím (1988), la triangulación en investigación social se puede efectuar usando diversas fuentes, métodos, investigadores o teorías. Este autor establece cuatro categorías básicas de triangulación en investigación social:

1. Triangulación **metodológica**: es la forma de triangulación más empleada entre los investigadores sociales. Normalmente se basa en la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. Gracias a esta forma de triangulación, se pueden corroborar los datos obtenidos de ambos métodos, así como complementar la información que se obtenga, que aportará una nueva perspectiva distinta pero complementaria a la que se hubiera tenido usando un solo método.
2. Triangulación de **datos**: implica el uso de diversos métodos para la obtención de datos.
3. Triangulación de **observadores** o investigadores: para evitar opiniones que no sean imparciales, es decir el posible sesgo del investigador, los resultados de distintos investigadores se pueden comparar para obtener conclusiones coherentes y consistentes.

4. Triangulación **teórica**: incluye el uso de diversas teorías o perspectivas. Por ejemplo, se pueden dar distintos enfoques a diversas disciplinas, como sería un enfoque sociológico frente a uno psicológico.

Según este autor, existe una última categoría de triangulación: la triangulación **múltiple**. Esta se puede definir como la combinación de múltiples métodos, tipos de datos, investigadores y teorías en una misma investigación. Como se verá en los Capítulos 3 y 4, en esta investigación se ha aplicado la triangulación múltiple: se han empleado diversas herramientas para la obtención de datos, han participado distintos observadores y los datos obtenidos se han analizado empleando una metodología mixta.

Los motivos por los que se aplicó la triangulación en este estudio son, en definitiva, porque esta estrategia, como ya se ha analizado, aporta solidez a los resultados, aumenta la fiabilidad y reduce la posibilidad de error (Denscombe, 2010: 349). Por su parte, Punch (2013:246) destaca que combinar distintos métodos de investigación es más complicado de lo que pueda parecer a simple vista. Los diversos métodos se pueden unir, o integrar, o entrelazar, o sumar un método a otro; en definitiva, conviene diseñar en cuidado la forma que se emplearía para combinar dichos métodos. Punch (2013) también apunta que cabría distinguir entre: a) combinar métodos; b) combinar datos; y c) combinar los resultados obtenidos. En lo que respecta la combinación de dos métodos distintos, la más frecuente en triangulación, matiza que es importante tener en cuenta tres planteamientos primordiales: (1) si se dará la misma importancia a los dos métodos; (2) si ambos métodos interactuarán o funcionarán de forma independiente uno de otro; y (3) cómo se efectuará su secuenciación.

Denscombe (2010) destaca que, a pesar de sus numerosas ventajas, la triangulación puede conllevar tres importantes inconvenientes:

1. Al usar varios métodos, el investigador social debe sacrificar tiempo y/o dinero.
2. El análisis de datos resulta más complejo que si se emplea un solo método.
3. El uso de la triangulación puede ser arriesgado. Los datos obtenidos a veces son contradictorios, por lo que el investigador habrá de embarcarse en otro tipo de estudios para poder dar una explicación a los resultados *erróneos*.

A este respecto, Bloor (1997: 38-41) también matiza que pueden existir discrepancias y desacuerdos entre las fuentes, los investigadores o los resultados finales. La triangulación es óptima para validar resultados, pero a su vez puede generar problemas prácticos cuando los resultados obtenidos no son coherentes.

En esta investigación, se han observado otros riesgos adicionales que la triangulación de datos puede conllevar, extraídos de la experiencia práctica del estudio: (1) acumulación de una importante cantidad de datos proveniente de distintas fuentes o instrumentos; (2) dificultad a la hora de analizar dichas cantidades de datos; (3) dificultad en la sistematización de la recogida y organización de los datos; y (4) control del posible sesgo de los diversos investigadores, o diferencias de criterios en cuanto al nivel de exigencia de la actividad observada y evaluada. Cada problema encontrado debe ser aislado y analizado, con el fin de encontrar la solución óptima en cada caso.

Finalmente, destacar que Según Campbell y Fiske (1959) la triangulación es una valiosa herramienta a la hora de demostrar la validación concurrente o simultánea, (*concurrent validity*), especialmente en el campo de la investigación cualitativa. La validación concurrente es un parámetro que se demuestra cuando una prueba correlaciona bien con una medida (que a su vez ha sido previamente validada). Estos autores fueron los primeros en utilizar una técnica de validación concurrente de datos que eran diferentes, pero complementarios, y concluyeron que los enfoques multi-

metodológicos (*multi-method approach*) demuestran que las medidas de un mismo concepto pueden correlacionar con distintos métodos (denominado validación convergente).

Finalmente, destacar que, tal y como se analizó en el apartado 1.5 de este estudio, dentro de la investigación social existen numerosas estrategias o métodos de investigación: estudio de caso, método mixto, encuesta, experimento, estudio etnográfico, entre otros. Básicamente, las diferencias entre un método u otro se basan en las técnicas utilizadas a la hora de llevar a cabo la investigación que se plantee. Resulta por tanto fundamental establecer el método que se va a utilizar para la obtención de datos, que ha de ser adecuado, factible y ético (Denscombe 2010: 4). En una fase posterior, se analizarán los datos obtenidos a partir del método empleado, utilizando a su vez la metodología apropiada para tal fin.

A pesar de que ningún método de investigación sea mejor que otro (Denzim, 1970), el método que se consideró óptimo para este estudio era el de **investigación-acción**, ya que se pretendía dar solución a un problema de investigación detectado en el aula, implementar cambios en la actividad docente, involucrar al alumno activamente en el estudio y hacer uso de la experiencia práctica del investigador-docente. El objetivo del estudio no era únicamente alcanzar conclusiones teóricas, sino eminentemente prácticas, con el fin de que se pudieran implementar cambios en la práctica docente.

3.2.2. Método Investigación-Acción

Este estudio se ha llevado a cabo mediante el uso del método investigación-acción (*action research*), introducido en Estados Unidos durante la década de 1940 para ser utilizado en la investigación social. El trabajo de Kurt Lewin, psicólogo social, es considerado como referente en este campo. Su trabajo de investigación se aplicó a

distintos ámbitos sociales en los que se pretendía unir el enfoque experimental con programas de acción que respondieran a problemas sociales. Lewin (1946) en Gómez (2010: 1-2) propone que el proceso de investigación-acción se compone de diversas etapas que parten de la insatisfacción con el estado actual de cosas y que se pueden representar con el siguiente gráfico:

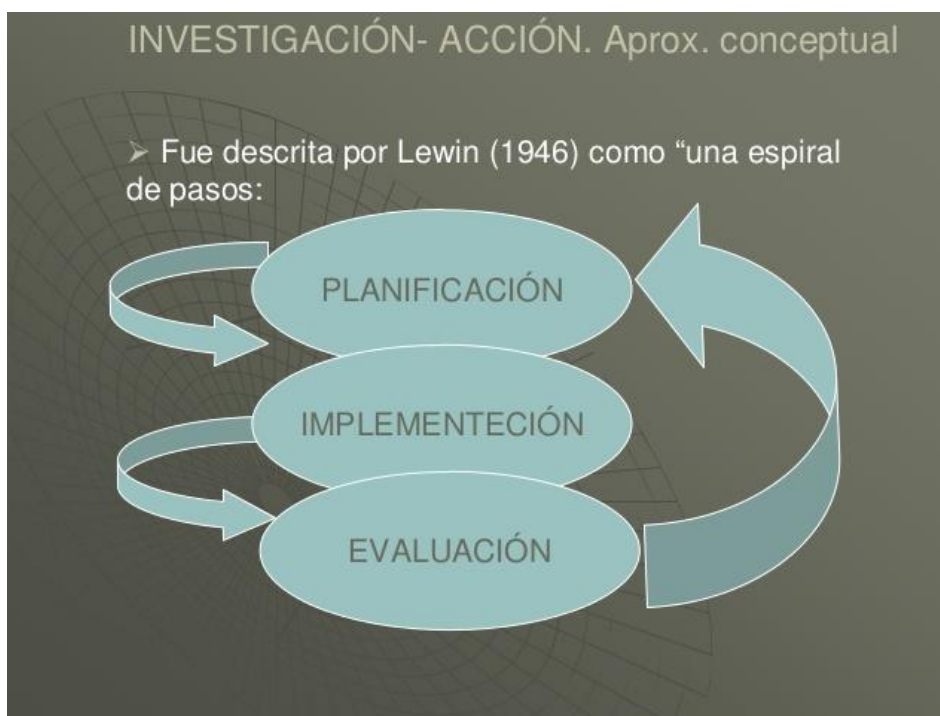


Gráfico 2 Pasos de la investigación-acción

Lewin introdujo, además, la idea de que las características implícitas en la investigación moderna tendrían carácter participativo, impulso democrático y contribución al conocimiento en el ámbito de las ciencias sociales. El método que planteaba era aplicable a diversas áreas de la investigación social, y en concreto, en el campo de la enseñanza esta estrategia tuvo gran difusión, como se analiza a continuación.

3.2.2.1. Investigación-Acción en el ámbito educativo

Como se ha anotado, el referente del método de investigación-acción es Kurt Lewin en la década de 1940 en Estados Unidos. Desde entonces, el método se ha aplicado asiduamente en el área de la educación. Corey, profesor de Teachers College of Columbia University, publica en 1953 su obra *Action research to improve school practices* que versa sobre el uso del método investigación-acción para mejorar las prácticas escolares, convirtiéndose en uno de los primeros autores en Estados Unidos en aplicar las teorías de Lewin en el ámbito educativo. Aplicado a la enseñanza, Corey entendió este método como aquellos procesos conducidos por grupos de maestros en sus escuelas, con la finalidad de comprender sus propias prácticas educativas y transformarlas (Gómez, 2000).

Otro autor por antonomasia experto en investigación-acción en el Reino Unido es Lawrence Stenhouse (1987), pedagogo del siglo XX que aplicó al campo de la educación nuevos enfoques metodológicos. Stenhouse creía en un modelo en el que se ensalza el papel del docente como figura que representa autoridad y responsabilidad, siempre y cuando esa autoridad sea considerada garantía del saber. Según este autor, la práctica educativa ha de ser investigada por el propio docente durante su práctica (investigación-acción) considerando todas las variables que intervienen en el proceso. De esta manera, el profesor tiene un papel activo en la investigación de su praxis, y ha de valorar de manera crítica su propia intervención en el aula, en lugar de aplicar los estudios de otros investigadores externos (que obviamente están fuera de su contexto real). La teoría de Stenhouse (1984) resulta en un nuevo enfoque en el modo de confeccionar, desarrollar y aplicar el currículum²², que pasa a constituir un elemento

²² Proyecto en el que se concretan las concepciones ideológicas, pedagógicas y psicológicas que determinan unos objetivos a alcanzar en la enseñanza. Abarca no solo la estructura formal de los planes de estudio, sino también contenidos, necesidades del alumnado y herramientas necesarias para su ejecución.

clave tanto para el aprendizaje del alumno como para la continua formación del profesor.

La fundamentación del método de investigación-acción se encuentra en el carácter eminentemente práctico de este procedimiento, ya que está basado en la experiencia de los docentes en sus contextos reales para mejorar su praxis. Kemmis y McTaggart (2005) proponen un modelo espiral que explica el proceso de este método a través de distintos pasos. De igual manera, Colás y Buendía (1994) describen los pasos en el siguiente gráfico (Colás y Buendía, 1994:297):



Gráfico 3 Pasos del método investigación-acción en el entorno educativo.

Por su parte, Koshy (2005) define en su guía práctica del método de investigación-acción que este requiere investigar sobre la propia experiencia y práctica en lugar de la de otros. Destaca de este método los siguientes aspectos: (1) que es emergente y anticipatorio; (2) que construye teoría partiendo de la práctica; (3) que está contextualizado; (4) que es de gran eficacia en situaciones conflictivas reales; (5) que

implica a individuos o grupos con un propósito común de mejorar; (6) que implica análisis, reflexión y evaluación; y finalmente (7) que facilita el cambio y mejora a través de la indagación.

McNiff (1995) se refiere al método investigación-acción como una forma de autoevaluación que comienza con la pregunta: *¿Cómo puedo mejorar mi trabajo?* Según este autor, esta cuestión implica buscar un beneficio social, puesto que la mejora en la realización del trabajo redundará no solo en el beneficio propio, sino también en el de otros y por tanto en el de la sociedad. En su análisis de este método, este autor hace también referencia al concepto de fiabilidad en la investigación. Siguiendo esta línea, el autor pretende establecer las desventajas de concluir que los datos recogidos de una observación demuestran como verdadera o falsa una hipótesis para todos los contextos. Reivindica que el término *demostrar* no existe en una investigación-acción y que en su lugar el investigador sólo podría concluir que la evidencia de su observación *sugiere que parece ser cierta, o no, una hipótesis* en ese contexto.

En cuanto a este concepto fundamental de fiabilidad, el investigador puede utilizar a otros observadores externos que, al igual que él, evalúen los datos recogidos de manera crítica para reforzar la fiabilidad de la investigación llevada a cabo, de manera que la conclusión no se base única y exclusivamente en la opinión del investigador. Con este fin, McNiff (1995) considera relevantes las figuras de: a) “*critical friend*” u observador externo; y b) “*validation group*” o grupo de validación.

- A. Observador externo: McNiff denomina *critical friend* al colega de trabajo (cuya opinión el investigador valora) que *critica* u opina sobre su trabajo, puesto que resulta útil para dar un nuevo enfoque al mismo. Se parte de

la premisa de que la crítica es fundamental para llevar a cabo una investigación de calidad.

- B. Grupo de validación: formado por entre 4 y 10 personas, este grupo puede ser extraído del círculo profesional del investigador, y debe estar dispuesto a reunirse con él periódicamente para participar de sus informes sobre la marcha de la investigación, así como para examinar sus datos. A pesar de que puedan no estar familiarizados con dicha investigación, el grupo ha de ser capaz de emitir juicios profesionales sobre la validez de los informes, y de ofrecer retroalimentación crítica. McNiff (1995) señala que el investigador debe escuchar con atención sus consejos, aunque no esté obligado a actuar en consecuencia.

Este enfoque ha sido también desarrollado por Whitehead así como por otros autores. Whitehead y McNiff (2006) distinguen tres diferentes tipos de teorías que los investigadores deben tener en cuenta cuando teorizan y especulan: *teorías educativas vivas, proposicionales y dialécticas* (2006: 30-33). Si lo mantengo, tengo que explicarlo aunque sea brevemente.

En el marco del desarrollo del método de la investigación-acción, diversos autores exploran procedimientos e investigan las numerosas ventajas que este método ofrece. No obstante, entre otros aspectos relacionados con el método acción-investigación, este estudio pretende realzar el cambio que la aplicación de dicho método produce en la actitud del profesor. En otras palabras, el hecho de emplear en sus clases las conclusiones de su propia observación, en lugar de la de otros investigadores o teóricos, redundará en una mejora de la motivación y de la autoestima del profesor. A este respecto, Elliott (1993) recoge trece hipótesis centradas en los cambios que la

investigación-acción puede provocar en el docente. Estas hipótesis se basan en la creencia de que el método no solo es ventajoso para los alumnos, sino también para el profesorado tanto a nivel profesional como a nivel personal.

En la medida en que la identidad personal de los profesores constituya una parte menos inextricable de su rol profesional en el aula, mayor será su capacidad para tolerar las pérdidas de autoestima que suelen acompañar a la autoinspección... Cuanto mayor sea la apertura de los profesores respecto al *feedback* procedente de los alumnos, mayor será su capacidad para mantener la vigilancia sobre sus propias prácticas en el aula... Cuanto mayor sea la capacidad de los profesores para mantener la vigilancia sobre su propia práctica, mayor será su disposición a efectuar cambios fundamentales en la misma. Elliott (1993: 51-54).

Esta disposición a efectuar cambios en la práctica docente redundará en beneficio del proceso enseñanza-aprendizaje del alumno y según Elliott (1993) mejora la propia autoestima del docente.

En lo relacionado con el estudio llevado a cabo, resulta relevante analizar cómo se han aplicado en la propia investigación diversos aspectos teóricos del método de investigación-acción descritos anteriormente. Concretamente, cabe destacar lo siguiente:

- ❖ Detectar un problema de investigación: mejorar la producción oral en L2, así como la confianza y motivación del alumnado objeto de estudio, optimizando los métodos comunicativos habitualmente usados (role-play) en el contexto determinado del alumnado (Inglés II de Grado en Turismo).
- ❖ Desarrollar una propuesta de investigación, lo cual constituye el paso siguiente según Nunan (1992:214), "*develop a research proposal*". Dicha propuesta necesita tomar en consideración aspectos como *validez* y *fiabilidad*. Por consiguiente, la propuesta de investigación del presente estudio responde a la recogida de los datos de un alumnado particular, cuya interpretación tiene que

proporcionar *validez interna* a ese contexto, teniendo en cuenta que la generalización de las conclusiones pueda no ser aplicable a toda la población estudiantil. Por otra parte, la *fiabilidad* de este estudio subyace en el contexto real del alumnado objeto de estudio, mediante la observación detallada de los cambios más destacables tanto en lo que se refiere a su producción oral en L2, como a sus opiniones acerca del experimento. Dicha observación se realiza desde diversas perspectivas de observadores variados.

- ❖ Diseñar una serie de pruebas que sean *válidas* para los fines del estudio llevado a cabo. La definición de Wallace de validez (1998:36) se ajusta a la investigación realizada: “Validity means testing what you are supposed to test, and not something else”, es decir que una prueba es válida siempre que examine lo que se supone que se quiere evaluar y no otro aspecto del lenguaje o de la comunicación. Por este motivo, este estudio pretende examinar la producción real en L2 y su mejora potencial o su evolución a través de la realización de una serie de tareas diseñadas por el investigador-docente y válidas para el contexto en el que se desarrolla la investigación.
- ❖ Triangular datos. Como Huerta (2015) recoge en su estudio y con el fin de obtener datos fiables, los resultados de esta investigación han derivado de diferentes fuentes: (1) en primer lugar, el propio investigador-docente que participa activamente del estudio realizado; (2) a continuación, los cinco observadores externos que, como declaraba McNiff (2002), enriquecen la interpretación de los datos; (3) finalmente, el alumnado, que a través de la observación de su propia producción oral en L2 refleja su evolución a lo largo del experimento (datos cuantitativos) y proporciona datos acerca de: a) su

valoración del propio experimento; b) cómo se han sentido durante la realización del mismo (factores tales como nerviosismo, excitación, entretenimiento, entre otros); y c) cómo ha redundado dicha observación en su motivación (datos cualitativos). La selección de las mencionadas fuentes de información enriquecen la evaluación de los resultados al tener una triple perspectiva: la del alumnado, la de distintos profesionales y la del propio investigador-docente.

En definitiva, el método investigación-acción encajaba con las premisas de esta investigación por su carácter práctico y por los elementos que lo conforman (anteriormente descritos). No obstante, nuevamente se empleó la estrategia de la triangulación anteriormente descrita, que incluye también la combinación de diversos métodos de investigación. Así, el presente estudio empleó también elementos de otro método que aportaba un enfoque interesante y útil para la recogida y el análisis de datos de la investigación, tal y como se analiza a continuación: el **método mixto**.

Proviene de Capítulo 2, aplicación de los aspectos teóricos aplicados a la investigación

Por otra parte, cabe destacar que esta tesis se enmarca dentro de la **investigación social** puesto que se trata de un proyecto de pequeña envergadura, ejecutado con fondos propios del investigador, aplicado a una población reducida, dentro de un contexto educativo muy específico y cuyo objetivo final era una mejora social a pequeña escala. El método empleado ha sido el de **investigación-acción** puesto que: (1) se observó un problema investigador; (2) se puso en marcha una acción para solucionarlo; (3) el investigador-docente se involucró y aportó su experiencia práctica a la investigación.

La investigación hizo también uso de una **metodología mixta**, que según Dörnyei (2007) recoge las características de los métodos cuantitativos, cualitativos y

mixtos en la recogida y análisis de datos. Como se ha analizado anteriormente, los datos **cuantitativos** son información empírica en forma de números, mientras que los datos **cualitativos** son información empírica que no se representan en números, sino en palabras. En el estudio llevado a cabo se analizan ambos tipos de datos:

- A. Datos cuantitativos obtenidos de diversas fuentes: (1) evaluación numérica del investigador; (2) evaluaciones de los coevaluadores; y (3) evaluaciones de los propios alumnos.
- B. Datos cualitativos obtenidos a través de diversas herramientas: (1) la observación del investigador (reflejada en fichas de observación o anotaciones); (2) breves entrevistas a los alumnos realizadas antes de diseñar el cuestionario; y (3) el cuestionario, que refleja las opiniones del alumnado sobre el estudio. Estos datos cualitativos son los que Wolcott (1994) denomina datos obtenidos a partir de “watching, asking or examining”.

En cuanto la elaboración de escalas o *scaling* dentro de la investigación cuantitativa, en el estudio realizado se empleó este sistema de medida a la hora de confeccionar el cuestionario. Muchas de las preguntas cuantitativas del mismo estaban basadas en escalas que oscilaban de 0 a 10 (de “nada” a “mucho”) con puntos o *locations* intermedios.

Así mismo, en esta investigación se ha aplicado la **triangulación** múltiple puesto que se han empleado: (1) diversas herramientas para la obtención de datos (pruebas, fichas de observación y cuestionario); (2) distintos observadores que han aportado múltiples datos (el propio investigador, coevaluadores y los alumnos); (3)

distintos métodos para la obtención y análisis de los datos (metodología mixta que aporta datos cuantitativos y cualitativos).

3.3. Metodología de la investigación

Como hemos mencionado anteriormente, esta investigación recoge varios aspectos metodológicos:

- ✓ En lo que se refiere al método empleado en la investigación, esta sigue las premisas de una investigación-acción.
- ✓ En lo que se refiere a la metodología de recogida y análisis de datos se emplea el método mixto ya que los datos son analizados tanto desde una perspectiva cuantitativa como desde una cualitativa. La triangulación de datos por su parte se realiza atendiendo a diversos criterios: recogida de datos, análisis de los mismos y observación.
- ✓ En cuanto a la metodología de la enseñanza-aprendizaje, esta investigación se rige por el método comunicativo (*task-based activities*) así como en las teorías constructivistas del aprendizaje del lenguaje.

Todos estos aspectos han sido analizados en el Capítulo 2 de la presente investigación.

3.3.1.- Hipótesis principal e hipótesis secundarias

Tal y como se analizó en el Capítulo I de la presente tesis, esta investigación tiene como objetivo analizar si el diseño propuesto por la investigadora mejora la producción oral del alumno de L2. El método propuesto pretende optimizar la utilización del role-play en el aula, y está basado en una serie de tareas que el alumno ha de realizar (aprendizaje basado en tareas).

Para llevar a cabo esta investigación, se han seguido las fases del método científico (Dörnyei, 2007) que incluyen el planteamiento de un problema de investigación, el estudio de la bibliografía existente, la creación de una hipótesis, el diseño de un experimento para llevar a cabo la recopilación de datos, la ejecución del experimento, la observación, el análisis de datos y la extracción de conclusiones.

Las fases del método científico se podrían esquematizar de la siguiente manera:

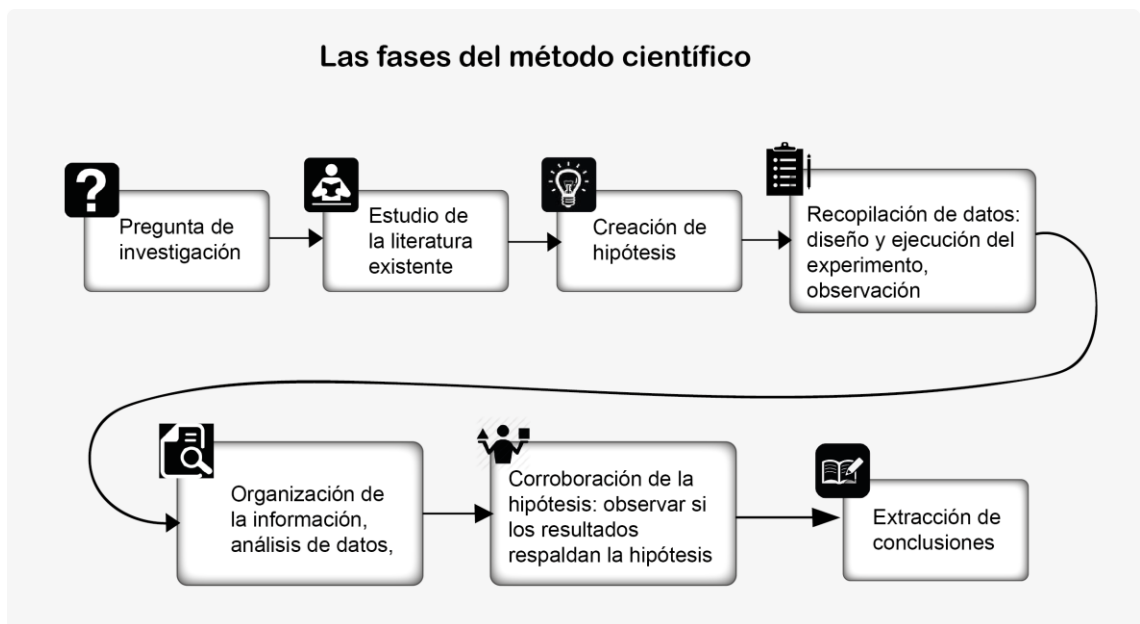


Gráfico 4 Fases del método científico, creado por la investigadora basado en Dörnyei (2007)

En el presente estudio se han seguido dichas fases: en primer lugar, se detectó el **problema de investigación**. De forma muy general, el problema detectado es el siguiente: **la dificultad generalizada del alumno en España para expresarse a nivel oral en su L2, así como su falta de autoconfianza e inseguridad al hablar en un idioma extranjero.**

Este problema de investigación se llevó a un terreno más específico y se reformuló de la siguiente manera: **la falta de conocimiento existente con respecto a las posibles ventajas que los siguientes procesos supondrían en la producción oral**

del alumno de L2 (inglés): (1) involucrar al alumno en la creación de su propio material de práctica de inglés oral, sumado a (2) la posibilidad de poder observarse a sí mismo y a sus compañeros así como (3) de poder autoevaluarse y evaluar a sus compañeros.

Según señalan Miles y Huberman (1994:55), el desarrollar preguntas de investigación ayuda a prevenir un cierto estado de confusión o incluso una sobrecarga cognitiva típica de las primeras fases de una investigación. Por tanto, en este estudio se formula el problema general de investigación a modo de pregunta, que queda formulada de la siguiente manera:

¿Cómo se puede ayudar a los alumnos a mejorar su habilidad comunicativa oral en L2?

En el aula de L2 de estudios en Turismo, se utiliza tanto la conversación transaccional como la conversación interaccional. En el primer caso, el lenguaje se utiliza para transmitir información o para discutir contenidos, mientras que el uso interaccional del lenguaje se centra en el aspecto social del mismo (Brown y Yule, 1983). Partiendo de la base de que la estrategia del role-play es útil en diversos entornos de aprendizaje, en concreto en el aula de L2 de alumnos de Turismo que a menudo emplean un lenguaje transaccional, la pregunta de investigación se podría centrar de la siguiente manera:

¿Se puede mejorar la producción oral del alumnado optimizando los métodos tipo role-play mediante su participación activa en la elaboración de las situaciones de habla, así como mediante su intervención en los procesos de observación y evaluación de dichas actividades?

Para responder a estas preguntas, se ha elaborado un marco teórico revisando la literatura existente relacionada con el problema planteado en esta tesis doctoral. A continuación, se planteó la **hipótesis principal** desde la que se parte en esta investigación, como se vio en el Capítulo I:

La producción oral del alumno en L2 (inglés en el caso de este estudio) mejora al optimizar los métodos comunicativos como el *role-play* mediante (1) la realización de un cierto trabajo previo por parte del alumno, involucrándole activamente en la creación de dicho *role-play*; (2) la posibilidad de poder observarse a sí mismo y a sus compañeros a través de las TIC así como (3) de poder autoevaluarse y evaluar a sus compañeros.

Existen muchos estudios sobre el uso del *role-play* en el aula, como se ha visto en el Capítulo R, pero la literatura es muy escasa sobre las ventajas que supone en la producción oral del alumno involucrarle directamente en la creación del material oral que se usa en el aula y las posibles ventajas de implementar este sistema.

De esta idea principal derivan otras **hipótesis secundarias**:

1.- Las tareas previas realizadas por los alumnos como preparación al *role-play* ayudan a la asimilación e integración de léxico para fines específicos en el ámbito profesional del alumno.

Cuando el alumno se implica en la búsqueda de vocabulario para crear su propio glosario de términos, integra mejor todo el vocabulario nuevo, especialmente el relacionado con ESP, y pasado un cierto tiempo, es capaz de recordarlo con más eficacia que cuando simplemente ejecuta el *role-play* tal cual les viene indicado, sin ningún tipo de preparación activa previa por su parte.

Con este fin, la técnica del andamiaje o *scaffolding*, elemento básico del enfoque constructivista en el que se basa esta tesis, se ha empleado con el objetivo de que el alumno adquiriera un cierto grado de autonomía en la adquisición de léxico, proporcionándole el apoyo necesario en las tareas iniciales, pero disminuyéndolo con el fin de que progresivamente el alumno adquiriera mayor responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. De esta forma, en la investigación se ha proporcionado una ayuda inicial al alumno para que logre el objetivo de asentar un vocabulario específico relacionado con el ámbito de su profesión turística, y gradualmente el alumno ha incrementado su implicación en el aprendizaje de léxico para fines específicos. Habitualmente, el alumno con un mayor grado de competencia lingüística usará un vocabulario más sofisticado y amplio de términos que el alumno con un grado menor de competencia, pero en ambos casos el andamiaje resulta útil para que cualquier alumno, independientemente de su nivel de L2, mejore su léxico.

2.- Involucrar al alumno en la creación del material de práctica de actividades orales ayuda a mejorar su autoconfianza a la hora de ejecutar dichas actividades.

La investigación parte de la premisa de que el alumno se siente más seguro de sí mismo con el material que él mismo ha preparado (en lugar de memorizar las estructuras y el vocabulario proporcionadas por el profesor o por el método que sigan en el aula) y esta seguridad ayuda a eliminar en parte la vergüenza que siente al expresarse en L2 en público (*emotional filter*).

Al ser la autoconfianza un elemento difícil de medir o evaluar por su alto grado de subjetividad, el cuestionario proporcionado al alumno puede arrojar luz al respecto, como se verá más adelante (análisis cualitativo de datos descrito en el Capítulo 4).

3.- La observación de su producción oral y de la de otros compañeros, unido a la autoevaluación y/o la evaluación a otros compañeros (revisión por pares o *peer review*) a través de redes sociales como *Youtube* son útiles para motivar al alumno, que este pueda detectar errores comunes, eliminar vergüenzas y mejorar la autoconfianza, mejorando de esta forma su producción oral.

Esta hipótesis secundaria afirma que el uso de las TIC para realizar la autoevaluación o la evaluación de sus compañeros resulta motivador para el alumno. Son herramientas generalmente muy familiares para ellos por lo que su uso no les supone un esfuerzo adicional. Este sistema reduce, e incluso elimina en gran medida, el bloqueo emocional que otras veces ha percibido. Se trata también de elementos subjetivos de medir, por lo que se recurrirá al cuestionario para obtener información al respecto.

3.3.2. Metodología empleada

El método empleado ha sido investigación-acción (*action-research*) como se vio detalladamente en el Capítulo I. Se trata de un método apropiado para la investigación social en grupos reducidos y a pequeña escala. En la enseñanza, es un método de investigación de creciente popularidad ya que implica la experiencia directa del docente en el aula. El profesor adquiere un papel activo en este tipo de investigación, que estudia problemas del mundo real con un enfoque práctico (Denscombe, 2010; Stenhouse 1984). El objetivo de este tipo de investigación en la enseñanza es que se produzca un cambio en el aula que redunde en una mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, y que los participantes sean parte activa del proceso (Koshi, 2005). Cabe destacar que en este tipo de investigación, las conclusiones extraídas son especialmente útiles para el contexto concreto de la investigación en la que tiene lugar.

El uso de este método de investigación resultaba adecuado en esta tesis doctoral puesto que:

- ✓ (1) se proponía un sistema en respuesta a un problema real observado por la docente (la inseguridad y falta de fluidez del alumno español en su producción oral).
- ✓ (2) el grupo estudiado en la fase final era un grupo reducido (participaron 30 alumnos).
- ✓ (3) el enfoque propuesto era un enfoque práctico (la realización de una serie de tareas guiadas por el profesor-investigador).
- ✓ (4) la participación de los alumnos fue activa en todo momento y nunca pasiva.
- ✓ (5) se pretendía instruir un cambio en la práctica docente en su contexto real.

No obstante, se consideró adecuado buscar diversos procedimientos para corroborar los resultados de la investigación, por lo que se decidió hacer un uso de la triangulación de datos con el fin de consolidar las conclusiones de la investigación.

3.3.3. Triangulación de datos

La triangulación de datos consiste en el uso de varios instrumentos por parte del investigador con el fin de consolidar los resultados obtenidos, que pasan a ser más certeros y fiables que empleando un único método o instrumento. Si la investigación demuestra, a través de distintos enfoques, que el alumno posee una buena habilidad para solventar un problema dado, el investigador puede extraer conclusiones más fiables que si únicamente se utiliza un método (Cohen 2007:141; McNiff, 2002). Con el fin de mejorar la fiabilidad del experimento, el enfoque metodológico de esta investigación

incluyó mecanismos de triangulación que permitieran corregir el posible sesgo de la docente y que reforzaran los resultados obtenidos.

Se emplearon diversos métodos de triangulación, como se analiza a continuación.

1.- Por un lado, la **observación y evaluación** por parte de diferentes observadores y participantes. Para ello, en la fase final del experimento se reforzó la calificación de la docente y autora de la tesis con varias calificaciones:

- ✓ Coevaluadores: cinco evaluadores externos de amplia experiencia en la enseñanza de L2 evaluaron parte de las tareas llevadas a cabo por los alumnos (role-plays 1 y 4). Evaluar a todas las parejas hubiera resultado una excesiva carga. No obstante, se decidió que todos calificaran una misma pareja para comprobar las diferencias de criterios de calificación, como se analiza en el Capítulo 4.
- ✓ Autoevaluación del alumno: cada alumno se observó en todas las tareas llevadas a cabo en la fase final y se evaluó en dos de ellas (role-plays 1 y 4)
- ✓ Evaluación del compañero, *pair evaluation* (role-plays 1 y 4)
- ✓ Evaluación de otros dos compañeros del aula, *peer evaluation* (role-plays 1 y 4)

2.- Por otra parte, los datos se analizaron desde dos puntos de vista distintos:

A) **Análisis cuantitativo**, a través de distintos métodos estadísticos. En la investigación cuantitativa el concepto clave es *cantidad*, expresado en término numéricos; en otras palabras, la información social del mundo se expresa en números. Para poder transmitir esa información de forma numérica, el investigador tiene que crear unas estructuras que se adapten a los datos recogidos (Punch, 2013). En el caso de

esta investigación, se analizan estadísticamente los resultados obtenidos de las distintas evaluaciones efectuadas tanto por el docente, el alumno y los coevaluadores externos, tal y como se explica más adelante en el Capítulo 4

B) Análisis cualitativo. En la investigación cualitativa no se utilizan estructuras predeterminadas o clasificaciones; la observación se produce de manera más natural y abierta por lo que es menos estructurada que en la investigación cuantitativa. En este estudio se efectúa una categorización de los datos cualitativos del cuestionario y se produce un análisis de la producción oral del alumno de forma cualitativa atendiendo a criterios de fluidez, interacción con el compañero o uso de lenguaje no verbal con fines comunicativos. La propia docente-investigadora realiza la observación que se materializa a través de distintas anotaciones a lo largo del proceso de investigación, relativas a los aspectos comunicativos no verbales (por ejemplo muestras de nerviosismo, carencia de confianza o gestos apropiados a la situación de habla entre otros). Tal y como afirman Denzin y Lincoln (1994), el material cualitativo empírico incluye transcripciones de entrevistas, grabaciones, notas e informes basados en observación, material audiovisual y material basado en experiencias personales (por ejemplo, información periódica obtenida a través de diarios o narrativas). En el caso de esta investigación, estos aspectos se tuvieron en cuenta, tal y como se acaba de describir y cuyos resultados se analizarán en el análisis cualitativo del Capítulo 4.

3.- La triangulación de datos también se hace patente en los diversos métodos de **recogida de datos**, que se obtuvieron a partir de: (1) las pruebas (diversos role-plays); (2) la observación del investigador-docente (anotaciones cualitativas); y (3) cuestionario suministrado a los alumnos. Se analizarán estos instrumentos exhaustivamente en los siguientes apartados y sub-apartados.

El experimento llevado a cabo en esta tesis se divide en tres fases:

1. Fase pre-piloto, que sienta las bases del tipo de role-play que se emplearía en la investigación central.
2. Fase piloto, que integra los elementos principales que conformarán la investigación central.
3. Investigación central, que recogerá las conclusiones alcanzadas en las fases anteriores en el diseño de su planteamiento.

A continuación se procede a analizar dichas fases, así como sus elementos constitutivos pues sientan la base de la investigación central.

3.4. Estudios Preliminares

Antes de elaborar el diseño final de la investigación central y de ejecutarlo con los sujetos, se realizaron diversos estudios y observaciones en el aula por parte del docente, que arrojaron luz y aportaron datos importantes que se tuvieron en cuenta posteriormente. A continuación se describen los dos estudios preliminares más importantes llevados a cabo: (1) la fase pre-piloto, y (2) la fase piloto.

3.4.1. Fase pre-piloto

La fase pre-piloto se llevó a cabo en mayo de 2014 y consistió en realizar una tarea rutinaria cuyos resultados influyeron en la elaboración del diseño de la tarea final de esta tesis doctoral. Los objetivos principales del estudio fueron los siguientes: (1) observar si la realización de un role-play muy guiado resultaba útil en el contexto del estudio; (2) analizar las distintas reacciones del alumnado al tener la posibilidad de observarse en una videograbación; y finalmente (3) estudiar el potencial de la

combinación *realización de tarea* (role-play) con *videograbación* y posterior *observación* en el aula.

Los participantes objeto de este estudio preliminar fueron 20 alumnos que cursaban la asignatura de Inglés II de Turismo en la Universidad Complutense de Madrid durante el curso 2013-14. El docente les explicó las ventajas para ellos de colaborar en el estudio: (a) asentar conocimientos de vocabulario y gramática previamente adquiridos, así como (b) reforzar su expresión oral en L2. Así mismo, se especificó que el uso de la cámara formaba parte del estudio para investigar su utilidad en el contexto de aprendizaje de L2 en Turismo. Conscientes de la necesidad de mejorar su producción oral en L2, todos los alumnos matriculados en la asignatura accedieron a participar con una actitud abierta y positiva. El nivel de inglés de los sujetos distaba mucho de ser homogéneo, oscilando desde el nivel A2 al B2 (según el MCER). Todos habían concluido estudios de Bachillerato y su rango de edad estaba entre los 19 y 24 años.

Los recursos materiales que se emplearon fueron: (1) físicos (aula de clase universitaria); (2) técnicos (videocámara, cañón de proyección con dispositivo de sonido); informáticos (ordenador personal del docente, ordenador del aula, MS Office, formato de video estándar *Apple Quicktime*); y recursos en formato papel (tarea administrada en papel, autorización del alumno para ser grabado y ficha de observación del profesor). Estos documentos se pueden ver en los Anexos X, X y X.

La tarea que los alumnos realizaron consistió en ejecutar un role-play relacionado con las unidades didácticas trabajadas en el aula durante el cuatrimestre. Con la intención de facilitar al alumno la elaboración del diálogo, las indicaciones proporcionadas por el investigador-docente estaban sumamente detalladas y era muy

explícitas. De esta forma, los alumnos realizaron un role-play muy guiado, creado por el propio profesor, en el que se incluía una indicación por cada intervención de los participantes. El investigador-docente solicitó el permiso a los alumnos para ser grabados en video durante la ejecución del diálogo a través de un formulario de autorización que rellenaron y firmaron un día antes.

En cuanto al procedimiento que se siguió, la tarea se realizó en el aula de clase durante el periodo lectivo. Los alumnos se distribuyeron libremente por parejas, ya que la intención del docente-investigador era que se encontraran cómodos con sus compañeros de trabajo. Cada pareja recibía las indicaciones mencionadas anteriormente, y teniendo libre elección para asumir uno de los dos roles del diálogo, disponían de diez minutos para la preparación del mismo en el aula, pudiendo usar cualquier material que quisiesen. Pasado ese tiempo (que podía alargarse o acortarse según las necesidades de cada pareja), procedían a realizar la tarea frente a la cámara, sentados o de pie según sus preferencias.

Posteriormente, y previo consentimiento de los alumnos, algunos de los videos fueron visionados y comentados en el aula proyectados a través de un cañón. Los alumnos se mostraron muy interesados por la actividad, en la que participaron con mucho interés y entusiasmo. Tanto los alumnos como el profesor comentaron diversos aspectos relacionados con la producción oral del alumno, y de esta forma, el alumno obtuvo retroalimentación procedente de varias fuentes: (1) el profesor, (2) sus compañeros, y (3) la suya propia, al tener la posibilidad de observarse a sí mismo.

El investigador no elaboró una rúbrica para la evaluación de esta tarea, si no que se basó en la observación de la actividad en su globalidad y en apreciaciones de índole general relacionadas con aspectos lingüísticos y paralingüísticos del lenguaje. Por tanto

los resultados no fueron numéricos por lo que no se podían analizar desde un punto de vista cuantitativo, si no que el análisis debía ser cualitativo. La observación de la actividad y su posterior discusión en el aula aportaron unos resultados relacionados con la calidad de la producción oral del alumno que fueron sorprendentemente decepcionantes. En la observación, todos los participantes apreciaron que al realizar el role-play, el alumno con frecuencia se *perdía* durante su ejecución redundando en (1) titubeo de los interlocutores (2) falta de fluidez y naturalidad en la situación de habla (3) interacción con la pareja contaminada con su L1 y finalmente (4) falta de carácter comunicativo eficaz durante el diálogo realizado.

Estos resultados y los comentarios de los alumnos hicieron reflexionar al investigador sobre las debilidades que la tarea ofrecía. A pesar de que el role-play había sido preparado con son sumo cuidado y rigor, el excesivo detalle de las instrucciones que incluía (y que el profesor había entendido como una posible ayuda para el alumno) resultaron ser complicadas de llevar a cabo. Por tanto, estos resultados hicieron cuestionar al docente la conveniencia del uso de un tipo de role-play excesivamente guiado en el contexto de aprendizaje de L2 en el aula de idiomas de Turismo.

Del análisis realizado de los resultados obtenidos así como de la observación de las tareas llevadas a cabo en el aula, se extrajeron las siguientes conclusiones:

- El tipo de role-play excesivamente guiado entorpece la ejecución del mismo en el contexto de aprendizaje de L2 de Turismo.
- El visionado de las grabaciones en el aula resulta enriquecedor para los alumnos puesto que obtienen *feedback* de numerosas fuentes, facilitando a los alumnos realizar su propia autoevaluación.

- El uso de las TIC en la realización de tareas en el aula de L2 de Turismo es un elemento altamente motivador para el alumnado.

En resumen, el investigador concluyó que en futuros diseños de tareas emplearía un role-play semi-guiado y mantendría como herramienta el uso de las TIC en el aula por su efecto motivador y por su utilidad en la observación de los sujetos participantes.

Con estos elementos, y otros que se considera oportuno integrar, el investigador diseña un experimento que decide pilotar con el fin de comprobar que el estudio es viable y que los elementos constitutivos del mismo son los apropiados. Se inicia una fase de pilotaje analizada en detalle a continuación.

3.4.2. Fase piloto

El primer estudio preliminar sienta las bases para la creación del diseño de la investigación principal. Con este fin, entre noviembre y diciembre de 2014 se lleva a cabo un pilotaje del mismo cuyos objetivos generales son observar las posibles debilidades del diseño así como verificar la viabilidad del experimento final. Por tanto, la fase piloto recoge las conclusiones obtenidas de la fase anterior, modificando aquellos aspectos que no redundaban en una mejora de resultados y por tanto de aprendizaje de L2 del alumno. Como se ha mencionado en la Fundamentación Teórica del Capítulo 2, el carácter circular o cíclico del método investigación-acción empleado en esta tesis permite el planteamiento de un nuevo estudio a partir de las conclusiones no satisfactorias de un estudio anterior, repercutiendo en el proceso enseñanza-aprendizaje del aula al introducir los cambios oportunos fruto de la práctica docente en una realidad concreta, en otras palabras, el contexto en el que tiene lugar la investigación (Koshy, 2005).

El investigador se basó en la fase de pilotaje para probar una serie de elementos que conformaban el experimento, y observar su utilidad y eficacia en el estudio llevado a cabo. De esta forma se pretendía discriminar las posibles dificultades que eran susceptibles de surgir durante la ejecución del mismo, así como detectar cualquier debilidad que el diseño pudiera tener. Así pues, los resultados obtenidos en esta fase afectarían el diseño de la investigación central.

3.4.2.1. Elementos integrantes de la fase piloto

Se analizan a continuación los elementos constitutivos de la fase piloto de la investigación, que operarán a modo de base de la investigación principal: los sujetos, los recursos empleados, las tareas realizadas y el procedimiento empleado. Los objetivos que esta fase pretende alcanzar se analizan también tanto de forma general, como desglosados y ligados a cada tarea que el alumno realiza.

De forma general, los objetivos perseguidos en esta fase eran los siguientes: (1) observar si realizar un role-play semi-guiado de forma improvisada y repetirlo unos días después (sin que el alumno prepare ningún tipo de material) redundaba en una mejora de la producción oral del alumno, mejora que se observaría en el segundo role-play que el alumno debía realizar; (2) observar si realizar un role-play semi-guiado preparado por el alumno con su propio material ayuda a integrar léxico y estructuras gramaticales, lo cual se podría observar en un role-play que repetirían días después y que constituiría la última tarea del alumno; y finalmente (3) analizar si resulta útil y motivador para los alumnos disponer de sus propias grabaciones para poder observarse asincrónicamente y en cualquier lugar, haciendo uso de las TIC y las redes sociales para este fin.

En lo que se refiere a los sujetos participantes en esta fase piloto, el estudio se lleva a cabo con un grupo de alumnos pertenecientes a la asignatura de Inglés I del

Grado en Turismo de la Universidad Complutense durante el curso académico 2014-15. En esta ocasión, el grupo se caracterizaba por tener un nivel bastante homogéneo puesto que era un curso especial creado para repetidores: la mayoría de alumnos tenía un nivel A2, mientras que alguno tenía un nivel B1 (MCER). El grupo estaba formado por 60 alumnos, de los cuales participaron 51 en este estudio. El resto de alumnos manifestó tener dificultades de compatibilidad con los horarios de sus otras asignaturas.

En cuanto a los recursos materiales que se emplearon, varios son similares a los de la fase pre-piloto, pero se introducen algunos nuevos con el objetivo de probar su utilidad antes de incluirlos en la investigación central: (1) recursos físicos (aula de clase universitaria); (2) recursos técnicos (videocámara, trípode y material para la descarga de las grabaciones, *tablets* y teléfono móvil tipo *smartphone* ya que algunos alumnos preferían el uso de estos últimos al tradicional ordenador de mesa); (3) recursos informáticos y TIC (ordenador personal del investigador, MS Office, formato de video *Apple Quicktime*, acceso a Internet, cuenta privada en YouTube²³, acceso al Campus Virtual de la asignatura soportado por *WebCT Campus Edition*²⁴, cuenta de correo electrónico personal, tanto de alumnos como del investigador, preferiblemente perteneciente a Gmail²⁵); y finalmente (4) recursos en formato papel (tarea administrada en papel, autorización del alumno para ser grabado, ficha de evaluación docente o rúbrica). Estos documentos se pueden ver en los Anexos X, X y X.

En esta fase de pilotaje, los alumnos tuvieron que realizar cuatro tareas distintas basadas en diversos role-plays. Cabe destacar que todos los role-plays fueron

²³ Sitio web, filial de Google, dedicado a compartir videos en distintas modalidades.

²⁴ *Web Course Tools*, plataforma tecnológica usada principalmente por comunidades educativas y cuyo fin es el aprendizaje a través de internet, permitiendo crear cursos en línea.

²⁵ Servicio de correo electrónico gratuito propiedad de la empresa estadounidense Google. Las cuentas de correo electrónico de otras compañías en ocasiones dificultaron el acceso a los videos de uso privado y restringido ubicados en YouTube, por lo que se prefirió usar las cuentas de correo electrónico de Gmail.

preparados por el investigador-docente, y siempre estaban relacionados con los contenidos de la asignatura que previamente se habían trabajado en el aula de L2, por lo que el alumno a modo de andamiaje disponía de vocabulario, expresiones idiomáticas y estructuras gramaticales relacionadas con todas las tareas que debían realizar. Los ejercicios que realizaron en esta fase piloto se describen a continuación, así como los objetivos que cada tarea perseguía:

- ✓ Role-play 1: semi-guiado e *improvisado*²⁶. Se proporcionó a los alumnos una situación comunicativa con instrucciones generales para que los alumnos crearan sobre la marcha un diálogo. Disponían de 10 minutos para prepararlo, pudiendo hacer uso de cualquier material del que dispusieran, incluido acceso a internet (Anexo X).

Objetivo: disponer de una tarea inicial evaluable con el fin de tener un punto de partida a partir del cual observar la posible mejora en la producción oral del alumno. Esta grabación se denominó *Control 1*.

- ✓ Role-play 2: semi-guiado e *improvisado repetido*. Esta tarea era idéntica a la anterior, con el mismo tiempo de preparación y acceso a material de apoyo.

Objetivo: observar si se produce una mejora significativa de la producción oral del alumno al repetir la misma situación de habla sin que el alumno se involucre activamente en la creación de su material oral. Esta grabación se denominó *Control 2*

- ✓ Role-play 3: semi-guiado y *preparado*. Haciendo uso del Campus Virtual, el docente comunicó al alumno que debía preparar en casa con su pareja un role-

²⁶ En esta investigación, varios role-plays se han calificado como *improvisados*, aunque en realidad los alumnos siempre dispusieron de un tiempo determinado de preparación, tal y como se explica en cada caso. El objetivo de esta denominación era distinguirlos de los role-plays elaborados por ellos con días de antelación, que se han denominado *preparados*.

play basado en una situación determinada. Se enfatizaba en el hecho de que el alumno debía preparar su propio material (vocabulario, estructuras gramaticales, etc.) ya que no se le facilitaría glosario de términos o similar. Únicamente se le proporcionaban algunos ejemplos a modo de andamiaje. (Anexo X)

Objetivo: involucrar al alumno de forma activa en la creación de su propio role-play.

Esta grabación se denominó *Experimental 1*

- ✓ Role-play 4: semi-guiado e *improvisado*. El alumno tenía que elaborar un diálogo con una temática muy parecida a la del role-play 3, pero debía prepararlo en el aula, para lo cual disponía de 10 minutos (Anexo X). No se trataba de una repetición exacta del role-play 3, aunque la temática era muy similar.

Objetivo: (1) Observar si el alumno recordaba con eficacia el vocabulario y las estructuras gramaticales que había empleado en la situación anterior gracias al hecho de haberse implicado en la búsqueda de su propio vocabulario. (2) Obtener resultados para poder compararlos con la tarea inicial y a partir de esos datos observar: (a) si la repetición después de dos semanas de un role-play cuando el alumno ha preparado previamente su material es más productiva que la repetición de un role-play en el que no se involucró el alumno en la creación del mismo (comparación con los resultados obtenidos en role-play 2); y (b) si los resultados de esta última tarea muestran, o no, progreso en la producción oral del alumno en su conjunto con respecto a la primera tarea (comparación con role-play 1). Esta grabación se denominó *Experimental 2*.

En lo que se refiere al procedimiento empleado esta fase, como elemento motivador para participar voluntariamente en el estudio, el docente ofreció a los alumnos la posibilidad de substituir la prueba oral final de la asignatura por la nota

media de las cuatro tareas descritas, cuyos contenidos estaban en estrecha relación con los contenidos del temario de clase. La mayoría de los alumnos mostró su preferencia por este tipo de evaluación formativa, unido a su interés por mejorar la destreza oral en L2 ya que muchos manifestaron que se trataba de la destreza que más preocupación y ansiedad les causaba, y que el motivo de pertenecer al grupo de repetidores era el no haber superado en ninguna ocasión el examen oral final de la asignatura. Por tanto, (1) la posibilidad de aprobar la parte oral de la asignatura a través de evaluación continua junto con (2) la oportunidad de realizar actividades adicionales de práctica oral en horario lectivo contribuyeron a la decisión de la mayoría de alumnos de participar en el estudio. Para aquellos que no participaron, la prueba final consistió en un examen oral convencional (evaluación sumativa) puesto que sus horarios no permitían otras posibilidades.

Al igual que en la fase pre-piloto, se les explicó que, si estaban de acuerdo, serían grabados con fines docentes y de investigación (previa firma de autorización). Así mismo, se les explicó que las grabaciones se pondrían a su disposición en YouTube en modo *privado* para que cada pareja pudiera disponer de sus videos: podrían observarse y si lo querían, mostrar a sus familiares y amigos las actividades realizadas en el aula. En esta fase, no se iban a compartir los videos con otros compañeros de la clase, ni con otros docentes o investigadores, únicamente tendrían acceso al video los actores del diálogo. También se les ofreció la oportunidad, si lo preferían, de participar en el estudio, realizando las cuatro tareas, pero sin ser grabados. No obstante, muchos alumnos habían tenido conocimiento de la fase pre-piloto, realizada meses antes con otros compañeros de la titulación, y manifestaron su interés por probar a observarse, por lo que todos accedieron a ser grabados, firmando la autorización oportuna.

Los alumnos se distribuyeron en parejas según sus afinidades personales con el fin de que trabajasen en el entorno más cómodo posible. Así mismo, ellos decidieron qué rol iba a interpretar cada uno. Para la preparación de los role-play 1, 2 y 4 dispusieron de unos 10 minutos en el aula. Algunos alumnos emplearon menos tiempo mientras que otros necesitaron algunos minutos más, que se les concedió. El role-play 3 fue el único que los alumnos prepararon en casa y dispusieron de una semana para ello.

El estudio se extendió a lo largo de dos meses puesto que las tareas se administraban cada dos semanas. La secuencia que se siguió en las cuatro tareas fue la siguiente: (1) realización de tarea en el aula; (2) grabación de la misma y evaluación del investigador-docente (simultáneo); (3) descarga del video en el ordenador personal del investigador-docente, segunda evaluación del investigador para corroborar nota del día anterior y codificación del nombre de cada video (día siguiente); (4) subida a la red del video en modo *privado* usando cuenta en Youtube compartiéndolo con los actores del role-play para que pudieran verlo (dos días después de la grabación); (5) envío a los alumnos a su correo electrónico del enlace del vídeo en Youtube y en el mismo correo envío de indicaciones previas sobre el desarrollo de la siguiente tarea; (6) resolución de incidencias de diverso tipo, por ejemplo que Youtube denegara el acceso al video al alumno; (7) discusión en el aula durante la semana siguiente sobre la tarea llevada a cabo: observaciones de los alumnos y retroalimentación del profesor; (8) realización de cambios o adaptaciones a las tareas según los comentarios efectuados por los alumnos, con el fin de mejorar las tareas usando el *feedback* del alumno, fruto de su experiencia práctica.

En el siguiente cuadro se puede ver un resumen de las diversas tareas de la fase piloto, así como un breve resumen de cada una de ellas y sus objetivos.

Cuadro resumen planteamiento tareas fase piloto

Semana	NOMBRE	DESCRIPCION TAREA	OBJETIVOS
1	Role-play 1 <i>improvisado</i>	Se administra a los alumnos una situación de habla sobre el que debían <i>improvisar</i> un diálogo, usando vocabulario y estructuras estudiadas en clase. Libre acceso al material que quieran. 10 minutos de preparación en el aula. Material libre.	Disponer de una producción oral inicial del alumno a modo de control 1.
3	Role-play 2 <i>improvisado repetido</i>	Se repite exactamente el role-play 1. Mismo procedimiento. Material libre.	Observar si los alumnos han mejorado con respecto al role-play 1. Control 2.
5	Role-play 3 <i>preparado</i>	Se entrega a los alumnos una situación con instrucciones generales que han de preparar en casa. Disponen de 1 semana.	Involucrar al alumno en la creación de su propio material de práctica oral. Experimental 1.
7	Role-play 4 <i>improvisado repetido</i>	Se repite la temática del Role-play 3 aunque el role-play 4 es algo distinto. Sin preparar. Disponen de 10 minutos en el aula para su preparación. Material libre.	A.- Observar si han integrado vocabulario y estructuras gracias a la creación de su propio material. B.- Observar si esta repetición de role-play es más eficaz que en el role-play 2. Experimental 2.

Tabla 7 Cuadro resumen planteamiento tareas fase piloto

A lo largo del estudio se produjeron algunas incidencias. Las más destacadas fueron (1) incidencias relacionadas con los horarios de los alumnos que no siempre permitían a los alumnos cumplir con las fechas de grabación previstas, interfiriendo de este modo en la organización de grabaciones; y (2) los problemas que originaba compartir un video privado ubicado en YouTube usando una cuenta de correo electrónico que no fuera de Gmail, siendo Google el propietario de ambos. No obstante, se pudieron superar todos los problemas que fueron surgiendo y la fase de pilotaje concluyó satisfactoriamente.

3.4.2.2. Resultados

Antes de proceder al análisis de los resultados de esta fase, conviene realizar unas aclaraciones con respecto al método empleado para obtener los resultados y las limitaciones encontradas en el proceso.

Escala de valoración empleada para el análisis de datos

Cabe destacar que la evaluación del investigador-docente en esta fase de pilotaje de la investigación se basó en una nota holística, tan válida como una nota basada en una escala analítica, como se vio en detalle en el Capítulo 2. Luoma (2009) observa que las escalas holísticas o globales son muy prácticas en evaluaciones en las que es necesario tomar una decisión de manera rápida, y que resultan particularmente útiles cuando se trata de evaluar a un grupo grande, como era el caso en esta fase. Las escalas holísticas son sencillas, rápidas y cómodas por lo que su uso resultaba adecuado para esta fase de la investigación.

No obstante, y puesto que los resultados numéricos provendrían de una única fuente (la del investigador), este efectuó una segunda evaluación, o doble evaluación, con 24 horas de diferencia con el fin de ajustar los resultados. Esto fue posible gracias a las grabaciones que se habían realizado el día anterior. En la mayoría de los casos, la segunda nota del investigador coincidía con la primera. Sin embargo, se observó que las últimas parejas obtuvieron una nota levemente superior en la primera evaluación que en la segunda. Reflexionando acerca de las causas por las que variaba la nota en estos casos, se concluyó que el hecho de que una sola persona se ocupara de administrar la tarea, monitorizar la actividad, realizar la grabación y evaluar a la vez, conllevaba una carga cognitiva así como una tensión psicológica que lógicamente generaba un cansancio al final de la sesión que podría influir en el juicio del docente al evaluar a los últimos alumnos. Taylor y Galaczi (2011) destacan que es conveniente tener en cuenta las labores adicionales que tiene que realizar el evaluador cuando su labor no consiste únicamente en evaluar, sino que está involucrado en otras muchas tareas simultáneas como fue el caso en esta investigación.

Conviene recordar que participaban 51 sujetos en el estudio, lo cual generó multitud de tareas realizadas. Como se analizó en el Capítulo 2, a veces en el proceso de evaluación se puede producir un efecto de *contaminación* de una nota a otra, en otras palabras, que una misma nota se extienda, especialmente cuando se evalúan a muchos sujetos en poco tiempo: es el denominado *halo effect* (Alderson, 1981). Para que el evaluador no se deje influir por sus propias valoraciones emitidas, debe poseer un alto grado de abstracción. Con el fin de mitigar posibles fallos en la evaluación, y dar mayor grado de validez y fiabilidad a los resultados obtenidos, la triangulación de resultados resulta particularmente relevante.

No obstante, y aunque en esta fase no se efectuara dicha triangulación de resultados, este problema de evaluación se solucionó haciendo uso de las grabaciones para verificar la exactitud de las notas otorgadas. El tiempo que el investigador invirtió en ello evidenció la baja operatividad de este sistema. Pero la conclusión más importante de este proceso de evaluación de la fase piloto es que era necesario tener en cuenta esta limitación en la evaluación en el diseño final de la investigación central. Así pues, en la investigación principal se incluyeron otras fuentes de evidencia con el fin de poder triangular datos para que los resultados finales garantizaran objetividad (Valcárcel y Verdú, 1995).

En resumen, los criterios en los que se basó el investigador para emitir la nota holística fueron: impresión general de la eficacia de la producción oral, ejecución de la tarea de forma comunicativa, uso de vocabulario pertinente así como de estructuras gramaticales adecuadas. No obstante, tal y como se ha comentado no se efectuó un desglose de notas por categorías ya que en esa fase de la investigación no se consideró

oportuno. El objetivo era efectuar un acercamiento inicial a los elementos que constituirían la investigación central, por lo que una escala holística resultaba adecuada.

Análisis de resultados de la fase piloto

Una vez analizado el instrumento empleado para efectuar la evaluación de las tareas en la que se basa el análisis de datos, se procede a continuación a observar y analizar los datos obtenidos con el fin de poder extraer conclusiones que enriquezcan el ajuste del diseño de la investigación principal.

Para empezar, el Gráfico X muestra los resultados de la nota media obtenida en cada una de las cuatro tareas realizadas por los alumnos en esta fase piloto.

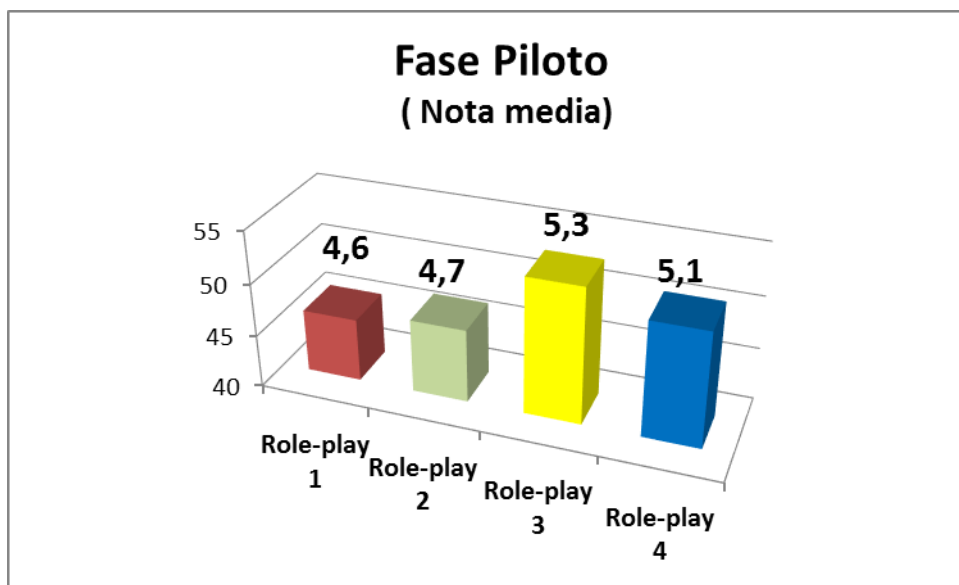


Gráfico 5 Nota media en cada uno de de las 4 tareas fase piloto

Como se puede observar, la primera tarea obtuvo unos resultados modestos. Los resultados obtenidos en la tercera tarea son los más destacables de esta fase; no obstante, conviene recordar que es la única tarea que se realiza en condiciones distintas a las anteriores ya que el alumno dispuso de una semana para su preparación en casa (frente a los 10 minutos en el aula de los que se dispuso para el resto de tareas). Por

tanto, es lógico que el Role-play 3 obtuviera los mejores resultados, aunque a su vez resulta sorprendente que estos resultados no fueran incluso mejores ya que el alumno tuvo la oportunidad de preparar el diálogo con bastante tiempo.

A pesar de que los resultados en general fueron discretos, la media de las calificaciones experimentó un ligero ascenso con respecto a los modestos resultados de la primera tarea. Esta interpretación de los resultados resultó estimulante para el investigador, ya que daba indicios de corroborar de cierta manera la hipótesis principal de la investigación central, pues los alumnos habían mejorado su producción oral en L2. Sin embargo, para obtener resultados más destacados en la investigación central, se evidenció la conveniencia de analizar detenidamente las debilidades del diseño piloto con el fin de diseñar el experimento final e introducir los cambios oportunos. Este análisis se efectúa a continuación poniendo en relación los objetivos perseguidos por la fase piloto con los resultados que evidencian si dichos objetivos se cumplen, o no.

1. Así pues, la comparación entre los resultados obtenidos en la primera tarea (Role-play 1) con los de la segunda tarea (Role-play 2) muestra que se produce un leve incremento de notas, apenas significativo. Conviene recordar que el primer objetivo de la fase piloto consistía en *observar si el realizar un role-play semi-guiado de forma improvisada y repetirlo unos días después (sin que el alumno prepare ningún tipo de material) redundaba en una mejora de la producción oral del alumno*, Esta mejora se observaría comparando los resultados entre el primer y el segundo role-play que el alumno debía realizar. Teniendo en cuenta que en la primera tarea la nota media fue un 4,6 mientras que la segunda tarea obtuvo una nota media de 4,7 la conclusión que se extrajo es que la mera

repetición de un ejercicio tipo role-play sin que el alumno se involucre en la creación de material no redundaría en una mejora significativa de la producción oral del alumno. Por tanto, en aras de encontrar un método que ayudara a mejorar la producción oral del alumno, era conveniente diseñar tareas diferentes para la investigación central, tareas que involucraran al alumno activamente en la preparación de las mismas.

2. El siguiente análisis de resultados se encamina a comprobar si se cumple el segundo objetivo de la fase piloto, *observar si realizar un role-play semi-guiado preparado por el alumno con su propio material ayuda a integrar léxico y estructuras gramaticales*. Para observar si efectivamente el alumno ha integrado mejor el léxico gracias a su implicación en la creación de material, se comparan los resultados del Role-play 4 con los del Role-Play 2. En ambas tareas, el investigador prestó una especial atención al uso de vocabulario adecuado para la ejecución de las actividades. El último role-play obtuvo una nota media de 5,1 mientras que la nota media de segundo role-play fue de 4,7. De nuevo, los resultados son discretos, pero evidencian que el alumno ha integrado el léxico de una forma más eficaz. Nuevamente se trasladan estas conclusiones, fruto del análisis de los resultados, al diseño de la investigación central con el objetivo de optimizar aún más la estrategia del role-play en el aula, y obtener resultados más determinantes.
3. Por último, para cumplir con el tercer objetivo de la fase piloto que reza *analizar si resulta útil y motivador para los alumnos disponer de sus propias grabaciones para poder observarse asincrónicamente y en*

cualquier lugar, haciendo uso de las TIC y las redes sociales para este fin, el investigador se basó en sus propias observaciones extraídas de las discusiones en el aula con los alumnos y en la observación de la actitud de los mismos al ejecutar las tareas. Estos mostraron interés y entusiasmo en observarse a sí mismos y a su compañero de diálogo, y se implicaron en la realización de su auto-evaluación y la de su compañero. Sin embargo, estas evaluaciones se trabajaron como actividad del aula y no se recogieron los resultados. El interés mostrado por los alumnos también evidenciaba que la tercera hipótesis secundaria de esta tesis podría cumplirse: la motivación y la autoconfianza del alumno aumentan al observarse y evaluarse haciendo uso de las TIC. Al ser estos factores elementos subjetivos difíciles de medir, una vez más se analiza el procedimiento empleado en esta fase piloto para la obtención de los datos que corroboran esta hipótesis y se evidencia la conveniencia de usar en la investigación central un instrumento que recoja opiniones y comentarios de los alumnos: el cuestionario.

Finalmente, un breve análisis del porcentaje de número de aprobados por tareas en esta fase piloto constituye otra fuente de evidencia que confluye en resultados similares. Si se toma como indicador el número de aprobados que se detallan en el Grafico X, se observa que se produce un aumento significativo del número de alumnos aprobados. Tan solo el 38% de los alumnos aprobaron el ejercicio, mientras que más de la mitad de los sujetos aprobaron los otros tres ejercicios, destacando que casi dos de cada tres alumnos aprobaron la tercera tarea. Estos datos muestran que hubo progreso en la producción oral de los alumnos en la fase piloto de este estudio.

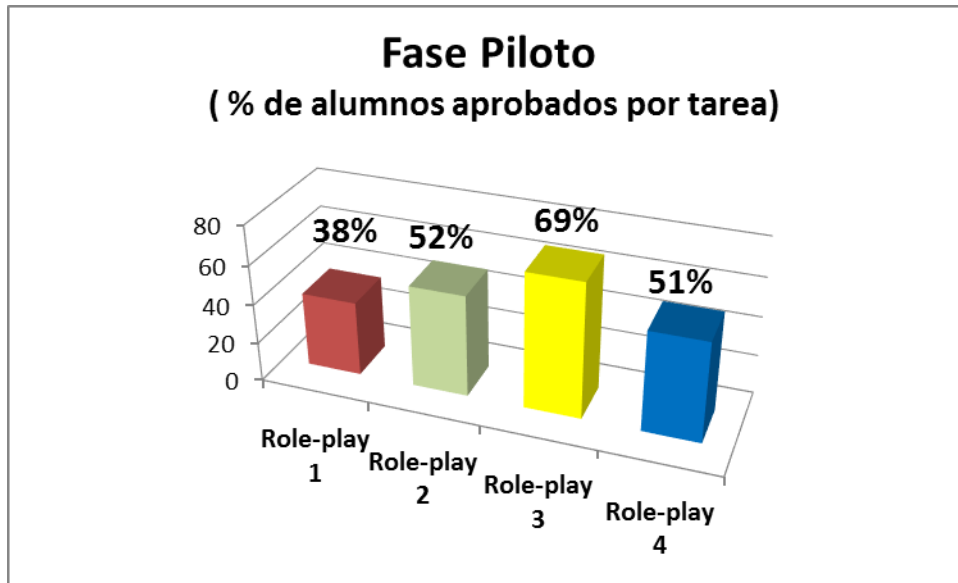


Gráfico 6 Porcentaje de alumnos aprobados por tareas en la fase piloto

Finalmente, se elaboró una línea que muestra la tendencia o progresión de resultados por cada alumno basada en las notas obtenidas en cada una de las cuatro tareas, y se observó que había evoluciones dispares. De este hecho se concluyó que convenía diseñar un sistema que redundara en resultados más homogéneos y que evidenciara en mayor medida la mejora en producción oral, y sobre todo que fuera aplicable y beneficiara a todos los alumnos del aula, independientemente de su nivel de L2. La mejora debía ser progresiva y mantenerse en el tiempo, ya que si observamos las notas de todos los alumnos, (Anexo X) podemos comprobar que hubo multitud de evoluciones distintas. En el cuadro X se han seleccionado algunos resultados como muestra de las distintas evoluciones observadas durante esta fase. A modo de ejemplo, la evolución del alumno 01.14 (que sufre una mejora progresiva) difiere en gran medida de la del alumno 01.44²⁷, que tiene una nota baja como punto de partida, mejora en los dos siguientes ejercicios aunque sus resultados descienden levemente al final (el punto rojo marca la nota más baja, y el verde la más alta).

²⁷ Cada uno de los alumnos fue otorgado un código, empezando por 01 todos los sujetos que participaron en el estudio piloto, seguido de 01, 02, etc. según el orden alfabético del apellido del alumno.

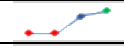


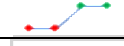

Alumno	Role-play 1	Role-play 2	Role-play 3	Role-play 4	Evolución
01.08	4	4	5,3	5,7	
01.09	3,5	5	4,5	4,5	
01.14	5,5	5,8	5,8	6	
01.26	3,5	3,5	6	6	
01.44	3	3,9	3,9	3,7	

Tabla 8 Muestra de tendencias de evolución en la fase piloto

3.4.2.3. Conclusiones

En resumen y para concluir este análisis de este estudio, la fase piloto resultó exitosa pues evidenciaba que la hipótesis principal y las secundarias de esta investigación podían corroborarse en la última fase del experimento: la investigación central. No obstante, atendiendo a las limitaciones observadas en las dos fases previas, resultaba primordial ajustar el diseño final de la investigación central con el fin de que los resultados fueran más determinantes. De este modo, se cumplía con las premisas del método investigación-acción que se ha empleado en este estudio ya que se efectuaron los cambios necesarios para que la tarea fuera eficaz y mejorara el proceso de aprendizaje del alumno. El diseño de la investigación central debía recoger las siguientes apreciaciones derivadas de la fase piloto, y que se expandirán en el siguiente apartado:

- ✓ Con respecto a las tareas propuestas: integrar un sistema que no incluyera la mera repetición de un role-play en cuya preparación el alumno no se hubiera involucrado.
- ✓ En lo relacionado con la evaluación de las tareas, incluir una rúbrica de evaluación con el fin de tener un desglose de notas, especialmente relevante para

corroborar la hipótesis relacionada con la mejora en la integración de léxico. En otras palabras, diseñar una escala de valoración analítica.

- ✓ Con el objetivo de triangular datos, y mitigar así el posible sesgo de la evaluación del docente, obtener fuentes de resultados adicionales que hagan uso de la misma rúbrica que el investigador: coevaluadores externos, autoevaluación del alumno, evaluación al compañero de tarea y evaluación a otro compañero distinto del aula.
- ✓ En cuanto al procedimiento, para mitigar el cansancio que genera en el investigador la observación de numerosas tareas seguidas (evitando las lógicas consecuencias negativas de dicho cansancio), secuenciar y espaciar más las tareas llevadas a cabo por los alumnos.
- ✓ Para operacionalizar las variables relacionadas con aspectos subjetivos y paralingüísticos del lenguaje, incluir un nuevo instrumento de obtención de datos que se administre en línea a los alumnos y que recabe información en relación con dichas variables: el cuestionario, empleado para corroborar las hipótesis más subjetivas de esta investigación.

Por tanto, tras estudiar en profundidad las fases previas a la investigación central con el fin de (1) analizar las distintas problemáticas surgidas en ellas, así como (2) extraer conclusiones que contribuyeran a la mejora del estudio principal, se reajustaron las tareas de la investigación central para proceder a realizar la última fase del experimento que se expone en el siguiente apartado.

3.5. Investigación Central

Como ya se ha mencionado anteriormente, los estudios previos a la investigación central sirvieron para justificar que tanto la hipótesis principal como las secundarias eran viables. De esta manera, el estudio pre-piloto concluyó que los role-plays excesivamente guiados por el profesor no redundaban en una mejora significativa de la producción oral del alumnado, llegando incluso a dificultar la fluidez, naturalidad y coherencia propias de una situación real de habla. Así mismo, la utilización de grabaciones en esta fase evidenció su utilidad en el aula al proporcionar a los alumnos la posibilidad de poder observarse para mejorar en futuras producciones orales, resultando además motivador para los alumnos.

Por otra parte, las conclusiones derivadas del estudio piloto evidencian que la mera repetición de una misma tarea por sí solo, no supone una mejora sistemática de los resultados obtenidos. Sin embargo, los resultados de esa fase evidencian que la mejora tiene lugar cuando además de la repetición de una misma tarea, los alumnos se involucran en la creación del material.

Por tanto, derivado de estas conclusiones, se decidió que la investigación central posterior debía centrarse en role-plays semi-guiados, así como en la participación activa de los alumnos en la elaboración de los diálogos. Además, la investigación central recupera la iniciativa no solo de grabar los diálogos en video (como se hizo en la primera fase) si no de subirlos a la red a través de una modalidad privada que ofrece YouTube para que los alumnos pudieran visualizarlos asincrónicamente como se hizo en la fase piloto, pero introduciendo un nuevo cambio en las actividades de observación de los videos, como se analiza en las siguientes secciones.

Las conclusiones obtenidas de los estudios preliminares efectuados ayudaron a centrar la pregunta de investigación de esta tesis así como los objetivos del estudio principal, que se enumeran a continuación:

1.- Comprobar si el trabajo previo de los alumnos a la hora de ejecutar el role-play mejora su producción oral.

2.- Comprobar si este trabajo previo ayuda al alumno a integrar el léxico de ESP a lo largo de un periodo de tiempo.

3.- Comprobar si la autoconfianza y motivación del alumno han mejorado gracias a su participación activa en la creación de tareas, a la observación de las mismas, y a ejercicios de evaluación y autoevaluación.

Se analizan a continuación cuáles han sido los principios metodológicos subyacentes a la investigación central en relación con las tareas y actividades llevadas a cabo por los alumnos a lo largo de la misma.

3.5.1. Principios metodológicos

Los principios metodológicos de las actividades y tareas propuestas a los alumnos en la presente investigación están basados en un enfoque comunicativo y se integran dentro del constructivismo. Las principales premisas en las que se basan ambos enfoques se mencionan a continuación.

A) Por una parte, la filosofía constructivista, defendida por Piaget y Vygostky (2008), recoge principios que pueden resumirse de la siguiente manera:

- ✓ Tener en cuenta el nivel inicial de cada alumno. Por este motivo los role-plays empleados en esta investigación implican la técnica del

andamiaje o *scaffolding* ya que se proporciona una asistencia inicial al alumno que se va retirando progresivamente.

- ✓ Contribuir con la capacidad de *aprender a aprender*. La posibilidad que proporciona este estudio a los alumnos de desarrollar su autonomía en la elaboración de tareas potencia que adquieran estrategias de aprendizaje.
- ✓ Promover el aprendizaje en un contexto real. Los alumnos trabajan en tareas relacionadas con situaciones reales dentro de su contexto profesional.
- ✓ Propiciar la participación activa de los alumnos ya que elaboran ellos mismos sus diálogos, participando también del proceso de evaluación.

B) Por otra parte, el enfoque comunicativo aúna diferentes competencias como son la lingüística, discursiva y socio-lingüística (basada en la interacción). El enfoque comunicativo organiza la gramática y el vocabulario según las funciones de uso “based on a notionalfunctional syllabus” (Terrell, 1991:53). Por este motivo, esta investigación se ha centrado en el Aprendizaje Basado en Tareas centradas en torno a unas actividades que implican distintos usos del lenguaje según el contexto (en el caso de esta investigación, los contextos de las tareas se centraban en las unidades didácticas trabajadas durante el curso, por ejemplo en el restaurante, en el aeropuerto, en la recepción de un hotel, etc.). El Aprendizaje Basado en Tareas, involucra a los alumnos en situaciones profesionales de contextos (en este caso, turísticos) similares a las que se encontrarán en el futuro desarrollo de su profesión.

Por último, cabe destacar que el MCER (2002) recoge ambos enfoques mencionados tanto en su desarrollo como en su estructura. Aunque esta investigación no ha pretendido que el alumno alcanzara un objetivo específico de nivel del MCER, sí ha tenido en cuenta su división de niveles para conocer el punto de partida del alumnado (a los que se recomendaba que tuvieran un nivel B2 para cursar la asignatura).

3.5.2. Marco de la investigación

Se describen a continuación los elementos que conforman el marco de la investigación central: el contexto de la investigación, los sujetos que han participado en ella, los recursos empleados (personales, físicos, TIC y en papel), el procedimiento aplicado y la evaluación de las tareas. Estos elementos se enmarcan en el contexto de una asignatura muy específica, la asignatura de Inglés II de Turismo. Cabe destacar que las características de la asignatura en la que se desarrolla el estudio se analizarán dentro del apartado siguiente, contexto de la investigación, que se desarrolla a continuación.

3.5.2.1. Contexto de la investigación

➤ Características de la asignatura

Con el fin de ayudar a definir el contexto en el que se desarrolla la investigación, conviene especificar que la asignatura de Inglés II de Turismo en la que tiene lugar el presente estudio pertenece al plan de estudios 2010 de Grado en Turismo de la Universidad Complutense de Madrid. Se imparte en el semestre IV de la titulación, y se trata de una asignatura de carácter obligatorio del segundo curso del Grado. En su ficha docente consta que el nivel recomendado para seguir la asignatura es un nivel B2 según el MCER, equivalente a un nivel intermedio-alto. Esto no significa que todos los alumnos matriculados tuvieran ese nivel, puesto que los alumnos para obtener el título

de Grado en Turismo han de matricularse en la asignatura independientemente del nivel que tengan. Este Grado en Turismo incluye tres asignaturas cuatrimestrales de inglés, de carácter obligatorio, denominadas Inglés I, II y III, que se imparten de primero a tercero, y una optativa que se imparte en cuarto curso, Inglés IV Avanzado. Así pues, los alumnos de Inglés II tienen que superar esta asignatura, y la de nivel III para completar sus estudios, por lo que un refuerzo adicional en práctica oral constituía un elemento atrayente para ellos.

➤ Propuesta del experimento a los sujetos

En el curso 2014-2015 había 60 alumnos matriculados en la asignatura de Inglés II de Turismo, divididos en dos grupos: A y B. En el grupo A había 32 alumnos matriculados, mientras que en el B constaban 28. El profesorado para ambos grupos era distinto.

La autora de esta investigación era también la profesora del Grupo A, y les ofreció a los alumnos de este grupo participar en esta investigación a lo largo del cuatrimestre. La investigación se presentó como *práctica oral en inglés a través de diversos role-plays para mejorar la expresión oral* en dicha lengua. Como beneficio directo para ellos, se les ofreció la posibilidad de substituir el examen oral final de la asignatura por la nota media obtenida entre los cuatro role-plays que se iban a realizar. A su vez, la oportunidad de mejorar su producción oral en inglés representó también una importante motivación para ellos, debido a la necesidad de los alumnos del Grado en Turismo de expresarse en su L2 (incluso en su L3) a lo largo del ejercicio de su futura actividad profesional, como se vio en el Capítulo I.

Todos los alumnos matriculados en el Grupo A se prestaron voluntarios para participar en el estudio. Los alumnos del Grupo B mostraron interés en realizar las

prácticas orales como actividad adicional a sus clases, pero los horarios entre los propios alumnos, así como el de estos con la investigadora que llevaba a cabo el estudio no resultaron compatibles, por lo que finalmente no pudieron participar.

Finalmente, el estudio se desarrolló durante los meses de abril y mayo de 2015, en un período en el que se habían cubierto los objetivos del currículo de la asignatura, lo cual presentaba dos ventajas importantes: a) los alumnos podían hacer uso de todo el material trabajado durante el cuatrimestre (andamiaje); y b) tenían la tranquilidad de haber cubierto los aspectos más *gramaticales* de la asignatura, por lo que se involucraron en la práctica oral propuesta por el investigador a través de las tareas con mayor entusiasmo.

➤ Organización de los sujetos

Se ofreció a los alumnos la posibilidad de que la investigadora formara las parejas para realizar los role-plays, pero la mayoría de los alumnos prefirió trabajar con el compañero que ellos escogieron. Esta distribución era válida para la investigación, puesto que se consideró primordial que los alumnos se encontraran cómodos con los compañeros de trabajo.

Por tanto los treinta alumnos que participaron en el experimento completo se distribuyeron en 15 parejas. A cada alumno se le asignó un código siguiendo el orden alfabético de sus apellidos. Así, al alumno A.A. se le asignó el código 02.01 mientras que el último alumno de la lista por su apellido, el alumno A.Y. obtuvo el número 02.32

02.	01
Investigación central	Nº alumno

Tabla 9 Codificación de alumno

Por su parte, cada grabación tuvo también un código asignado. Este código identificaba las grabaciones y se puede escuchar al inicio de cada grabación. Por ejemplo, **22C1-1A** indicaba que la grabación pertenecía a Inglés II, que tenía lugar en el segundo cuatrimestre del curso, que la tarea desarrollada era el Control 1 del investigador y que el alumno era el 1A de esa grabación (los alumnos llegaron hasta el 16A y 16B puesto que iniciaron el experimento 32 alumnos, aunque una pareja no lo concluyó).

2	2	C1	1A / 1B
Inglés II	2º cuatrimestre	Control 1	Alumno A o B
2	2	EX1	1A / 1B
Inglés II	2º cuatrimestre	Experimental 1	Alumno A o B
2	2	EX2	1A / 1B
Inglés II	2º cuatrimestre	Experimental 2	Alumno A o B
2	2	C2	1A / 1B
Inglés II	2º cuatrimestre	Control 2	Alumno A o B

Tabla 10 Codificación de grabación

A continuación se puede ver un ejemplo de cómo se organizaron los sujetos participantes en esta investigación central, asociados a sus correspondientes grabaciones.

Pareja	Código alumno	Grabación 1	Grabación 2	Grabación 3	Grabación 4
1	02.30	22C1-1A	22EX1-1A	22EX2-1A	22C12-1A
	02.31	22C1-1B	22EX1-1B	22EX2-1B	22C2-1B
2	02.05	22C1-2B	22EX1-2B	22EX2-2B	22C2-2B
	02.06	22C1-2A	22EX1-2A	22EX2-2A	22C2-2A
3	02.07	22C1-3A	22EX1-3A	22EX2-3A	22C2-3A
	02.20	22C1-3B	22EX1-3B	22EX2-3B	22C2-3B

Tabla 11 Ejemplo de codificación de alumnos, parejas y grabación

Una vez analizadas las características de la asignatura, así como el proceso para motivar a los alumnos a que participaran y la posterior distribución de los participantes, se profundiza a continuación en cada uno de los elementos constitutivos de la investigación central.

3.5.2.2. Sujetos

Al inicio de la investigación se contaba con 32 sujetos voluntarios. Sin embargo, dos de ellos no concluyen el experimento porque por problemas con los horarios deciden centrarse en otras asignaturas de su titulación. El grupo quedó reducido a 30 participantes que se involucraron activamente en el desarrollo de las actividades. Todos los participantes eran alumnos de la asignatura de Inglés II del Grado en Turismo del CES Felipe II²⁸ sito en Aranjuez, Madrid.

Según comunicaron al investigador, el grupo entero había cursado estudios de enseñanza secundaria obligatoria y ningún alumno había realizado módulos formativos de enseñanza. Tenían en común haber cursado la asignatura de Inglés I para Turismo, aunque no todos la superaron. Por otra parte, algunos de los alumnos de Inglés II eran repetidores. Se trataba pues de un grupo de alumnos con un nivel heterogéneo puesto que mezclaba alumnos que la cursaban por primera vez, otros que se matriculaban en ella por segunda o tercera vez, alumnos que habían superado la asignatura de nivel anterior y otros que no la habían superado. Realizaron una prueba de nivel al inicio del cuatrimestre, *Quick Placement Test* de Oxford (Anexo X) que evidenció la variedad de niveles en el aula, oscilando del A2 al B2.

Desafortunadamente, esta mezcla de niveles en el aula es una realidad en la enseñanza de L2 a la que frecuentemente se tiene que enfrentar el profesorado, desde las aulas de primaria hasta las universitarias. Por tanto este grupo constituye una muestra representativa de la realidad en la enseñanza reglada en España²⁹, y este tipo de

²⁸ Centro de estudios superiores adscrito a la Universidad Complutense de Madrid hasta mayo de 2014, momento en el que pasa su adscripción a la Universidad Rey Juan Carlos, como se vio en el Capítulo I.

²⁹ No ocurre lo mismo en instituciones como la Escuela Oficial de Idiomas, el Instituto Británico, la Alianza Francesa o el Instituto Goethe donde los alumnos deben efectuar pruebas de nivel

experimento es aplicable al grupo entero aunque el nivel del aula no fuera homogéneo. Cada alumno realizó la tarea encomendada según el nivel que tuviera, tal y como se especifica en una investigación-acción.

Cabe destacar que todos los alumnos cumplieron con seriedad con las fechas programadas para las grabaciones y no solicitaron cambios de ningún tipo. Actuaron de forma profesional desde el principio y se involucraron con entusiasmo y dedicación en la realización de todas las tareas, a pesar del tiempo y esfuerzo adicional que tuvieron que dedicarle a la asignatura.

3.5.2.3. Recursos utilizados en la investigación

En aras de una mayor claridad expositiva, para el análisis de los recursos empleados a lo largo de esta investigación central se han dividido los recursos empleados en dos grupos:

1.- Los recursos que se han considerado necesarios para la ejecución y desarrollo de las tareas:

- ❖ Recursos personales
- ❖ Recursos físicos
- ❖ Recursos TIC
- ❖ Recursos impresos

2.- Los instrumentos que se han empleado para la recogida de datos:

- ❖ Las pruebas: los role-plays

estandarizadas para determinar el nivel que tienen y asistir así a la clase que les corresponda, con compañeros de un nivel de L2 similar.

- ❖ Los cuestionarios

- ❖ Las anotaciones basadas en las observaciones del investigador

Se analizan a continuación ambos grupos en profundidad.

3.5.2.3.1. Recursos utilizados para el desarrollo de las tareas

Los recursos incluidos en este grupo se han dividido en cuatro subgrupos, cuyos detalles se ofrecen a continuación.

1 Recursos personales: los alumnos, el investigador-docente, los coevaluadores y los jueces expertos en elaboración de cuestionarios.

- Los alumnos: los sujetos participantes en este estudio han sido ya descritos en el apartado anterior, y se ofrecen datos estadísticos sobre ellos en el Capítulo IV.
- Igualmente, el investigador-docente aportó datos sobre sus motivaciones profesionales y personales en el Capítulo I de esta tesis.
- Se aporta en el Anexo X un párrafo resumen de la actividad docente e investigadora de los coevaluadores involucrados en esta tesis. Luoma (2009) señala que para alcanzar criterios de fiabilidad en una evaluación en la que se produzca una coevaluación, es necesario que intervengan entre 3 y 6 coevaluadores. En esta investigación ha intervenido seis coevaluadores: cinco de ellos aportan datos cuantitativos que se analizan en el Capítulo IV de esta tesis, además de observaciones generales que también se transcriben en dicho capítulo. El coevaluador 6 aportó datos cualitativos relacionados con factores paralingüísticos en la producción oral de los alumnos como nerviosismo, confianza o motivación, analizados también en dicho capítulo. Se eligió a los

coevaluadores atendiendo a una serie de criterios que demostraron haber sido eficaces en una investigación anterior llevada a cabo por Pomposo y que también hizo uso de coevaluadores: (1) tener alto conocimiento de la lengua inglesa; (2) tener más de cinco años de práctica docente en lengua inglesa; (3) haber sido evaluadores de competencias orales en inglés para fines específicos; y (4) no conocer a los participantes de la prueba oral (Pomposo 2015: 270).

Si bien el contenido de ambas investigaciones difiere, el objetivo final de los coevaluadores en ambas investigaciones era similar, por lo que dichos criterios se consideraron válidos.

- Panel de jueces expertos en elaboración de cuestionarios: tres profesionales intervienen en la fase de ensayo y pilotaje del cuestionario administrado a los alumnos. Se trata de (1) una profesora de Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nebrija, experta en realización y análisis de cuestionarios; (2) una profesora de la UNED con amplia experiencia en elaboración de cuestionarios para sus distintas investigaciones así como asignaturas en línea y (3) una profesional experta en administración de empresas con amplia experiencia en entrevistas en el ámbito de los RR.HH que ayudó en la elaboración de las preguntas relacionadas con los aspectos de motivación e interés de los participantes.

2 Recursos físicos: aulas y despachos.

- Aulas de clase universitarias y despacho de profesores del CES Felipe Segundo, Edificio Lucas Jordán, en Aranjuez, Madrid

3 Recursos TIC: recursos técnicos e informáticos relacionados con las TIC.

- Recursos técnicos: equipo de videograbación (cámara, trípode y material para la descarga de las grabaciones) proporcionado por la titulación de Traducción e Interpretación del CES Felipe II, ordenador personal, teléfonos móviles tipo *Smartphones* y *tablets* puesto que algunos alumnos preferían estos últimos al ordenador de mesa para ver los vídeos.
- Software: programa SPSS de IBM versión 23 del año 2015 para el análisis estadístico, así como Excel de MS Office versión 2013 y formato de video *Apple Quicktime*

SPSS, *Statistical Package for the Social Sciences*, es el programa estadístico de IBM. Muy usado en investigación social, se emplea con frecuencia en contextos educativos. Tiene capacidad para trabajar con grandes bases de datos con un interfaz sencillo de usar. Se trata del programa que se ha usado en esta tesis para el análisis cuantitativo de los datos fijos así como de los flexibles, que fueron categorizados por el investigador como se verá en el Capítulo 4. La categorización de datos requiere de un ejercicio de abstracción y sistematización de datos por parte del analista, en este caso, el investigador.
- Recursos informáticos: (1) acceso a Internet; (2) acceso al Campus Virtual de la asignatura; (3) cuenta de correo electrónico personal de Gmail (tanto de alumnos como del investigador); (4) cuenta privada en YouTube; y finalmente (6) cuenta en Google Drive. Se analizan en detalle estos últimos recursos informáticos por ser particularmente relevantes para la investigación.

- Acceso a internet: para la visualización de video, el acceso a internet era indispensable, preferiblemente usando el navegador Google Chrome para evitar problemas de compatibilidad de formatos informáticos.
- Campus Virtual: Cabe destacar que se cambia la plataforma tecnológica *WebCT*, empleada en la fase piloto, por la plataforma *Moodle* puesto que ofrece mayor versatilidad y facilidad de uso. En ambos casos se trata de aplicaciones web empleadas en la enseñanza y que facilitan a los educadores el aprendizaje en línea de sus alumnos. Este tipo de plataformas tecnológicas fomentan el aprendizaje cooperativo y su fundamentación va en línea con la filosofía constructivista que subyace a esta tesis: facilitar al alumno las herramientas, a modo de andamiaje, para que *construya* sus propios procedimientos que pondrá en práctica en determinadas situaciones.
- Cuenta electrónica de Gmail pues otras extensiones de correo electrónico frecuentemente daban problemas. Sin embargo, Gmail comparte identificador de usuario con YouTube y por tanto funciona mejor.
- YouTube: para poder triangular los datos obtenidos por los distintos observadores, resultaba fundamental realizar grabaciones de todas las tareas. No era posible que las tareas se efectuaran en directo sin grabación ya que no se podría realizar la posterior observación. Con el fin de preservar la privacidad de los

participantes, se empleó YouTube en su modalidad **privada** para que únicamente pudieran ver los videos las personas a las que autorizaba el investigador. Esta autorización se realizaba a través de una cuenta de correo electrónica de Gmail, como ya se ha explicado.

- Google Drive: herramienta gratuita en línea que permite el almacenamiento de archivos en la nube, *iCloud*. Debido a su gran facilidad de uso y rapidez en la distribución de documentos, en el caso de esta investigación se empleó esta herramienta (a través de su aplicación Google Forms) para la creación y distribución del cuestionario administrado a los alumnos en línea. Se trata de una herramienta versátil e intuitiva de sencillo manejo. Para los investigadores sociales resulta muy cómoda y económica: es sencillo y rápido hacer llegar un cuestionario a una gran población con un coste mínimo. Como ya se ha visto en los capítulos I y 2 de esta tesis, una de las grandes ventajas de Internet es que facilita el acceso de la información a la población independientemente de su ubicación geográfica (Dörnyei, 2010). El uso de las TIC en la didáctica de lenguas es hoy en día, en la era de la comunicación, fundamental.

A pesar de que los datos obtenidos en el cuestionario creado por Google Drive se descargan en una hoja de cálculo que genera gráficos automáticamente, el análisis de los resultados obtenidos en esta tesis se ha realizado usando otro programa más completo:

SPSS de IBM, descrito anteriormente. También se hizo recurso puntualmente a MS Excel 2013 para la creación de ciertos gráficos.

4 Recursos impresos

- Autorización grabación: con el fin de cumplir con la Ley Orgánica de Protección de Datos 15/1999, se indicó a los participantes que si deseaban ser grabados debían leer y firmar la autorización para tal fin diseñada por el investigador.
- Cuestionario, que proporciona información general sobre la muestra, opinión de los sujetos sobre la actividad y observaciones generales al respecto. Se analiza extensamente en el siguiente apartado.
- Fichas de evaluación o rúbricas: (1) ficha de evaluación del profesor-investigador (Anexo X); (2) ficha de evaluación del alumno que recoge (a) su propia autoevaluación, (b) la del compañero de la actividad (*pair review*) y (c) la evaluación de otros dos compañeros del aula (*peer review*) (Anexo X); y finalmente (3) ficha de evaluación de los evaluadores externos que reflejan su evaluación independiente (Anexo X).

La rúbrica diseñada merece especial atención por su relevancia en este estudio. Se analiza con detalle en el apartado 333 dedicado a la evaluación.

3.5.2.3.2. Instrumentos de recogida de datos

Dentro de los recursos empleados en esta investigación, se ha considerado conveniente destacar específicamente los relacionados con la recogida de datos, que el caso del estudio que se describe han sido: (1) las tareas o pruebas llevadas a cabo; (2)

los cuestionarios cumplimentados por los participantes; y finalmente (3) las anotaciones del investigador-docente, basadas en observaciones de los aspectos no lingüísticos que no se recogían en la rúbrica.

Estos tres instrumentos de recogida de datos facilitarán la posterior triangulación de datos (Capítulo 4) empleada por el investigador para proporcionar mayor fiabilidad a los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo (Cohen, 2007).

1.- Tareas llevadas a cabo

En la investigación central, el alumno desarrolla cuatro tareas distintas basadas en la ejecución de distintos role-plays tal y como se describe a continuación. Al igual que en la fase piloto, estas cuatro tareas fueron específicamente preparadas por el investigador para este contexto específico de los estudios en Turismo, y siempre en relación con los contenidos concretos de la asignatura. El alumno por tanto había trabajado en el aula vocabulario que necesitaría para realizar las tareas, así como otros componentes lingüísticos necesarios para la correcta ejecución del ejercicio.

Como se vió en las fases preliminares a la investigación central, el pilotaje de la investigación evidenció el hecho de que preparar material ayuda al alumno a recordar e integrar vocabulario y estructuras gramaticales, aunque con el fin de obtener resultados más completos y fiables que los analizados en la fase piloto, había que dar un nuevo enfoque al diseño final de las tareas. Se decide, por tanto, que se integraría una nueva tarea basada en la creación de un role-play totalmente libre por parte del alumno. Por su parte, las otras tres tareas se asemejan a las pilotadas en la fase previa aunque se procedió a ajustar el tiempo máximo que el alumno debía emplear en cada tarea con el objetivo de que cada role-play no fuera excesivamente largo, y a su vez se varió la secuenciación de los ejercicios realizados (por ejemplo, se retoma en la investigación

central el concepto de repetición de role-play no preparado, que en este estudio hemos denominado *improvisado y repetido*, pero que en la fase de pilotaje se llevó a cabo en el role-play 2 mientras que en esta fase se ejecuta como tarea del role-play 4).

Las tareas que los alumnos realizaron en esta última fase de la investigación se describen a continuación y en relación con los objetivos que cada una de ellas perseguía:

- ✓ Role-play 1: semi-guiado e *improvisado*. Se proporcionó a los alumnos una situación comunicativa con instrucciones generales para que los alumnos crearan sobre la marcha un diálogo. Disponían de 10 minutos para prepararlo, pudiendo hacer uso de cualquier material del que dispusieran, incluido acceso a internet (Anexo X).

Objetivo: disponer de una tarea inicial evaluable con el fin de tener un punto de partida a partir del cual observar la posible mejora en la producción oral del alumno. Esta grabación se denominó *Control 1*.

- ✓ Role-play 2: semi-guiado y preparado. Haciendo uso del Campus Virtual, el docente comunicó al alumno que debía preparar en casa con su pareja un role-play basado en una situación determinada, para lo cual disponía de una semana. Se enfatizaba en el hecho de que el alumno debía preparar su propio material (vocabulario, estructuras gramaticales, etc.) ya que no se le facilitaría glosario de términos o similar. Únicamente se le proporcionaban algunos ejemplos a modo de andamiaje o *scaffolding*. (Anexo X)

Objetivo: involucrar al alumno de forma activa en la creación de su propio role-play, pero basado en una situación guiada por el investigador. Esta grabación se denominó *Experimental 1*.

- ✓ Role-play 3: libre y preparado. Haciendo uso del Campus Virtual, el docente comunicó al alumno que disponía de una semana para preparar en casa con su pareja un role-play totalmente libre aunque basado en cualquier situación comunicativa relacionada con las unidades didácticas trabajadas en el aula. Se enfatizaba en (1) ser imaginativo y creativo, intentando hacer uso de lenguaje corporal y de dinamismo en el diálogo; y (2) preparar su propio material, tanto contextual como lingüístico. (Anexo X)

Objetivo: motivar al alumno a participar de forma creativa en la creación de una situación de habla con el fin de producir su propio role-play, único y singular. Esta grabación se denominó *Experimental 2*

- ✓ Role-play 4: semi-guiado e improvisado repetido. El alumno tenía que elaborar un diálogo idéntico al Role-play 1, preparado en el aula, para lo cual disponía de 10 minutos.

Objetivo: Obtener resultados para poder compararlos con la tarea inicial y a partir de esos datos: (1) observar si se produce una mejora significativa de la producción oral del alumno al repetir la misma situación de habla con la que se inició la investigación central tras realizar las tareas descritas (así como ejercicios de observación) involucrándose activamente en la creación de su material oral; (2) analizar si se ha producido una integración de léxico de ESP de forma eficaz en el discurso del alumno. Esta grabación se denominó *Control 2*

La comparación entre los resultados obtenidos de la primera tarea descrita y la última resultaría vital para verificar o refutar las hipótesis (principal y secundarias) aventuradas en esta tesis doctoral, descritas tanto en el Capítulo 1 como al inicio del presente capítulo.

El siguiente instrumento empleado para la recogida de datos fue el cuestionario, como se describe en el siguiente apartado.

2.- El cuestionario

Con el objetivo de recabar datos sobre la muestra y obtener apreciaciones directas de los participantes, se consideró necesario emplear un instrumento adicional de recogida de datos: el cuestionario. Este instrumento ofrece una serie de ventajas útiles para los fines de esta investigación: proporciona datos directos, ofrece la posibilidad de comparar grupos e individuos, facilita retroalimentación sobre elementos subjetivos (como son las actitudes relacionadas con el objeto de estudio, la percepción de las mismas de sus protagonistas, la adecuación de las tareas a los fines perseguidos) y además, resulta sencillo de realizar en un contexto real y específico (Denscombe, 2010).

Se proporciona, en primer lugar, una visión de la estructura interna y externa del cuestionario, seguido del análisis de los procedimientos de ensayo y pilotaje del mismo, y finalmente, se detalla la información referente al modo en que se administra. En cuanto a los resultados obtenidos del cuestionario, estos son exhaustivamente analizados en el Capítulo 4 tanto de forma cualitativa como de forma cuantitativa.

Diseño y estructura del cuestionario

Extensamente empleado en la investigación social, el cuestionario es una herramienta que aporta valiosa y variada información acerca de la investigación llevada a cabo. En concreto, los objetivos del uso del cuestionario en este estudio eran (1) recabar datos generales de los participantes (la muestra) y poder establecer su definición estadística; (2) familiarizar al investigador con la experiencia previa a los estudios universitarios de los participantes en lo relacionado con el aprendizaje de L2 (inglés); (3) discernir los hábitos y percepciones de los participantes con respecto aprendizaje de

inglés oral en la universidad; y finalmente (4) obtener datos cualitativos de los participantes relacionados con el estudio llevado a cabo. Con estos objetivos claros y definidos, se procede a la creación de un cuestionario que cumpliera con las necesidades de la investigación.

Sin embargo, previo al diseño preliminar del cuestionario, el investigador realizó una serie de entrevistas a los participantes. La entrevista es una técnica de observación que se efectúa a través de una conversación ordinaria y cuyo fin es la investigación (Callejo, 2002). Estas entrevistas se efectuaron sistemáticamente al finalizar la última tarea y consistieron en conversaciones informales y distendidas con los participantes, en las que se les plantearon preguntas abiertas acerca del estudio en el que habían participado. El objetivo de estas entrevistas abiertas era que los alumnos pudieran expresar sus opiniones, comentarios o actitudes con respecto a la investigación llevada a cabo. La información recabada ayudó a completar parte del contenido del cuestionario, especialmente la relacionada con su percepción del experimento llevado a cabo. Dörnyei (2010:110) recomienda la realización de una entrevista antes de diseñar un cuestionario puesto que considera que las entrevistas y los cuestionarios son instrumentos de investigación que se complementan. La información que la entrevista aporta puede servir de base para realizar el diseño de un cuestionario, tal y como en parte ha sucedido en esta investigación.

El cuestionario, diseñado íntegramente para esta investigación, incluye preguntas que responden a diferente tipología, mayoritariamente ítems o preguntas de respuesta cerrada. Este tipo de preguntas resultan más sencillas de contestar para los participantes, además de ser menos complicadas de analizar que las preguntas de respuesta abierta (Robson, 2002). Los ítems de respuesta cerrada empleados en este

cuestionario son de dos tipos: respuesta preseleccionada de opción múltiple y escala de tipo Likert³⁰ de entre cuatro y seis grados. Se incluyen además tres preguntas de respuesta extensa, y otras tres, de respuesta breve, con campos abiertos en los que, mediante la modalidad de respuesta redactada, los informantes realizan respectivamente sugerencias y observaciones generales.

En cuanto a la estructura del cuestionario, queda dividido en cuatro secciones como se analiza con detalle en el Capítulo 4. Destacar que consta de 40 preguntas, que se distribuyen a lo largo de las cuatro secciones en las que se estructura:

1. Identidad, edad, lengua materna y hábitos en el uso inglés y/o otras lenguas (perfil lingüístico), que incluye las preguntas 1 a 12.
2. Clases de inglés recibidas en el ámbito de la enseñanza reglada no universitaria (preguntas 13 a 17)
3. Ítems relacionados con el aprendizaje de expresión oral en las clases de inglés de la universidad., que abarca del ítem 18 al 23).
4. La sección la más larga e importante, se extiende desde la pregunta 24 hasta la pregunta 40. Los ítems de esta sección se refieren a la actividad en la que se centra el experimento: el role-play con intervención activa del alumno en su creación, evaluado a través de las modalidades de autoevaluación y evaluación cooperativa.

Ensayo y pilotaje

³⁰ Escala Likert: escala psicométrica habitualmente usada en cuestionarios que especifica el nivel de acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, pregunta o ítem en una escala preestablecida. Se emplea mucho en investigación social.

En esta investigación, se efectuó un ensayo y pilotaje de la eficacia del cuestionario con un panel de jueces expertos, que aportaron su experiencia y profesionalidad al respecto. Una vez diseñado el instrumento, se ensayó una primera forma provisional con tres profesionales, descritos en el apartado anterior 3.4.2.3.1, que realizan una serie de observaciones, a partir de las cuales se modifican los aspectos que se enumeran a continuación: (1) claridad en los enunciados para evitar así la ambigüedad de ciertos ítems; (2) supresión de algunas preguntas cuyo contenido era excesivamente transversal para los fines de este estudio; (3) adición de ítems que aportaban información relevante; y por último (4) un desglose más clarificador de las opciones de respuesta ofrecidas en las preguntas de respuesta múltiple, incluyendo escalas exhaustivamente detalladas.

La fase de ensayo da lugar a una segunda forma provisional, destinada al pilotaje. Este se realiza en papel sobre una muestra equivalente de 10 informantes, alumnos voluntarios de tercer curso de la titulación de Ciencias de la Documentación de la UCM con los que previamente se habían realizado prácticas orales voluntarias, algunas de las cuales incluían role-plays. Si bien el contenido de las asignaturas que ambos grupos cursaron era muy diferente, la opinión de estos alumnos en cuanto a aspectos generales del cuestionario era válida y enriquecedora para los objetivos perseguidos en este pilotaje del cuestionario. Su opinión era además objetiva pues las observaciones que hicieran al respecto no les afectaría en sus asignaturas. Los objetivos del pilotaje del cuestionario con alumnos se orientan al control de las siguientes cuestiones:

- A) Correcto funcionamiento de la administración del formulario en línea: envió por correo electrónico a través de Google Drive a los alumnos pilotando el

cuestionario y devolución del mismo al investigador una vez cumplimentado.

- B) Observación del tiempo empleado por el alumno en la compilación del mismo.
- C) Efecto fatiga mostrado por los alumnos en su cumplimentación.
- D) Claridad en la formulación de las preguntas y de las instrucciones desde el punto de vista de un alumno.

Del pilotaje del formulario con los alumnos voluntarios se desprenden las siguientes enmiendas:

1. Se elimina alguna pregunta secundaria con el fin de acortar la extensión del cuestionario, reduciendo así el tiempo empleado en su cumplimentación.
2. Se reduce la extensión de algún ítem así como del número de opciones múltiples, mitigando de esta manera el efecto fatiga producido al leer preguntas excesivamente largas.
3. Se reformula algún ítem que los alumnos no entendieron correctamente.
4. Se cambia el formato general empleado con el fin de que se leyera mejor, empleando un tipo de letra de mayor tamaño.

Además de estas enmiendas, fruto de las observaciones de los alumnos, al hacer una primera aproximación a los resultados obtenidos se observa la conveniencia de limitar las preguntas de respuesta abierta, debido a la dificultad que genera categorizar múltiples respuestas extensas, y se evita incluir cinco posibles repuestas en las escalas

para que el alumno no tendiera de manera sistemática a la respuesta intermedia cuando dudaba en su respuesta (Green, 2013).

Administración

La forma definitiva del instrumento se administra a través de la aplicación libre y gratuita Google Forms, disponible en Internet. Las posibilidades de edición de esta herramienta, de gran versatilidad, se ajustan a las diferentes modalidades de preguntas especificadas más arriba.

La consulta es de carácter voluntario, y se realiza una vez los alumnos han sido evaluados en la asignatura, por lo que son conscientes de que el contenido de los cuestionarios no afectará los resultados finales, lo cual es relevante pues influye en el grado de sinceridad del alumno al rellenar el cuestionario. A pesar de ser voluntario, todos los participantes en el estudio rellenan el cuestionario, ninguno decide no enviarlo, mostrando nuevamente su buena disposición y actitud colaboradora en el estudio llevado a cabo. La aplicación permanece abierta, a disposición de los informantes, durante todo el mes de julio de 2015. A lo largo de este periodo, se recogen, como se ha indicado, los resultados de los 30 informantes.

Resultados

Los resultados se procesan con la asistencia del programa SPSS de IBM, versión 23 del año 2015 descrito anteriormente en el apartado 3.4.2.3.1.. El análisis de resultados del cuestionario se detalla en el Capítulo 4 donde se presentan los datos resultantes del análisis cuantitativo, los datos cualitativos procesados, así como la interpretación del conjunto de la información recabada.

3.- Anotaciones del investigador-docente: la observación

Dentro de los instrumentos de recogida de datos cualitativos, este estudio incluye además del cuestionario procedente de los participantes (exhaustivamente descrito anteriormente), un instrumento empleado por el investigador-docente que recoge la observación de aspectos no reflejados en la rúbrica: la observación (que se materializa en una ficha de observación). Este instrumento proporciona información cualitativa adicional, que en este caso no procede de lo que los alumnos manifiestan a través del cuestionario, sino desde la percepción directa del investigador-docente (Denscombe, 2010).

La observación, si bien proporciona datos de enorme relevancia, es susceptible de cierto grado de subjetividad por parte del observador. Con el fin de que esta parcialidad no invalide la investigación, este instrumento de evaluación no supone el eje principal de recogida de datos, sino una herramienta más que refuerza los instrumentos anteriormente descritos (las pruebas o tareas llevadas a cabo por lo alumno así como el cuestionario).

La información recabada a partir de la observación directa del investigador, tanto durante la realización de la tarea como durante el visionado de las grabaciones de vídeo efectuadas, reporta principalmente aspectos comunicativos no lingüísticos (no verbales). Por este motivo, resulta necesario mencionar tanto los principales campos que estudian los elementos comunicativos no verbales, como las variables que se han tenido en cuenta en este estudio para la materialización de la observación del investigador-docente:

A) La Semiótica es la ciencia que estudia todos los diferentes tipos de comunicación. Según Crystal (1975), en el proceso comunicativo es necesario distinguir entre aquellos elementos que contienen una naturaleza lingüística, tales como el

“*speech*” o discurso, que pertenecen al campo de la Lingüística, de aquellos elementos que no tienen una naturaleza lingüística y que son estudiados por diversas ciencias como son la Kinésica (también denominada Cinésica, o Lenguaje Corporal) que estudia los gestos, el lenguaje corporal o las expresiones faciales; la Pragmática que se centra en el tono de voz y la Proxémica que analiza la distancia física entre los interlocutores o relación espacial entre personas como manifestación social y significativa. Estos últimos aspectos son los que se consideraron en las anotaciones del investigador.

B) En el caso de esta investigación, las variables en las que el observador (investigador-docente) se centraba tenían que ver con elementos comunicativos no-verbales, que resultaban enriquecedores al contribuir a la interpretación de los datos cuantitativos de los ejercicios. Dichas variables se especificaban en los siguientes ítems:

- ❖ Titubeo a causa del nerviosismo.
- ❖ Falta de contacto visual con el interlocutor.
- ❖ Exceso de gesticulación nerviosa.
- ❖ Tono de voz casi inaudible.
- ❖ Silencios prolongados.

Por tanto, en la observación llevada a cabo en esta tesis, el investigador no ha basado sus datos en lo que *dicen* los alumnos, sino en lo que *ve* durante la ejecución de las tareas realizadas. Al ser esta observación potencialmente subjetiva, la realización de grabaciones resultaba imprescindible para poder compartir el proceso de evaluación con otros evaluadores (y con los propios sujetos participantes). En definitiva, esta observación permitió realizar un estudio contextualizado de diversas situaciones simuladas: en otras palabras, diálogos creados que tenían lugar en un contexto de

aprendizaje de L2 y que estaban centrados en el entorno profesional del mundo del turismo.

Los datos obtenidos a través de este instrumento aportan una perspectiva distinta y fascinante acerca de la mejora de los alumnos a lo largo del estudio en lo que a su producción oral se refiere, tal y como se analizará desde una perspectiva cualitativa en el Capítulo 4.

3.5.2.4. Procedimientos

Procedimientos

La investigación central tuvo lugar durante los meses de abril y mayo de 2015. El procedimiento que se emplea en la presente investigación implica la creación de cuatro tareas:

En lo que respecta al Aprendizaje Basado en Tareas, por cada una de las tareas realizadas por los alumnos (cuatro tareas en la fase piloto y otras tantas en la investigación central), la investigación llevada a cabo sigue las etapas que establece este enfoque: (1) *pre-task*: el investigador-docente facilita instrucciones claras y precisas a los alumnos. A modo de andamiaje o *scaffolding* (Gibbons, 2002) se les proporciona indicaciones de las estructuras y vocabulario que se espera de ellos y se les insta a que lo enriquezcan, propiciando así su autonomía en el proceso de aprendizaje así como su creatividad. Para preparar la tarea, los alumnos disponen de un tiempo que varía en función de la tarea asignada; (2) *task*: los alumnos llevan a cabo la tarea usando sus propios recursos lingüísticos bajo la observación del investigador-docente; (3) *planificación*: tras realizar su propia observación, los alumnos con su pareja preparan un *informe* basado en su propia observación; (4) *informe en el aula*: usando sus notas, cada

pareja reproduce su propia experiencia (única y particular) y comenta libremente los aspectos que más les interesa, o más les llama la atención acerca de la misma; y finalmente (5) análisis del profesor y práctica: el investigador-docente proporciona retroalimentación sobre diversos aspectos, tanto de la tareas en sí, como de los informes presentados por los alumnos. Entre todos (docente y alumnos), se anotan los aspectos comunicativos de las presentaciones que más han gustado, o que por el contrario se deben mejorar, así como las áreas lingüísticas en las que se debe profundizar, o simplemente practicar.

Entre otros aspectos, resultó particularmente interesante el hecho de que los alumnos también proporcionaran retroalimentación tanto sobre las actividad en sí llevada a cabo, como la forma en que se sintieron al realizarla (factores como nerviosismo, interés, motivación, vergüenza, inseguridad) y su percepción con respecto a otros compañeros de aula. Siguiendo las premisas del Enfoque Comunicativo, se prestó una particular atención a los aspectos comunicativos de sus intervenciones orales cuando presentaban sus informes en el aula, más que a aspectos lingüísticos. Por tanto, el enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas empleado en el estudio resultó particularmente útil y adecuado para el tipo de investigación llevada a cabo.

Para llevar a cabo esta investigación, se ha seguido el siguiente proceso metodológico:

(Dornyei)

- Detección del problema: dificultad generalizada de la mayoría de alumnos españoles para comunicarse a nivel oral en su L2.
- Planteamiento de las hipótesis de la tesis que solucionarían el problema anterior: optimizar los métodos tipo role-play complementándolos con actividades previas

involucrando directamente a los alumnos y realizando autoevaluaciones y evaluaciones posteriores.

- Revisión de la bibliografía existente relacionada con el estudio: metodología, uso del role-play, enseñanza y evaluación de L2 oral, adquisición de segundas lenguas...

- Elaboración de actividades para desarrollar en el aula: A) una propuesta básica de role-play para grupo de control B) actividad basada en ese mismo role-play pero indicando tareas previas para el alumno y tareas post.

Elaboración de rúbrica de evaluación.

Elaboración de cuestionario para dar a los sujetos de la investigación.

Evaluación del nivel de L2 inglés de los alumnos mediante test de nivel.

Explicación del experimento a los alumnos en el aula y petición de voluntarios para participar en el mismo.

Creación de grupo de control y grupo de experimento.

Primera fase de la investigación

Grabación de la primera fase de la actividad realizada en el aula.

Puesta a disposición de los alumnos de la actividad (*Youtube*)

Estudio de características de grupo mediante cuestionarios.

Evaluación del profesor-investigador a través de la rúbrica.

Autoevaluación del alumno, y evaluación por pares.

Búsqueda de profesores expertos en la materia dispuestos a evaluar el experimento realizado por los alumnos (grabaciones).

Segunda fase de la investigación

Grabación de la segunda fase de la actividad realizada en el aula, mes y medio después de la primera fase.

Nueva puesta a disposición de los alumnos de la actividad (*Youtube*)

Evaluación del profesor-investigador a través de la rúbrica ya finalizando el proyecto.

Autoevaluación del alumno, y evaluación por pares.

Segunda evaluación de profesores expertos en la materia a través de las grabaciones.

Segunda entrega de cuestionarios sobre el experimento en sí (grado de satisfacción del alumno, motivación, etc.)

Valoración final de los profesores evaluadores, compañeros y autoevaluaciones.

Validar, o no, la hipótesis de partida del proyecto. Extracción de conclusiones del estudio.

Para llevar a cabo esta investigación, se ha seguido el siguiente proceso metodológico:

- Detección del problema: dificultad generalizada de la mayoría de alumnos españoles para comunicarse a nivel oral en su L2.
- Planteamiento de las hipótesis de la tesis que solucionarían el problema anterior: optimizar los métodos tipo role-play complementándolos con actividades previas involucrando directamente a los alumnos y realizando autoevaluaciones y evaluaciones posteriores.

- Revisión de la bibliografía existente relacionada con el estudio: metodología, uso del role-play, enseñanza y evaluación de L2 oral, adquisición de segundas lenguas...
- Elaboración de actividades para desarrollar en el aula: A) una propuesta básica de role-play B) misma actividad pero indicando tareas previas para el alumno.
- Elaboración de rúbricas de evaluación A) para el profesor evaluador B) para los alumnos
- Elaboración de cuestionarios para dar a los sujetos de la investigación: A) creación de un perfil de participante (edad, años de estudios de L2, etc) y B) grado de utilidad del experimento para ellos.
- Explicación del experimento a los alumnos en el aula y petición de voluntarios para participar en el mismo
- Evaluación del nivel de L2 inglés de los alumnos mediante test de nivel: prueba escrita y/o oral.
- Estudio de características de grupo mediante cuestionarios.
- Grabación de la primera fase de la actividad realizada en el aula.
- Evaluación del profesor-investigador a través de la rúbrica creada para él..
- Puesta a disposición de los alumnos de la actividad (*Youtube*)
- Autoevaluación del alumno, y evaluación por pares usando su rúbrica.
- Búsqueda de profesores expertos en la materia dispuestos a evaluar el experimento realizado por los alumnos (grabaciones).
- Grabación de la segunda fase de la actividad realizada en el aula, mes y medio después de la primera fase.

- Nueva puesta a disposición de los alumnos de la actividad (*Youtube*)
- Evaluación del profesor-investigador a través de la rúbrica ya finalizando el proyecto.
- Autoevaluación del alumno, y evaluación por pares.
- Segunda evaluación de profesores expertos en la materia a través de las grabaciones.
- Segunda y última entrega de cuestionarios sobre el experimento en sí (grado de satisfacción del alumno, motivación, etc.)
- Valoración final de los profesores evaluadores, compañeros y autoevaluaciones.
- Validar, o no, la hipótesis de partida del proyecto. Extracción de conclusiones del estudio.
- Elaboración de conclusiones derivadas del proyecto, basadas en un aprendizaje mucho más centrado en el alumno y a la vez duradero, ya que se ha dado la oportunidad al alumno por primera vez, en este tipo de aprendizaje, de que practique todo lo que ha ido aprendiendo de forma pasiva. Igualmente, y gracias a la constancia escrita de todos los diálogos o chats, se ha ido observando una mayor fluidez en el uso del lenguaje desde el principio, con lo que se consigue validar la hipótesis de partida. (este último rojo LITERAL DE JORDANO, 42-44)

En lo relacionado con las actividades propuestas a los alumnos, se trata de cuatro role-plays que los alumnos realizarán a partir de las indicaciones que la profesora les da con una semana de antelación. Las actividades se pueden describir de la siguiente manera:

- ✓ Primera actividad: Se proporciona a los alumnos un role-play semi-guiado con el fin de que creen un diálogo en el espacio de 15 minutos para ser realizado durante ese mismo periodo lectivo.
- ✓ Segunda actividad: los alumnos reciben varias indicaciones de las estructuras y vocabulario que se espera de ellos en una situación comunicativa dada (*scaffolding*) y se les insta a que lo enriquezcan propiciando así su autonomía y creatividad.
- ✓ Tercera actividad: los alumnos, habiendo experimentado la creación de la segunda actividad, crean de manera autónoma una situación comunicativa de tema libre (aunque relacionado con las unidades vistas durante el curso) sin indicaciones explícitas para su ejecución, potenciando nuevamente su autonomía y creatividad.
- ✓ Cuarta actividad: se repite la primera actividad para valorar ambos resultados y comprobar la evolución.

Por último, cabe destacar que el alumno recibe en un principio las estructuras y vocabulario básicos para asegurarse de que sea capaz de realizar las actividades con éxito (*scaffolding*), y que estas ayudas o adaptaciones no se aplican al final para que, una vez los alumnos conozcan lo que se les pide, sean capaces de crear e investigar por ellos mismos. Gibbons (2002) afirma que a través de la ayuda (*scaffolding*) que el profesor proporciona a sus alumnos, éste les dirige hacia el éxito en lugar de dejarles fracasar.

Para mitigar cansancio del evaluador, secuenciar las grabaciones con más descansos

Parte de los datos se procesan con MS Excel así como con el programa de pago SPSS de IBM, que es más completo y profesional. Es un paquete estadístico estándar que se utiliza para procesar los datos provenientes del cuestionario. En primer lugar hay que generar una tabla Excel con los datos que se pretende analizar, categorizando los apartados. Se carga la tabla de Excel en el programa SPSS, empleando explorer o Firefox como navegadores y el lenguaje de programación Java. Una vez cargado el archivo de Excel, el programa puede procesar los datos. Se generaron los gráficos y las tablas necesarias, que se podían maquetar y pasar a Word.

Para justificar la autoevaluación del alumno. Ante la pregunta de quién debe corregir los errores del estudiante, parece que la respuesta más lógica sería que es función del profesor, o incluso del propio estudiante u otros estudiantes.

...it is incumbent on the teacher to be as consistent and thorough as possible, to follow through with a correction until the learner evidences understanding of the error problem.

Otherwise, it may be more appropriate to allow the learner to self-correct. Certainly it should be the goal of instruction to improve learner's ability to monitor their own target language speech.

(Chaudron 1988:150)

ENLACE A YOUTUBE	CÓDIGO	ALUMNOS	NOTA
23/04/15			
http://youtu.be/PToGwaNgNCs	22C1-1A	02.04	3,8
	22C1-1B		4,2
http://youtu.be/k6xKK7VGehg	22C1-2A		3,5
	22C1-2B		3,8

Tabla 12 Tabla Excel con los datos que se pretende analizar

3.5.2.5. Evaluación

Tal y como se vio en el Capítulo 2, la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 resulta vital. Tras el análisis del procedimiento empleado en esta investigación, se considera relevante realizar un análisis exhaustivo del proceso de evaluación llevado a cabo en la misma. Conviene distinguir entre enseñanza de la expresión oral, y la evaluación de la misma, ya que a pesar de ser dos áreas claramente diferenciadas, se tienden a confundir interfiriendo en el proceso del aprendizaje de la L2. Para el alumno, a menudo la práctica de la expresión oral va unida a un proceso de evaluación, lo cual en palabras de Talaván (2010: 211) "... es negativo porque los alumnos, por un lado, no trabajan para mejorar las estrategias necesarias para comprender mejor, y por otro, no se sienten motivados para realizar una actividad que siempre lleva implícito el elemento evaluador de sus capacidades receptivas." Sin embargo, si no se proporciona a los alumnos retroalimentación o feedback sobre su producción oral, la tendencia en el alumnado es a considerar que la destreza oral cuenta menos que la gramática o la producción escrita, que son aspectos que el profesorado suele evaluar con regularidad. Y desafortunadamente, esta retroalimentación, necesaria para el aprendizaje, frecuentemente va ligada a procesos evaluadores. Por tanto y con el fin de motivar a los alumnos a hablar en su L2, es conveniente encontrar un equilibrio entre la práctica de actividades orales en el aula y la evaluación de las mismas, que se debería producir con la misma regularidad que se emplea en las otras destrezas con el fin de no incurrir en la desmotivación mencionada anteriormente.

Teniendo en cuenta estos aspectos, se consideró que era necesario proporcionar retroalimentación a los alumnos tras cada una de las tareas realizadas, pero involucrando al alumno en el proceso de evaluación con los objetivos de: (1) motivar al alumno a realizar la tarea encomendada intentando que se centrara en su propia

observación (en lugar de *obsesionarse* con la nota del docente), y (2) obtener datos sobre su propia perspectiva de su producción oral. Como se ha visto en el Capítulo 2, proporcionar *feedback* a los alumnos es fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta retroalimentación puede provenir del docente, o de los propios alumnos como ha sido el caso en esta investigación.

Se diseñó un sistema de evaluación que recogiera los criterios que Alarcón (2007) considera fundamentales para que este proceso sea válido y eficaz: fiabilidad, validez y viabilidad. Se debían tener en cuenta los siguientes factores: (a) el tipo de escala de valoración que se emplearía para evaluar las tareas realizadas (holística o analítica); (b) el formato de prueba necesario (indirecto, directo o semi-directo); y (c) el tipo de evaluación que se llevaría a cabo (formativa o sumativa). Se detallan dichos factores a continuación:

- A) Mientras que en la fase piloto la escala de evaluación empleada fue holística, como se mencionó anteriormente, en la investigación central se evidenció el interés de diseñar y usar una escala de valoración analítica. Se empleó una rúbrica para ello diseñada específicamente para esta investigación, como se verá en el siguiente subapartado.
- B) En cuanto al formato de prueba (que puede ser indirecto, directo o semi-directo, como se analizó en el Capítulo 2.4.5) en esta investigación se empleó el formato directo. A pesar de que ningún formato de evaluación es en sí mismo mejor que otro, según el modelo subyacente del constructo de esta investigación, se considera que el más adecuado para los fines de evaluación de este estudio es el método directo ya que implica la ejecución de una conversacional transaccional en un contexto interactivo. El diálogo

simulado en un entorno profesional creado para este fin interactivo y comunicativo, y tiene lugar cara a cara (no se utiliza el ordenador como en el método semi-directo)

- C) Finalmente, se destaca el tipo de evaluación empleado en esta investigación central. Al acogerse unánimemente al sistema de evaluación propuesto por el investigador (substituir el examen final oral por la nota media de las cuatro tareas llevadas a cabo), los alumnos participantes del estudio mostraron su preferencia por la evaluación formativa, cuyos fines diagnósticos son de utilidad para que el alumno obtenga retroalimentación acerca de su producción (en este caso, oral) durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Patton, 1982). Así mismo, la evaluación formativa resultó útil para el investigador que llevaba a cabo el estudio ya que, realizada con el tiempo suficiente, este tipo de evaluación permite que se hagan los cambios que se consideren necesarios durante el proceso de enseñanza, y se pudieron articular los cambios que se consideraron oportunos (por ejemplo, detallar más claramente las instrucciones a algunos sujetos, o realizar ciertas aclaraciones en torno a los role-plays que debían efectuar o incluso ajustar los tiempos de duración de cada tarea).

La evaluación sumativa por su parte se suele efectuar al final de un periodo lectivo y mide los resultados del proceso. Los alumnos en este caso preferían la evaluación formativa con el fin de (1) obtener retroalimentación sobre sus prácticas orales, así como (2) mejorar progresivamente tanto en su producción oral, como en los resultados de clase. A diferencia de la fase piloto en la que 9 alumnos tuvieron que basar su nota oral en una prueba

final sumativa, en esta última fase de la tesis todos los alumnos participantes del estudio pudieron acogerse a los beneficios de la evaluación formativa.

La rúbrica

Es importante destacar, tal y como indican Taylor y Galaczi (2011), que las escalas de evaluación tienen como principal objetivo proporcionar fiabilidad a la puntuación otorgada durante una evaluación oral determinada, especialmente si el evaluador debe tomar una decisión basada en los resultados de la intervención de los participantes. Como se ha mencionado anteriormente, en esta fase de la investigación se empleó una escala analítica. Los criterios que se incluyeron en ella fueron meditados detenidamente, especialmente tras los resultados obtenidos en la fase piloto. Tal y como indica Luoma (2009), incluir más de seis criterios en una escala analítica puede generar un exceso de carga cognitiva y psicológica en el evaluador, por lo que se decidió que no se incluirían más de seis.

*DESCRITORES					
Uso de vocabulario	Uso de estructuras gramaticales	Fluidez	Pronunciación	Interacción con la pareja	Lenguaje no verbal (corporal)
Uso de una variedad de palabras adecuadas para la actividad.	Uso preciso de la gramática necesaria.	Capacidad de usar una expresión fluida, evitando silencios y sonidos no articulados (<i>fillers</i> tipo "ehm")	Correcta articulación de sonidos.	Capacidad de interactuar de forma coherente y comunicativa.	Capacidad de usar el lenguaje gestual con fines comunicativos.
1 (incomprensible) / 2 (muy pobre) / 3 (pobre) / 4 (casi aceptable) / 5 (aceptable) / 6 (bien) / 7 (notable) / 8 (destaca) / 9 (sobresaliente) / 10 (excelente)					
Impresión general	De manera global, opinión sobre la producción oral del alumno.				

Tabla 13 Rúbrica empleada en la investigación central

En el cuadro x se pueden observar los criterios evaluados, con sus correspondientes descriptores. Es importante que los descriptores sean concretos, prácticos, breves y claros (Council of Europe, 2001: 205-7), características que se han

seguido al redactar los descriptores de esta rúbrica. Cuantos más niveles tenga una escala, mejor y más precisa será la retroalimentación proporcionada al candidato, que podrá observar con mayor claridad su progreso. Cada nivel debe ser definido a través de un descriptor, y la valoración otorgada en cada uno también debe tener sus propios descriptores, como ha sido el caso de esta rúbrica ya que emplea una escala de 1 a 10 para otorgar la calificación, con sus equivalencias cualitativas (por ejemplo, 3 equivale a *pobre*)

El MCER detalla hasta 14 criterios que consideran se pueden incluir en una rúbrica. En la empleada en esta investigación, se han recogido algunos de los criterios más habituales como son uso de vocabulario, uso de estructuras gramaticales, fluidez o pronunciación. Todos estos aspectos de gran relevancia en lo relacionado con los aspectos lingüísticos del lenguaje. No obstante, consideró también importante incluir otro tipo de factores, que afectan directamente a la comunicación, como son: interacción con la pareja o lenguaje no verbal.

Conviene recordar aquí que, como ya se ha mencionado, la triangulación de datos se efectuó desde diversas perspectivas: (1) varios instrumentos de recogida de datos; (2) diversos análisis de los mismos; y (3) uso de distintos observadores en el proceso de evaluación. Este tercer aspecto es el que se analiza a continuación.

La fase piloto de la investigación evidenció, entre otros factores, que era conveniente reforzar la nota del investigador con otras fuentes de observación con el fin de otorgar un mayor grado de fiabilidad y validez a los resultados. Por tanto, en la fase final del experimento llevado a cabo en esta tesis doctoral, se reforzó la calificación del investigador-docente con varias calificaciones provenientes de distintos observadores.

La rúbrica descrita anteriormente fue la base de la evaluación cuantitativa llevada a cabo en esta investigación. Los diferentes observadores fueron:

- ❖ **Coevaluadores** externos: cinco evaluadores externos de amplia experiencia en la enseñanza de L2 evaluaron parte de las tareas llevadas a cabo por los alumnos.
- ❖ Los propios **alumnos**, que ya se observaron en la fase de pilotaje pero cuyos resultados no fueron recogidos, por lo que se decidió involucrarlos de forma más activa en esta investigación central mediante las modalidades de:
 - ✓ Autoevaluación: cada alumno se observó en todas las tareas llevadas a cabo en la fase final pero se evaluó solo en dos de ellas: *self-assessment*.
 - ✓ Evaluación del compañero de diálogo en dos de las tareas, *pair-assessment*.
 - ✓ Evaluación cooperativa de otros dos compañeros del aula, *peer assessment*.

Por último, destacar que haber solicitado tanto a los coevaluadores como a los alumnos que evaluaran todas las tareas llevadas a cabo hubiera supuesto un exceso de carga para todos ellos. Por tanto, el investigador consideró que lo más relevante para observar los progresos en la producción oral, y por tanto verificar o refutar las hipótesis investigadoras era evaluar la primera tarea (el *Control 1*) así como la última (el *Control 2*), es decir los Role-plays 1 y 4.

Cabe recordar que parte de la evaluación proviene de la **observación** efectuada por el investigador a través de la ficha de observación, que aporta importantes datos

cualitativos sobre las tareas desarrolladas. No obstante, esta observación ya ha sido descrita en el apartado 3.4.2.3. y sus resultados analizados en el Capítulo 4.

En lo que se refiere al constructo, según se vio en el Capítulo 2, este se puede definir como el elemento abstracto subyacente a cualquier prueba de evaluación, necesario para establecer *qué* es lo que se quiere medir, y *cómo* se pretende realizar esta medición. En particular, en el presente estudio, se busca medir la producción oral de una conversación transaccional dentro de un contexto interactivo. Por lo que se refiere al proceso de medición, los datos obtenidos y evaluados provienen de la ejecución de role-plays que no implican la utilización de otras destrezas en el momento de su ejecución. El uso de otras destrezas se realizará durante la elaboración del material, pero no durante la evaluación de la tarea, por lo que no contaminará el resultado de la misma.

Las pruebas evaluadoras resultaron: (1) *fiables* pues emitieron resultados similares al repetirlas en un momento distinto; (2) *válidas* puesto que evaluaba lo que pretendía medir (la producción oral del alumno, sin interferencias de otras destrezas); (3) *auténticas* ya que se acercaban al uso auténtico de la lengua en el entorno profesional del alumno, a través de tareas comunicativas dentro de un contexto social; (4) *interactivas* ya que incluían tareas que medían la capacidad de interrelacionar distintos factores como competencia lingüística y comunicativa, conocimiento del mundo real, factores personales, etc.); y finalmente (5) *viables* o aplicables ya que como se ha visto cumplieron con los requisitos necesarios: tiempo suficiente para la ejecución de las tareas, espacio adecuado (aulas universitarias a disposición de la investigación), recursos humanos, tecnológicos, informáticos y TIC necesarios, etc.). La evaluación de estas pruebas se realizó desde distintos enfoques como se ha explicado, y el análisis de los datos obtenidos a partir de todo el proceso evaluador llevado a cabo en esta

investigación- acción se analiza desde diferentes perspectivas como se verá en el Capítulo 4.

3.6. Conclusión al capítulo

El objetivo fundamental de este capítulo, dedicado al análisis del método empírico, era dar cuenta del análisis del proceso llevado a cabo en la parte práctica de la investigación. A lo largo de los diferentes apartados del capítulo se han expuesto las distintas fases de la investigación-acción llevada a cabo, empezando,

A continuación, se ha dedicado una sección a la investigación social, dando cuenta de los aspectos generales y de los métodos utilizados en ella, haciendo mención especial a la triangulación de datos como estrategia de la investigación social así como al método investigación-acción dentro de la mencionada investigación social. Este apartado además se centra en la fundamentación teórica de la investigación-acción dentro de uno de los campos de la investigación social: el educativo. (proviene de las conclusiones del 2)

tras una breve introducción, por la metodología empleada en el proceso, así como por la descripción de las hipótesis (principal y secundarias), para continuar con el análisis de los estudios preliminares previos a la investigación central (fase pre-piloto y fase piloto), cuyos resultados y conclusiones han supuesto la base de la investigación principal.

Con posterioridad, el cuarto apartado de este capítulo se ha centrado en la descripción minuciosa de la investigación central mediante la exposición de los principios metodológicos intrínsecos al estudio, que se fundamentan en el método comunicativo y el modelo constructivista. Una vez expuestos dichos principios

metodológicos, el capítulo da cuenta de los diferentes aspectos del marco de la presente investigación, analizando así el contexto de la investigación central, la muestra participante, los recursos empleados de diversa naturaleza, los procedimientos empleados y finalmente, el proceso de evaluación llevado a cabo.

El siguiente capítulo dará cuenta de los resultados obtenidos de este estudio para poder ser analizados y discutidos.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE DATOS

4.1. Introducción

Una vez efectuado el análisis en detalle del experimento realizado, se procede a continuación a analizar los datos obtenidos en esta investigación, provenientes de los diversos instrumentos empleados de recogida de datos, y previamente descritos. En primer lugar se expone la conveniencia de haber empleado un método mixto tanto para la recogida como para el posterior análisis de datos, que son tratados de forma cuantitativa así como cualitativa. A continuación, se someten los resultados a un contraste de hipótesis, que constituye una de las técnicas más extendidas en el ámbito de la inferencia estadística. El objetivo de realizar este contraste es el de validar la solidez y consistencia estadística de los resultados obtenidos. Al centrarse el estudio en una muestra, es conveniente verificar que los resultados obtenidos puedan ser extrapolados a otras poblaciones cautivas de un contexto similar al de la investigación. Por tanto, estos datos se analizan desde un punto de vista cuantitativo, así como desde una perspectiva cualitativa.

Por otra parte, este capítulo analiza también los datos proporcionados por el alumno a través del cuestionario que cumplimentaron al finalizar el curso. Dicho cuestionario define la muestra involucrada en la investigación y proporciona datos sobre hábitos relacionados con la experiencia del alumno con respecto al inglés como L2, así como opiniones acerca del experimento en el que han participado. El análisis del cuestionario también se realiza desde un punto de vista cuantitativo así como cualitativo.

El Capítulo 4 incluye también un apartado dedicado a las aplicaciones didácticas posteriores a la investigación. Finalmente, a pesar de que tras cada grupo de análisis de resultados se introduzcan breves discusiones de los mismos, en aras de una mayor claridad expositiva, al final del capítulo se aúnan y sintetizan los resultados obtenidos para poder extraer conclusiones definitivas, y comprobar si se corroboran las hipótesis planteadas en esta tesis.

Antes de iniciar el análisis de datos, y con el fin de entender hacia dónde está orientado dicho análisis, es relevante en este apartado recordar brevemente que el objetivo de esta tesis es comprobar si la EO del alumno mejora al involucrarle activamente en la creación del material que va a utilizar en la tarea, y al facilitar que se observe a sí mismo y a sus compañeros tras la realización de la misma. Así mismo, se pretende comprobar si estas actividades inciden en su integración de léxico en el ámbito de ESP, y finalmente si el aumento de factores como la autoconfianza y la motivación influyen en la mejora de la expresión oral en L2.

El estudio se lleva a cabo con una muestra de 30 sujetos que cursan la asignatura de Inglés II de Turismo, con un nivel heterogéneo de inglés como L2 (del nivel A2 al nivel B2) y la investigación se basa en la realización de cuatro tareas interactivas en la que se emplea un tipo de conversación transaccional en un entorno comunicativo dentro del contexto profesional del ámbito del turismo. Adicionalmente, los alumnos se involucran en actividades de observación y evaluación de las tareas realizadas.

Una vez recordados los objetivos de este estudio, así como las características de los sujetos participantes, se procede a analizar los datos con el objetivo final de corroborar, o refutar, las hipótesis expuestas en el Capítulo 3 de la presente tesis doctoral, presentando en primer lugar el método empleado en dicho análisis.

4.2. El método mixto

A pesar de que el método empleado en esta investigación haya sido el de investigación-acción, el presente estudio también responde a lo que Dörnyei (2007) denomina una metodología mixta en lo relacionado con la recogida y el análisis de los datos extraídos de la investigación. Este autor afirma que el método mixto tiene una ventaja sobre los otros: “the QUAL data can ‘authorize’ the QUAN results and viceversa.” (Dörnyei, 2007:301). Es decir, los datos cualitativos pueden dar validez a los cuantitativos y al revés, por lo que ambos tipos de datos pueden complementarse y aportar nuevas perspectivas al estudio llevado a cabo.

Los datos obtenidos en una investigación a través del uso de una metodología mixta son más fiables y exactos que los obtenidos empleando un solo método, pues el método mixto ofrece una visión más completa del problema de investigación. Combinar distintas estrategias empleando este método permite: a) compensar las carencias inherentes a cada una de las estrategias que se han combinado; b) realzar y usar sus aspectos más positivos; y c) ayudar a seleccionar el muestreo de personas que participan en la investigación. Esta estrategia por tanto posibilita comparar perspectivas alternativas de un mismo fenómeno, así como combinar distintos aspectos de diversas estrategias (Denscombe, 2010).

Los datos obtenidos a partir de una estrategia cualitativa (*flexible design strategy*) se expresan en palabras, de forma no numérica. Sin embargo, los datos obtenidos a través de un método cuantitativo (*fixed design strategy*) se expresan en cifras. A este respecto, Hartley y Chesworth (2000) señalan que al categorizar los datos en estructuras predeterminadas, como sucede en los métodos cuantitativos, los participantes no pueden proporcionar la información usando sus propios términos. Por

otra parte, cuando los datos se recogen empleando los propios términos de los participantes (datos cualitativos), resulta muy difícil establecer comparaciones estandarizadas. Según Punch (2013), una buena estrategia puede consistir en iniciar la obtención de datos con las propias palabras de la muestra, pero conviene realizar comparaciones sistemáticas que permitan el empleo de medidas (*measurements*) puesto que estas son de gran valor y permiten categorizar y estandarizar las ideas expresadas por los participantes. Es decir, transformar los datos cualitativos en cuantitativos con el fin de que puedan ser medidos.

Las medidas (*measurement*) se convierten en una herramienta técnica cuyo objetivo es producir unos números que ayudarán al investigador a establecer comparaciones. Por tanto, en un proceso de investigación cuantitativa, la *variable* y la *medida* de esta variable son conceptos clave.

Aunque a menudo se produzcan enfrentamientos entre los dos tipos de perspectivas, la realidad es que la investigación cuantitativa y la cualitativa pueden complementarse de manera satisfactoria. A continuación se revelan las características básicas de estas dos estrategias.

Los datos cuantitativos tienen una estructura predeterminada, dentro de un continuo. El investigador crea unas estructuras que se adaptan a los datos recogidos y que permiten transmitir dicha información en forma numérica. Esta estructura surge antes de la recogida de datos. Los dos sistemas o las operaciones que producen estos números son el conteo y la creación de escalas (*counting* y *scaling*).

En la creación de escalas (*scaling*) el investigador aísla un rasgo o una característica y la sitúa en un continuo o escala que puede oscilar desde “mucho” (o el máximo: 100%) hasta “muy poco” (o lo mínimo: 0%) de ese rasgo. A lo largo de ese

continuo hay distintos puntos o *locations*. Normalmente se asignan números para representar cada uno de esos puntos. Estas escalas nos permiten comparar elementos de manera estandarizada y sistematizar el pensamiento. Por tanto estas comparaciones son más precisas y sistemáticas gracias al empleo de las medidas. Posteriormente, estos datos deben analizarse de manera cuantitativa. En investigación, las variables son los factores que pueden ser manipulados y medidos; son los aspectos que el investigador desea conocer acerca de los individuos que componen la población de estudio o la muestra. El proceso de operativizar dichas variables consiste en definir, clasificar y delimitar las variables que constituyen la investigación (Punch, 2013).

En cuanto a la investigación cualitativa, la observación se produce de manera más abierta y menos sistematizada que en la investigación cuantitativa, sin que se empleen estructuras predeterminadas o clasificaciones. Los datos cualitativos pueden:

- (1) Encontrarse dentro de un continuo y por tanto ser estructuradas: este sería el caso de las preguntas de entrevista o cuestionarios (estandarizadas con respuestas en categorías), o el de las observaciones basadas en un calendario de observación predeterminado. Aunque ambas son muy estructuradas, no llegan a ser cuantitativas si no se miden en números
- (2) Ser recogidos sin ninguna estructura pre-establecida (por ejemplo en la transcripción de una entrevista abierta, o notas de campo en una observación de los participantes). En este caso, la estructura surge durante el análisis de los datos y no antes (la base de esa estructura son códigos y categorías).

Resulta interesante que tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa existe un foco de interés en la comparación. Los resultados de las

comparaciones establecidas aportarán valiosos datos para respaldar, o no, las premisas de partida de los estudios, o las hipótesis iniciales.

En este estudio se ha hecho uso del método mixto al haberse recogido y analizado datos tanto cuantitativos (evaluaciones numéricas de las tareas realizadas por los alumnos y evaluadas por diversas fuentes), como cualitativos (datos extraídos del cuestionario cumplimentado por los alumnos así como de las observaciones de la investigadora y de los coevaluadores). De este modo, los datos han podido ser “triangulados” lo cual aporta un mayor grado de fiabilidad a la investigación en su conjunto. Se ha empleado la técnica de *scaling* como elemento de medida de las variables analizadas, en un rango que la investigadora definió entre 1 (incomprensible) y 10 (excelente). El objetivo de emplear estas mediciones era facilitar comparaciones entre grupos de producciones orales. Posteriormente, los datos se han analizado desde perspectivas cuantitativas y cualitativas y han sido sometidos a procesos estadísticos con el fin de poder extrapolar a una población similar los resultados y conclusiones extraídos del estudio.

4.3. Validación estadística de los resultados: contraste de hipótesis

En primer lugar, resulta fundamental contrastar estadísticamente los resultados obtenidos en esta investigación con el fin de aportar validez y consistencia al proceso estadístico en el que se va a basar el análisis de los datos. Al haberse realizado el estudio con una porción limitada de la población, esta tendrá consideración de muestra y se aplicarán técnicas de inferencia estadística para otorgar validez a los datos.

Dado que la finalidad de este estudio es comprobar si la segunda y la tercera tarea han resultado beneficiosas para mejorar la producción oral del alumno en su L2, se

analizará dicho efecto a través de las notas medias y de la correlación que existe entre una prueba y otra.

4.3.1. Descripción preliminar: nota media y correlación

Un análisis preliminar, efectuado con las herramientas estadísticas básicas, permite ser optimistas con respecto a la bondad de los resultados. Así, partiendo de una nota media de 4,3 obtenida por los 30 alumnos participantes en el Role-play 1, se alcanza una nota media de 6,6 en el Role-play 4, lo cual implica una mejora de más del 50% en la nota media final.

Con el objetivo de comprobar si esa mejora de la primera a la última tarea tiene relación con la introducción de otras dos pruebas (Role-play 2 y Role-play 3), se emplea a continuación el coeficiente de correlación de Pearson, midiendo el porcentaje de mejora entre las parejas (Role-play 1 - Role-play 2), (Role-play 1 - Role-play 3) y el (Role-play 1 - Role-play 4) y medir una posible relación lineal entre ellas (en otras palabras, la proporción de mejora en la calificación en el Role-play 4 tiene relación con la proporción de mejora en la calificación del Role-play 2 y lo mismo con el Role-play 3). A continuación se muestran los porcentajes de mejora entre dichas series.

(Rp2/Rp1)	(Rp3/Rp1)	(Rp4/Rp1)
75%	50%	63%
50%	33%	117%
84%	97%	58%
71%	71%	58%
86%	86%	71%
71%	71%	71%
44%	78%	44%
71%	124%	58%
13%	63%	50%
71%	124%	58%
58%	105%	58%
20%	20%	33%
56%	44%	33%
30%	56%	-10%
29%	29%	36%
30%	50%	20%
84%	97%	58%
71%	71%	71%
71%	84%	97%
8%	15%	38%
32%	58%	58%
-13%	25%	15%
18%	58%	71%
27%	36%	64%
71%	84%	97%
43%	71%	71%
30%	60%	30%
84%	124%	71%
67%	102%	55%
30%	50%	20%
49%	68%	55%

Tabla X. Porcentaje de mejoras entre pruebas por alumno

El coeficiente de correlación de Pearson puede tomar valores entre -1 y 1, siendo 1 la total correlación positiva (un aumento de una variable lleva asociado el aumento de la otra), mientras que -1 representa la correlación inversa (el aumento de una variable tiene asociada la disminución de la otra), pasando por el cero, en la que no existe ninguna relación entre las dos variables medidas. Aun siendo un instrumento útil, conviene interpretar el coeficiente de correlación con cautela dado que el hecho de que exista una relación lineal entre las variables medidas no siempre demuestra causalidad entre las mismas. Sin embargo, en esta investigación partimos de la base de la existencia

de una relación causa efecto, que quedará demostrada con el contraste de hipótesis, por lo que entendemos que sí es una medida a tener en consideración

A partir de la información de la Tabla X se calculan los coeficientes de correlación de Pearson (cuya expresión matemática es $r = \frac{\sum(x-\bar{x})(y-\bar{y})}{\sqrt{\sum(x-\bar{x})^2 \sum(y-\bar{y})^2}}$) que se muestran a continuación:

Series contrastadas	Coef. Corr.
(Rp2/Rp1) - (Rp4/Rp1)	0,58
(Rp3/Rp1) - (Rp4/Rp1)	0,34

Tabla X.1. Coeficientes de correlación de Pearson entre los porcentajes de mejora de los distintos Role-plays

Como se puede observar en la tabla, en ambos casos la correlación ha resultado ser positiva, muy marcada en la comparativa entre el Role-play 2 y el Role-play 4, y algo menos marcada, aunque positiva, en la comparativa entre el Role-play 3 y el Role-play 4.

La información contenida en las tablas anteriormente mencionadas se puede representar gráficamente como una nube de puntos (en el caso de la tabla X) y una recta con pendiente igual a la correlación calculada (tabla X.1).

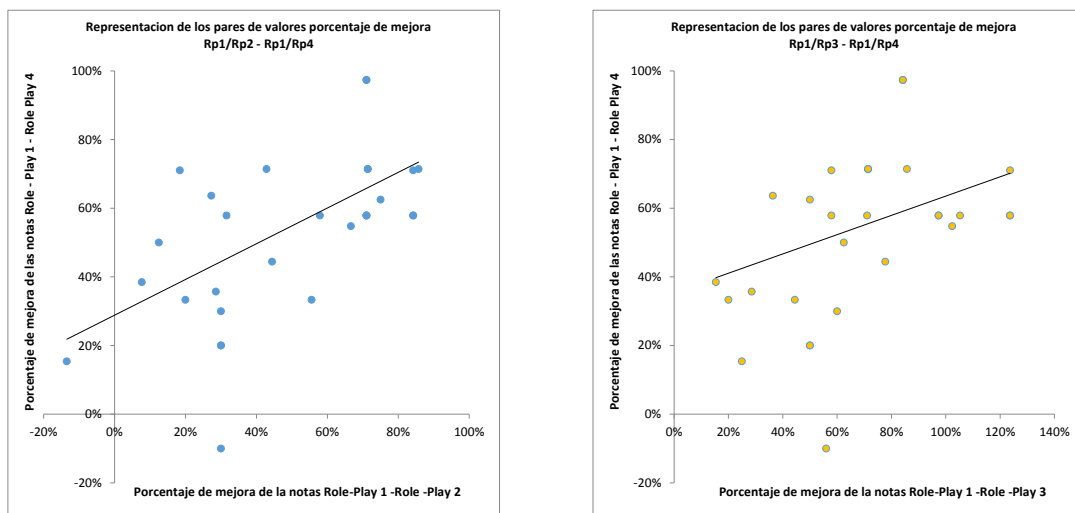


Gráfico X.1. Representación de los porcentajes de mejora entre pruebas por alumno

En ambos gráficos se observa que, si bien existe una cierta dispersión en las parejas de resultados, en los dos casos la tendencia a que haya una relación lineal positiva es clara.

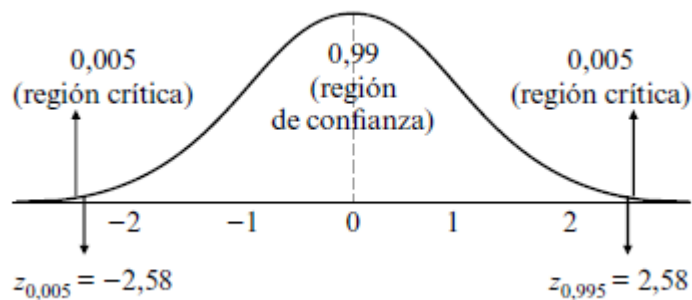
4.3.2. Contraste de hipótesis

Como sucede con frecuencia en la investigación social aplicada a pequeña escala, al proceder estos resultados de un grupo reducido, es posible que la muestra no sea representativa de un grupo social grande, por lo que no siempre se pueden extrapolar las conclusiones a toda la sociedad. No obstante, se pretende demostrar que los resultados tienen validez ecológica, es decir, que son válidos dentro del entorno al que pertenecen. Con el fin de otorgar, o no, fiabilidad a los resultados, se procede a continuación a someterlos a un contraste de hipótesis unilateral, que constituye una de las técnicas de análisis estadístico más extendidas. La aplicación de esta herramienta requiere de las siguientes etapas:

- Formular una hipótesis denominada nula (H_0) y una hipótesis alternativa (H_1) que es la negación de la hipótesis nula. La hipótesis nula es la hipótesis que el investigador trata de refutar o rechazar, mientras que la alternativa constituye la hipótesis que se pretende verificar. La razón de buscar la negación de la hipótesis inicial en vez de la confirmación de la misma se debe a que se considera dicho enfoque más poderoso y constituye una buena práctica en la investigación (una sola evidencia en contra de una hipótesis la invalida, mientras que varias evidencias a su favor no la confirman con total certeza).

- Definir un estadístico de contraste que permitirá evaluar si el dato muestral se parece a lo enunciado en la hipótesis nula, o no.

- Establecer la regla de decisión que determinará si H_0 debe, o no, ser rechazada a través de la probabilidad de que, el estadístico que se maneja, se encuentre dentro de una región previamente determinada de su distribución. Esa región se delimita a través del nivel de significación α que es la probabilidad a partir de la cual se considera que el valor del estadístico de contraste es incompatible con la hipótesis nula H_0 . A $1 - \alpha$ se le denota nivel de confianza, y la región cuya probabilidad es $1 - \alpha$ es la que se denomina región de confianza.



La aceptación o rechazo de la hipótesis nula se hará en términos de probabilidad: así si el resultado muestral es poco probable se asumirá que la hipótesis formulada es incompatible con los resultados y será rechazada.

Se plantean las pruebas del contraste de hipótesis sobre dos parámetros: la media de las calificaciones, y la correlación entre los porcentajes de mejora entre el Role-play 2 y Role-play 4, y Role-play 3 y Role-play 4.

A) Hipótesis de contraste con respecto a la media de las calificaciones: se plantea el contraste desde un punto de vista unilateral, es decir, la expectativa de la investigadora es que la nota media de la primera tarea a la última mejore. Así, la hipótesis de contraste unilateral nula será:

Hipótesis nula (H_0): la nota media de la producción oral en L2 de los alumnos en el Role-play 4 es menor o igual que la del Role-play 1 (es decir, el Role-play 2 y el Role-play 3 no han tenido una influencia positiva en la producción oral de L2)

Por su parte, la hipótesis alternativa será:

Hipotesis alternativa (H_1): el valor esperado de la calificación en el Role-play 4 es mayor que en el Role-play 1 (las tareas llevadas a cabo entre ambos han contribuido a mejorar la destreza oral del alumno)

Nuestro estadístico de contraste (esto es, el dato muestral que queremos contrastar) será la media de las notas. La función de distribución de este estadístico vendrá representada por una distribución T de Student con 29 grados de libertad (tantos grados como elementos tiene la muestra menos uno).

$$T = \frac{\bar{X} - \mu_0}{S / \sqrt{N}} ; T \sim t_{N-1}$$

Como regla de decisión se establecerá un coeficiente de significación de 0,01 (1%) lo cual corresponde a situar el punto crítico del estadístico en 2,462.

Con $\mu_0 = 4,3$ nota media del Role-play 1, $\bar{X} = 6,6$ nota media del Role-play 4, $S = 1,22$ (desviación típica muestral) $N = 29$ grados de libertad se obtiene que el valor del estadístico de contraste es:

μ_0	\bar{X}	S	N
4,39	6,6	1,22	29

$$T = \frac{6,6 - 4,39}{1,22 / \sqrt{30}} = 9,97$$

El valor 9,97 está muy por encima del fijado como límite de la región de aceptación, por lo que se debe **rechazar la hipótesis nula H_0 y aceptar la hipótesis alternativa**.

B) Hipótesis de contraste con respecto a la correlación entre los porcentajes de mejora entre el Role-play 2 y Role-play 4, y Role-play 3 y Role-play 4.

4.4. Resultados cuantitativos

Según Punch (2013: 59), si se quiere aplicar una perspectiva cuantitativa a una investigación, empleando por tanto medidas en ella (*measurements*), se deben previamente plantear dos cuestiones: (1) si resulta útil en el estudio medir los resultados, con el fin de establecer las comparaciones que se pretendan llevar a cabo en la investigación; y (2) si es posible medir en esta situación particular.

En este trabajo de investigación resultaba posible medir la producción oral de los alumnos, ya que se definieron una serie de variables que serían medidas a través de escalas (que oscilaban de 0 a 10). La categorización de las variables permitiría establecer comparaciones desde diversas perspectivas, y facilitaría un procesamiento estadístico de los resultados obtenidos.

Los datos que se recogen en la primera sección de este capítulo son los que se refieren al análisis cuantitativo de los resultados, procedentes de diversas fuentes: (1) del investigador-docente; (2) de los coevaluadores que participaron en el proceso de evaluación de tareas; (3) de los propios alumnos, que a su vez aportaron diversas notas (a- autoevaluación, b- evaluación al compañero de role-play, y c- evaluación a otros dos compañeros); y finalmente (4) del cuestionario que se administró a los participantes, que incluían múltiples preguntas cuyas respuestas eran cuantificables, por lo que los datos obtenidos de esos ítems se analizan en este apartado de manera cuantitativa.

No obstante, se ha considerado que antes de proceder a analizar los datos obtenidos del investigador, de los coevaluadores y de los alumnos, resultaba conveniente realizar una primera aproximación a la descripción estadística de la muestra, a pesar de que los datos al respecto se hayan extraído del cuestionario, que como se ha mencionado constituye la última de las fuentes de datos que se analiza en esta sección. Se adelanta por tanto esa información con el fin de delimitar la muestra que ha participado en este estudio.

4.4.1. Descripción de la muestra desde un punto de vista estadístico

Para describir la muestra se han utilizado datos extraídos del cuestionario creado específicamente para esta investigación. Este instrumento se administra a una muestra representativa de la población, cuyo tamaño inicial es de 32 sujetos, de los cuales dos no concluyen el experimento, como ya se ha explicado anteriormente. Se cuenta, por consiguiente, con un número de informantes que iguala el mínimo de 30, habitualmente requerido para aportar resultados estadísticamente significativos, con posibilidad de generalización (Brown, 2001: 74).

A continuación se exponen, en primer lugar, los criterios de muestreo, y en segundo lugar, se efectúa una descripción a partir de los parámetros seleccionados: edad y lengua materna.

En lo que respecta a los criterios para la selección de la muestra, se emplea un muestreo de tipo no probabilístico, de conveniencia u oportunidad. Según Dörnyei (2007: 98-99), el criterio no probabilístico por conveniencia es el tipo más frecuente en el ámbito de la lingüística aplicada a la didáctica de lenguas. En este tipo de muestreo, los sujetos son seleccionados debido a su accesibilidad y proximidad al investigador, o los sujetos se presentan voluntarios para participar en un estudio. Como sucede en el caso que nos ocupa, normalmente estas muestras se configuran a partir de las poblaciones cautivas de las organizaciones en las que se desarrolla la investigación. Otro condicionante que justifica el uso de esta técnica, es que, en este caso, la recogida de datos debe realizarse necesariamente en un aula, que es el escenario en el que se desarrollan los experimentos.

Las críticas más habituales a este tipo de muestreo son: por una parte, A) que la muestra no constituye una representación de toda la población; y por otra parte, B) que se puede producir un sesgo debido a la cercanía del investigador con los sujetos participantes. En el campo específico de esta investigación, se puede responder a estas dos críticas con los siguientes argumentos:

A) En lo que respecta a los resultados obtenidos, estos no son extrapolables a toda la población ya que hacen referencia al contexto en el que se enmarca la investigación: el aprendizaje oral de una L2, empleando una conversación transaccional en un contexto interactivo y profesional. Sin embargo, los resultados obtenidos a partir de esta muestra reducida sí tienen

una validez ecológica, puesto que son útiles dentro del entorno en el que la investigación se ha llevado a cabo: el aprendizaje de L2 en su manifestación oral con alumnos de Grado en Turismo. Por tanto son válidos y extrapolables a la población de su contexto. Por otra parte, el objetivo de esta investigación no era generalizar los resultados a toda la población; únicamente a los sujetos que estudien una L2 en un contexto similar al del estudio.

B) En cuanto al sesgo del investigador, como ya se ha explicado, se han introducido en esta investigación mecanismos para limitar el posible sesgo del mismo (diversas fuentes de datos, así como instrumentos varios de recogida de los mismos). El objetivo de emplear variadas fuentes de evidencia era comprobar si estas confluyen en un mismo resultado, mitigando así la posible influencia que puede causar la cercanía de los sujetos en el investigador.

Una vez detallado el criterio de muestreo empleado en esta investigación, se procede a describir la muestra desde un punto de vista estadístico. Tal y como se explicó en el Capítulo 3, el cuestionario se divide en cuatro secciones claramente diferenciadas. Para realizar una primera aproximación general a la muestra, se analizarán parte de los datos recabados en la primera sección (I) en concreto, los datos referidos a las dos variables de contexto ya mencionadas (edad y lengua materna³¹) cuyos datos se recaban a partir de la segunda y tercera pregunta (estando la primera pregunta referida a la identidad). El resto de preguntas incluidas, tanto en esta sección como en las siguientes, se analizan en profundidad posteriormente en los apartados dedicados al análisis

³¹ En la sección siguiente quedará de manifiesto la forma en que estas categorías pasarán a considerarse variables

cuantitativo así como cualitativo del cuestionario (apartados 4.2.4. y 4.3.1. respectivamente).

En lo que respecta al primer parámetro, la edad, se fijan tres franjas cuya extensión encaja en el perfil de la población, a saber, sujetos que cursan estudios en una organización universitaria: entre 18 y 20 años, entre 21 y 23 años, más de 24 años. La tabla 14 y el gráfico 7 reflejan la frecuencia y el porcentaje de la forma en la que se distribuyen los informantes en las tres bandas. Como se puede observar, la mayor parte se concentra en las dos primeras.

	Frecuencia	Porcentaje
Entre 18 y 20 años	13	42,7 %
Entre 21 y 23 años	14	44,8 %
Más de 24 años	3	13,5 %

Tabla 14 Distribución de la muestra en franjas de edad

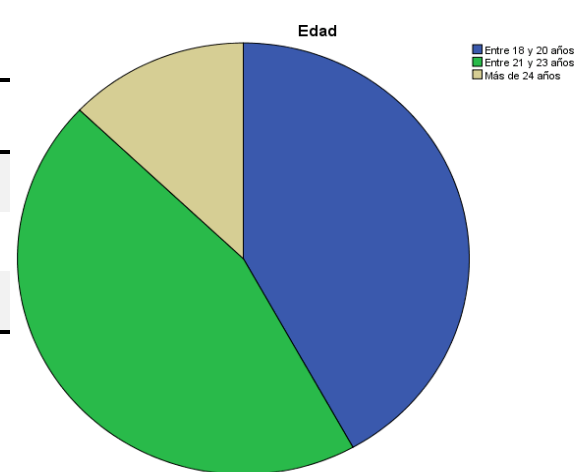


Gráfico 7 Representación de la muestra en franjas de edad

En consonancia con el contexto de la investigación, la gran mayoría de los informantes, el 87,5%, tiene el español como lengua materna. Como suele suceder en los grupos que se configuran en el Grado de Turismo, hay cinco alumnos extranjeros que, en total, aportan otras tres lenguas: rumano, ruso y suajili. El mapa global de las lenguas maternas queda reflejado en la tabla 15. ahora tabla 10

	Frecuencia	Porcentaje
Español	25	84,4 %
Rumano	3	9,4 %

Suajili	1	3,1 %
Ruso	1	3,1 %

Tabla 15 Distribución las lenguas maternas

La caracterización de la muestra resulta por tanto bastante homogénea, tanto en términos de edad (el 87,5% tiene entre 18 y 23 años) como en lo que respecta la L1 del grupo (el español en el 84,4%).

4.4.2. Las calificaciones del investigador

La primera colección de datos recogidos por el investigador y analizada a continuación representa la calificación media de la producción oral de los alumnos objeto de estudio en cada una de las cuatro tareas llevadas a cabo. Es oportuno recordar que la nota media reflejada en el siguiente gráfico recoge la media de cada participante, teniendo en cuenta las siguientes variables: uso de vocabulario, uso de estructuras gramaticales adecuadas, fluidez, pronunciación, interacción con la pareja, y lenguaje no verbal (corporal).

El Gráfico 8 muestra las notas medias que los alumnos participantes en la investigación central han obtenido en cada una de las tareas que realizaron.



Gráfico 8. Nota media en cada tarea según el investigador

Los datos recogidos muestran que se ha producido un aumento significativo de la nota media en más de dos puntos: de 4,3 en la primera tarea realizada, a 6,6 en la cuarta tarea. Este gráfico refleja una mejora de los resultados de la producción oral, tal y como se planteaba en la hipótesis principal de esta investigación-acción expuesta en el Capítulo 3 de este estudio.

Por otra parte, en el Anexo X se puede observar la tabla que detalla la nota media de las seis variables por cada uno de las tareas de cada participante, así como su nota media final. Se ha incluido la línea de evolución de cada alumno, que muestra que casi todos los alumnos empiezan obteniendo la calificación más baja en el primer ejercicio (representado por un punto rojo) y que casi todos ellos realizan una evolución ascendente (reflejando en el punto verde su nota máxima de entre los cuatro ejercicios) tal y como muestra la tabla 16 extraída del anexo X anteriormente mencionado.

Grupo	Codigo	Calificaciones				
		Role-play 1	Role-play 2	Role-play 3	Role-play 4	
Inglés II	02.05	3,8	6,5	6,5	6	
Inglés II	02.14	7,5	9	9	10	
Inglés II	02.25	3,8	4,5	6	6,5	
Inglés II	02.26	5,5	7	7,5	9	
Inglés II	02.27	3,8	6,5	7	7,5	
Inglés II	02.28	3,5	5	6	6	
	MEDIAS	4,3	6,4	7,2	6,6	

Tabla 16 Extracto de la línea de evolución de cada alumno en las 4 tareas

Se observa también en esta tabla que la línea de evolución de la media de los alumnos alcanza su nota máxima (punto verde) en la tercera tarea. Los motivos por los que la nota máxima se sitúa en esa tarea y no en la última se analizan a continuación.

Como se puede observar tanto en el gráfico 8 como en la tabla 16, la mayor puntuación entre los cuatro role-plays se alcanza en la tercera tarea, que resulta ser la mejor valorada del conjunto. Esto se debe a que las condiciones en las que se desarrolla el Role-Play 3 son muy distintas a las condiciones de las demás tareas. En concreto, tal y como se ha explicado durante la descripción de las tareas en el Capítulo 3, este role-play se caracteriza por la elaboración de un diálogo libre, disponiendo para su preparación de una semana en casa. Sin embargo, en la última tarea (Role-play 4) se intentó simular las mismas condiciones que los participantes tuvieron en la primera tarea, es decir, los alumnos prepararon la actividad en el aula durante los 10 minutos proporcionados por el profesor, sin disponer de tiempo de preparación en casa. La premisa de reproducir las mismas condiciones en el primer y último ejercicio era necesaria para comparar la evolución de la producción oral en L2 del alumno en las mismas condiciones.

Por tanto, las diferencias en las condiciones entre la tercera y la cuarta tarea son (1) el tiempo de preparación (una semana frente a 10 minutos); y (2) el tema (tema libre

frente a tema seleccionado por el profesor). Se justifica por tanto la diferencia a la baja de la nota media de la última tarea con respecto a tercera.

Así mismo, conviene destacar que los buenos resultados obtenidos en la segunda y la tercera tarea (ambos preparados con anterioridad por los alumnos) ponen de manifiesto que el factor de *la creación de los alumnos de su propio material* ha influido en los resultados obtenidos. No obstante, es relevante el hecho de que con respecto a la segunda tarea, la tercera obtenga 0,8 puntos de diferencia de más. Las condiciones para ambas tareas eran las mismas: (1) preparación en casa; y (2) una semana de tiempo de preparación. Sin embargo, los resultados obtenidos en el Role-play 3 destacan. La diferencia entre ambas tareas radica en el tema. Como se vio en el Capítulo 3, el tema del Role-play 2 era sugerido por el profesor, mientras que el de la tercera tarea era libre (aunque relacionado con las unidades temáticas estudiadas en el aula). Conviene recordar que el método propuesto en este estudio tiene como uno de sus objetivos fomentar la motivación y la autoconfianza de los alumnos.

Por otra parte, la segunda colección de datos cuantitativos recogida por el investigador, se centra exclusivamente en la variable de *uso de vocabulario* (léxico) ya que la nota media de los alumnos en relación a esta variable constituye una primera aproximación a la validación de la primera de las hipótesis secundarias (mejora en la integración del léxico para ESP).

La segunda hipótesis secundaria reza que las tareas previas realizadas por los alumnos como preparación al role-play ayudan a la asimilación e integración de *léxico* para ESP en el ámbito profesional del alumno. Para comprobar dicha hipótesis, se incluyó en la rúbrica una variable relacionada con el uso de vocabulario, con el fin de poder aislar este elemento de la nota media de cada alumno.

El gráfico 9 compara la nota media de la variable *uso de vocabulario* obtenida por los alumnos en el primer y último ejercicio.

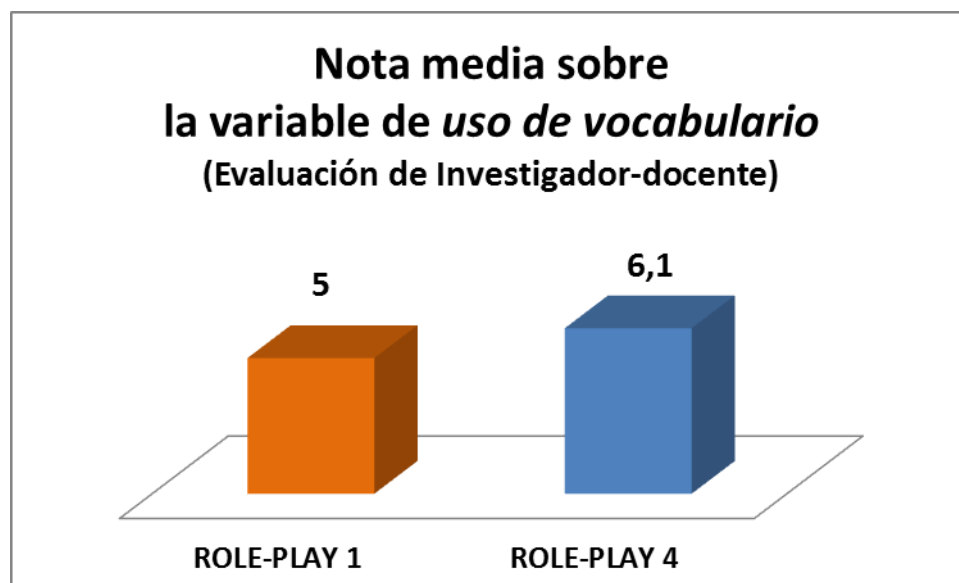


Gráfico 9. Nota media del investigador sobre uso de vocabulario

Los datos recabados indican que los alumnos han evolucionado en 1,1 puntos en el léxico empleado, específicamente en el vocabulario para fines específicos, que fue uno de los focos de atención durante la evaluación. El descriptor de la rúbrica empleada define este criterio como *uso de una variedad de palabras adecuadas para la actividad*. De esta manera, la mejora reflejada en la evaluación de los ejercicios en su conjunto (con todas las variables), va en concordancia con el progreso observado en el uso de vocabulario. En otras palabras, la nota global con todas las variables podría haber evolucionado porque variables como la de uso de estructuras gramaticales, fluidez o pronunciación, hubiesen mejorado exponencialmente sin saber si el léxico, de manera independiente, también lo había hecho. Sin embargo, mediante la observación aislada de los datos de relativos a este, observamos que esta mejora afecta en particular a dicha variable, no habiéndose ensombrecido la evolución del mismo.

Así pues, la primera colección de datos analizada muestra que según los datos de la investigadora, se produce una mejora en las calificaciones en su globalidad de la primera tarea a la última, respaldando la hipótesis principal de este trabajo (mejora de la producción oral de la L2). Además, de los datos cuantitativos analizados procedentes de la investigadora, así como de las entrevistas mantenidas con los alumnos tras cada tarea, se concluye que el hecho de que los alumnos *se involucren en la creación de su propio material*, y que adicionalmente trabajen en una tarea de tema *libre* aumenta su interés por la actividad, lo cual se ve reflejado en los resultados obtenidos en la misma. Esto respalda las hipótesis secundarias 2 y 3 de esta investigación: factores tales como la motivación y la autoconfianza contribuyen en la mejora de la producción oral del alumno.

Por otra parte, el análisis cuantitativo del criterio *uso de vocabulario* de los resultados de la investigadora respalda la hipótesis secundaria 1: el léxico en el ámbito de L2 para fines específicos se asimila e integra mejor cuando los alumnos participan activamente en la creación de su material para la realización de la tarea comunicativa.

Con el fin de corroborar los datos obtenidos por la investigadora, y mitigar el posible sesgo de un único observador, cinco coevaluadores participaron en la evaluación de parte de las tareas. El verificar una determinada teoría de distintas formas es útil para reducir el sesgo de los investigadores y facilitar el descubrimiento de hipótesis alternativas, incrementando así la calidad y validez de los datos (Paul, 1996).

4.4.3. Las evaluaciones de los coevaluadores

Una pluralidad de observadores participa en este estudio, aportando una nueva colección de datos cuantitativos, fruto de la observación y evaluación de la primera y la

última tarea de los alumnos exclusivamente. A este respecto, cabe señalar varios aspectos: (1) los cinco coevaluadores que han colaborado en este estudio (expertos en la enseñanza de L2³² y cuyas características se analizan en el Capítulo 3), han aportado la nota media analizando idénticas variables que la investigadora, utilizando para este fin la misma rúbrica; (2) los observadores no conocían a los alumnos que iban a evaluar; (3) cada uno de ellos evaluó a cinco parejas (algunas de ellas se repitieron) puesto que hubiera supuesto una excesiva carga de trabajo para ellos evaluar a los 30 alumnos; (4) todos observaron y evaluaron a la pareja 9 (alumnos 02.21 y 02.27); y (5) los coevaluadores realizan la observación sin consultarse, lo cual incrementa el nivel de confianza de la información que proporcionan.

El objetivo de que los cinco coevaluadores evaluaran a una misma pareja era observar el grado de disparidad de criterios que podía existir entre ellos. Como se ha mencionado anteriormente, la evaluación de la destreza oral en L2 es muy subjetiva, y la diversidad de criterios entre evaluadores es una realidad en el ámbito de la enseñanza, aunque la tendencia actual sea hacia unificar criterios evaluadores, empleando herramientas útiles y versátiles como son las rúbricas (Hugues, 2011; Luoma, 2009). Teniendo estos factores de subjetividad y disparidad de criterios en cuenta, el primer análisis que se efectúa en este subapartado es el análisis de los datos proporcionados por los cinco observadores externos en su evaluación de una pareja común a todos: la pareja 9.

El gráfico 10 muestra la nota media que la pareja 9 ha obtenido en el primer role-play según cada uno de los coevaluadores externos.

³² El **anexo x** recoge las bionotas de los coevaluadores.

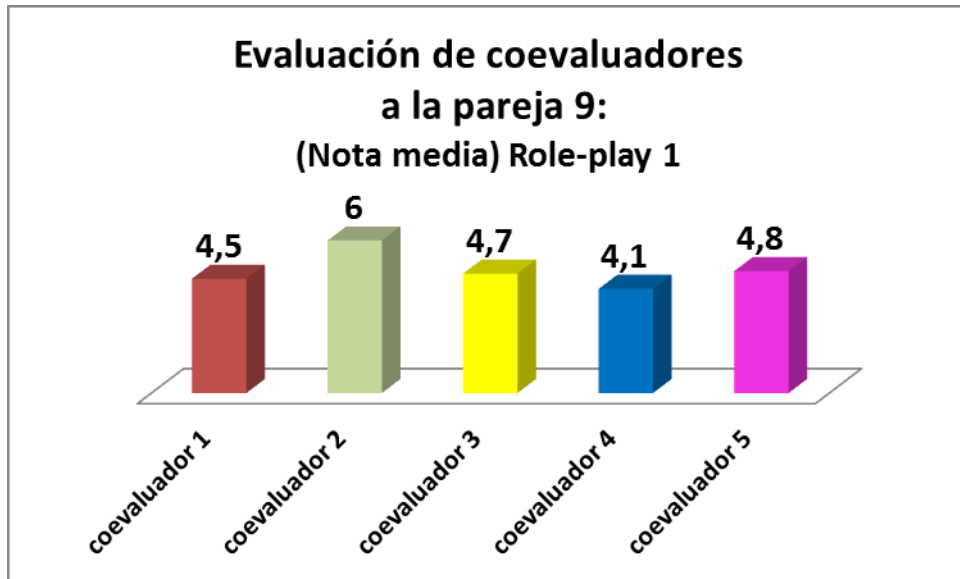


Gráfico 10. Evaluación de coevaluadores a una misma pareja (Role-play 1)

Como se puede observar en este gráfico, los resultados obtenidos reflejan que, aunque existe una cierta diversidad de criterios, los resultados son razonablemente homogéneos en cuatro de los cinco observadores. Destaca el segundo coevaluador como el observador más benévolo a la hora de evaluar los errores en la producción oral de los participantes, especialmente en esta primera tarea. No obstante, en el proceso de evaluación es importante mantenerse siempre constante y coherente en el grado de exigencia de las tareas (Taylor, 2011), como es el caso del el coevaluador 2 tal y como se podrá observar en los gráficos en los que participa, por lo que resulta válido en este estudio.

El siguiente gráfico muestra los resultados obtenidos por la pareja 9 en su última tarea (Role-play 4) atendiendo a la evaluación de los cinco coevaluadores.

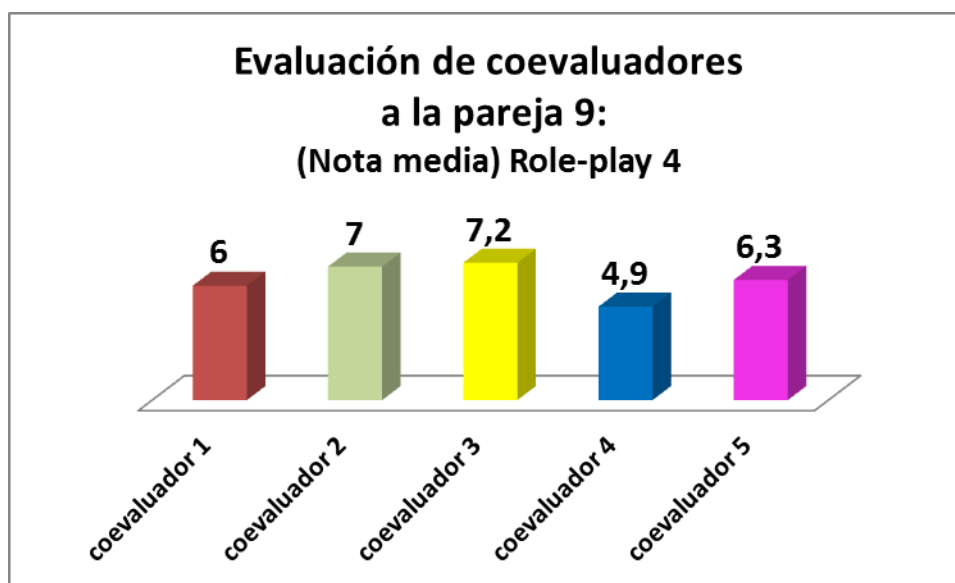


Gráfico 11 Evaluación de coevaluadores a una misma pareja (Role-play 4)

En este caso, el coevaluador 3 ha sido el más benévolo, seguido del coevaluador 2, que sigue manteniéndose coherente en sus calificaciones. Cabe destacar también al comparar los dos ejercicios que el coevaluador que refleja una mejora más pronunciada en la notas de los alumnos es el tercer coevaluador ya que la nota que designa al último ejercicio es superior al primer ejercicio en más de dos puntos (de 4,7 a 7,2), seguido de los Coevaluadores 1 y 5 puesto que ambos reflejan una evolución de la nota de los alumnos en un punto y medio (de 4,5 a 6) y (de 4,8 a 6.3) como se puede observar en los gráficos 10 y 11 .

En la tabla 17 se observa el orden en el que se sitúan los coevaluadores atendiendo al grado de “exigencia” demostrado en la evaluación de las tareas 1 y 4.

Escala de más duro (1) a más benévolo (5)	1	2	3	4	5
Role-play 1	Coevaluador 4	Coevaluador 1	Coevaluador 3	Coevaluador 5	Coevaluador 2
Role-play 4	Coevaluador 4	Coevaluador 1	Coevaluador 5	Coevaluador 2	Coevaluador 3

Tabla 17 Orden según grado de exigencia de los coevaluadores basado en sus evaluaciones a una misma pareja

Como se puede observar, los coevaluadores 1 y 4 son los más consistentes, seguidos de los coevaluadores 2 y 5. Los más exigentes son el 1 y el 4, y el más benévolo, el 2. El coevaluador 5 es constante y coherente y se sitúa en una posición intermedia en cuanto a grado de exigencia, mientras que el coevaluador 3 fluctúa más en sus resultados. Cabe recordar que este último fue el observador que apreció mayor grado de mejora en la producción oral de los alumnos, lo cual justifica el motivo por el que en la evaluación de la primera tarea, se situase en un puesto intermedio (en la escala de 1 a 5 en grado de exigencia) mientras que en la última evaluación resultara el más benévolo. Se consideraron estos resultados válidos para el estudio ya que el grado de consistencia de resultados era adecuado y se adaptaban a las características del estudio.

Los datos de los coevaluadores expuestos hasta el momento reflejan la nota media de una misma pareja de alumnos (con el fin de analizar la posible diferencia de criterios entre todos ellos), pero es preciso destacar que la investigadora repartió entre los observadores externos de forma equitativa el resto de parejas de alumnos para que los observaran y evaluaran. La asignación final se refleja en la siguiente tabla:

Coevaluador	Parejas asignadas
Coevaluador 1	parejas 1, 2, 3, 4 y 9
Coevaluador 2	parejas 4, 5, 6, 7 y 9
Coevaluador 3	parejas 7, 8, 10, 11 y 9
Coevaluador 4	parejas 11, 12, 13, 8 y 9
Coevaluador 5	parejas 13, 14, 16, 8 y 9

Tabla 18 Asignación de parejas a cada coevaluador

Se recogieron también las notas medias de las evaluaciones de los coevaluadores de todas las parejas mencionadas en la tabla 18 con el fin de disponer de unos resultados globales que potencialmente apoyaran los datos recabados de la pareja 9, y que

reflejasen la evolución real de todo el grupo de alumnos, y no únicamente de una pareja de alumnos. Estas calificaciones se pueden ver en el gráfico 12

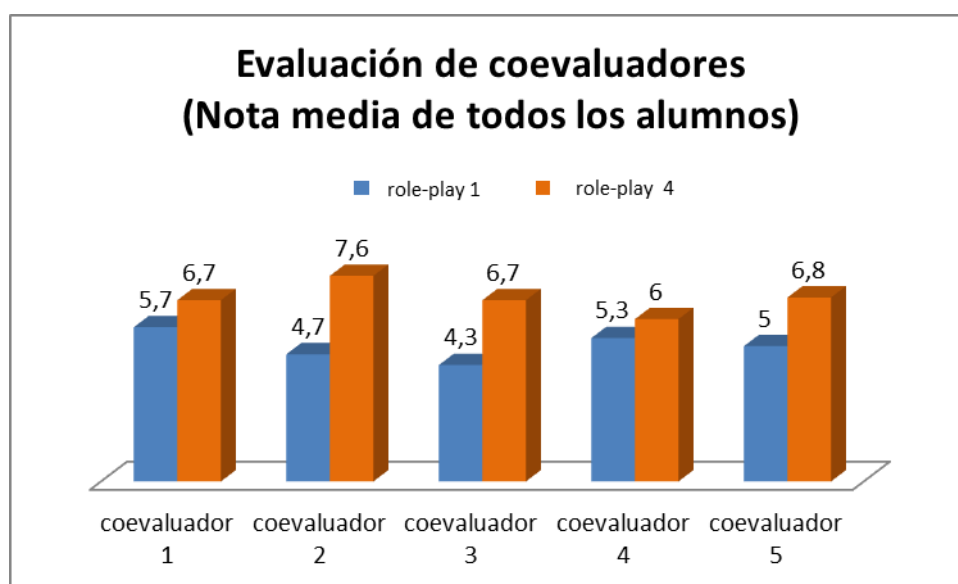


Gráfico 12 Evaluación de coevaluadores a todas las parejas (Role-plays 1 y 4)

Los datos extraídos del cómputo general de todos los alumnos que participaron en las dos tareas de la investigación central evaluadas por los coevaluadores igualmente evidencian el progreso de los alumnos en la producción oral de L2, como muestra el gráfico 12. En todos los casos, la calificación media obtenida en el Role-play 4 ha sido notablemente más alta que la obtenida en el Role-play 1: la diferencia oscila entre 0,7 hasta 2,9 puntos de diferencia entre el primer ejercicio y el último. La media de diferencia entre ambas tareas es de 1,7 puntos.

No obstante, cabe destacar que el azar en la asignación de parejas a evaluar es también un factor a tener en cuenta y que puede levemente influir en los resultados obtenidos. Por ejemplo, al coevaluador 2 se le asignó de forma aleatoria la pareja con un mayor nivel de competencia lingüística de la clase, lo cual pudo afectar la nota media de su evaluación, que aumentó significativamente como se puede observar en el gráfico 12.

Como en el caso de la investigadora-docente, los coevaluadores también reflejaron las notas exclusivamente de la variable de léxico para comprobar si este aspecto también evolucionaba positivamente. Este análisis se efectuó con objeto de dar respuesta a la hipótesis secundaria 1 expuesta en el Capítulo 3. El siguiente gráfico recoge la nota media de los coevaluadores de la variable relacionada con el vocabulario en las dos tareas analizadas.

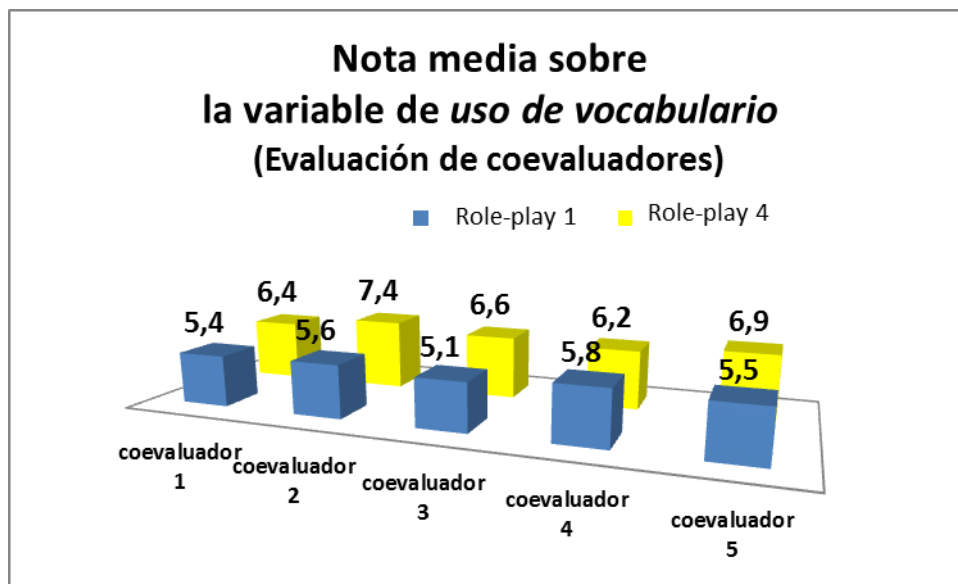


Gráfico 13 Resultados de los coevaluadores atendiendo únicamente al criterio de léxico (Role-plays 1 y 4)

Como se puede comprobar en el gráfico 13, la nota de léxico no es ajena a la mejora de la nota media del ejercicio, y en todos los casos los coevaluadores reflejan un aumento en sus calificaciones. La diferencia entre el primer ejercicio y el último en lo que a léxico se refiere oscila entre 0,4 y 1,8 puntos. La media de la diferencia entre ambos ejercicios con respecto a esa variable es de 1,2 puntos.

En cuanto al grado de similitud de resultados entre la investigadora y los coevaluadores, se ha observado que, siendo 4,3 y 6,6 los resultados de la nota media de las dos tareas según la investigadora, se asemejan a los resultados del coevaluador 3 que reflejan 4,3 y 6,7 en las mismas tareas. En cuanto a la variable de léxico, los resultados

de la investigadora-docente son más bajos en ambas tareas por lo que no se asemejan a ninguno de los resultados de los coevaluadores. Al ser la investigadora también la profesora de la asignatura, tenía muy presente qué tipo de vocabulario con fines específicos los alumnos debían incluir en las tareas, por lo que su nivel de exigencia era mayor, como queda reflejado en los resultados.

Independientemente de la diferencia de criterios de cada evaluador al calificar los ejercicios, los datos ofrecidos por cada uno de los evaluadores externos recogen que en todos los casos los alumnos han experimentado una mejora significativa en su calificación de la última tarea con respecto a la primera. Por lo tanto, atendiendo a los resultados obtenidos de los coevaluadores, la hipótesis principal planteada en esta tesis, que hace referencia a la mejora de la producción oral en la L2 del alumnado a través de las acciones implementadas en esta investigación, se ve respaldada por los resultados emitidos por los observadores externos de este estudio y analizados anteriormente.

En lo que respecta a la hipótesis secundaria 1 (mejora en la asimilación e integración de vocabulario para ESP), los resultados de las evaluaciones emitidas por los coevaluadores apoyan los resultados obtenidos por la investigadora: existe una mejora en la integración de léxico para fines específicos reflejada en las calificaciones anteriormente analizadas.

Como se ha visto, en este estudio se han introducido herramientas para mitigar el posible sesgo de la investigadora, y reducir la variable de subjetividad inherente a la evaluación de la EO en una L2. El objetivo final de incluir a varios coevaluadores era no contaminar los resultados finales de la investigación, y así poder concluir si las hipótesis resultaban o no demostradas al final del experimento. La tercera fuente de

datos empleada han sido los obtenidos de los propios alumnos involucrados en el experimento, como se analiza a continuación.

4.4.4. Las evaluaciones de los participantes

En lo que se refiere a los participantes de esta investigación, es conveniente distinguir que los alumnos proporcionan cuatro colecciones distintas de datos cuantitativos puesto que: (1) autoevalúan sus ejercicios cuando los visionan en las grabaciones facilitadas por la investigadora; además (2) evalúan al alumno con el que han formado pareja para la realización de las tareas (*pair assessment*); asimismo (3) califican a otros compañeros del aula ajenos a su pareja de trabajo (*peer assessment*); y finalmente (4) proporcionan una serie de datos tanto cuantitativos, como cualitativos (estos últimos analizados en el apartado 4.3.1.) a través el cuestionario elaborado *ad hoc* por la investigadora,

Cabe destacar que para realizar las evaluaciones, los alumnos emplean la misma rúbrica del investigador y de los coevaluadores, con los mismos seis criterios anteriormente descritos, descriptores y escalas de valoración de 1 a 10. El objetivo de que todos los observadores empleen la misma rúbrica es poder comparar los resultados obtenidos de las diversas fuentes de la forma más certera y consistente posible.

En lo que respecta a la autoevaluación de los alumnos, como se ha descrito anteriormente, la investigadora-docente sugiere a estos que se autoevalúen en la primera y última tarea tras el visionado de las grabaciones de vídeo que de manera asíncrona han realizado desde YouTube. Con estos datos, el investigador calcula la nota media que refleja el nivel grupal en la autoevaluación, tal y como se observa en el siguiente gráfico.

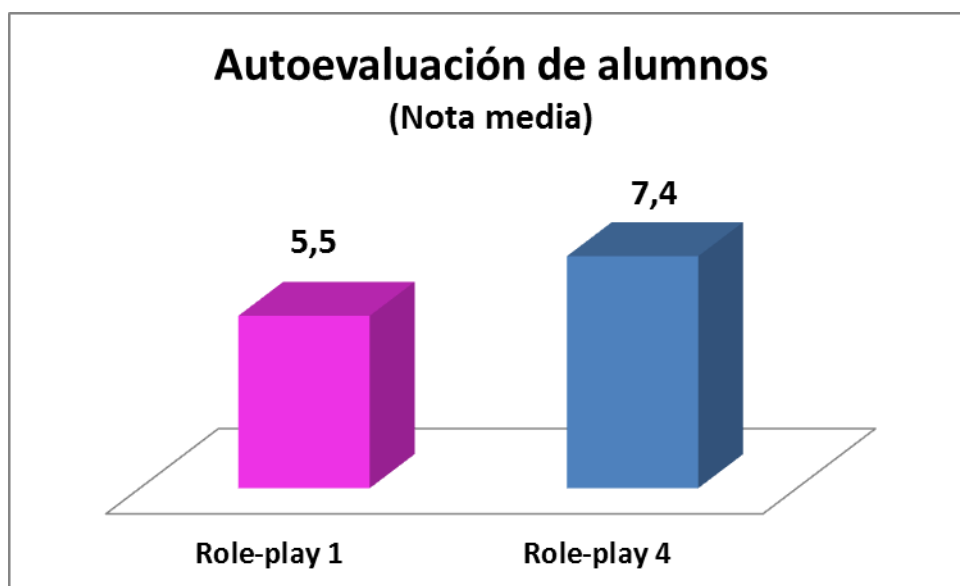


Gráfico 14 Resultados de la autoevaluación de los alumnos (Role-plays 1 y 4)

El gráfico 14 muestra que los alumnos observan en ellos mismos una mejora del primer ejercicio al último (la nota aumenta de 5,5 a 7,4), lo cual supone una mejora de casi dos puntos. Lógicamente, hay que tener en cuenta que el factor de la subjetividad incide en gran medida en las calificaciones que los alumnos se otorgan a sí mismos. Aun teniendo en cuenta ese factor, el alumno considera que ha llevado a cabo mejor la cuarta tarea que la primera, por lo que la diferencia en la nota media se eleva a 1,9 puntos.

Por otra parte, en la autoevaluación de los alumnos cada participante calificó de manera desglosada el uso que hizo del léxico en la primera y última tarea, al igual que hicieron los coevaluadores y la investigadora anteriormente. Los resultados de la autoevaluación de la variable *uso de vocabulario* se reflejan en el siguiente gráfico.

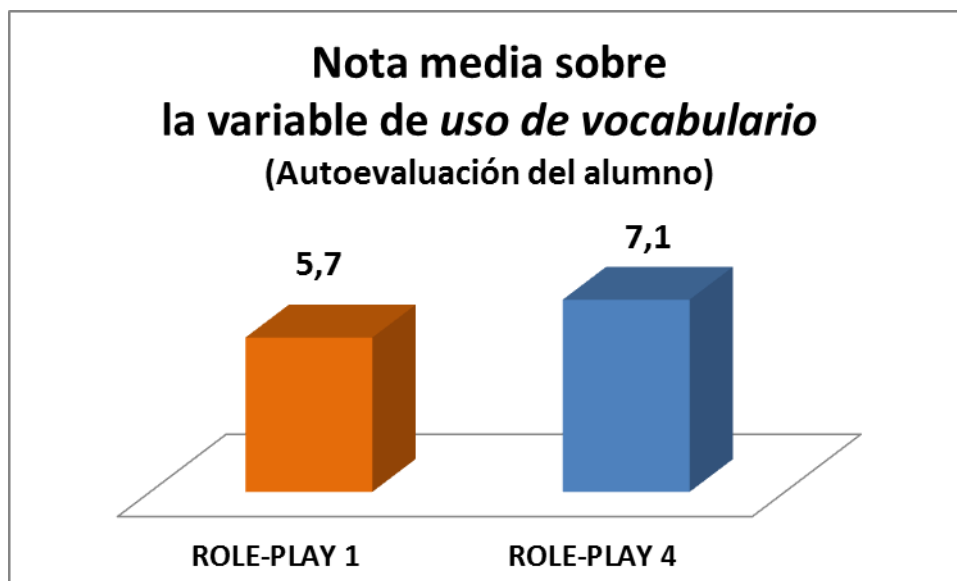


Gráfico 15 Resultados de la autoevaluación de los alumnos atendiendo únicamente al criterio del léxico (Role-plays 1 y 4)

El gráfico 15 muestra que se ha producido un incremento en la nota de 5,7 a 7,1. Los alumnos, al igual que los coevaluadores y la investigadora, observan mejora en su uso de vocabulario para fines específicos que reflejan en las calificaciones que se otorgan.

Además de la autoevaluación, se solicitó a los alumnos que calificaran al compañero con el que habían realizado la tarea, es decir, *pair-assessment*. La nota media de los resultados obtenidos se pueden observar en el siguiente gráfico.

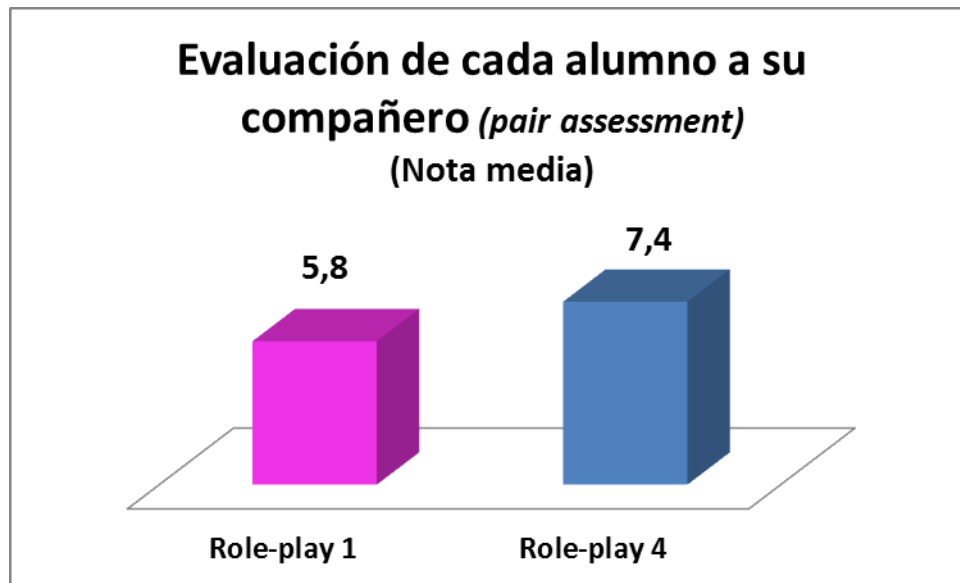


Gráfico 16 Resultados de la evaluación de los alumnos a su compañero de trabajo (Role-plays 1 y 4)

Como se puede observar en el gráfico 16, los resultados obtenidos de esta evaluación varían poco de los de su propia autoevaluación, resultando las parejas de notas casi idénticas. En este caso, el aumento en la calificación ha sido de 5,8 a 7,4 lo cual constituye un incremento significativo en la última nota. El hecho de que los participantes evalúen a sus compañeros de tarea con una nota parecida a la propia, podría indicar que en la elaboración de la tarea se ha creado un vínculo de cercanía que les ha hecho trabajar con mayor comodidad y empatía, lo cual iría ligado a las hipótesis secundarias 2 y 3, referidas a la autoconfianza y motivación del alumnado.

Como en el caso de la autoevaluación, los alumnos facilitaron a la investigadora-docente los datos procedentes de la variable del léxico con el objetivo de obtener resultados para la demostración o refutación de la hipótesis secundaria 1.

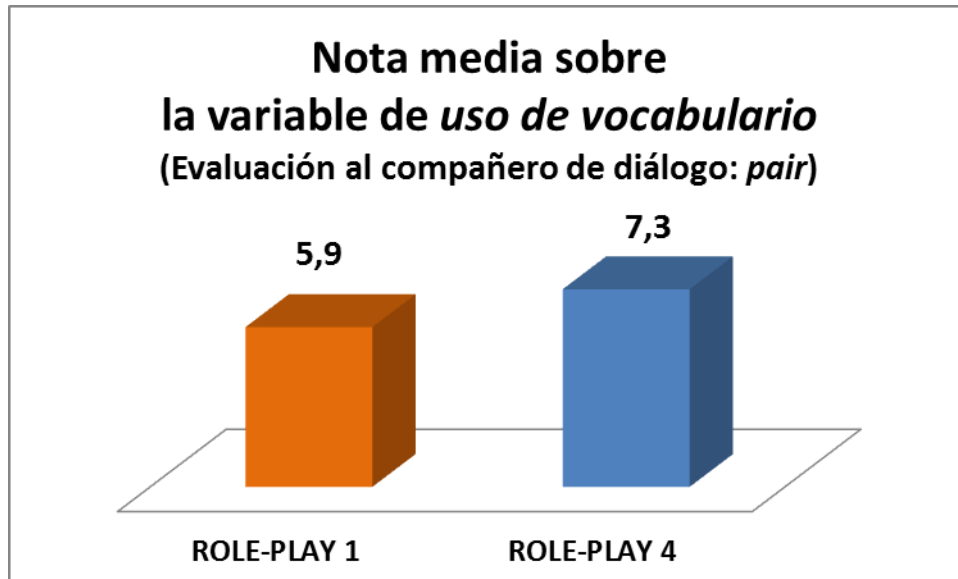


Gráfico 17 Resultados de la evaluación de los alumnos al compañero de trabajo atendiendo únicamente al criterio del léxico (Role-plays 1 y 4)

Como se muestra en el gráfico 17, en la variable *uso de vocabulario* la calificación aumentó de 5,9 en la primera tarea, a 7,3 en la última. En el caso de esta variable, los alumnos han evaluado con mayor generosidad a su compañero de tarea que a sí mismos. Los resultados coinciden en la evolución positiva observada con las otras fuentes de obtención de datos empleadas en el estudio.

Por último, los alumnos evaluaron a otros compañeros de clase con los que no habían realizado ninguna de las tareas referidas anteriormente, es decir, *peer-assessment*. Los resultados de las notas medias que los alumnos otorgan a sus compañeros de clase se ven reflejadas en el siguiente gráfico.

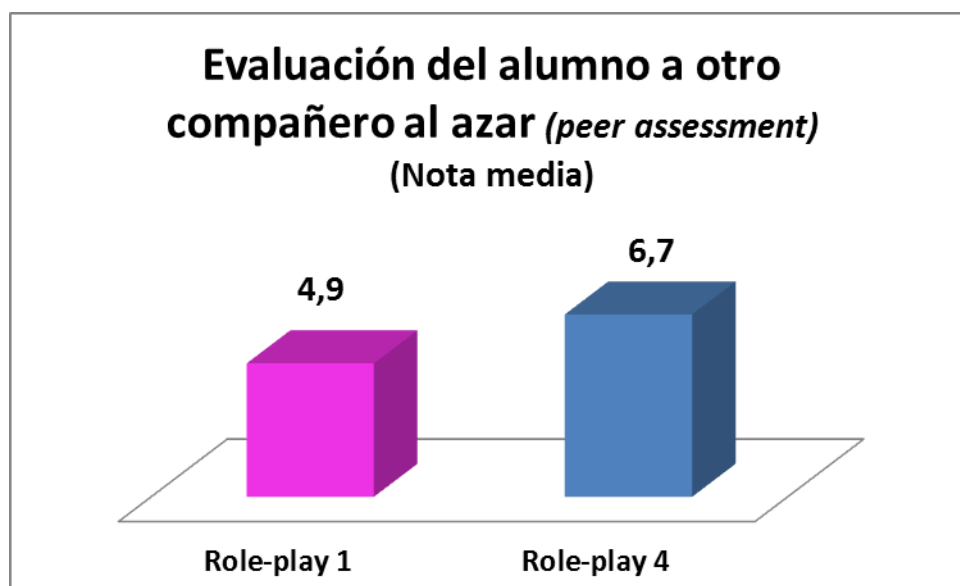


Gráfico 18 Resultados de la evaluación de los alumnos a otros compañeros de clase (Role-plays 1 y 4)

Los datos reflejados en el gráfico 18 muestran que, según el criterio de los alumnos, se produce una evolución positiva en los resultados de las tareas aunque con notas medias más bajas respecto a las que anteriormente emitieron. Así la progresión va de 4,9 en la primera tarea a 6,7 en la segunda. Estos datos recogen un aspecto a tener en cuenta: aunque los participantes muestran una notable mejoría en el último ejercicio con respecto al primero (un aumento en la nota de 1,8 puntos), cabe destacar que los alumnos se muestran más benévolo al calificarse a sí mismos y a sus compañeros de tarea que al calificar a los compañeros de clase con los que no han estado trabajando. Esto podría reflejar, como se ha indicado anteriormente, que el vínculo y la complicidad creados entre los participantes que han trabajado juntos han influido en sus notas. En una futura investigación, sería interesante cambiar los componentes de cada pareja en cada una de las tareas y estudiar qué sucedería en ese caso.

Finalmente, como se observa en el siguiente gráfico, los alumnos proporcionan el desglose de la nota de uso de vocabulario, para comprobar que los datos recabados de

este desglose están en concordancia con los de los demás instrumentos de evaluación referidos a esta variable.

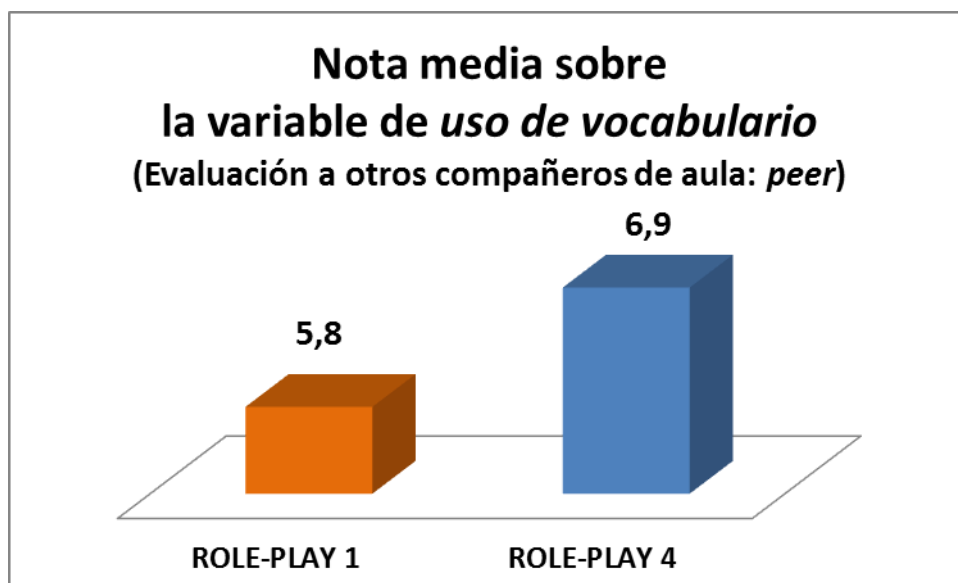


Gráfico 19 Resultados de la evaluación de los alumnos a otros compañeros de clase atendiendo únicamente al criterio del léxico (Role-plays 1 y 4)

Como refleja el gráfico 19, una vez más, los datos aportados por los alumnos reflejan una mejora en el uso del vocabulario a lo largo del experimento (de 5,8 a 6,9), aunque la nota media que han emitido a sus compañeros de aula en el Role-play 4 ha sido inferior a la suya propia y a la de su compañero de tarea.

Como se ha mencionado anteriormente, la subjetividad en la evaluación oral es un factor fundamental a tener en cuenta, así como la cercanía del evaluador con el sujeto evaluado. En este caso los resultados indican un posible sesgo de los alumnos con respecto a sus compañeros de tarea, mientras que parecen mostrarse más objetivos con el resto de compañeros de clase (con quienes no han estrechado vínculos al no preparar ninguna tarea juntos). Este tipo de resultados realza la necesidad de incluir diversas fuentes de datos con el fin de poder llevar a cabo procesos de triangulación que

mitiguen el posible sesgo de los observadores, y que permitan obtener resultados fiables y certeros (Bloor, 1997; Campbell y Fiske, 1959; Denzim, 1988; Paul, 1996).

En lo que respecta a los datos cuantitativos procedentes de los alumnos, tanto la autoevaluación, el *pair assessment* como el *peer assessment* de los alumnos, muestran, por un lado, que los resultados de la media grupal obtenidos respaldan la hipótesis principal de mejora de la producción oral en su globalidad. Por otro lado, nuevamente todos los datos recabados con respecto a la variable léxica refuerzan la hipótesis secundaria 1 (mejora en la integración de vocabulario para ESP). Las calificaciones positivas que otorgan a sus compañeros de tarea señalan que se ha creado un vínculo de cercanía que se puede relacionar con las hipótesis secundarias 2 y 3, relacionadas con la influencia de factores como la autoconfianza y motivación del alumnado en la mejora de su EO.

Conviene destacar que el aumento en las calificaciones obtenidas en todas las variables coincide con la mejora reflejada en las calificaciones tanto de los observadores externos, como de la investigadora-docente.

En aras de una mayor claridad expositiva, se incluye a continuación una recapitulación de todos los datos analizados hasta el momento. Por un lado se reúnen en una misma tabla los resultados relativos a las notas medias del Role-Play 1 así como a las del Role-play 4. Por otro lado, se aúnan también los resultados relacionados con el léxico.

El siguiente gráfico muestra la nota media de las dos tareas otorgada por las diversas fuentes evaluadoras.

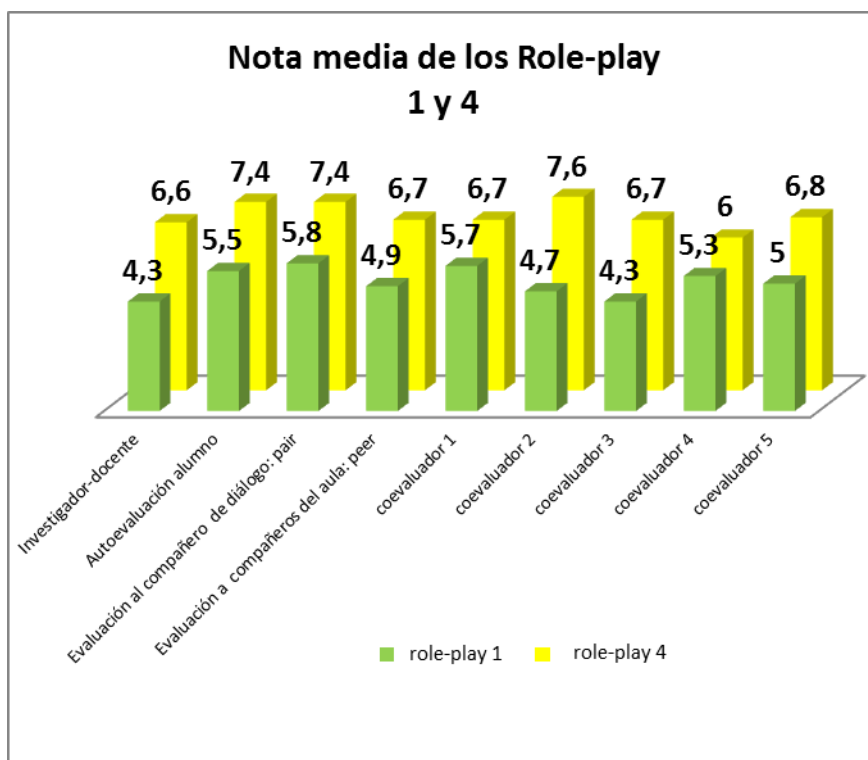


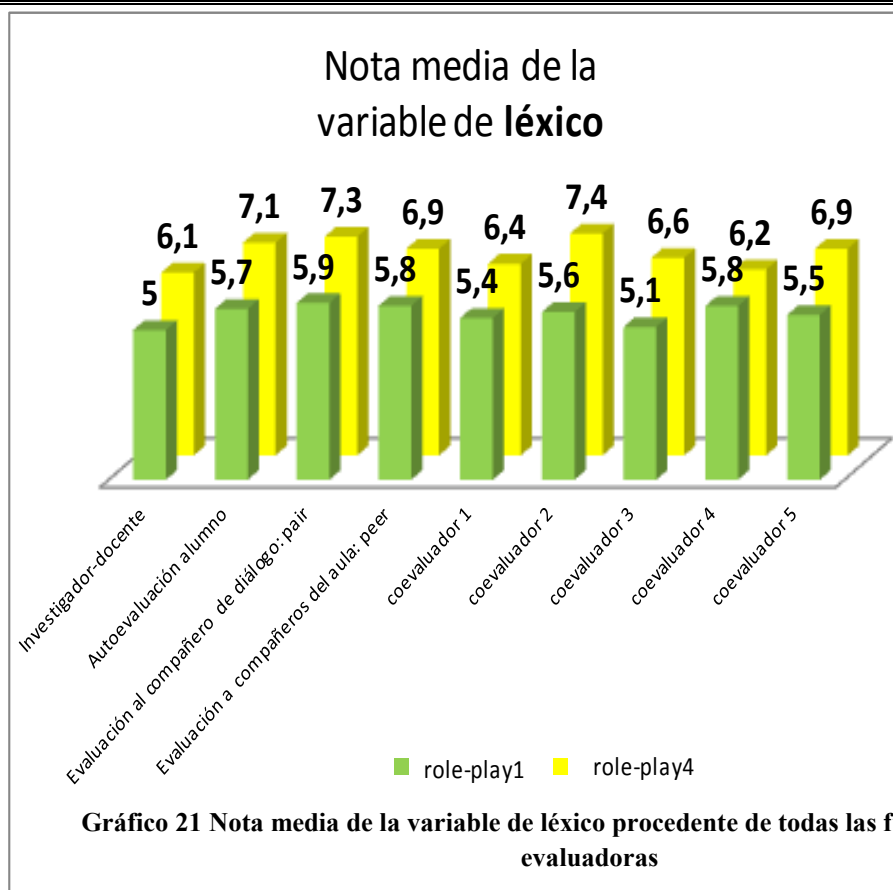
Gráfico 20 Nota media de los Role-Play 1 y 4 según las diversas fuentes evaluadoras

En todos los casos, se observa que de la primera tarea a la última se ha producido una evolución positiva. La tabla 19 muestra también los resultados entre ambas tareas según las diversas fuentes.

FUENTE	ROLE-PLAY 1	ROLE-PLAY 4
Investigadora-docente	4,3	6,6
Autoevaluación alumno	5,5	7,4
<i>Pair assessment</i>	5,8	7,4
<i>Peer assessment</i>	4,9	6,7
Coevaluador 1	5,7	6,7
Coevaluador 2	4,7	7,6
Coevaluador 3	4,3	6,7
Coevaluador 4	5,3	6
Coevaluador 5	5	6,8

Tabla 19 Nota media de los Role-Play 1 y 4 según las diversas fuentes evaluadoras

La variedad de los resultados de la variable referida al léxico obtenida de los distintos instrumentos evaluadores, lleva también a realizar una revisión de todos ellos en conjunto, con el objetivo de esclarecer los resultados relativos al léxico, como se puede ver en el siguiente gráfico.



Así, en el gráfico 21 y en la tabla 20 se pueden observar estos datos en su conjunto, procedentes de todas las fuentes evaluadoras. Los nueve grupos de datos muestran, en mayor o menor medida, una evolución positiva en las calificaciones. Estos resultados constituyen distintas fuentes de evidencias que confluyen en un mismo resultado: “*Las tareas previas realizadas por los alumnos como preparación al role-play ayudan a la asimilación e integración de léxico para fines específicos en el ámbito profesional del alumno*” (hipótesis secundaria 1).

FUENTE	ROLE-PLAY 1	ROLE-PLAY 4
Investigadora-docente	5	6,1
Autoevaluación alumno	5,7	7,1
Pair assessment	5,9	7,3
Peer assessment	5,8	6,9
Coevaluador 1	5,4	6,4
Coevaluador 2	5,6	7,4
Coevaluador 3	5,1	6,6
Coevaluador 4	5,8	6,2
Coevaluador 5	5,5	6,9

Tabla 20 Nota media de la variable de léxico procedente de todas las fuentes evaluadoras

Bloor (1997) y Denscombe (2010) señalan que algunos de los inconvenientes de la triangulación de datos son que: (1) el análisis de los resultados puede resultar muy complejo; (2) el investigador corre el riesgo de sacrificar tiempo y/o dinero; y (3) los resultados obtenidos pueden arrojar perspectivas contradictorias. En el caso de esta investigación, analizar los datos provenientes de hasta nueve fuentes distintas ha resultado una tarea compleja que ha precisado de un análisis minucioso de todos los componentes. Por tanto la investigadora invirtió más tiempo que el que hubiera necesitado si hubiera empleado menos fuentes de datos. No obstante, económicamente no tuvo repercusiones. En lo que respecta la variedad de resultados obtenidos, todos fueron coherentes por lo que la triangulación resultó útil y aportó validez y fiabilidad al estudio.

Los datos analizados cuantitativamente hasta el momento se han centrado en las evaluaciones de las tareas realizadas por los alumnos. El análisis de estos resultados es útil para comprobar si las hipótesis planteadas en esta tesis son corroboradas, o refutadas. Hasta el momento, tanto la hipótesis principal como las secundarias se han visto verificadas por los datos analizados.

4.4.5. Los ítems cuantitativos del cuestionario

En este apartado, dedicado al análisis cuantitativo de datos, se incluye a continuación una colección de resultados que no se centra en comprobar las hipótesis de este estudio, como lo han hecho los resultados anteriores, pero que aportan valiosos datos a la investigación: se trata del cuestionario. Este instrumento ha representado una fuente enriquecedora de datos acerca de los alumnos, de sus hábitos lingüísticos y de su perspectiva personal acerca del experimento en el que han participado.

Una parte importante de los datos recabados por el cuestionario son cuantitativos, por tanto se analizan a continuación. Con este fin, es necesario en primer lugar describir la estructura de este instrumento.

El cuestionario consta de 40 preguntas, que se distribuyen a lo largo de las cuatro secciones en las que se estructura. Las preguntas que incluye responden a diferente tipología, siendo la mayor parte de ellas de respuesta cerrada, a excepción de tres, de respuesta extensa, y otras tres, de respuesta breve. Los ítems de respuesta cerrada son de dos tipos: respuesta preseleccionada de opción múltiple y escala de tipo Likert de entre cuatro y seis grados. Al margen de las tres preguntas que requieren campos abiertos de respuesta extensa, se cuentan otras dos, de respuesta breve, además del ítem en que se solicita nombre y apellidos.

La primera sección (I), recaba en las tres primeras preguntas datos referidos a la identidad y a las dos variables de contexto mencionadas al describir la muestra desde un punto de vista estadístico (edad y lengua materna). El resto, preguntas 4 a 12, se centra en información referida al perfil lingüístico de los alumnos y a sus hábitos en el uso del inglés y de otras L2. La práctica totalidad de las preguntas, en este último caso, son de respuesta preseleccionada. Se deja el campo abierto en la pregunta 11 para que los informantes especifiquen su L3, en caso de tener conocimientos de un tercer idioma extranjero, además del grado de dominio que presentan en cada una de ellas.

En definitiva, las variables que se hacen operativas en relación con el perfil lingüístico son las siguientes: autoevaluación del nivel de inglés general en la escala del MCER, autoevaluación del nivel de inglés oral en la misma escala, duración de las estancias lingüísticas en países de habla inglesa, número de años de estudio de inglés en contextos de enseñanza no reglada (academias y clases particulares), frecuencia con la

que se ven películas en inglés con o sin subtítulos, frecuencia con la que se emplea el inglés con hablantes nativos, segundas, terceras o cuartas lenguas extranjeras, grado de dominio en estas lenguas y previsión de la frecuencia de uso del inglés en el ámbito profesional en el futuro.

Una vez trazado el perfil lingüístico, se entra en la segunda sección (II), centrada en la recogida de datos sobre clases de inglés recibidas en el ámbito de la enseñanza reglada, en las etapas primaria y secundaria: colegio e instituto. Se dedican a esto seis ítems, preguntas de 13 a 18. Se corresponden con la modalidad de respuesta preseleccionada de opción múltiple, a excepción de la última en que se deja el campo abierto para que los alumnos especifiquen el nombre del certificado o certificados que poseen, en el caso en el que cuenten con alguno. En este caso, se trabaja con las variables que se enumeran a continuación: años de estudio de inglés en colegio e instituto, asistencia a colegio bilingüe, uso del inglés como lengua vehicular en las clases de esta lengua, frecuencia de uso del inglés hablado en las clases, frecuencia de uso del role-play en las clases y certificado de grado de dominio.

Los seis ítems siguientes configuran la tercera sección del cuestionario (III). Se focalizan en las variables que tienen que ver con la expresión oral en las clases de inglés de la universidad: sensaciones que se experimentan al hablar inglés, preferencias respecto a la asignación de compañero (preguntas 19 y 20), preferencias respecto a la modalidad de role-play, integración de contenidos (gramática y vocabulario) durante la ejecución del mismo y valoración de esta tarea en términos de utilidad.

La última sección (IV), la más larga e importante, se extiende desde la pregunta 24 hasta la pregunta 40. Los ítems de esta sección se refieren a la actividad en la que se centra el experimento: role-play con intervención activa del alumno en su creación,

evaluado a través de las modalidades de autoevaluación y evaluación cooperativa (*pair* y *peer assessment*). La mayor parte de las preguntas se orientan a la valoración los diferentes aspectos de la experiencia en términos objetivos (utilidad, provecho) así como subjetivos (interés, motivación, entretenimiento, etc.). Se emplean para ello las escalas de tipo Likert. Los aspectos que se someten a valoración objetiva (utilidad) son los siguientes: observación a los compañeros del aula (pregunta 25), acceso a los descriptores empleados en la evaluación (pregunta 26), detección de errores propios y ajenos gracias a la modalidad de evaluación (pregunta 27), consolidación de contenidos de gramática y vocabulario (pregunta 29), ayuda para la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (pregunta 31), percepción de mejora del nivel de inglés oral (pregunta 32), posibilidad de compartir experiencias fuera del aula (pregunta 37) y uso de las redes sociales (pregunta 38). En un plano más subjetivo, se solicitan valoraciones a través de escalas de tipo Likert acerca del interés (pregunta 28), motivación (pregunta 35) y amenidad (pregunta 36). Se pregunta asimismo a través de preguntas de opción múltiple sobre percepciones: acerca del efecto de la cámara de vídeo (pregunta 24) y sobre el grado de confianza que infunde la actividad (pregunta 30). Se pide, finalmente, que los alumnos manifiesten deseos en relación con la experiencia (preguntas 33 y 34). Los dos últimos ítems (39 y 40) son campos abiertos en los que, mediante la modalidad de respuesta extensa, los informantes realizan respectivamente sugerencias y observaciones generales.

A continuación se presentan y analizan los datos cuantitativos extraídos del cuestionario, centrando el análisis en las variables más importantes de las diferentes secciones.

1.- Sección I. Perfil lingüístico. Nivel de inglés

Se presentan en primer lugar, los datos referidos a los resultados de la autoevaluación. Los gráficos 21 y 22 muestran, respectivamente, los correspondientes al inglés general y al inglés oral.

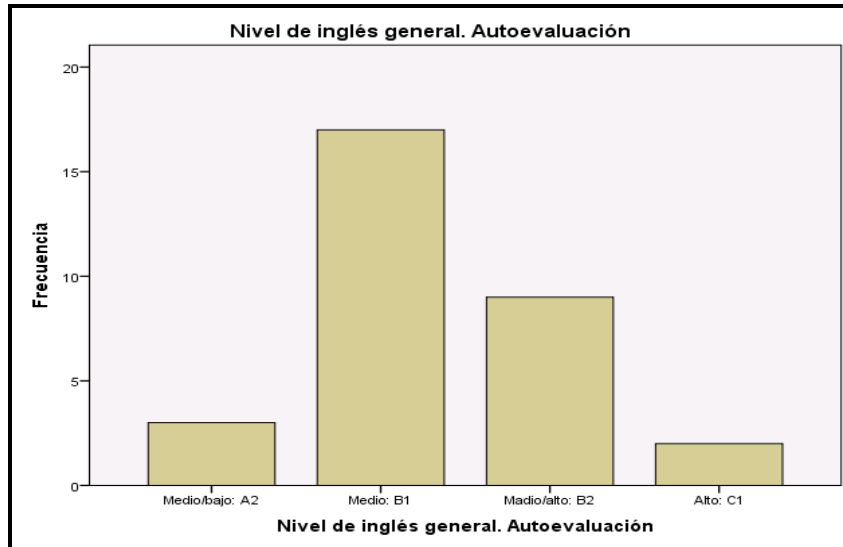


Gráfico 22 Nivel de inglés general. Autoevaluación en la escala del MCER

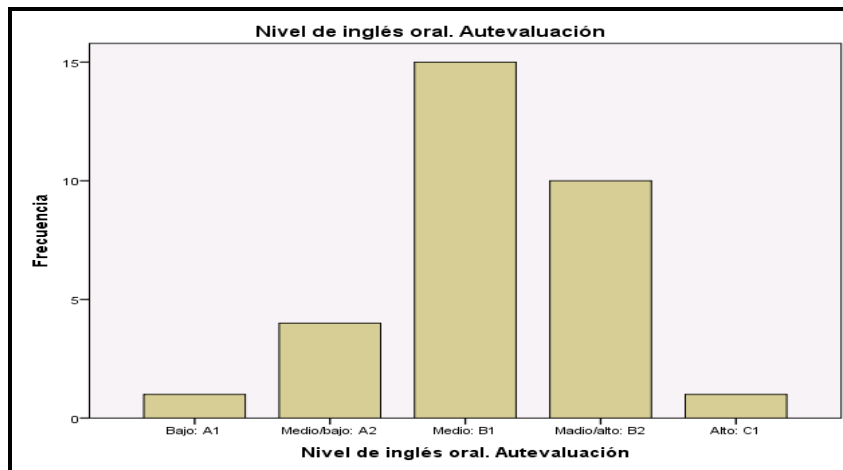


Gráfico 23 Nivel de inglés oral. Autoevaluación en la escala del MCER

La autoevaluación de los alumnos respecto al inglés general pone de manifiesto cómo la mayor parte se agrupa entre los niveles B1 —el mayoritario— y el B2 de la escala del MCER. Solamente dos alumnos declaran haber alcanzado un C1 y tres, estar en el nivel A2.

La distribución en los niveles de la escala del MCER del grado de dominio de inglés oral es bastante más dispersa. Disminuye levemente el número de informantes de nivel B1 y aumentan los de los niveles A2 y B2. Uno de los alumnos se llega a autoevaluar como de nivel A1. Otro de los dos que, en principio, se clasifica en inglés general en el nivel C1 pasa al nivel B2 en la destreza oral. En resumidas cuentas, esta visión comparada de los dos gráficos muestra un decremento de la percepción del nivel de inglés oral respecto al general.

Los datos relativos a las variables restantes se presentan en términos de frecuencias y de porcentajes. En virtud de la importancia y de la naturaleza de algunas de las variables, se establecen relaciones con otras de esta misma sección. La tabla 29 en el Anexo 13 recoge los datos relacionados con las estancias lingüísticas en países de habla inglesa, y evidencia que ninguno de los informantes ha hecho una estancia más larga de seis meses y que todas las estancias sumadas no superan este periodo. Se observa asimismo que poco más de la mitad de los informantes ha vivido nunca una experiencia de estas características. En la tabla 30 y en el gráfico 37 figura la relación entre el nivel de inglés general (autoevaluación) y las estancias lingüísticas. Se puede apreciar cierta relación, aunque no tan patente como cabría esperar. Los alumnos que no han hecho estancias lingüísticas en los países anglófonos presentan niveles más bajos de inglés general. Posteriormente, en el mismo anexo 13 se puede ver cómo esta relación no es, sin embargo, tan clara en el nivel de inglés oral (tabla 31 y gráfico 38).

Los gráficos y tablas correspondientes al número de años que los informantes llevan estudiando inglés en contextos de enseñanza no reglada (academias privadas y clases particulares) figuran en el anexo 13. Se presentan, en primer lugar, en la tabla 32 y en el gráfico 39, las frecuencias y los porcentajes. El número de alumnos que nunca ha

cursado estudios de inglés en el contexto de la enseñanza no reglada (academias o clases particulares) está en torno al 30 por ciento. El resto, el setenta por ciento, lo ha hecho alguna vez, en casi todos los casos, durante un periodo inferior a los cinco años. La influencia que este tipo de experiencia tiene sobre el grado de dominio del inglés general no es muy significativa. De hecho, cuatro de los alumnos que nunca la han vivido se sitúan por encima del nivel B2 de la escala del MCER. La mayoría de los informantes que han cursado este tipo de estudios lo han hecho durante menos de cinco años y alcanza un grado de dominio de nivel B1 (tabla 33, gráfico 40). No hay diferencias en este caso entre el nivel de inglés general y el oral. El descenso del nivel de los alumnos respecto a la destreza oral no se ve alterado en relación con los estudios en contextos de enseñanza no reglada, tal y como se puede apreciar en la tabla 34 y en el gráfico 41.

La variable *veo películas en inglés* es la más relevante de esta sección, por lo que recibe un tratamiento especial. Consiste en comparar la información referente a ella con la de las siguientes variables: nivel de inglés oral (autoevaluación), estancias lingüísticas en países anglófonos, años de estudios en contextos de enseñanza no reglada, frecuencia de interacción oral con hablantes nativos. La tabla 21 muestra las frecuencias y porcentajes generales relacionadas con esta variable. El resto de los resultados se encuentra en el anexo 13.

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	5	15,6 %
A veces, con subtítulos en inglés	1	3,1 %
Frecuentemente, con subtítulos en español	12	43,7 %
Frecuentemente, con subtítulos en inglés	9	28,1 %
Siempre sin subtítulos	3	9,4 %

Tabla 21 Frecuencia de visionado de películas en inglés

Los datos de la tabla 21 muestran cómo el porcentaje de los alumnos que no ve nunca películas en inglés (15,6 %) es muy reducido. La mayoría lo hace con subtítulos. Utiliza este recurso en inglés un 41,2 %, aunque un alumno declara hacerlo con escasa frecuencia. Solamente tres alumnos (un 9,4 %) se aventuran a ver las películas sin subtítulos. El gráfico 43 (anexo 13) permite ver la relación que se establece entre el nivel de inglés oral de los alumnos y el modo y la frecuencia con que ven películas en inglés. Los alumnos que ven las películas sin subtítulos tienen un nivel B2. El único informante que declara tener un nivel C1 utiliza subtítulos en español. Podría entenderse que lo hace cuando acude a las salas de cine que emiten películas en versión original. La mayoría de los alumnos ve las películas con subtítulos en inglés y alcanza un nivel B1 en la escala del MCER. En el gráfico 44 del mismo anexo puede verse la relación que existe entre el visionado de las películas en inglés y las estancias en los países anglófonos. Como se ha señalado anteriormente, ninguna de estas estancias supera los seis meses. En cualquier caso, no parece haber una relación directa entre estas dos variables. Son, de hecho, más numerosos los alumnos que ven películas sin subtítulos que los que han vivido este tipo de experiencia. Así mismo, es más abundante el número de informantes que ha estado en países de habla inglesa pero que se decanta por el uso de subtítulos en español. La mayoría de los alumnos que utiliza subtítulos en inglés nunca ha vivido una estancia lingüística en un país anglófono. Los años de aprendizaje de inglés en contexto no reglado no parecen haber influido tampoco en el hábito de ver películas en dicho idioma. La relación figura representada en el gráfico 45. A pesar de lo dicho, los alumnos que nunca ven películas en inglés tampoco han tenido instrucción en contexto no reglado o, si lo han hecho, ha sido en periodos inferiores a los cinco años. Los alumnos que ven películas sin subtítulos declaran no haber tenido una

experiencia de este tipo. Los que emplean subtítulos en inglés o español se distribuyen de forma prácticamente equivalente por todas las opciones. Esta falta de relación entre variables se repite en el caso de la frecuencia de uso del inglés con hablantes nativos, según se puede ver en el gráfico 46. En definitiva, el hábito de ver películas no guarda una relación clara con el resto de las variables relacionadas nivel de inglés de los informantes.

La siguiente variable analizada, la frecuencia con la que los alumnos hablan inglés con nativos, proporciona resultados recogidos en el anexo 13. El gráfico 24 muestra las frecuencias y los porcentajes representados gráficamente a continuación.

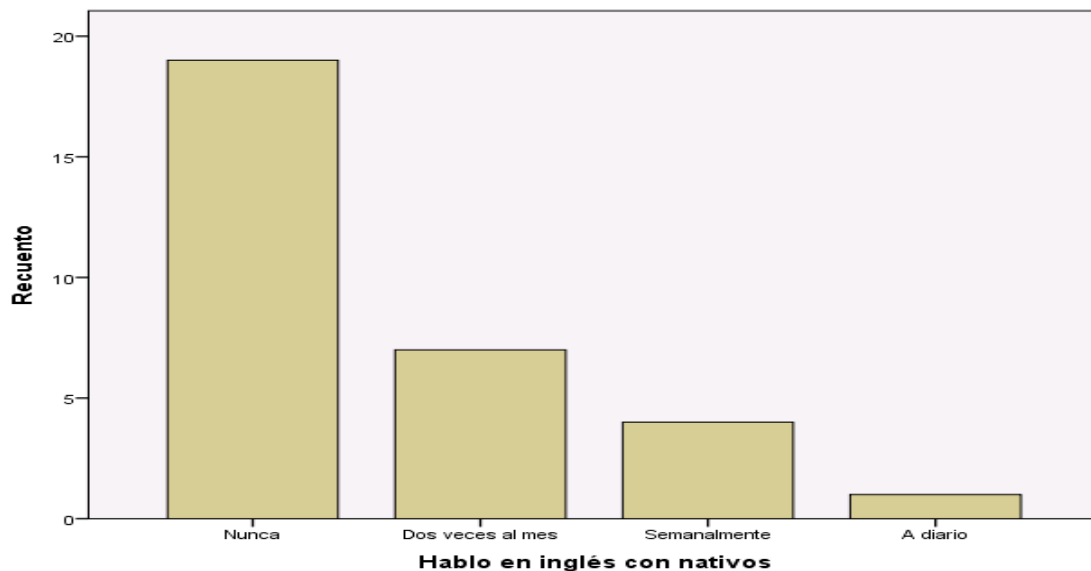


Gráfico 24 Frecuencia del uso del inglés hablado con nativos

Se puede constatar que la mayor parte de los alumnos nunca habla en inglés con nativos, o lo hace con una frecuencia muy baja. Solamente uno de los alumnos habla con nativos a diario. Según se puede apreciar en los gráficos 46 y 47 recogidos en el anexo 13, este alumno tiene un nivel B1, tanto en inglés general como en inglés oral. Los informantes que nunca hablan con nativos se distribuyen por todos los niveles de la

escala sin que se aprecien datos significativos. El resto, los que se comunican oralmente con bajas frecuencias, se sitúan en las franjas de los niveles B1 y B2.

Damos cuenta finalmente de los datos referidos a las dos últimas variables analizadas en esta sección: el conocimiento y el grado de dominio de otras lenguas extranjeras además del inglés. El 65,6 % de los informantes afirma tener la capacidad de comunicarse en otras lenguas extranjeras además del inglés, según se muestra en el gráfico 49. Cuando se les pregunta acerca de las lenguas y de los niveles, los datos son muy variados. En la tabla 36 se ve que los niveles que alcanzan en estas lenguas no superan el nivel B1, con una sola excepción (B2, en francés) a no ser que se trate de alumnos extranjeros bilingües (rumano o árabe). Los informantes encuestados prefieren claramente el alemán a otras lenguas. No obstante, no superan el nivel B1. A esta, le sigue el francés. Cinco de los alumnos declaran hablar, además del inglés, francés y alemán. Un estudiante presenta un nivel B1 en italiano. Otro, un A2 de chino.

2.- Sección II. Clases de inglés recibidas en el colegio o el instituto

Esta sección se ocupa de los estudios de inglés en contextos reglados. Los datos, debido a su naturaleza, se presentan en términos de frecuencias y porcentajes. A continuación, la tabla 22 muestra los años de aprendizaje de inglés en colegio o instituto que han cursado los informantes.

	Frecuencia	Porcentaje
Entre cinco y diez años	5	19,8 %
Entre diez y quince años	13	42,7 %
Más de quince años	12	37,5 %

Tabla 22 Años de inglés en colegio o instituto

Se puede apreciar que el número de años supera los 10 en más del 63 % de los casos. También, que el 37,5 % ha tenido clases de inglés durante más de 15 años.

A continuación, el gráfico 25 refleja, en el sector de la izquierda, el segmento de los alumnos que ha asistido a colegios bilingües. Como se puede observar, este es mínimo. Al igual que se ha hecho con la mayor parte de las variables, la asistencia a colegio bilingüe se relaciona con el nivel de inglés oral de los informantes. El resultado se refleja en el sector de la derecha. La relación, en este caso, es visiblemente más clara. El alumno que afirma tener un nivel C1 ha asistido a un colegio bilingüe. Aun así, hay dos alumnos de este grupo que no superan el nivel B1.

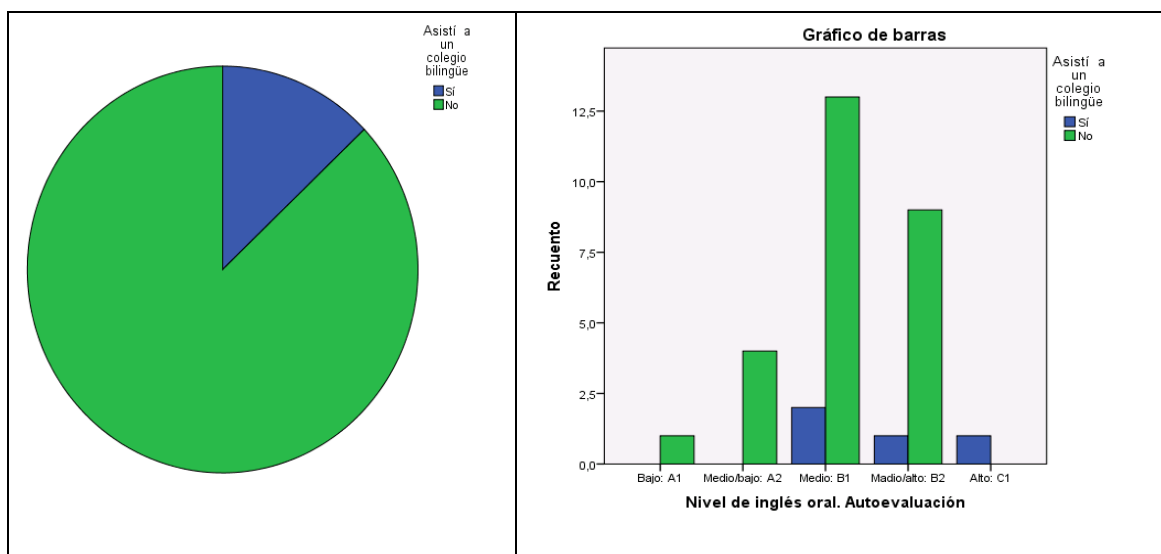


Gráfico 25 Alumnos que asisten a colegios bilingües y relación con nivel de inglés oral

El anexo 13 contiene los datos correspondientes a las prácticas de aprendizaje y enseñanza del inglés oral en el contexto de enseñanza reglada en relación con las tres variables que se han considerado: frecuencia de clases impartidas íntegramente en inglés (tabla 23 y gráfico 26); oportunidades de hablar en inglés durante las clases (frecuencia), que se refleja en la tabla 24 y en el gráfico 27; finalmente, la frecuencia de uso del “role-play” en las clases (tabla 25 y gráfico 29). Es idéntico el número de alumnos que declara haber recibido clases en inglés que el que afirma no haberlas tenido nunca. En la mayor parte de los casos, el 40 %, esta práctica se da de forma ocasional. Por lo que se refiere a la segunda práctica, la disposición de oportunidades de

hablar inglés en el aula, la tabla 24 muestra cómo la mayoría de los alumnos lo hace de forma ocasional (62,5 %); un 15 % afirma haber utilizado esta práctica siempre y un 9,4 % no lo hace nunca. Con el fin de constatar la forma en que influye en el nivel inglés oral de los alumnos, se ha relacionado con los datos de la autoevaluación de inglés oral, que figuran en el gráfico 23. En este se aprecia, como en los casos anteriores, que las clases de inglés en el colegio o instituto no guardan relación con el nivel de inglés oral de los alumnos en lo que respecta a las oportunidades de emplear esta lengua en el aula. Finalmente, los datos relativos al uso del role-play evidencian que el uso de esta práctica es ocasional en la mayor parte de los casos (62,5%), un 15 % lo ha utilizado siempre y solamente 9,4 % declara no haberlo empleado nunca.

Finalmente, se exponen los datos de los certificados de inglés que poseen los alumnos como se puede ver en la tabla 38 en el anexo 13. Más de un 60 por ciento de los alumnos consultados no están en posesión de ninguno. El resto afirma haber obtenido algún título emitido por la Universidad de Cambridge, el CSIM y la Escuela Oficial de Idiomas. En el gráfico 51 se ve la relación entre la autoevaluación de inglés oral y los certificados. Hay una correspondencia bastante razonable, aunque sorprende que, en la autoevaluación, la tendencia es a subestimar el propio nivel de inglés.

3.- Sección III. Aprendizaje el inglés oral en la universidad

En esta sección se exponen los resultados del procesamiento de las respuestas a los ítems de respuesta preseleccionada. La pregunta 20, de respuesta abierta, se comenta en el análisis cualitativo de este cuestionario.

Los dos primeros ítems se refieren a las sensaciones experimentadas por los alumnos en relación con las prácticas del inglés oral en el aula universitaria. Los resultados se exponen en el anexo 13. Los tres últimos ítems se centran en cuestiones

específicas relativas al uso del role-play. En ambos casos, se procesan en términos de frecuencias y porcentajes.

La tabla 39 y el gráfico 52, en el anexo 13, muestran los resultados de la consulta acerca de las sensaciones de tranquilidad o nerviosismo que perciben los alumnos durante la práctica del inglés oral en el aula universitaria. Se constata que la mitad de los alumnos se sienten nerviosos al comenzar, pero se van calmando a medida que transcurre la actividad. Sin embargo, hay un 15,6 % que no logra tranquilizarse. En el extremo contrario, se encuentra un reducido 12,5 % que comienza tranquilo y se va poniendo nervioso de forma progresiva. Solamente el 18,8 % permanece tranquilo todo el tiempo. Estos datos se han cruzado con el nivel de inglés oral de los alumnos y con el hábito que han desarrollado de hablar inglés en el aula durante las etapas educativas precedentes. En el primer caso, el gráfico 53 muestra la relación entre estas sensaciones y el nivel de inglés oral determinado por la autoevaluación. Se puede apreciar que la opción preferida se distribuye a lo largo de todos los niveles. No obstante, se ve también cómo el grado más extremo de nerviosismo se asocia a los niveles de dominio más bajos, a excepción del alumno que declara tener un nivel A1 en inglés oral. En esta misma línea, la tranquilidad se puede relacionar de manera directa con los grados de dominio más altos, a excepción de los casos del nivel C1. Por lo que se refiere a los hábitos de uso del inglés oral en las aulas, el gráfico 54 representa la relación entre estos y el grado de tranquilidad y nerviosismo que se experimenta. En este caso, es más complicado apreciar una relación directa. Se dan casos de alumnos que, aun estando habituados a esta práctica, se sienten inseguros. En el lado opuesto, los alumnos que no han practicado nunca esta actividad, o los que lo han hecho ocasionalmente, experimentan variedad de sensaciones en el continuo planteado.

El gráfico 30, muestra las preferencias de los alumnos en cuanto a que sea el profesor quien les asigne el compañero para practicar inglés en el aula. Solamente una minoría del 18,8 % se muestra a favor de esta práctica.

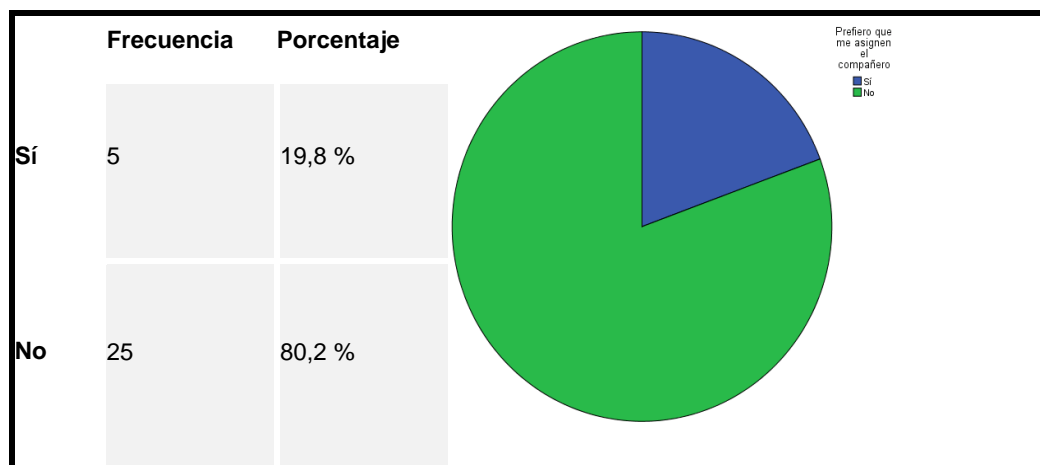


Gráfico 26 Preferencias de los alumnos respecto a la asignación de compañero

A continuación se analizan los datos de esta sección que se centran en el role-play, a partir de los resultados que se recogen en el anexo 13. En la tabla 40 y en el gráfico 55, se reflejan los datos relativos a las preferencias que los alumnos muestran respecto a la modalidad de role-play. Estas se inclinan a las prácticas más libres: un 34,4 % prefiere un juego de rol en el que se proporciona únicamente la situación y el 31,3 %, uno inventado. Frente a estos, el 30 % prefiere que esté semi-guiado. Solamente un alumno se decanta por la modalidad fuertemente guiada. Estos datos se han relacionado con otras dos variables: el nivel de inglés oral y los hábitos referidos al uso del juego de rol en el aula, adquiridos en el colegio y en el instituto. Los resultados de este cruce figuran en los gráficos 56 y 57. En el primero se puede ver que no existe una relación directa entre las preferencias hacia las prácticas más libres y el nivel de inglés oral de los alumnos. De hecho, los alumnos que prefieren las prácticas más guiadas se distribuyen a lo largo de todos los niveles, excepto el C1. Las preferencias hacia modalidades más libres se manifiestan a partir del nivel A2.

Se presentan a continuación los datos relativos a la integración de los contenidos de gramática y vocabulario durante la práctica del role-play, tal y como la perciben los informantes consultados. La tabla 41 y el gráfico 58 ponen de manifiesto que la mayor parte de los alumnos logra la integración de estos contenidos en el desarrollo de esta tarea. Un 49,9 % declara que esta integración de gramática y vocabulario le sucede frecuentemente y el 23%, siempre. El 21 % ocasionalmente y solo un alumno afirma, a través de su respuesta, que nunca integra los contenidos gramaticales. En el gráfico 59 figura la representación de la relación de estos datos con el nivel de inglés oral. Los alumnos que se muestran conscientes de integrar siempre los contenidos poseen niveles más altos de inglés oral.

Se presentan por último los resultados del procesamiento de los datos relacionados con las percepciones de los alumnos respecto la utilidad del role-play. Ningún alumno concibe esta práctica como inútil o poco útil, según se puede apreciar en la tabla 42 y en el gráfico 60. La mitad de los alumnos encuestados lo considera muy útil. El gráfico 61 recoge los matices, es decir, la relación entre estos grados de utilidad y los hábitos de uso del role-play, desarrollados con anterioridad. No es posible encontrar diferencias muy llamativas, al margen de que los alumnos menos habituados perciben, como es lógico, un grado menor de utilidad.

4.- Sección IV. Experimento con el role-play

Los resultados de esta sección tienen que ver con la valoración de las diferentes facetas del experimento llevado a cabo con el role-play. Los datos se procesan en términos de estadística descriptiva, principalmente, porcentajes y frecuencias como en el resto de las secciones y, en el caso de algunas variables de escala, se manejan también medidas de tendencia central y de dispersión.

Los primeros resultados, que se exponen, recogidos en el anexo 13, son los que se refieren al efecto de la cámara de vídeo sobre el inglés oral de los informantes. La tabla 43 y el gráfico 62 muestran que casi la mitad de los alumnos acusan poco el efecto de la cámara y se mantienen tranquilos. Sin embargo, un 28.1 % sí se altera, al menos al principio. Un porcentaje menor, el 12,5 % no aprecia el efecto de la cámara. Un menor porcentaje, el 9,4 % nota bastante el efecto. Estos datos se ponen en relación con el nivel de inglés oral de los alumnos y los resultados aparecen representados a continuación en el gráfico 31. El gráfico refleja la falta de relación que se da entre estas dos variables. De hecho, dos de los alumnos que se encuentran cómodos y tranquilos hablando en inglés se ven bastante afectados por la cámara. El grueso de los informantes que, como se ha indicado anteriormente, se concentra en el grupo de los que se sienten nerviosos al principio, manifiesta diferentes reacciones ante la cámara. La mayoría de ellos declara verse poco afectado, aunque hay un grupo bastante numeroso que afirma que la cámara altera sus nervios.

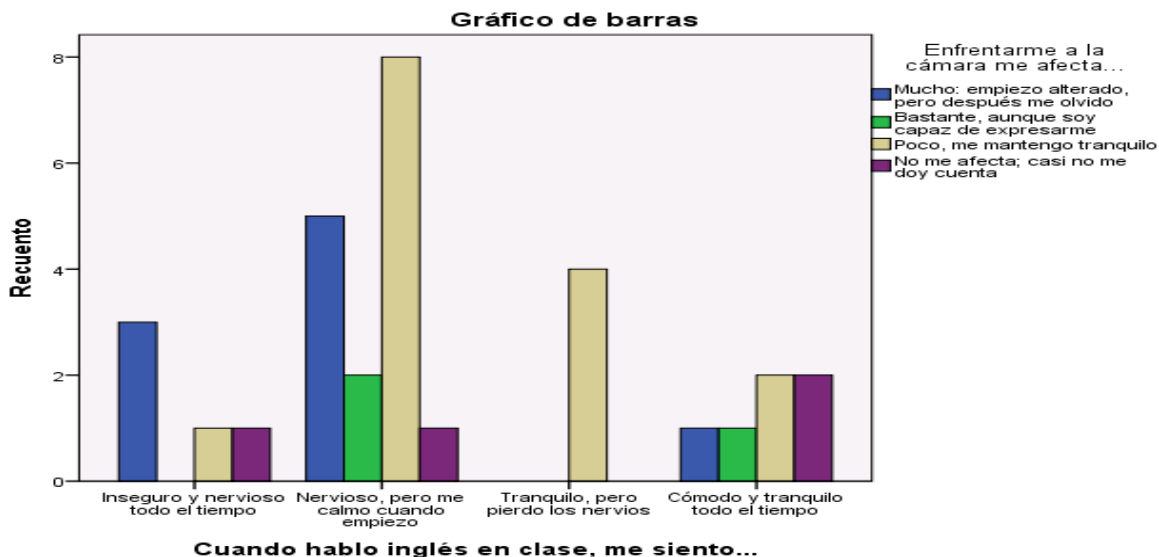


Gráfico 27 Relación entre el efecto de la cámara de vídeo y la seguridad de los alumnos con el inglés oral

En el anexo 13, figuran los datos resultantes de respuestas de los informantes a los ítems en los que se les pide una valoración subjetiva de las actividades de la evaluación. Estas preguntas, como se ha indicado, se formulan a partir de escalas Likert de seis grados. Por consiguiente, se conciben aquí como variables de escala.

Las tablas 44 y 45, junto con el gráfico 63 contienen los datos derivados de la valoración que hacen los informantes sobre la experiencia de observar a sus compañeros. La media, en una escala de seis grados, es de 4,61. El valor más seleccionado es el 5, que corresponde a la apreciación *bastante útil*, seleccionado por un 37,5 % de los alumnos. Es también el valor en torno al cual se agrupan los resultados (mediana). Existe escasa dispersión, tal y como muestra la desviación típica, que se puede ver también en el gráfico 63. Un 21,9 % de los informantes valora esta experiencia como *muy útil y provechosa*. Solamente un alumno entiende que la observación ha sido *muy poco útil*. En el término medio, en los grados 2 y 3, se ubica un 15,6 % y un 18,8 % de los informantes.

El siguiente aspecto que se somete a valoración subjetiva en términos de percepción de utilidad es la posibilidad que se ha dado a los informantes de acceder a los descriptores de evaluación. La tabla 46 sitúa la media y la mediana en el valor 5. A pesar de que no hay un solo grado que se pueda considerar como el más seleccionado, el 5 figura entre ellos. Los alumnos son bastante unánimes en este sentido, tal y como muestra el valor de la desviación estándar. En la tabla 47 se puede cómo los alumnos señalan por igual los valores 5 y 6 (37,5 %). Solamente siete informantes consideran *poco útil o muy poco útil* esta experiencia.

Estos resultados son muy similares a los que se refieren seguidamente. Se trata en este caso de las valoraciones relativas a la oportunidad que se da a los alumnos de

autoevaluarse y de evaluar a sus compañeros. La media, de 5,6 puntos (tabla 49), es un poco más alta que en el caso anterior. Los valores se agrupan en torno al valor 5 (*bastante útil*), aunque igualan en número los informantes que señalan el grado máximo, el 6 (40,6 %). Tal y como se ve en el gráfico 65, la preferencia por estas dos valoraciones se sitúa a gran distancia del resto. Ninguno de los alumnos selecciona el valor más bajo y solamente cinco se decantan por las dos opciones restantes.

Los datos que corresponden al deseo de los alumnos de repetir la experiencia figuran en el anexo 13. Aparecen en primer lugar los resultantes de consultar a los alumnos si desean repetir (tabla 50 y gráfico 66). Más abajo, en la tabla 51 y en el gráfico 67, la frecuencia con la que los alumnos quieren que se realice una actividad de idénticas características. La afirmación del deseo de los alumnos se manifiesta a través de un rotundo 87,5 % a favor de la opción *Sí, he aprendido de los errores que he observado y además me ha resultado una actividad innovadora y motivadora*. Ninguno de los alumnos elige la que figura en primer lugar: *No; no me ha servido*. Seleccionan las opciones intermedias tres alumnos. En ningún caso manifiestan no querer repetir, por lo que ningún alumno marca la opción *Nunca*, ni tampoco *Una grabación por cuatrimestre*. La mayoría se decanta por las dos últimas, en concreto, por la que se corresponde con el valor 5: *Igual que este curso (cuatro grabaciones)*. Un 21,9 % de los informantes desea que disminuya levemente.

En el anexo 13 se encuentran los datos resultantes del procesamiento de las respuestas a los ítems 28, 35 y 36. Todos ellos responden al formato de escala de tipo Likert; el primero, de seis grados y los dos últimos, de cuatro, como se ha indicado más arriba. Se consideran variables de escala y, por esta razón, se aportan medidas de tendencia central y de dispersión, además de las habituales de frecuencias y de

porcentajes. Los tres ítems valoran de forma subjetiva el conjunto de la experiencia en términos de interés, motivación y amenidad. La tabla 52 muestra las medidas de tendencia central respecto al grado de interés con el que los informantes valoran la actividad. En una escala de seis grados, la media es de 4,81, coincide prácticamente con la mediana y con la moda (valor 5, *Bastante interesante y útil*). Como se aprecia en la tabla 53 y en el gráfico 68, ninguno de los informantes selecciona los dos primeros grados (*Nada interesante, Muy poco interesante*) y casi el 70 % elige los dos últimos grados.

La valoración de la pregunta 35 se solicita en términos de motivación e interés. Se consideran, en este caso, cuatro grados en la escala Likert. Los valores más llamativos de la tabla 54 son, por un lado, la baja desviación típica y los altos valores de las medidas de tendencia central, que se equiparan al máximo valor (4, *Muy motivadora e interesante*). Estas medidas quedan corroboradas con las frecuencias y los porcentajes que se recogen en la tabla 55 y se reflejan en el gráfico 69. Dos tercios de los informantes se decantan por el grado más alto y solamente uno encuentra la actividad *Poco motivadora* (valor 2).

Finalmente, en este mismo tono de subjetividad se presentan los resultados que solicitan valoración de toda la experiencia en cuanto a su grado de amenidad (tablas 56, 57 y gráfico 70). Se parte, al igual que en el caso anterior, de cuatro grados en la escala Likert. De nuevo, en esta ocasión, y con un alto nivel de unanimidad (desviación estándar: 0,62 puntos), el valor por el que más se decantan los alumnos (53,1 %) es el 4 (*Muy amena y entretenida*). El 37,5 % entiende que es *Bastante amena* y solamente dos alumnos (un 6,3 % del total) considera la actividad *Poco amena*. Ningún informante selecciona el valor más bajo.

A continuación, se exponen los datos resultantes del procesamiento de las respuestas en las que los informantes hacen una valoración objetiva acerca de cómo perciben la repercusión de la intervención didáctica. En primer lugar, se presentan los resultados de la consulta a los alumnos sobre el grado en el que perciben que integran en el role-play los contenidos de gramática y vocabulario. La tabla 58 y el gráfico 71 señalan que el 56,3 % de los alumnos percibe que esta técnica permite integrar bastante este tipo de contenidos. Un 37,5% entiende que la integración se da en el grado máximo. Un solo alumno entiende que se integran poco y ningún alumno selecciona la opción nula.

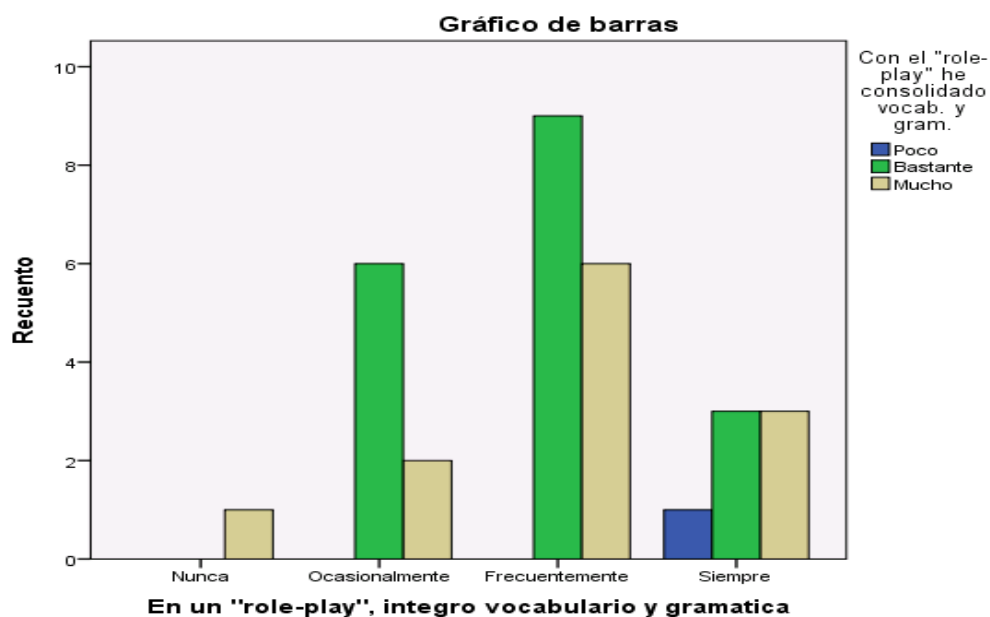


Gráfico 28 Relación entre la integración de los contenidos en el role-play con la percepción de consolidación de los contenidos de gramática y vocabulario a partir de la intervención

El gráfico 32 ilustra la relación entre los resultados del procesamiento de las respuestas acerca de la integración de los contenidos de gramática y vocabulario en el role-play con la percepción de mejora en relación con estos contenidos, a partir de la intervención experimental. No es posible establecer una relación clara entre estas dos variables. De hecho, un alumno que entiende que *nunca* integra los contenidos de

gramática y vocabulario en este tipo de actividad, percibe sin embargo una mejora tras la intervención experimental efectuada. Se entiende que esta mejora no depende de esta práctica únicamente, sino de otras integradas en la experiencia o del conjunto de esta. Otro único alumno percibe que consolida *poco* los contenidos de gramática y vocabulario a partir del role-play. Este, según sus percepciones, integra siempre estos contenidos cuando ejecuta este tipo de actividad. No son muchos los alumnos que coinciden en el grado en que ven consolidados los contenidos y que entienden que los integran con frecuencia.

Otro de los aspectos sobre los cuales se consulta es el efecto de la actividad experimental sobre la seguridad de los alumnos a la hora de hablar en inglés. La totalidad de los informantes, según la tabla 59 y el gráfico 72, facilitan una respuesta positiva. Esta se da en diferentes grados, bastante dispersos entre los consultados. La mayoría, un 37,5 %, entiende que ha ganado *bastante* en seguridad. El resto se reparte entre los que perciben que han ganado *mucho* (28,1%) y los que declaran haber adquirido *algo* de seguridad: 31,3 %.

La utilidad de la evaluación y de la coevaluación, como componentes de la intervención experimental, se somete también a una valoración objetiva por parte de los alumnos. En la tabla 60 y en el gráfico 73 queda reflejado que el 34,4% clasifica estas prácticas en el máximo grado de utilidad, seguido del claramente mayoritario 46,9 %, que selecciona el grado siguiente. Dos alumnos entienden que la evaluación y la coevaluación son útiles para determinados aspectos y tres alumnos piensan que son poco útiles. Esos datos se relacionan, en el gráfico 74, con las respuestas que facilitan los alumnos respecto a la posibilidad que ofrece la experiencia de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. En este caso, existe una relación entre las variables

comparadas. La mayor parte de los alumnos que encuentran las prácticas de autoevaluación y coevaluación bastante o muy útiles y provechosas, perciben que la experiencia contribuye a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, a pesar de los casos aislados de alumnos que se distribuyen por todo el espectro de las respuestas proporcionadas.

El último de los aspectos que se somete a valoración objetiva, y el más importante en relación con los objetivos de la consulta, es el grado en el que los informantes perciben una mejora en su grado de dominio de inglés oral a partir de la intervención didáctica experimental en su conjunto. Los datos figuran en la tabla 26, a continuación, y en el gráfico 75 (anexo 13). En la siguiente tabla se puede observar cómo más de la mitad de los encuestados percibe que ha mejorado *bastante, en general*. Un 28.1% mejora bastante, pero solamente en ciertos aspectos. El 13,5 % ve una mejora significativa y solo uno de los alumnos se sitúa en el extremo contrario.

	Frecuencia	Porcentaje
Poco	1	6,4 %
Bastante, en ciertos aspectos	9	28,1 %
Bastante en general	16	52,0 %
Mucho	4	13,5 %

Tabla 23 Percepción de mejora del inglés oral a partir de la experiencia

El gráfico 33 muestra la relación que se establece entre esta percepción de mejora y la autoevaluación de los alumnos de su nivel de inglés oral. Las mejoras significativas se dan en todos los niveles, incluido el C1, aunque el grueso se localiza en las franjas intermedias, en especial, en el nivel B1.

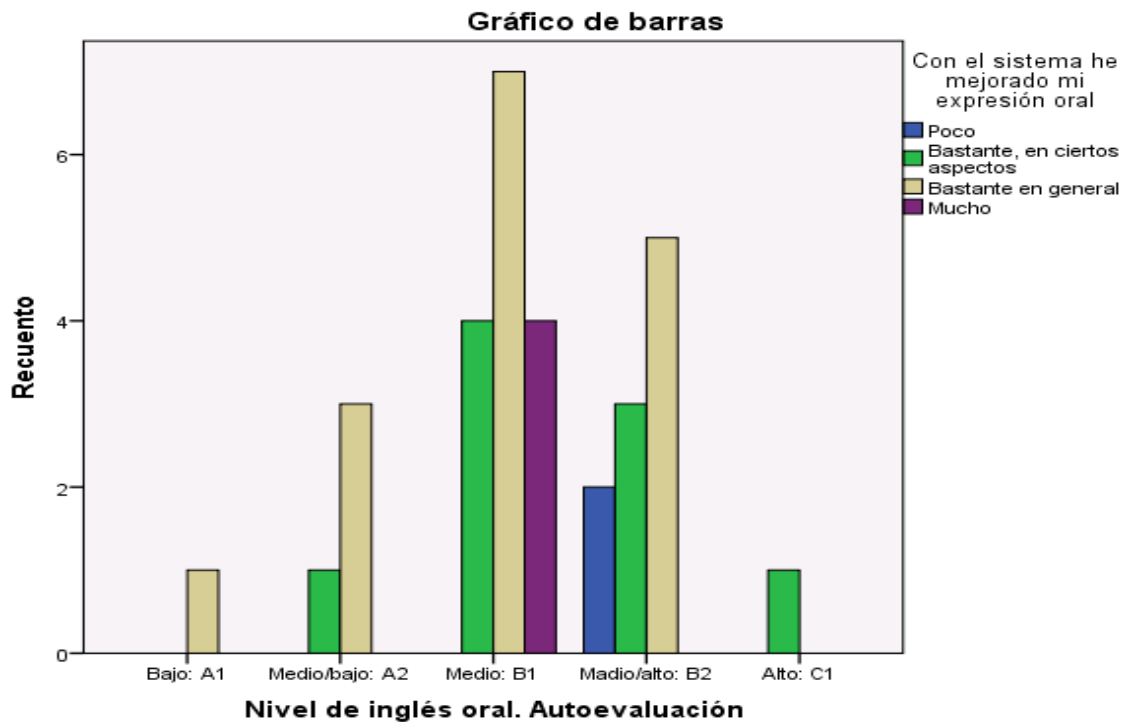


Gráfico 29 Relación entre la percepción de mejora del nivel de inglés oral a partir de la intervención con la autoevaluación

Se reportan, finalmente, los resultados correspondientes a la valoración en términos de utilidad que hacen los informantes del uso de dos elementos de internet durante la intervención didáctica: YouTube y redes sociales. Las dos preguntas se formulan en formato de escala de tipo Likert de cuatro grados. En este caso, no se consideran variables de escala, por lo que no se aportan medidas de tendencia central. Los resultados se presentan a partir de frecuencias y de porcentajes.

En lo que respecta al uso de YouTube, ningún alumno señala la opción nula (tabla 62 y gráfico 76). El 65,6 % de los alumnos considera esta experiencia *muy útil* y el 25 %, *bastante útil*. Solamente dos alumnos la ven como *poco útil*. Las valoraciones de las redes sociales son algo menos positivas. A pesar de que tres alumnos señalan la opción nula, la mayoría encuentra el uso de estos recursos *bastante útil* (40,6 %) o *muy útil*, en el 31,3 % de los casos. Un 15,6 % lo considera *poco útil*.

4.4.5.1 Interpretación de los datos del cuestionario

Los datos de la primera sección revelan que el conocimiento general de L2 que tienen los alumnos encuestados dista bastante del perfil plurilingüe que cabría esperar de futuros profesionales de un área como el turismo. En lo referente al inglés, la L2 obligatoria, no son muchos los alumnos que llegan a un nivel B2 del MCER; menos aún, los que lo superan. El nivel de los alumnos es incluso más bajo cuando se trata de manejar la destreza oral de la lengua. Este dato concuerda con las declaraciones de los encuestados acerca de la escasez de experiencias de estancias lingüísticas en países de habla inglesa. También concuerda con los hábitos de uso de la lengua de la lengua con hablantes nativos, que se producen con muy baja frecuencia. Todo lo anterior se proyecta en la escasa explotación de las múltiples oportunidades de usar la lengua en el contexto actual. Una de ellas es objeto de consulta, en relación con esta investigación: el visionado de películas en versión original, en inglés.

El panorama descrito choca fuertemente con el tiempo que los alumnos consultados ha invertido a lo largo de su existencia en el aprendizaje del inglés, tanto en contextos reglados como en contextos no reglados. El número de años supera los diez, en la totalidad de los casos, lo cual, en las franjas de edad en las que se inscriben los informantes, supone aproximadamente la mitad de su existencia. Aunque sea muy escaso y poco representativo el número de alumnos que acude a colegios bilingües, los datos no evidencian una correspondencia directa entre esta circunstancia y un alto nivel de inglés. Tampoco parece ser determinante la inversión extraordinaria de tiempo y esfuerzo de estudios en contextos no reglados. En el caso de los estudios en contextos de enseñanza reglada, tanto en la etapa primaria como en la secundaria, los alumnos no

practican suficiente inglés oral en las clases según se desprende de sus respuestas. Las prácticas como el role-play, y otras similares, tienen presencia ocasional en las aulas en las que se imparte esta lengua. En resumen, los alumnos acumulan años de estudio, en los cuales no encuentran demasiadas oportunidades de practicar inglés oral. Tampoco explotan por iniciativa propia las oportunidades de uso de la lengua que se encuentran a su alcance.

Los datos son elocuentes al delatar una relación directa entre este tipo de experiencias previas y el nivel de inglés con el escaso grado de seguridad de los alumnos cuando utilizan el inglés en clase, en la universidad. El grado de nerviosismo es inversamente proporcional al de dominio del inglés.

Por lo que se refiere a las prácticas concretas de inglés oral en el aula, las percepciones de los alumnos son variadas y, en cierta medida, sorprendentes. Muestran cierta independencia de la autoridad del profesor en relación con la elección del compañero, síntoma de autonomía, que, no obstante, contrasta con la falta de iniciativa comentada anteriormente a la hora de aprovechar las oportunidades de exposición a la lengua inglesa. Los alumnos, en definitiva, prefieren elegir a su compañero de práctica de inglés oral en el aula, y alegan en un número considerable de casos, que precisan un clima de confianza y seguridad para hablar con tranquilidad. En el momento en el que expresan sus preferencias en relación concreta con respecto al role-play, se decantan por modalidades escasamente guiadas, lo cual apunta a estilos de aprendizaje divergentes y a una tolerancia bastante marcada hacia la pluralidad de ideas. Sin embargo, este estilo abierto de aprendizaje no concuerda con sus declaraciones de inseguridad a la hora de correr riesgos al emplear la lengua extranjera como vehículo de comunicación. En

cualquier caso, los alumnos valoran positivamente las prácticas de inglés oral propuestas por el docente en esta investigación.

Estas intervenciones experimentales han empleado la grabación en vídeo de las tareas llevadas a cabo por los alumnos. Las respuestas de estos a la consulta sobre el efecto de la cámara en su actuación no guardan relación directa con el grado de nerviosismo o inseguridad que experimentan al hablar inglés. En este último caso, habría que encontrar causas en factores de tipo afectivo sobre los que habría que indagar con mayor profundidad, lo cual no era objeto de este estudio.

A pesar de la presencia de este tipo de elementos, los alumnos otorgan valoraciones positivas a la práctica que se ha llevado a cabo en el experimento, tanto en un plano subjetivo como en el objetivo. En el primer plano, conciben la práctica en términos de provecho y utilidad, por un lado y, por otro, afirman que les resulta interesante, motivadora y entretenida en un grado considerablemente elevado. Esta constatación es coherente con las demandas recurrentes de los alumnos de incremento y de intensificación de las prácticas de la lengua oral en el aula. Los alumnos encuentran que los componentes de estas prácticas, así como el uso de las TIC, son tan útiles como motivadoras.

En un plano más objetivo, los informantes encuentran que la experiencia logra en una mayoría significativa que los alumnos integren contenidos de gramática y vocabulario en la ejecución del role-play. Por otro lado, encuentran bastante utilidad en las modalidades de evaluación empleadas. Para culminar la lista de las ventajas, los alumnos ven en ellas la oportunidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, además de constatar que contribuyen a aumentar su seguridad a la hora de expresarse en su L2, lo cual era uno de los objetivos de esta investigación.

No obstante, quizás lo más importante y lo que, en realidad, guarda relación con los objetivos de la consulta, es la contribución de este tipo de práctica a la mejora de la producción oral del inglés como L2 según las percepciones de los alumnos. Las respuestas en este caso son favorables a las expectativas de la investigadora-docente, e incluso se ven superadas.

En definitiva, se extrae del cuestionario que nos encontramos ante una población que presenta importantes deficiencias en su nivel de inglés oral, necesitada de prácticas de esta modalidad de uso de la lengua en el aula. Los alumnos muestran reacciones muy positivas ante experiencias como este tipo de intervención experimental, que los llevan a valorar esta experiencia en estos mismos términos, tanto a nivel subjetivo como objetivo. Todo ello se traduce en una mejora de la expresión del inglés oral y en una consiguiente demanda de un incremento de este tipo de actividad en las aulas universitarias.

Por otra parte, el análisis cuantitativo de los datos procedentes de las diversas fuentes evaluadoras también ha mostrado que, a través de esta intervención experimental, los alumnos han mejorado su expresión oral en su L2, verificando de esta forma la hipótesis principal así como las secundarias de este estudio. A continuación se analizan los datos cualitativos extraídos de la investigación.

4.5. Resultados cualitativos

Resultados cualitativos

(Párrafo de la introducción) de diversas fuentes: (1) del investigador-docente; (2) de los coevaluadores que participaron en el proceso de evaluación de tareas; (3) de los propios alumnos, que a su vez aportaron diversas notas (a- autoevaluación, b- evaluación al compañero de role-play, y c- evaluación a otros dos compañeros); y finalmente (4) del cuestionario que se administró a los participantes, y que incluían...

Estos resultados positivos evidencian la eficacia de la participación de los alumnos en la creación de diálogos. (gráfico 8) borrador 25

En el gráfico 8, se observa que las cuatro notas reflejan de manera muy satisfactoria la evolución positiva de los alumnos a lo largo del experimento.

He colocado algunos aquí Las técnicas cuantitativas y cualitativas son en consecuencia complementarias (Jick, 1979), y la habilidad de combinarlas permite aprovechar los puntos fuertes de cada una de ellas y cruzar datos

Attitude Measurement (Robson)

Para evaluar los puntos de vista de la gente, o sus habilidades, emociones, tendencias, actitudes, etc existen diversas técnicas de autoevaluación ("self-report measuring techniques") diseñados tanto por psicólogos como por investigadores y científicos sociales. Algunas de estas técnicas sirven para evaluar no tanto los resultados, sino cuál es la actitud o cómo se siente la gente la gente con respecto a alguna situación concreta. Estos tests proporcionan ciertas escalas ("scales") en las que se basa la evaluación cuantitativa de la actitud de los sujetos estudiados. La más común es *attitude measurement* que se puede realizar a través de auto-cuestionarios. (292)

El propio término de “actitud” (habitualmente relacionado con sentimientos) es amplio y resbaladizo (slippery). Esta actitud no se puede evaluar ateniéndose a una sola pregunta, por lo que se necesitan entre diez y veinte. De esta forma la triangulación vuelve a entrar en juego, ya que cada respuesta aportará datos sobre algún aspecto relevante para la investigación que nos proporcionará un conjunto más completo de datos. (Robson 292, 293)

Se usa este tipo de “measurement” cuando el investigador tiene interés por saber si los sujetos evaluados tienen una actitud positiva o negativa con respecto a la evaluación/estudio. (Robson, 306).

SACADO DE MI DOC DE REAL WORLD RESEARCH ROBSON Y NO USADO hasta ahora

Cuestionario final para los alumnos:

- ¿Han aprendido?
- ¿Ha sido útil?
- ¿les ha gustado?

4.5.1. Observaciones de los coevaluadores

La información extraída de los datos cualitativos se recoge principalmente de los cuestionarios de los alumnos y de las anotaciones que el investigador docente ha ido realizando en la puesta en práctica de las distintas tareas. No obstante, antes de analizar estas herramientas en detalle, cabe destacar que cada evaluador al proporcionar sus notas expresaron sus opiniones al respecto de la evolución de los resultados de los participantes. Sus opiniones, por lo tanto, al no ser cuantificables serían consideradas como impresiones cualitativas de la experiencia y pasan a ser reflejadas de la siguiente manera:

- **Coevaluador 1:** Resalta que conviene tener en cuenta que dependiendo del rol que cada participante tiene en el diálogo, los alumnos tienen oportunidad de lucirse más o menos. Asimismo, añade que los alumnos que realizaban la tarea de pie, mostraron una notable mejora en su actitud corporal respecto a los que estaban sentados, por lo que sugiere que en un futuro se tuviera en cuenta.
- **Coevaluador 2:** Destaca que en la mayoría de los casos la mejora es notable y “que se les ve mucho más seguros y desenvueltos en el segundo y quizá, lo que más sorprende es la mejora en la fluidez. Los segundos diálogos son mucho más naturales y las expresiones más idiomáticas”.
- **Coevaluador 3:** Expresa su opinión en el mail donde afirma que cualquiera que sea el trabajo que el investigador ha realizado con los alumnos, ha funcionado ya que todo han evolucionado considerablemente: “I believe that whatever you did shows that all of the students improved considerably. Good job!!”.
- **Coevaluador 4:** Declara que en general que han mejorado y también evidencia la distinta oportunidad de lucirse los dos integrantes de una pareja debido a los roles que desempeñen.
- **Coevaluador 5:** Empiezo por la segunda. Aunque no me ha dado tiempo a ver todas las grabaciones y a apuntar todo exactamente la impresión ha sido buena en general. Me ha llamado la atención el hecho de que tenían "aprendido" lo que tenían que decir (es la impresión que me ha dado) y no sé hasta qué punto eso luego se ha visto plasmado en las clases. Quiero decir, después de estas actividades, ¿has podido ver si lo que decían, el tipo de vocabulario que utilizaban en esos contextos específicos,

luego lo utilizaban en las clases normales? No he leído nada de tu tesis así que no sé si has hablado de esto en el análisis de tus datos/conclusiones a las que hayas llegado, pero sería importante mencionar si has notado que su producción oral se ha visto incrementada en las clases posteriores o no. Y no solo que su producción oral se ha incrementado, sino -como digo- que lo "aparentemente" aprendido en esas situaciones de las conversaciones lo han utilizado posteriormente en las clases o en otras interacciones orales.

Igualmente se ha producido una mejora de su **autoconfianza** como se aventuraba en la hipótesis secundaria 2, recogida en el capítulo 3.2.1. de este estudio:

Involucrar al alumno en la creación del material de práctica de actividades orales **ayuda a mejorar su autoconfianza** a la hora de ejecutar dichas actividades.

(Hipótesis secundaria 2)

Usar cuando nos refiramos a la autoconfianza en el apartado de resultados cualitativo. Buscar hueco para esto.

4.5.2. Cuestionario de los alumnos

Cuestionario de los alumnos

La consulta se enmarca en un estudio descriptivo exploratorio acerca de los procesos de aprendizaje del inglés oral en la universidad, en relación con los procedimientos empleados en la enseñanza; en concreto, los que se utilizan en la investigación experimental. Va destinada a los alumnos de la asignatura Inglés II del Grado en Turismo, impartida en el contexto de la investigación descrito más arriba. Se

realiza a través de un cuestionario, administrado en línea, cuyos detalles y resultados se describen en el presente capítulo en las secciones correspondientes.

Se especifican a continuación los objetivos que guían la consulta.

- Recabar información acerca del modo en que los alumnos perciben el efecto de la intervención didáctica experimental en la mejora de su inglés oral.
- Extraer de los candidatos información sobre el contraste entre experiencias anteriores en el aula de inglés y la intervención experimental.
- Recoger la opinión de los alumnos sobre la forma en la que perciben la experiencia en términos de interés, motivación y amabilidad.
- Indagar en la valoración que hacen los alumnos sobre las modalidades de evaluación que se integran en la intervención experimental.
- Solicitar la valoración que hacen los alumnos de las repercusiones de la intervención experimental en diferentes áreas del proceso de aprendizaje.
- Relacionar el grado de dominio del inglés oral de los candidatos con factores relativos a la enseñanza en diferentes etapas educativas.

La estructura del capítulo se articula en ~~cinco~~ distintas secciones. La primera se dedica a la descripción de la muestra de informantes. A continuación, se especifica la naturaleza y el papel de las variables que se van a operacionalizar en el instrumento de consulta, el cuestionario, que se describe en la sección siguiente; en esta, se relatan, además, procesos de desarrollo y administración. Finalmente, se da cuenta de los resultados y de su análisis e interpretación.

Muestra de informantes

El instrumento se administra a una muestra representativa de la población. El tamaño inicial es de 32 sujetos, de los cuales se pierden dos. Se cuenta, por consiguiente, con un número de informantes que supera el mínimo de 30, habitualmente requerido para aportar resultados estadísticamente significativos, con posibilidad de generalización (Brown, 2001: 74).

Seguidamente, se facilita información detallada. En primer lugar, los criterios de muestreo. En segundo lugar, una descripción a partir de los parámetros seleccionados: edad y lengua materna.

Criterios de muestreo

Se emplea un muestreo de tipo no probabilístico, de conveniencia u oportunidad. Este es, según Dörnyei (2007: 98-99), el criterio más frecuente en el ámbito de la lingüística aplicada a la didáctica de lenguas. Como sucede en el caso que nos ocupa, normalmente, estas muestras se configuran a partir de las poblaciones cautivas de las organizaciones en las que se desarrolla la investigación. Otro condicionante que justifica el criterio es que, en este caso, la recogida de datos debe realizarse necesariamente en un aula, que es el escenario en el que se desarrollan los dos experimentos.

Naturaleza y papel de las variables

Las variables consideradas, en coherencia con el tipo de estudio y con los objetivos, son de los tipos siguientes, desde una perspectiva funcional: variables de contexto, y variables de proceso. En algunos casos, las variables de contexto pueden asumir la función de variables de presagio. Estas funciones se especifican más abajo, al hilo de la exposición. Se contemplan, en total, nueve grupos de variables, cuyos criterios de clasificación se describen seguidamente.

El primer grupo de variables de contexto se relaciona con los datos de identidad de los informantes:

- Edad
- Lengua materna

Se distingue un segundo grupo, destinado a trazar el perfil lingüístico de los alumnos, en relación con el grado de dominio del inglés, su aprendizaje y uso, y con otras lenguas extranjeras o segundas. Como se ha indicado, algunas de ellas, en especial, las dos primeras, pueden ser consideradas en algún momento como variables de presagio.

- Autoevaluación del nivel de inglés general (escala del *MCER*)
- Autoevaluación del nivel de inglés oral en (escala del *MCER*)
- Duración de estancias lingüísticas en países de habla inglesa
- Número de años de estudio de inglés (enseñanza no reglada)
- Frecuencia de visionado de películas subtituladas en inglés
- Frecuencia con de uso inglés con hablantes nativos
- Otras lenguas extranjeras o segundas
- Grado de dominio de otras lenguas (escala del *MCER*)
- Previsión de la frecuencia de uso del inglés en el ámbito profesional
- Constituyen un tercer grupo las variables de contexto referidas al aprendizaje del inglés en contextos de enseñanza reglada.
- Años de estudio de inglés (colegio e instituto)

- Estudios en colegio bilingüe
- Uso inglés como lengua vehicular en las clases de esta lengua
- Frecuencia de uso del inglés hablado en las clases
- Frecuencia de uso del juego de rol en las clases
- Certificado de grado de dominio

El cuarto grupo se clasifica como variables de proceso, puesto que se relaciona con prácticas de enseñanza del inglés oral en la universidad. Son las siguientes:

- Percepción de seguridad durante el uso del inglés oral en el aula
- Preferencias respecto a elección o asignación de compañero
- Preferencias sobre el tipo de juego de rol
- Integración de contenidos de gramática y vocabulario en el juego de rol
- Percepción de la utilidad del juego de rol en experiencias pasadas

El siguiente grupo de variables, el sexto, se refiere a la valoración objetiva, en términos del grado de utilidad, de los diferentes aspectos del experimento. Son los siguientes, también clasificados como variables de proceso:

- Percepción de utilidad de la observación de compañeros
- Percepción de utilidad del acceso a la tabla de descriptores
- Percepción de utilidad de la autoevaluación y coevaluación para detectar errores

- Percepción de utilidad del sistema en su conjunto para consolidar la gramática y el vocabulario
- Percepción de utilidad del sistema en su conjunto para la reflexión sobre el propio proceso
- Percepción de utilidad del sistema en su conjunto para la mejora del inglés oral
- Percepción de la utilidad del uso de Internet y Youtube
- Percepción de la utilidad del uso de las redes sociales

Un séptimo grupo de variables, también de proceso, se relaciona con la valoración subjetiva de la experiencia.

- Percepción del grado de interés suscitado por el juego de rol
- Percepción sobre el efecto del juego de rol en la propia seguridad
- Percepción del grado de motivación suscitado por la experiencia
- Percepción del grado de amenidad atribuido a la experiencia

El octavo, se centra en los deseos de los alumnos de repetición de la experiencia.

- Motivos del deseo de repetición
- Frecuencia del deseo de repetición

El noveno y último grupo incluye, en realidad, una sola, que se puede considerar como variable de presagio: la percepción sobre el efecto de la cámara de vídeo en el uso de la lengua oral.

Presentación y análisis de los datos cualitativos

El procesamiento de los **datos cualitativos** se realiza mediante el procedimiento de categorización (Brown, 2001: 212-252; Dörnyei, 2007: 242-267; Gibbs, 2007: 38-55). Concretamente, se sigue la propuesta de Gibbs (2007: 44-46), según la cual podrían aplicarse dos modalidades de codificación. Por un lado, una cerrada, deductiva, guiada por conceptos (*concept-driven coding*), en la cual las categorías descriptivas se derivan de las variables objeto de estudios y son un reflejo directo de la teoría. Por otro lado, habla este autor de una codificación abierta, inductiva, guiada por los datos (*data-driven coding*); este caso, las categorías se obtienen a partir de los datos, a partir de un ejercicio de abstracción, consistente en la extracción de los patrones y de las recurrencias. Este autor apunta que lo más normal es el uso de la combinación de los dos procedimientos.

Recordamos que las preguntas de campo abierto, de respuesta extensa que generan este tipo de datos son la número 20, en la sección III y las dos últimas, 39 y 40, en la sección IV. En esta ocasión, debido a que se ha empleado un instrumento de recogida de datos orientado a la valoración de una intervención didáctica por parte de un grupo cultural específico, se predomina la modalidad inductiva.

Las respuestas a la pregunta número 20, se recogen en el **anexo X.17**. Las categorizaciones se encuentran en el **anexo X.18**. Debido a que las respuestas a esta pregunta son dependientes de la que se da en el ítem anterior, en que los alumnos deben declararse a favor o en contra de que sea el profesor quien seleccione al compañero, se da un paso previo a la categorización. Este consiste en que se clasifiquen las respuestas en tres grupos: las que se declaran a favor de que sea el profesor quien seleccione el compañero (*Sí*), las que muestran indiferencia (\emptyset) y las que se manifiestan en contra (*No*), mucho más numerosas.

Dentro del primer grupo, se establecen por el método inductivo, dos categorías: *Conocimiento del profesor, Prácticas cercanas a las situaciones de la vida real*. Una de las respuestas (arbitrariedad) se considera de difícil o imposible clasificación o interpretación. Con las respuestas categorizadas se justifica la elección de la preferencia. Por una parte, entienden los alumnos que el conocimiento del profesor aporta los criterios necesarios para que el resultado de la práctica sea idóneo. Por otra parte, los alumnos aducen que la elección por parte del profesor aporta un componente de aleatoriedad, que emula las situaciones de la *vida real*, entre las cuales se encuentran los exámenes: “[...]pero que en los exámenes orales eso no te ayuda, y muchas veces elegimos por amistad, lo que es erróneo”, “Porque se pierde el miedo a hablar con gente desconocida de clase y mucho mejor si no es en tu lengua materna.”

El segundo grupo de respuestas es aquel en el que los alumnos muestran indiferencia. Las respuestas son aquí breves y no ofrecen posibilidad de categorización. Los informantes no justifican en ningún caso su respuesta.

El tercer grupo, el de las respuestas (*No*), da lugar a cuatro categorías, extraídas también por el método inductivo, a partir de los datos. Figura en primer lugar la categoría *Equidad en el nivel*, que se extrae de las respuestas en las que los alumnos justifican su preferencia de ser ellos quienes elijan compañero apoyándose a que, de esta forma, se aseguran la interacción con una persona de su mismo nivel. La segunda, que emerge del mayor número de respuestas se etiqueta como *Confianza, seguridad, comodidad distensión*. Puede inferirse que está en la línea de las anteriores en cuanto a la justificación de la elección. La tercera categoría está muy relacionada con la anterior, en la medida en que se refiere a causas relacionadas con factores emocionales, en este caso, el miedo, que se proyecta sobre dos aspectos: *Miedo a juicios ajenos, Miedo a*

repercusiones en la calificación. En un plano completamente diferente, se sitúa la cuarta categoría: *Aprendizaje colaborativo.* La etiqueta refleja perfectamente el contenido de respuestas que se refieren a conceptos como ayuda mutua, aprendizaje, de los errores, mejora, etc.

Se presentan a continuación los **datos cualitativos** de las respuestas a los ítems de la sección IV del cuestionario, pregunta 39 y pregunta 40. Las transcripciones de las respuestas a la pregunta 39 se encuentran en el **anexo X.19**; las categorías, en el **anexo X.20**. Las correspondientes transcripciones y categorización de las respuestas a la pregunta 40 se encuentran respectivamente en el **anexo x.21** y en el **anexo x.22**.

La pregunta número 39 solicitaba sugerencias de los alumnos relacionadas con la intervención didáctica en ocasiones sucesivas. Como se desprende de la naturaleza de la propia pregunta, el método de categorización que se ha seguido, también en este caso, es el inductivo. La aplicación ha dado lugar a nueve categorías. Una de ellas recibe la etiqueta siguiente: *Acuerdo con la propuesta.* Se debe a que los alumnos no desean hacer sugerencias, ya que se muestran de acuerdo con la intervención, tal y como esta ha sido diseñada por la profesora. En esta misma línea de aprobación, se categorizan las respuestas en que los alumnos solicitan *una Intensificación de la práctica con otros ejemplos*, y las que solicitan o sugieren una *personalización*, mediante la cual se pueda atender a las necesidades particulares de los alumnos. En un orden algo diferente, de carácter más general, se sitúan las categorías siguientes: Aumento de las prácticas orales, Uso exclusivo del inglés. Está claro que los alumnos demandan más oportunidades de uso del inglés hablado en el aula y menos intervención del profesor hablando en español. El grado de generalidad desciende en los comentarios a partir de los cuales se establecen las dos siguientes: *Modalidades de actividades orales*,

Variantes del “role-play”. En varias respuestas, los alumnos hacen propuestas bastante detalladas de prácticas orales de la lengua en el aula, de tipo más general y ajustadas a la tipología del “role-play”. Finalmente, otros alumnos reclaman, a título individual, aspectos concretos: *Incremento de la frecuencia*, *Focalización en fines específicos*. La primera categoría alude a la planificación de las clases a lo largo del cuatrimestre; la segunda, a focalización en el aprendizaje y la enseñanza de la lengua con fines específicos, en concreto, dentro del área del turismo.

Por último, se facilitan los datos cualitativos categorizados de la pregunta 40, en la cual, como se ha comentado, se pide a los alumnos que realicen comentarios acerca de la experiencia en su conjunto. Se fijan, en este caso, cinco categorías. Las cinco primeras se centran en exaltar aspectos generales y concretos de la intervención y la última, en aportar sugerencias que no están relacionadas con la experiencia como las de la pregunta anterior. La categoría *Valoraciones positivas* se obtiene de comentarios generales en que los alumnos muestran su satisfacción con el conjunto de la actividad. La siguiente, *Posibilidad de practicar inglés*, alude a las oportunidades de practicar la lengua oral que encuentran en la actividad. La tercera categoría se centra en los resultados (*Resultados positivos*) y se obtiene de comentarios que se refieren a la repercusión de la experiencia en la mejora de aspectos más generales o más concretos. La categoría *Utilidades del sistema de evaluación*, como indica la propia etiqueta, se extrae a partir de declaraciones que valoran la evaluación. Todos estos comentarios se hacen en un tono positivo. La última categoría, *Sugerencias de trabajo en clase*, es la más ecléctica de todas. Aglutina propuestas que se refieren a aspectos no siempre directamente relacionados con este tipo de práctica. Los alumnos aprovechan para hacer

oír sus demandas de atención hacia aspectos como la gramática, la comprensión auditiva o para redundar en los aspectos comentados en la pregunta anterior.

Interpretación de los datos

En este punto, se considera relevante tratar de forma conjunta los datos de todo el cuestionario, aunando así los datos cuantitativos y cualitativos en su conjunto. Por ello, los datos cuantitativos del cuestionario revelan que el conocimiento general de otras lenguas extranjeras o segundas que tienen los informantes encuestados dista bastante del perfil plurilingüe que cabría esperar de futuros profesionales de un área como el turismo. En lo referente al inglés, la lengua obligatoria, no son muchos los alumnos que llegan a un nivel B2 del de *MCER*; menos, los que lo superan. El nivel de los alumnos es aún más bajo cuando se trata de los usos orales de la lengua. Este dato concuerda con las declaraciones de los encuestados acerca de la escasez de experiencias de estancias lingüísticas en países de habla inglesa. También, con los hábitos de uso de la lengua de la lengua con hablantes nativos, que se producen con frecuencia insignificante. Todo lo anterior se proyecta en la escasa explotación de las múltiples oportunidades de usar la lengua en el contexto actual. Una de ellas es la que es objeto de consulta, en relación con esta investigación: el visionado de películas en versión original, en inglés.

El panorama descrito choca fuertemente con el tiempo que los alumnos consultados ha invertido a lo largo de su existencia en el aprendizaje del inglés, tanto en contextos reglados como en contextos no reglados. El número de años supera los diez, en la totalidad de los casos, lo cual, en las franjas de edad en las que se inscriben los informantes, supone aproximadamente la mitad de su existencia. Aunque sea muy escaso y poco representativo el número de alumnos que acude a colegios bilingües, los

datos no evidencian una correspondencia directa entre esta circunstancia y un alto nivel de inglés. Tampoco parece ser determinante la inversión extraordinaria de tiempo y esfuerzo de estudios en contextos no reglados. En el caso de los estudios en contextos de enseñanza reglada, tanto en la etapa primaria como en la secundaria, los alumnos no practican suficiente inglés oral en las clases según se desprende de sus respuestas. Las prácticas como el juego de rol y otras similares tienen presencia ocasional en las aulas en las que se imparte esta lengua. En resumidas cuentas, los alumnos acumulan años de estudio, en los cuales no encuentran demasiadas oportunidades de practicar inglés oral. Tampoco explotan por iniciativa propia las oportunidades de uso de la lengua que se encuentran a su alcance.

Los datos son elocuentes, aunque no demasiado, al delatar una relación directa entre este tipo de experiencias previas y el nivel de inglés con el escaso grado de seguridad de los alumnos cuando utilizan el inglés en clase, en la universidad. El grado de nerviosismo es inversamente proporcional al de dominio del inglés.

Por lo que se refiere a las prácticas concretas de inglés oral en el aula, las percepciones de los alumnos son variadas y, en cierta medida, sorprendentes. Muestran cierta independencia de la autoridad del profesor en relación con la elección del compañero, síntoma de autonomía, que, no obstante, contrasta con la falta de iniciativa comentada más arriba a la hora de aprovechar las oportunidades de exposición a la lengua inglesa. Los alumnos, en definitiva, prefieren elegir a su compañero de práctica de inglés oral en el aula. Alegan en un número considerable de casos que precisan un clima de confianza y seguridad para hablar con tranquilidad. En el momento en el que expresan sus preferencias en relación concreta con el juego de rol, se decantan por modalidades escasamente guiadas, lo cual apunta a estilos de aprendizaje divergentes y

a una tolerancia bastante marcada hacia la ambigüedad. Lo que no concuerda con estas tendencias son las declaraciones de inseguridad a la hora de correr riesgos empleando la lengua extranjera como vehículo de comunicación. Sea como fuere, los alumnos valoran positivamente las prácticas de inglés oral propuestas por el profesor.

Algunas de estas prácticas, como la propuesta en la intervención experimental, suelen emplear las cámaras de vídeo. Las respuestas de los alumnos a la consulta sobre el efecto de la cámara en su actuación no guardan relación directa con el grado de nerviosismo o inseguridad que experimentan al hablar inglés. En este último caso, habría que encontrar causas en factores de tipo afectivo sobre los que habría que indagar más a fondo.

A pesar de la presencia de este tipo de elementos, los alumnos otorgan valoraciones positivas a la práctica que se ha llevado a cabo en el experimento, tanto en un plano subjetivo como en el objetivo. En el primer plano, conciben la práctica en términos de provecho y utilidad, por un lado y, por otro, afirman que les resulta interesante, motivadora y entretenida en un grado considerablemente elevado. Esta constatación es coherente con las demandas recurrentes de los alumnos de incremento y de intensificación de las prácticas de la lengua oral en el aula. Los alumnos encuentran que los componentes de estas prácticas como el uso de elementos de Internet son tan útiles como motivadoras.

En un plano más objetivo, los informantes encuentran que la experiencia logra en una mayoría significativa que los alumnos integren contenidos de gramática y vocabulario en la ejecución del juego de rol. Por otro lado, encuentran bastante utilidad en las modalidades de evaluación empleadas. Para culminar la lista de las ventajas, los alumnos ven en ellas la oportunidad de reflexionar sobre el propio proceso de

aprendizaje, además de constatar que contribuyen a que ganen en seguridad a la hora de expresarse en inglés.

Lo más importante y lo que, en realidad, guarda relación con los objetivos de la consulta es la contribución de este tipo de práctica a la mejora del inglés según las percepciones de los alumnos. Las respuestas en este caso son favorables a las expectativas, que se ven incluso superadas.

En definitiva, nos encontramos ante una población que presenta importantes deficiencias en su nivel de inglés oral, necesitada de prácticas de esta modalidad de uso de la lengua en el aula. Ante experiencias como la intervención experimental, muestran reacciones muy positivas, que los llevan a valorar esta experiencia en estos mismos términos, en los planos subjetivo y objetivo. Todo ello se traduce en una mejora del inglés oral y en una consiguiente demanda de un incremento de este tipo de actividad en las aulas universitarias.

Argumentos de validez y generalización de los resultados

Los resultados del estudio tienen validez ecológica, lo cual quiere decir que son útiles dentro del contexto en el que se realiza la investigación. En este sentido, la muestra de la que se han obtenido los datos se puede considerar representativa, como se ha indicado más arriba, debido a factores como el tamaño y la modalidad de muestreo empleada, que guarda coherencia con la naturaleza de la consulta en su conjunto. Los datos, por consiguiente, se pueden extrapolar a la población dentro del contexto. (hago referencia a todo esto en 4.2.1 muestra estadística)

Los datos de fiabilidad, según el coeficiente Alfa de Crombach son de 0,723. Se trata de un valor altamente satisfactorio si se tiene en cuenta el peligro de factores amenazantes como la extensión del cuestionario.

Estos argumentos se verían, no obstante, reforzados con una réplica del estudio, en una muestra de similares características. Esto sobrepasa los límites de esta tesis y queda pendiente para futuras investigaciones.

Límites, alcance e implicaciones para la investigación experimental

Conclusiones del procesamiento de los datos del cuestionario

4.5.3. Anotaciones del investigador

Anotaciones del investigador

Como se ha mencionado anteriormente, el análisis cualitativo de esta investigación procede no solo del cuestionario de los alumnos, sino también de múltiples anotaciones sobre aspectos que no quedaban reflejados en la rúbrica (elementos ~~lingüísticos~~ comunicativos no verbales). Conviene recordar que las variables observadas por el investigador-docente se refieren a estos ítems, como se puede comprobar en el anexo X de la ficha de observación:

- Titubeo a causa del nerviosismo
- Falta de contacto visual con el interlocutor
- Exceso de gesticulación nerviosa
- Tono de voz casi inaudible
- Silencios prolongados

Tras la recogida de estos datos cualitativos, se analizaron y a continuación, se exponen los resultados de la primera y última tarea con el fin de comprobar la evolución del alumno. Cabe destacar que los porcentajes de los gráficos hacen referencia a la

frecuencia en que los ítems se producían en la totalidad de alumnos. Consecuentemente, la lectura del primer gráfico indica que en la primera tarea el ítem más frecuente era un tono de voz inaudible (24%), seguido de los silencios prolongados (23%), en los que los alumnos pensaban lo que iban a decir, bajando la fluidez. Estos resultados reflejan una realidad muy frecuente en las producciones orales en general ya que los alumnos bajan el tono de su voz mostrando así una falta de seguridad en sus manifestaciones orales. Por otra parte, los silencios prolongados podrían deberse a la falta de seguridad en su competencia lingüística.

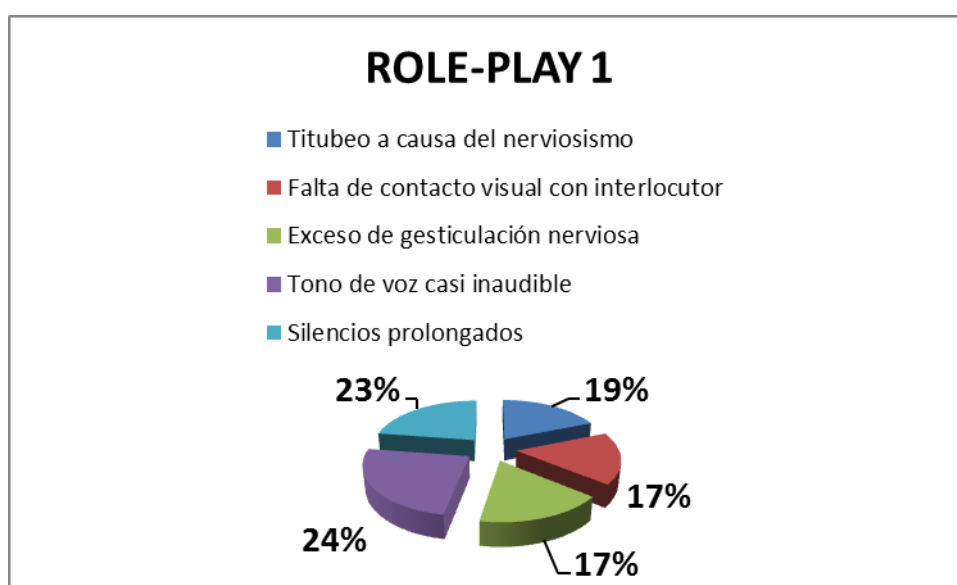


Gráfico 30 Resultados de las anotaciones procedentes de la observación del investigador en el role-play 1

Por otra parte, en el último *role-play* se puede observar que el ítem con mayor porcentaje de frecuencia corresponde a los *silencios prolongados* (26%), seguido del *exceso de gesticulación nerviosa* y al *titubeo a causa del nerviosismo* (23% en ambos). Cabe destacar que este aumento de porcentaje no se debe a que los alumnos en el último ejercicio estuviesen más nerviosos, sino que al mejorar su tono de voz, debido a la observación de sí mismos en las grabaciones y al *feedback* obtenido, el porcentaje de frecuencia de estos fallos en su producción oral ha disminuido haciendo más evidentes

otros aspectos. Asimismo, hay una evolución positiva del ítem de *falta de contacto visual* pasando de un (17%) a un (10%).

Mi observación, que refrendo con datos estadísticos, vale para Turismo, y puedo extrapolar los resultados a la población del contexto de Tur.

Los datos se refrendan con 4 o 5 fuentes.

Frase chula.

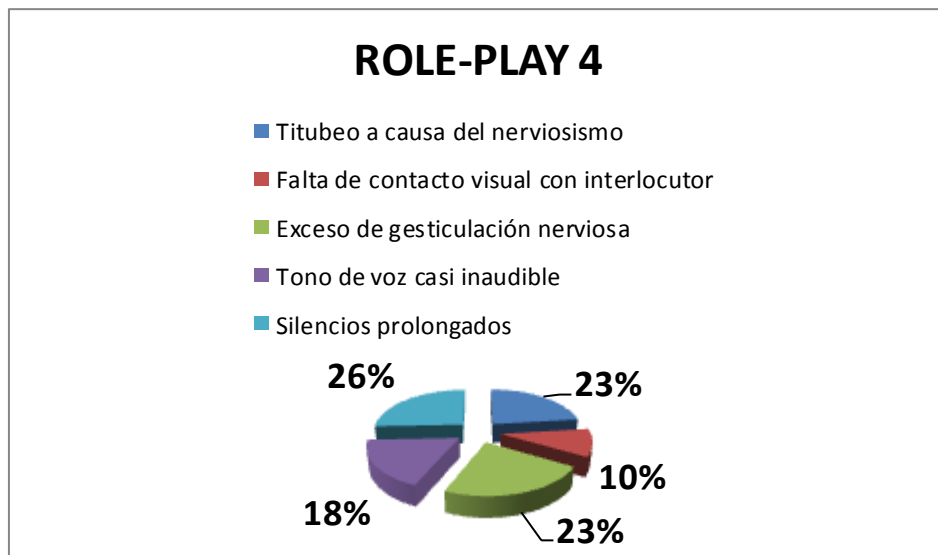


Gráfico 31 Resultados de las anotaciones procedentes de la observación del investigador en el role-play

4.6. Comparación de resultados entre estudio piloto e investigación central

Comparación de resultados entre estudio piloto e investigación central

En este subcapítulo, se llevarán a cabo comparaciones de los diferentes resultados obtenidos por los alumnos en los distintos ejercicios de las dos fases (experimento 1 y experimento 2), según diferentes evaluadores – la docente, otros docentes pares, autoevaluación del alumno y evaluación de otros docentes-, para observar la evolución en las calificaciones y poder sacar conclusiones del experimento.

Como primera medida, se presentan los resultados totales, según la docente. En estas dos tablas, se comparan el porcentaje de aprobados en cada ejercicio del experimento 1 y 2 (izquierda), y la nota media obtenida igualmente en cada ejercicio, comparando el experimento 1 y 2, teniendo en cuenta como ya se ha mencionado repetidamente que los ejercicios no siempre se corresponde (por ejemplo: 1b y 2b no son exactamente iguales).

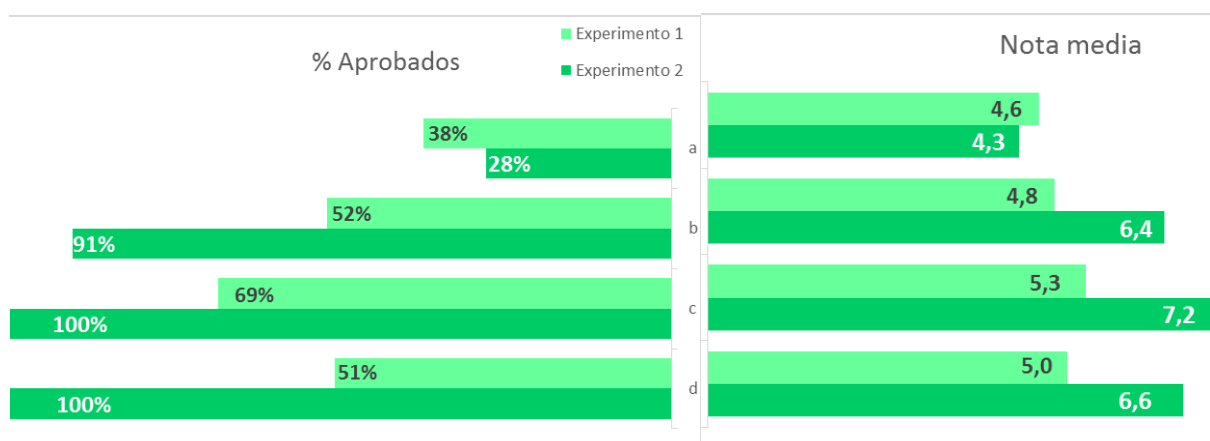


Gráfico 32 Porcentaje de aprobados en cada ejercicio del experimento 1 y 2 (izquierda), y la nota media obtenida igualmente en cada ejercicio (derecha).

Como se puede observar, en general las notas del Experimento 2 fueron mejores que las del Experimento 1 (a excepción del primer ejercicio, ver gráfico de la derecha). La nota media del Experimento 1 fueron muy moderadas, cercanas al aprobado y se observa una ligera subida (a excepción del último ejercicio 1d), y no experimentaron grandes cambios (como ya se comentó con anterioridad).

Sin embargo, en las calificaciones medias del Experimento 2 se observa una elevada mejoría de las notas medias, destacándose la diferencia entre el primer ejercicio (2a – improvisado) a el segundo (2b – con preparación previa del role playing), que pasa de un 4,3 a un 6,4; un 55%.

Por otro lado, si comparamos ambos experimentos en la otra variable analizada, el porcentaje de aprobados, observamos los mismos comportamientos, aunque más acentuado si cabe la mejora en el Experimento 2 a partir del segundo, tercero y cuarto ejercicio.

Efectivamente, apenas la mitad de alumnos aprueban en el Experimento 1 (a excepción del ejercicio 1a, donde aprueba tan solo un 38% y el 1c donde aprueban el 69% de los alumnos), y las variaciones no son muy relevantes.

En cambio, se observa una mejoría espectacular en el % de aprobados del Experimento 2, sobre todo a partir del ejercicio segundo (el 2b) donde se experimenta más de un 200% de aumento del nº de aprobados, del 28% al 91%, mejorándose incluso el resultado en los dos últimos ejercicios (100% de aprobados en los ejercicios 2c y 2d).

Posibles explicaciones de estos resultados son varios factores:

- Por un lado que el nivel general de la clase de Inglés II es lógicamente superior al de Inglés I...
- Que el ejercicio provocó una motivación generalizada hacia el estudio en la clase del Experimento 2, que contribuyó a que todos los alumnos se esforzarán y superaran el aprobado, mientras que los conflictos internos existentes en la clase del Experimento 1 no permitieron que este fenómeno ocurriera.

- Que las calificaciones de la docente estuvieran sesgadas inconscientemente, por la presencia del propio experimento para comprobar su tesis.

La triangulación de datos posterior, con datos de otros profesores, datos del propio alumno y datos de compañeros permitirá descartar o comprobar alguna de estas hipótesis.

Por otro lado, si recordamos el esquema de los ejercicios de nuevo, se ha elaborado un mapa con las comparaciones que procede realizar, para ver las diferencias en los resultados que han provocado los diferentes cambios de parámetros.

Así, las notas del ejercicio improvisado deberían compararse en las tres fases del experimento (piloto, experimento 1 y experimento 2), los ejercicios improvisados de cada grupo deben ser comparados con la repetición del mismo más adelante, los ejercicios muy guiados serán comparados con los ejercicios de orientación más libre, y sus repeticiones, y por último los ejercicios preparados de tema libre serán comparados con los ejercicios preparados de tema cerrado.

Optimización de la estrategia del role-play y su integración en el aula de inglés de Turismo para la mejora de la producción oral

SECUENCIA DE EJERCICIOS GRABADOS y MAPPING DE COMPARACIONES

	PILOTO	EXPERIMENTO 1	EXPERIMENTO 2
Participantes			
Ejercicios:			
“Improvisado”	0 x 20 parejas	1a x 25 parejas	2a x 15 parejas
Repetición “Improvisado”		1b x 25 parejas	
“Preparado con un tema dado”		1c x 25 parejas	2b x 15 parejas
Repetición “Preparado con un tema dado”		1d x 25 parejas	
“Preparado con un tema libre”			2c x 15 parejas
Repetición “Improvisado”			2d x 15 parejas

SECUENCIA DE EJERCICIOS GRABADOS y MAPPING DE COMPARACIONES

	Pre-Piloto	PILOTO	INVESTIGACIÓN CENTRAL
Periodo	Mayo 2014	Noviembre-Diciembre 2014	Abril-Mayo 2015
Participantes			
Ejercicios	0 x 10 parejas Diálogo muy guiado	1 x 26 parejas Diálogo improvisado 2 x 26 parejas Diálogo improvisado y repetido del (1) 3 x 26 parejas Diálogo preparado (K) con tema dado 4 x 26 parejas Diálogo improvisado y repetido basado en el (3)	5 x 15 parejas Diálogo improvisado 6 x 15 parejas Diálogo preparado con un tema dado 7 x 15 parejas Diálogo libre (creado totalmente por alumnos) 8 x 15 parejas Diálogo improvisado y repetido del (5)

4.7. Conclusión al capítulo

Conclusión al capítulo

El presente capítulo ha tenido como propósito dar cuenta de los resultados obtenidos a lo largo de la investigación central así como exponer un detallado análisis de los mismos con su consiguiente discusión de datos.

En resumen, al análisis de datos cuantitativos y cualitativos que se efectúa en este capítulo pretende demostrar que la producción oral del alumno mejora mediante su participación en (1) la creación de los mismos, y (2) procesos de observación. Así mismo, se pretende demostrar también que el alumno mejora su integración de léxico y que aumentan en él factores como confianza y motivación, que influirán en la mejora de su producción oral.

En aras de responder a la validez de la interpretación de los resultados obtenidos, el capítulo 4, tras una breve introducción, expone una justificación del método mixto llevado a cabo en este estudio así como proporciona una validación estadística de los resultados (contraste de hipótesis). De esta manera, se pretende que los resultados obtenidos y analizados con posterioridad no respondan a criterios de casualidad.

Con esta meta y tras una breve introducción, se ha tratado en primer orden los resultados, análisis y discusión de los datos **cuantitativos** procedentes de varias fuentes: de las notas del investigador, de los coevaluadores, y de los alumnos participantes en el proceso. Los datos analizados con respecto a estos últimos proceden de su autoevaluación, de la evaluación a su compañero de tarea (*pair-assessment*), de la evaluación a otro compañero de clase (*peer-assessment*) y datos cuantitativos procedentes del cuestionario que se les ha realizado.

En el siguiente apartado se han expuesto los resultados análisis y discusión de los datos **cualitativos** procedentes tanto de la parte cualitativa del cuestionario, como de las anotaciones que el investigador observó en la realización de tareas y que no estaban reflejados en su rúbrica.

Tras las secciones dedicadas a los datos cuantitativos y cualitativos, se ha expuesto un análisis comparativo del estudio piloto llevado a cabo en la fase preliminar y la investigación central para poder discutir resultados. DUDO SI DEJAR ESA PÁGINA

Por último y antes de la conclusión a este capítulo, este estudio dedica un apartado a las aplicaciones didácticas posteriores a la investigación, una vez analizados y discutidos todos los datos recabados.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIÓN Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El siglo XXI experimenta permanentes avances en materia de comunicación, siendo las nuevas tecnologías artífices fundamentales de importantes mejoras en las relaciones internacionales, tanto en asuntos económicos o políticos, como en los sectores relacionados con el turismo y la cultura, entre otros. Como país miembro de la Unión Europea, el dominio de lenguas extranjeras en España constituye un elemento fundamental para favorecer la libre circulación de ciudadanos y facilitar así la cooperación cultural y económica entre todos los países miembros de ella. En consecuencia, preparar al alumnado para vivir en un mundo cada vez más multicultural y multilingüe supone un objetivo clave de las instituciones educativas de nuestro país. Por este motivo, el currículo ha sufrido numerosos cambios en los últimos diez años, y continúa en proceso de adaptación a las necesidades específicas que precisa el alumnado hoy en día.

Con el fin de adecuarse a esta sociedad plurilingüe, una de las mayores preocupaciones del profesorado de L2 es diseñar nuevas estrategias que redunden en un aprendizaje más eficaz de las mismas. En concreto, esta tesis doctoral se centra en la mejora de la destreza oral a través de un método que emplea la L2 como lengua vehicular. El objetivo final del estudio es presentar una propuesta de método que optimiza el uso de la estrategia del role-play y mejora las habilidades comunicativas en inglés del alumnado. De esta forma, estará mejor preparado para hacer uso de la L2 de una forma eficaz tanto en situaciones reales de su contexto laboral, como en distintas interacciones sociales en las que se pueda ver involucrado. Las motivaciones que llevan

a la creación de este método, tal y como se ha expuesto en el Capítulo I, obedecen a criterios profesionales, sociales y también personales.

En lo que respecta a los motivos profesionales, tras dieciocho años de docencia universitaria, la investigadora ha sido testigo de múltiples deficiencias en el alumnado, especialmente en lo que se refiere a su competencia oral en L2, tanto en situaciones reales como en contextos creados en el aula. La tendencia de estos es a mostrar poca capacidad de integrar en su EO los conocimientos gramaticales y léxicos adquiridos a lo largo de los años de estudios en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Resultaba vital para la investigadora aportar su experiencia docente para proponer e implementar una acción que ayudara a los alumnos a mejorar su producción oral.

En cuanto a las justificaciones sociales para la realización de esta tesis, estas se originan en la necesidad de aplicar a la didáctica actual todos los cambios que la sociedad del siglo XXI está experimentando en lo que respecta a la forma de comunicarse, y a las nuevas tecnologías empleadas. Existe hoy en día una amplia variedad de herramientas tecnológicas que facilitan la labor del docente, modernizan la enseñanza de la L2 y motivan al alumnado (los Nativos Digitales de la era actual). No beneficiarse de estas herramientas, al alcance de todos los internautas, sería un error por parte de los docentes.

La condición de bilingüismo de la investigadora fue la causa de su interés por la EO en una L2, y la motivación personal que originó esta tesis. Como hija de madre francesa, desde la infancia dominar el francés fue, para la investigadora, una necesidad básica para comunicarse con su familia. Esta necesidad derivó en el aprendizaje de esa lengua extranjera de manera natural, proporcionando además confianza en sí misma y despertando el interés en el aprendizaje de otras lenguas. Siendo consciente de que

personas de su entorno cercano no han podido aprovechar distintas oportunidades de realizar trabajos interesantes por falta de capacidad de comunicarse en su L2 (particularmente en inglés), la investigadora quiso contribuir a la búsqueda de estrategias que contribuyeran a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en concreto en lo relacionado con la destreza oral de la misma.

La presente tesis doctoral se desarrolla en tres partes claramente diferenciadas. La primera parte introduce el objeto de la investigación, la relevancia y la estructura de la tesis. La segunda parte se centra en los aspectos teóricos relacionados con la investigación, y finalmente la tercera parte detalla la investigación realizada y analiza desde distintas perspectivas los datos recabados.

La Parte I dedica un capítulo a la introducción de esta tesis, presentando su estructura al igual que exponiendo las distintas motivaciones que han suscitado la elaboración de este estudio (mencionadas anteriormente). Este primer capítulo introduce brevemente las hipótesis, tanto principal como secundarias, en las que se basa la investigación llevada a cabo. Así mismo, da cuenta del método empleado, de la finalidad investigadora, de los criterios de muestreo, de la población participante, de la temporización en las distintas fases del estudio así como de los instrumentos empleados. En definitiva, presenta someramente los elementos constitutivos del trabajo de investigación.

En la Parte II, el Capítulo 2 expone la fundamentación teórica de los distintos aspectos relacionados con este estudio. Con fines prácticos, se ha diferenciado el marco teórico en dos bloques. El primer bloque se centra en la evolución de la didáctica de la L2 en general (haciendo especial mención al Enfoque Comunicativo, al Aprendizaje

Basado en Tareas y al Postmétodo), mientras que el segundo bloque da cuenta de la situación actual de la enseñanza de la expresión oral.

El motivo por el que se dedica un apartado al Enfoque Comunicativo es el hecho de que es el enfoque que rige la investigación en su globalidad. El estudio sigue las premisas principales de este enfoque; por mencionar un ejemplo, se utiliza material auténtico relacionado con el ámbito laboral del alumno (situaciones relacionadas con el contexto turístico tales como: conversaciones en agencias de viajes, hoteles, aeropuertos o restaurantes). Por otra parte, el alumnado adquiere un papel activo y predominante, no limitándose únicamente a ejecutar la tarea. Es decir, participa de la observación y proporciona retroalimentación de diverso tipo: acerca de la tarea en sí, de su actitud hacia ella (nervios, angustia, vergüenza, motivación o interés), y también acerca de sus compañeros. Pero sobre todo, las tareas que realizan los alumnos persiguen un fin último comunicativo, que constituye un objetivo básico del Enfoque Comunicativo (Hymes, 1971).

En cuanto al enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas (dentro del enfoque comunicativo), la investigación refleja este método en las actividades llevadas a cabo: pre-task, task, planificación de informe, informe, retroalimentación y práctica y es por ello que se da cuenta en qué consiste (Ellis, 2003; Frost 2006)..

Por último, se hace mención aparte al Postmétodo ya que es la tendencia didáctica global en la que se engloba la investigación: versátil, ecléctica, dinámica. Se adapta a las necesidades del investigador-docente que puede aportar su práctica docente por una parte, así como también puede desarrollar su creatividad, llevando a cabo iniciativas únicas que quizás solo se adapten a ese contexto concreto pero que han servido para sus objetivos.

Posteriormente a la evolución de la didáctica de las lenguas en general, en el segundo bloque del marco teórico se ha proporcionado fundamentación teórica de la didáctica de la lengua oral dando cuenta de los diferentes tipos de tareas relacionados con la producción oral dando especial énfasis al role-play por ser el tipo de tarea objeto de este estudio.

Por otra parte, se ha dedicado un apartado a la evaluación oral proporcionando las escalas de evaluación de este tipo de destreza. En resumen, el enfoque analítico o diferenciador (centrado en aspectos muy definidos del lenguaje) ha sido muy criticado por su excesiva atomización y parcelación de las destrezas. Por tanto, Bachman y Palmer (1996) defienden una aproximación de corte más integrador y holístico, aunque esta perspectiva no ha estado exenta de numerosas críticas por su insistencia en centrarse en el procesamiento del mensaje aislado sin considerar el contexto en el que se produce. Finalmente, tiene lugar un cambio desde un centro de atención lingüístico a uno comunicativo. El énfasis, por tanto, ya no recae en la corrección lingüística, sino en la capacidad de funcionar con eficacia cuando se usa el lenguaje en ciertos contextos situacionales (Weir, 2013).

Dentro de la evaluación oral se describe el carácter formativo y sumativo por una parte, y sus formatos por otra parte, que como se menciona en el capítulo 2 han sufrido una progresión histórica, desde estilos más tradicionales, a otros cuyo enfoque es claramente comunicativo (indirecto, directo y semi-directo). A lo largo de estas páginas hemos realizado un breve recorrido por el proceso de evaluación oral, que, como se ha visto, es un asunto complejo y, hasta cierto punto, subjetivo. El estudio de la destreza oral no ha suscitado el mismo interés que otras destrezas entre los lingüistas y académicos, aunque en las últimas décadas los estudios e investigaciones en EO han

aumentado de manera notable, como reflejan los diversos tipos y enfoques de evaluación propuestos. Obviamente, estos enfoques suelen ir asociados a determinados formatos de evaluación, que comprenden desde los estilos más tradicionales hasta los más comunicativos y, a su vez, han derivado en distintos prototipos de pruebas orales – directas, semi-directas e indirectas (Clark, 1979)– y tareas a las que pueden aplicarse diversas escalas de valoración oral (principalmente holísticas y analíticas) y múltiples especificaciones ad hoc.

En otro orden de cosas, se trata los beneficios de proporcionar tarea oral en casa y las ventajas que se obtienen de la retroalimentación (*feedback*) que va más allá de la convencional, sino el feedback con fines formativos (más allá de los informativos). En esta línea, se proporciona un marco teórico de las ventajas de la retroalimentación para describir después diferentes tipos de tareas dirigidas a la producción oral con sus ventajas e inconvenientes.

El capítulo 2 dedica un apartado a cómo la didáctica de la producción oral de las lenguas coexiste en la era digital en la que nos encontramos inmersos. El uso de las nuevas tecnologías de la información se instala de manera creciente en la enseñanza de las lenguas extranjeras debido al amplio abanico de aplicaciones que ofrecen múltiples posibilidades de utilización. Así, herramientas como los podcast, youtube, voicethread, etc. permiten no solo el acceso a multitud de contenidos culturales o comunicativos reales en tiempo record, sino que también posibilitan subir contenidos escritos y orales, así como interactuar con otros usuarios (alumnos).

Seguido de una breve conclusión al capítulo, el marco teórico cierra con un breve apartado en el que se exponen las aplicaciones prácticas de los aspectos teóricos analizados.

La última parte del estudio, Parte III, desarrolla dos capítulos claramente diferenciados. Así, el Capítulo 3 se refiere a la fundamentación teórica del campo de la investigación social (definiéndola y haciendo hincapié en la triangulación de datos como estrategia de la investigación; en la investigación –acción en el entorno educativo y en el método mixto). La investigación social es el campo en el que ha operado el investigador: realidad social del aula, una realidad muy concreta, la de los estudios de los alumnos de Turismo.

Por otra parte, la **triangulación** es una estrategia muy difundida en la investigación social: el empleo de técnicas de triangulación de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo aporta una serie de ventajas a la investigación realizada. Numerosos investigadores sociales consideran que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema de investigación, mayor será la fiabilidad de los resultados finales obtenidos. Según Denzin (1988) la triangulación puede ser de datos, de investigadores, de teorías, de métodos o múltiple. El fundamento de esta combinación de técnicas subyace en el planteamiento de que cuando una hipótesis se confirma a través de la confrontación de distintas metodologías, dicha hipótesis obtiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas. En esta tesis llevada a cabo la triangulación que se ha empleado ha sido múltiple puesto que se han empleado todas las categorías de triangulación establecidas por Denzin (1988). Un único método o enfoque de investigación puede dar lugar a sesgos metodológicos, sesgos en los datos o en los investigadores (Oppermann, 2000). Por tanto, los resultados obtenidos en una investigación tienen que ser “triangulados” con el fin de que dichos sesgos no pongan bajo sospecha los resultados obtenidos cuando se emplea un único método (bien sea de

recogida de datos, de análisis de los mismo o de observación). Por tanto, la diversidad en los métodos empleados aportará mayor fiabilidad a los resultados obtenidos, eliminando el sesgo que se hubiera producido empleando un único método.

Ningún método de investigación es superior a otro (Denzin, 1988) tal y como pone de manifiesto todos los avances que se han producido en la investigación social a lo largo de su historia. No obstante, esta tesis se desarrolla en el método de investigación- acción por el que a raíz de una problemática concreta, se desarrolla una o varias hipótesis, se lleva a cabo una acción y se analizan resultados para tener en cuenta en futuras estrategias didácticas.

Una vez analizada la investigación-acción en el ámbito educativo, el Capítulo 3 desarrolla el análisis del método empírico donde se recoge la metodología de la investigación incluyendo además de ésta, las hipótesis desarrolladas y la triangulación de datos como proceso llevado a cabo en esta tesis. Por otra parte, el Capítulo 3 da cuenta del desarrollo y aportaciones proporcionadas por las fases preliminares de investigación que han supuesto la base de la principal línea de investigación también desarrollada en este Capítulo 3.

Referente a la metodología, se distingue entre la utilizada para realizar la investigación (investigación-acción); la llevada a cabo para la recogida y análisis de datos (metodología mixta y triangulación de datos); y por último la utilizada para el enfoque didáctico de las tareas (enfoque comunicativo).

Una vez recapitulados los distintos enfoques metodológicos, se plantea el problema que supone la base de la investigación para poder reformular una hipótesis principal y tres hipótesis secundarias y dentro de la metodología empleada se explica que la triangulación de datos obtenida de diferentes métodos:

La observación y evaluación por parte de diferentes observadores y participantes

Puntos de vista distintos a través del análisis cuantitativo y cualitativo.

La triangulación de datos también se hace patente en los diversos métodos de recogida de datos, que se obtuvieron a partir de las pruebas, cuestionarios y la observación.

Una vez detallado los aspectos anteriores, el Capítulo 3 da cuenta de las fases preliminares previas a la investigación central, es decir, la fase pre-piloto y la fase piloto, ya que suponen la base sobre la que se fundamenta la investigación central de esta tesis. Ambas fases preliminares son desarrolladas y se explicitan las conclusiones derivadas de ellas para después analizar con minuciosidad todos los aspectos relativos a la investigación central (principios metodológicos de las actividades, el marco de la investigación, el contexto en el que se desarrolla la investigación, los sujetos (participantes), los recursos empleados (personales, físicos, TIC e impresos), los procedimientos y , por último, la evaluación.

El Capítulo 4, por otra parte, recoge, analiza y discute los resultados del experimento procedentes tanto del investigador-docente, los coevaluadores y de los propios alumnos. Previamente, recoge la justificación del método mixto empleado en la presente tesis y aporta una validación estadística de los resultados (contraste de hipótesis).

El Capítulo 4, recoge, analiza y discute tanto los datos cuantitativos, como los cualitativos e incluye una comparativa de los resultados obtenidos entre el estudio piloto de la fase preliminar y los resultantes de la investigación central.

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN (si sale más de una página, apartado)

Rodríguez (2000) declaró que “La investigación es como el alimento intelectual del quehacer educativo y pedagógico, sin sus aportes el cambio, las reformas y las innovaciones carecerían de fundamentos teóricos y de orientación conceptual” (Rodríguez, 2000:99). En este alegato cobra especial importancia la idea implícita del fin último de una investigación: aportar cambios a la práctica docente, en otras palabras, sus aplicaciones didácticas para que la investigación redunde en una mejora, en el presente caso de la producción oral de las lenguas extranjeras.

De la línea de trabajo ofrecida por el presente estudio, se extraen distintos ejemplos de aplicaciones didácticas para la enseñanza de la destreza de producción oral en L2. De manera general, podemos diferenciar tres aplicaciones didácticas derivadas de la presente investigación: (1) el adecuado uso de las TIC que permitan la práctica de situaciones comunicativas concretas, (2) la integración del alumno como elemento fundamental en la creación, diseño y desarrollo de las actividades y, por último, (3) el uso de la retroalimentación de resultados ofrecidos no sólo por el docente sino por los mismos alumnos a través de la autoevaluación (self-assessment) y la evaluación de sus compañeros (pair and peer assessment).

En primer lugar, los buenos resultados obtenidos de las distintas fuentes se han derivado en parte al **uso de las TIC** en el desarrollo de esta investigación. Acorde con otros estudios reflejados en la fundamentación teórica, el uso de las TIC ha significado un elemento motivador en el alumnado, así como ha posibilitado que los alumnos puedan observarse a si mismos y a sus compañeros redundando en una notable mejora en las producciones sucesivas que los alumnos realizaban. Si bien esta afirmación se extrae de los resultados extraídos de este estudio, cabe mencionar que, en futuras

investigaciones, el uso de las TIC no debería limitarse al uso de las grabaciones de vídeo, de YouTube y de la red para la visualización asincrónica, sino que podría explorarse el uso de aplicaciones como Voicethread (mencionado en el capítulo II) para poder ahondar en los múltiples beneficios que aplicaciones como ésta proporcionan.

En segundo lugar, un aspecto fundamental que ha contribuido enormemente en los resultados obtenidos de la presente investigación es el derivado del **papel activo del alumnado en la creación, diseño y desarrollo de las tareas realizadas** (creando sus propios diálogos). Como se ha podido deducir de las fases preliminares de este estudio, así como de la investigación central, el rol activo del alumnado ha significado un aumento de la motivación de los alumnos en su proceso de aprendizaje así como una mejora significativa de sus resultados académicos tanto en las calificaciones globales como en las referidas exclusivamente al léxico.

Por último, **la retroalimentación de resultados ofrecidos no sólo por el docente sino por los mismos alumnos** ha supuesto, en gran medida, una notable mejora de los datos analizados. En consecuencia, la investigación sugiere el uso de la retroalimentación del alumnado como elemento esencial de aplicación didáctica en las clases de L2 tanto por su influencia en la motivación del alumnado como por su contribución a la mejora de la producción oral tanto en los aspectos lingüísticos como en los elementos no verbales que intervienen en la comunicación.

Acciones posteriores a la investigación (revisar título y contenido)

Finalmente, se plantean cuáles son las ~~aplicaciones~~ acciones posteriores del método descrito, así como sus beneficios para el alumno de L2. Elliott (1990) resalta que las conclusiones obtenidas del proceso investigador pueden llevar a una necesidad de ahondar aún más en el problema, de manera que los resultados obtenidos supongan la base de una nueva hipótesis (John,1990:18):

El resultado puede indicar la necesidad de aclarar más el problema y de la posterior modificación y desarrollo de las hipótesis de acción. Y así, a través de espirales de investigación-acción, los prácticos desarrollan sus teorías prácticas mediante un método semejante al empleado por los científicos naturales y comportamentales.

De esta manera las acciones futuras después de una investigación-acción se dirigen a una puesta en práctica de las técnicas que han supuesto en alguna medida una mejora de la producción oral, así como a la elaboración de nuevas hipótesis que incidan en aquellos aspectos que según los resultados requieren un cambio.

Como síntesis, se puede afirmar que la investigación ha sido probada satisfactoriamente, no obstante las conclusiones obtenidas de los datos plantean la base de nuevas investigaciones. En lo que concierne a las líneas de investigación futura, durante el proceso de elaboración de esta tesis se han considerado varios aspectos a considerar que se exponen a continuación:

- En el Capítulo 4 de la presente tesis, se recogen las observaciones realizadas por los coevaluadores participantes en el estudio y el Coevaluador 1 declaraba que dependiendo del rol asignado a cada participante, éste podía lucirse más o por el contrario tener menos protagonismo, es decir, el propio rol ofrecía una serie de oportunidades de comunicación implícitas y no todos los roles ofrecían la mismas posibilidades. En un futuro estudio que trate de investigar este tipo de tarea podría tenerse en cuenta combinar los roles en cada ejercicio o intentar que ambos roles tengan el mismo fundamento, ofreciendo más igualdad de oportunidades.
- Relacionado también con las parejas de alumnos que realizan los role-plays, este estudio ha mantenido que las parejas de alumnos estén compuestas por los mismos compañeros integrantes para los cuatro ejercicios. No obstante, sería

interesante cambiar los componentes de cada pareja en cada una de las tareas y estudiar qué sucedería en ese caso.

- Debido al sobresaliente resultado obtenido en la tarea del role-play 3 de libre creación, investigaciones futuras podrían trabajar como mejoraría a largo plazo mandar todas las tareas de tema libre ya que este factor parece haber redundado notablemente en la mejora de resultados.
- Si las conclusiones de este experimento que consta de cuatro tareas han supuesto una mejora de resultados, sería conveniente que en una futura investigación se estudiaran los resultados de más tareas similares repartidas en un plazo de tiempo mayor, para comprobar si a largo plazo los resultados mejoran proporcionalmente.
- En cuanto a las conclusiones derivadas de la recogida de datos, los resultados son concluyentes dentro del contexto en el que se realiza la investigación. Estos argumentos se verían, no obstante, reforzados con una réplica del estudio, en una muestra de similares características o, también, en una muestra de contexto diferente al presente.
- Por último y en referencia a las TIC, sería interesante una investigación de mejora de la producción oral en L2 utilizando más allá de las grabaciones de vídeo, uno de los múltiples recursos que ofrece la red, tales como Voicethread (mencionado en el Capítulo 2), etc. para poder aprovechar los numerosos beneficios que estas aplicaciones proporcionan.

En cuanto a las aplicaciones futuras de las tareas llevadas en esta investigación, debe tenerse en cuenta que tanto los role-plays como el procedimiento llevado a cabo

para su ejecución puede llevarse a cabo con alumnos de todos los niveles, siempre adaptando los objetivos de las tareas al nivel específico de los alumnos participantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. (2007). Wikis en educación. *J. Cabero & J. Barroso (Eds.)*, 323-333.
- Agudelo, S. P. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: El método comunicativo revisado*.
- Pérez, C. A. (2007). Evaluar la expresión oral: propuesta contra los viejos inconvenientes. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*: Logroño 27-30 de septiembre de 2006 (pp. 191-204). Universidad de La Rioja.
- Alderson, J.C., Clapham, C., & Wall, D. (1998). *Exámenes de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Allen, J. P., & Widdowson, H. G. (1975). Grammar and language teaching. *The Edinburgh course in applied linguistics*, 2, 45-97.
- Álvarez, O. H., & Zapata, D. Z. (2002). *La enseñanza virtual en la educación superior*. Icfes.
- Athiemoalam, L. (2004). Drama-in-education and its effectiveness in English second/foreign language classes. En *meeting of The First International Language Learning Conference. Universiti Sains Malaysia, Penang*.
- Bachman, L.F. & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP.
- Barnwell, D. P. (1996). *A History of Foreign Language Testing in the United States*. Temple, Arizona: Bilingual Press.

- Beretta, A. (1989). Attention to form or meaning? Error treatment in the Bangalore Project. *Tesol Quarterly*, 23(2), 283-303.
- Bimrose, J., Hughes, D., & Barnes, S. A. (2011). Integrating new technologies into careers practice: Extending the knowledge base. *London: UK Commission for Employment and Skills*.
- Blatner, A. (1995). Drama in education as mental hygiene: A child psychiatrist's perspective. *Youth Theatre Journal*, 9(1), 92-96.
- Bloor, M. (1997). Techniques of validation in qualitative research: a critical commentary. En G. Miller and R. Dingwall (Eds.), *Context and Method in Qualitative Research* (pp. ?). London: Sage.
- Bourhis, J., & Allen, M. (1998). The role of videotaped feedback in the instruction of public speaking: A quantitative synthesis of published empirical research. *Communication Research Reports*, 15(3), 256-261. Extraído de http://pcdproject.pbworks.com/f/public_speaking4.pdf
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press.
- Brown, H. D., & Heekyeong L. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Lugar?: Pearson Education.
- Brown, J. D. (1989): Language Programme Evaluation: a synthesis of existing possibilities. En R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press.
- BROWN, J. D. (2001): *Using surveys in language programs*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Brunvand, S., & Byrd, S. (2011). Using VoiceThread to promote learning engagement and success for all students. *Teaching Exceptional Children*, 43(4), 28-37.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Salud Pública* 76(5), 409-422.
- Calvet, S. C. Using VoiceThread as a strategy to engage children. *Research report digest*, 57.
- Campbell, D. T. and Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Cárdenas, M., González, A., & Álvarez, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Folios*, 31, 49-67.
- Chacón, C. T., & Pérez, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 39, 41-54.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1966). *Topics in the theory of generative grammar* (Vol. 56). Walter de Gruyter.
- Chomsky, N. (1969). *Deep structure, surface structure, and semantic interpretation*. Indiana University Linguistics Club.
- Chomsky, N. (1981). *Problemas actuales en teoría lingüística: temas teóricos de gramática generativa*. Siglo XXI.

- Clark, J. L. D. (1979). Direct vs. Semi-direct tests of speaking ability. En E. J. Briere & F. B. Hinofotis (Eds.), *Concepts in Language Testing: Some Recent Studies*. Washington DC: TESOL, 35-49.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices* (pp. xii+-161). New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Cormode, G., & Krishnamurthy, B. (2008). Key differences between Web 1.0 and Web 2.0. *First Monday*, 13(6). Extraído de <http://firstmonday.org/article/view/2125/1972>.
- Courtney, R. (1974). *Play, drama and thought: The intellectual background to drama in Education*. New York: Drama Books.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Ernst Klett Sprachen (pp. 27-47). Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1975). Paralinguistics. *The body as a medium of expression*, 162-174.
- De Moral Villalta, M. (2007). Una herramienta emergente de la Web 2.0: la wiki. Reflexión sobre sus usos educativos. *Revista iberoamericana de educación matemática*, 9, 73-82.

DE LA METODOLOGÍA, P. E. A., & DE LA SL, E. PERSPECTIVA
HISTORICA.????

Torres de Souza, R. M. (2011). La Web 2.0 en ELE: algunas herramientas prácticas para la enseñanza de verbos. En C. Hernández Gonzáles. A. Carrasco Santana, & E. Álvarez Ramos, *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 517-526). España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Álvarez Zayas C. (1996). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Academia.

Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide. Fourth Edition*. Nueva York. McGraw Hill.

Denzin, N.K. (1988) *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, 3rd edn. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

(Alternativa: Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Brunswick, London: Aldine Transaction)

Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: A sourcebook*. London: Butterworths.

Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education* (Vol. 17). New York: Horace Liveright.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, administration and processing*. Nueva York: Routledge.

Doughty, C. & Williams, J. (1998). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge University Press.

- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Frost, R. (2006). *A task-based approach*. *British Council Teaching English*. Extraído de <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/a-task-based-approach>.
- Fulcher, G. (2003). *Testing Second Language Speaking*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Furness, P. (1976). *Role play in the elementary school: A handbook for teachers*. New York: Hart Pub. Co.
- Méndez García, E. (2010) Learner Response to Oral Homework in Numbers and Words. *MEXTESOL*, 34(2), 87-102. Extraído de <http://mextesol.net/journal/public/files/8ee23bf0a8d73fc89e56825ad900be38.pdf>
- Garrido, P. (2012). Second Life en la enseñanza del Francés lengua extranjera en la universidad. *Thélème: Revista complutense de estudios franceses*, 27, 161-174.
- Garrido, P. y Braga, J. (2015). Interferencia léxica y aprendizaje virtual: la enseñanza de la lengua extranjera de especialidad turística en contextos universitarios. *Spanish Journal of Applied Linguistics*, 28(2).
- Gibbons, P. (2002). Scaffolding language, scaffolding learning. Portsmouth, N. H.: Heinemann. Extraído de http://assets.pearsonschool.com/asset_mgr/current/201511/gibbonschapter.pdf
- Gibbs, Graham R. (2007). *Analysing Qualitative Data*. London: Sage.

- Gitlin, T. (2005). *Enfermos de información. De cómo el torrente mediático está saturando nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.
- Restrepo Gómez, B. (2000). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*,
- Gómez, G. (2010). Investigación–Acción: Una Metodología del Docente para el Docente. *Revista digital ReLigüística Aplicada, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México*. Disponible en: http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.htm.
- Green, 2013).
- Haggstrom, M. (1994). Using a Videocamera and Task-Based Activities to Make Classroom Oral Testing a More Realistic Communicative Experience. *Foreign Language Annals*, 27(2), 161-175.
- Hamilton, R. (2010). YouTube for two: online video resources in a student-centered, task-based ESL/EFL environment. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 3(8), 27-32.
- Hartley, J., & Chesworth, K. (2000). Qualitative and quantitative methods in research on essay writing: no one way. *Journal of Further and Higher Education*, 24(1), 15-24.
- Hernández Reinoso, F.L. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141- 153.
- Huerta, M^a A. (2015). *Can my students improve their oral production through web-based speaking homework?* (Trabajo fin de máster). Universidad de Alcalá de

Henares, Madrid.

Hughes, R. (2013). *Teaching and researching: speaking*. Oxford: Routledge.

Hugues, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hugues, R. (2011). *Teaching and Researching Speaking*. Harlow, Reino Unido: Pearson Education.

Hunt, A., & Beglar, D. (2002). Current research and practice in teaching vocabulary. En J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (258-266). Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera Canabés (Coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

John, E. (1990). *La investigación–acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Kessler, G. (2013). Teaching ESL/EFL in a World of Social Media, Mash-Ups, and Hyper-Collaboration. *TESOL Journal*, 4(4), 615-632.

Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: A practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL quarterly*, 28(1), 27-48.

Kumaravadivelu *Understanding Language Teaching* 2005 NO viene en el el 2005, en scholar sino en 2006 – apesar de que lo tenga Noa en 2005.

- Kumaravadivelu, B. (2003). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Oxford: Routledge.
- Labarrere Reyes, G., & Pairol, G. V. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ladousse, G. P. (1987). *Role play*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1990). On the need for a theory of language teaching. En J. E. Alatis. (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1990* (pp. 261-270). Washington DC: Georgetown University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford university press.
- Lewin, Kurt (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Liang, M. Y. (2010). Using synchronous online peer response groups in EFL writing: Revision-related discourse. *Language Learning & Technology*, 14(1), 45-64.
Extraído de <http://llt.msu.edu/vol14num1/liang.pdf>.
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (1994). The fifth moment. *Handbook of qualitative research*, 1, 575-586.
- Llorián, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana.

- Long, M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. En K. D. Bots, C. Kramsh y R. Ginsberg (Eds.), *Foreign language-Research in crosscultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Bejamins.
- López Palacios, I. (2007, 12 de octubre). Luces y sombras de la Web 2.0. *El País*, p. 10.
- Cohen, L., Manion, L. Lawrence, & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Nueva York: Routledge (2007).
- Lund, A. (2008). Wikis: A collective approach to language production. *ReCALL*, 20(01), 35-54.
- Lynch, T., & Maclean, J. (2003). Effects of feedback on performance: A study of advanced learners on an ESP Speaking Course. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 12, 19-44. Extraído de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474470.pdf>.
- Madrid, D. (1997). La evaluación del área curricular de la lengua extranjera. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 252-290). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Makita, Y. (1995). The Effectiveness of Dramatic/Role-Playing Activities in the Japanese Language Classroom. *University of Guam*. Retrieved April, 11, 2003.
- McNiff, J. (1995). *Action research for professional development* (pp. 137-151). Bournemouth: Hyde Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Loughlin, K. (2001). *The equivalence of direct and semi-direct speaking tests*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Sullivan, B. (2008). Notes on assessing speaking. *Cornell University–Language Resource Center*, <http://lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/osull1.pdf> (10/01/2009).
- OPPERMANN, M. (2000): "Triangulation - A Methodological discussion". *International Journal of Tourism Research*. Vol. 2. N. 2. Pp. 141-146.
- Presnky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, 9.
- Piaget, J., & Vigotsky, L. (2008). Teorías del aprendizaje. *El niño: Desarrollo y Proceso de*.
- Provenzano, C., & Yue, S. (2011). Take it outside!—Speaking homework for English communication classes. *Intercultural Communication Studies*, 20(2), 220. Sacado de <http://web.uri.edu/iaics/files/17ChristieProvenzanoSorrellYue.pdf>
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage.
- Rahimpour, M. (2007). Task Complexity and Variation in L2 Learner's Oral Discourse. *The University of Queensland Working Papers in Linguistics*, 1.
- Rey, I. G., García, E. H., & García, M. R. (2009). Moodle en la enseñanza presencial y mixta del inglés en contextos universitarios. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 12(1).

- Richards, J. y Renandya W. (2010). (Eds.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 258-266).
- Rivers, W. M. (1987). *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (Vol. 2). Oxford: Blackwell.
- Robson, C. (2009). *Real world research*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rodgers, T. S., & Richards, J. C. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Rodríguez, A. (2000). Cambio y reformas en educación: el papel de los maestros. *El maestro, protagonista del cambio educativo*, 79-159.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. London, UK: Longman.
- Ruiz, Ó. R. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *Revista madri+ d*, (31), 2.
- Sánchez García, A. (2000). El vídeo en la evaluación oral. In *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (pp. 22-25).
- Scriven, M. (1967). *The Methodology Of Evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Spolsky, B. (1978). Introduction: Linguists and language testers, en Spolski, B. (Ed.) *Approaches to language testing; Advances in Language testing series 2*. Virginia: Center for Applied Linguistics, 5-10.

Stenhouse, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Ed. Morata S.A.. 1984.

Stenhouse, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Ed. Morata S.A.. 1987. Sacado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Stenhouse_Unidad_3.pdf

Stern, S. L. (1983). Why drama works: A psycholinguistic perspective. *Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers*, 207-225. Sacado de <http://www.udel.edu/eli/educ647/stern.pdf>

Sunstein, C. R. (2003). República.com. Internet, democracia y libertad. Barcelona: Paidós.

Sweet, H. (1900). *The Practical Study of Languages: a guide for teachers and learners*. New York: Henry Holt and Company.

Talaván, N. (2009). *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral inédita dirigida por: Dra. Elena Bárcena Madera y Dr. Jorge Díaz Cintas. Universidad Nacional de Educación a Distancia).

Taylor, L. y Galaczi, E. (2011). "Scoring Validity". En *Studies in Language Testing 30: Examining Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press. 171-233.

Terrell, S. S. (2012). Integrating online tools to motivate young English language learners to practice English outside the classroom. *Medical Applications of Intelligent Data Analysis: Research Advancements: Research Advancements*, 184

- Terrell, T. D. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *The Modern Language Journal*, 75(1), 52-63.
- Valcárcel, S. y Verdú, J. (1995). *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: Centro de publicaciones.
- Vega, J. A. M. (2009). Las diez claves de la Web social. *Anuario ThinkEPI*, (1), 34-36.
- Vidakovic, I. y Galaczi, E. (2013). "The measurement of speaking ability 1913-2012". En *Studies in Language Testing 37: Measured Constructs*. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press. 257-346.
- Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge University Press.
- Walsh, S (2006). Talking the talk of the TESOL classroom. *ELT Journal*. 60 (2): 133-141.
- WEBB, E. J.; CAMPBELL, D. T.; SCHWARTZ, R. D.; SECHCREST, L. (1966): *Unobstrusive Measures: Nonreactive research in the Social Sciences*. Rand McNally. Chicago.
- Weir, C. J. (2013). "An overview of the influences on English language testing in the United Kingdom 1913-2012". En *Studies in Language Testing 37: Measured Constructs*. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press. 1-102.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research: Living theory*. Sage.
- Widdowson, H.E. (1972). The teaching of English as communication. *ELT Journal*. 1:15-19. (Hugues 220)
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance* (Vol. 1). San Francisco, CA: Jossey-Bass.Wilkins,

D. A. (1976). *Notional Syllabuses. A Taxinomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford University Press.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation*. Sage.

ANEXOS

ANEXO 1
Listado de codificación de las parejas y alumnos

FASE PILOTO

01.01	11C1-2C	01.27	11C1-9A
01.02	11C1-23A	01.28	11C1-21A
01.03	11C1-7B	01.29	11C1-11B
01.04	11C1-8A	01.30	11C1-22A
01.05	11C1-20B	01.31	11C1-12A
01.06	11C1-26A	01.32	11C1-5B
01.07	11C1-1C	01.33	11C1-5A
01.08	11C1-22B	01.34	11C1-7A
01.09	11C1-12B	01.35	11C1-6B
01.10	11C1-13B	01.36	11C1-3C
01.11	11C1-10B	01.37	11C1-25B
01.12	11C1-15B	01.38	11C1-9B
01.13	11C1-16B	01.39	11C1-4C
01.14	11C1-23B	01.40	11C1-19B
01.15	11C1-15A	01.41	11C1-17B
01.16	11C1-6A	01.42	11C1-3D
01.17	11C1-18B	01.43	11C1-24B
01.18	11C1-25A	01.44	11C1-10A
01.19	11C1-1D	01.45	11C1-8B
01.20	11C1-18A	01.46	11C1-2D
01.21	11C1-13A	01.47	11C1-14A
01.22	11C1-17A	01.48	11Ex1-27A
01.23	11C1-14B	01.49	11C1-19A
01.24	11C1-20A	01.50	11C1-16A
01.25	11C1-24A	01.51	11C1-4D
01.26	11C1-11A		

INVESTIGACIÓN CENTRAL

02.01	22C1-14A
02.02	22C1-15A
02.03	22C1-12B
02.04	22C1-7B
02.05	22C1-2B
02.06	22C1-2A
02.07	22C1-3A
02.08	22C1-4A
02.09	22C1-6B
02.10	22C1-11B
02.11	22C1-6A
02.12	22C1-5B
02.13	22C1-15B
02.14	22C1-8B
02.15	22C1-14B
02.16	22C1-5A
02.17	22C1-8A
02.18	22C1-16A
02.19	22C1-7A
02.20	22C1-3B
02.21	22C1-9A
02.22	22C1-10A
02.23	22C1-13B
02.24	22C1-11A
02.25	22C1-12A
02.26	22C1-10B
02.27	22C1-9B
02.28	22C1-13A
02.29	22C1-4B
02.30	22C1-1A
02.31	22C1-1B
02.32	22C1-16B

ANEXO 2

Listado de la asignación a los coevaluadores de las parejas con los alumnos

Coevaluador	Pareja	Código alumno	Alumno
Marta Peinado	1	02.30	22C1-1A
		02.31	22C1-1B
	2	02.05	22C1-2B
		02.06	22C1-2A
	3	02.07	22C1-3A
		02.20	22C1-3B
	4	02.08	22C1-4A
		02.29	22C1-4B
	9	02.21	22C1-9A
		02.27	22C1-9B
Juan Pedro Rica	4	02.08	22C1-4A
		02.29	22C1-4B
	5	02.16	22C1-5A
		02.12	22C1-5B
	6	02.11	22C1-6A
		02.09	22C1-6B
	7	02.19	22C1-7A
		02.04	22C1-7B
	9	02.21	22C1-9A
		02.27	22C1-9B
Anónimo	7	02.19	22C1-7A
		02.04	22C1-7B
	8	02.17	22C1-8A
		02.14	22C1-8B
	10	02.22	22C1-10A
		02.26	22C1-10B
	11	02.24	22C1-11A
		02.10	22C1-11B
	9	02.21	22C1-9A
		02.27	22C1-9B
Lourdes Pomposo	11	02.24	22C1-11A
		02.10	22C1-11B
	12	02.25	22C1-12A
		02.03	22C1-12B
	13	02.28	22C1-13A
		02.23	22C1-13B
	8	02.17	22C1-8A
		02.14	22C1-8B
	9	02.21	22C1-9A
		02.27	22C1-9B
James Flath	13	02.28	22C1-13A
		02.23	22C1-13B
	14	02.01	22C1-14A
		02.15	22C1-14B
	16	02.18	22C1-16A
		02.32	22C1-16B
	8	02.17	22C1-8A
		02.14	22C1-8B
	9	02.21	22C1-9A

		02.27	22C1-9B
--	--	-------	---------

ANEXO 3

Listado de enlaces a YouTube de la fase piloto

ANEXO 4
Formulario de autorización para grabar a los alumnos

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA VÍDEO/AUDIO/FOTOGRAFÍA

Por la presente doy mi consentimiento para el uso o la reproducción de las secuencias filmadas en vídeo, las fotografías o las grabaciones de voz filmadas en el día de hoy y a lo largo de este curso escolar. Entiendo que el uso de la imagen o de la voz será únicamente para fines de **enseñanza** y/o **investigación**. El material que se obtenga podrá ser utilizado de diversas formas y en distintos soportes a lo largo de esta investigación.

Esta autorización se aplica a las secuencias filmadas en vídeo o fotografías que se puedan recopilar como parte del desarrollo de la investigación y únicamente para los fines que se indican en este documento. Se me informará acerca del uso de la grabación en vídeo para cualquier otro fin diferente a los relacionados con la investigación. No existe ningún límite de tiempo en cuanto a la vigencia de esta autorización.

El equipo de investigación agradece su buena disposición a ser grabado.

Acepto ser videograbado/a o fotografiado/a y accedo a que el material que se grabe se utilice estrictamente para fines de investigación y/o de enseñanza del modo arriba descrito.

Nombre completo:

DNI:

Firma:

Fecha:

ANEXO 5
Breve CV de los coevaluadores

JUAN PEDRO RICA PEROMINGO

Es profesor universitario de lengua y lingüística inglesa y de traducción en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Asimismo es profesor de traducción audiovisual (TAV) en el Máster en Lingüística Inglesa: Nuevas Aplicaciones y Comunicación Internacional (Facultad de Filología, UCM), del que es director y coordinador académico, y del Máster en Traducción Audiovisual (Universidad Autónoma de Barcelona). Su investigación reciente se centra en la lingüística de corpus y su aplicación en los estudios de traducción y en la traducción audiovisual, especialmente en el campo de la subtitulación para oyentes y la accesibilidad lingüística. Ha publicado numerosos artículos en revistas y libros nacionales e internacionales y ha participado en un gran número de congresos nacionales e internacionales sobre la lingüística de corpus y la TAV. Además de dirigir en varias ediciones proyectos de innovación docente en la UCM en el campo de la TAV, también ha participado en proyectos de investigación nacionales e internacionales de prestigio sobre enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, de estudios de traducción y de traducción audiovisual.

JAMES FLATH

Como profesor asociado de la UCM ha impartido asignaturas de literatura norteamericana del siglo XX, historia de la literatura inglesa y de lengua inglesa. También ha participado en grupos de investigación centrados en la innovación docente tales como 2010-11, 2011-12: miembro del grupo de innovación docente Formación Cultural del Traductor para un Mundo Globalizado C.E.S. Felipe II (UCM), Titulación: Traducción e Interpretación durante los cursos 2010-2013. “El texto dramático como herramienta para el ejercicio de la traducción y la adquisición de lenguas extranjeras: proyecto piloto interdepartamental en línea”. Facultad de Filología (UCM, 2015). Ha presentado ponencias y participado en diversos congresos. Sus principales campos de investigación se centran en la literatura en lengua inglesa contemporánea, especialmente la norteamericana, y las manifestaciones culturales de los países de habla inglesa. Futuras publicaciones incluyen Co-editor de Sakura, diccionario de cultura japonesa. Satori Ediciones, Gijón. (en prensa).

“Schooling in grief”: A Comparative analysis of the Theme of Suffering in Saul Bellow’s The Victim and Chaim Potok’s The Chosen.” In Saul Bellow as a Novelist of Ideas: A Forum. Ed.

Gustavo Sánchez-Canales & Victoria Aarons. Partial Answers 14.1 (Enero 2016; en prensa).

<http://partialanswers.huji.ac.il/volumes.asp?id=27>

MARTA PEINADO LÓPEZ

La profesora Marta Peinado es licenciada Filología Inglesa por la Universidad Autónoma de Madrid. Su formación incluye además cursos de especialización en nuevos enfoques metodológicos que ha tenido ocasión de llevar a la práctica durante su extensa carrera docente, desarrollada fundamentalmente en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa. Esta actividad ha tenido lugar tanto en centros de educación secundaria como de formación académica universitaria públicos y privados. Durante 16 años ha ejercido como docente en la Universidad Complutense de Madrid y en la Alfonso X El Sabio en los grados de Traducción e Interpretación y Estudios Ingleses, en los que ha impartido asignaturas de inglés general, inglés académico e inglés para fines específicos, así como otras adscritas al área de conocimiento de la traducción. Una buena parte de su actividad académica también ha tenido lugar en el área de especialidad de Turismo, en la que, buscando adaptarse a las futuras necesidades profesionales de los alumnos, se ha centrado en el desarrollo y la evaluación de las destrezas orales, aplicando y evaluando nuevas estrategias y técnicas orientadas a mejorar la fluidez oral.

Lourdes Pomposo Yanes

Licenciada en Filología inglesa por la Universidad de La Laguna en 1986 y doctora en Filología inglesa por la UNED de Madrid en 2015, lleva 28 años dedicándose a la enseñanza de la lengua inglesa en ámbitos escolares de secundaria, bachillerato y universitarios. Ha sido directora de departamento en colegios de secundaria y coordinadora de profesores de inglés en varias empresas. En los últimos diecisiete años ha trabajado en universidades privadas y públicas de Madrid impartiendo asignaturas de grado y máster relacionadas con inglés para fines específicos, con nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del inglés, didáctica del inglés y formación de profesorado. Su trayectoria académica y profesional más reciente ha estado centrada en la enseñanza e investigación del inglés empresarial y la evaluación de la producción oral en el ámbito empresarial y general utilizando la simulación o técnicas dramáticas. Se diplomó en la Cámara de Comercio de Londres como profesora de inglés empresarial y fue directora y propietaria de una empresa dedicada a impartir clases de inglés a empleados y ejecutivos de empresas de toda España durante nueve años.

ANEXO 6
Breve CV del panel de expertos de los cuestionarios

NOA TALAVÁN

La Dra. Noa Talaván ocupa el puesto de contratada doctora en el departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Entre sus líneas de investigación destacan la Traducción Audiovisual y la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador y ha publicado un elevado número de artículos académicos y monografías en dichos ámbitos.

BEATRIZ GARCÍA

Profesional altamente cualificado, con veinte años de experiencia en empresas multinacionales en España y EE.UU. con un enfoque de trabajo multicultural. Responsable de la coordinación de equipos de gestión para el desarrollo y dinamización de diferentes sistemas claves para el crecimiento y rentabilidad de la empresa, cuidando además el cumplimiento de las normas externas e internas.

Los trabajos en equipo bajo su supervisión conllevan la participación de personas de diferentes culturas, conocimientos y categorías, con la consiguiente necesidad de observación, sensibilidad y capacidad para lograr, a través de una sutil mediación, una coordinación eficaz.

SUSANA LLORIÁN GONZÁLEZ

Doctora en didáctica de las lenguas por la Universidad Politécnica de Madrid. Diploma de Estudios Avanzados específicos (Universidad Politécnica de Madrid), Máster en Español, Lengua Extranjera por la Universidad Nebrija, Experto en Gestión de la Calidad (Asociación Española de Calidad). Ha sido técnico de la Dirección Académica del Instituto Cervantes, desde 1999 hasta 2011. En este ámbito, desarrolló el diseño funcional del proyecto *Intracentros*. Es miembro del Consejo de redacción del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. En los últimos años estuvo a cargo del proyecto SICELE (Sistema de Certificación del Español como Lengua Extranjera), puso en marcha los procesos de vinculación del DELE (Diploma de Español como Lengua extranjera) al *Marco común europeo de referencia*, diseñó y desarrolló el modelo de cursos de capacitación de examinadores, además de gestionar varios sistemas de certificación lingüística. Diseñó y gestionó el sistema de organización de la base de datos *Didactiteca* del Centro Virtual Cervantes y moderó el *Foro del Español con Fines Específicos*. Ha trabajado en varios proyectos de diseño y adaptación curricular. Fue profesora

en la Universidad Alfonso X el Sabio de Madrid, en el CES Felipe II, adscrito la Universidad Complutense de Madrid y en Instituto Cervantes de Damasco (Siria). Con anterioridad, desde el año 1989, impartió clases de Español como Lengua Extranjera en diversas escuelas privadas de Madrid y Asturias. Como formadora de profesores, desde el año 2000, ha venido dirigiendo numerosos cursos e interviene en programas de cursos de diversas organizaciones. Ha participado, desde el año 2002, en siete programas de máster de diversas universidades (Universidad Castilla La Mancha, Universidad Menéndez y Pelayo, Instituto Cervantes, Universidad Nebrija, Universidad de Málaga, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria). Imparte regularmente conferencias plenarias, ponencias y comunicaciones en congresos y jornadas relacionadas con la didáctica de lenguas. Es autora de materiales didácticos y de una amplia lista de artículos y libros, centrados en las siguientes líneas de investigación: evaluación certificativa, vinculación de exámenes a sistemas de referencia externos, diseño y desarrollo del currículo, diseño de programas de aprendizaje, autonomía del aprendizaje, factores que determinan el aprendizaje.

ANEXO 7
Listado de enlaces a YouTube de la investigación central

INVESTIGACIÓN CENTRAL

ROLE-PLAY 1

ENLACE A YOUTUBE	CÓDIGO	ALUMNOS	NOTA
23/04/15			
http://youtu.be/PToGwaNgNCs	22C1-1A	02.30	3,8
	22C1-1B	02.31	4,2
http://youtu.be/k6xKK7VGehg	22C1-2A	02.06	3,5
	22C1-2B	02.05	3,8
http://youtu.be/kDC117WhJaA	22C1-3A	02.07	3,5
	22C1-3B	02.20	3,5
http://youtu.be/usXj9tqV-Yc	22C1-4A	02.08	4,5
	22C1-4B	02.29	5
http://youtu.be/rlp4As8JWmo	22C1-5A	02.16	5 bajo
	22C1-5B	02.12	3,8
https://youtu.be/8MTUdzyQU8M	22C1-6A	02.11	3,8
	22C1-6B	02.09	3,8
https://youtu.be/OCnhjTrTnkw	22C1-7A	02.19	3,8
	22C1-7B	02.04	3,8
https://youtu.be/Wq8gNL7M8ZM	22C1-8A	02.17	7
	22C1-8B	02.14	7,5
https://youtu.be/zlaYUw7L2gQ	22C1-9A	02.21	3,8
	22C1-9B	02.27	3,8
https://youtu.be/bAoCFLBrOcQ	22C1-10A	02.22	6,5
	22C1-10B	02.26	5,5
https://youtu.be/XU9vb2bvkuo	22C1-11A	02.24	5,2

	22C1-11B	02.10	4
http://youtu.be/WVeEkQ5_8As	22C1-12A	02.25	3,8
	22C1-12B	02.03	3
http://youtu.be/6pxn2chfjh0	22C1-13A	02.28	3,5
	22C1-13B	02.23	3,8
http://youtu.be/7CxK0YQMAto	22C1-14A	02.01	4
	22C1-14B	02.15	4,5
http://youtu.be/NKmkp_guMsU	22C1-15A	02.02	3,5
	22C1-15B	02.13	3,5
http://youtu.be/FPDk5-7OwxM	22C1-16A	02.18	5 bajo
	22C1-16B	02.32	5

ROLE-PLAY 2

ENLACE A YOUTUBE	CÓDIGO	ALUMNOS	NOTA
14/05/15			
https://youtu.be/NGEEExDkpyIg	22Ex1-1A	02.30	7
	22Ex1-1B	02.31	7
https://youtu.be/nydrW9X0hVY	22Ex1-2A	02.06	6,5
	22Ex1-2B	02.05	6,5
https://youtu.be/h2GIDtlv2k8	22Ex1-3A	02.07	6
	22Ex1-3B	02.20	6
https://youtu.be/cvWH2BXHI-A	22Ex1-4A	02.08	6,5
	22Ex1-4B	02.29	6,5
http://youtu.be/UsxMcCbZDYQ	22Ex1-5A	02.16	6,5
	22Ex1-5B	02.12	6
https://youtu.be/F02jM2tMMmo	22Ex1-6A	02.11	6,5
	22Ex1-6B	02.09	6,5
https://youtu.be/zod-jL1f4Ck 1ª	22Ex1-7A	02.19	7
https://youtu.be/_J6VN1HEANQ 2ª	22Ex1-7B	02.04	7
https://youtu.be/HNNWVbQBkA	22Ex1-8A	02.17	9
	22Ex1-8B	02.14	9
https://youtu.be/zTiKJuExmaA	22Ex1-9A	02.21	6,5

*Optimización de la estrategia del role-play y su integración en el aula
de inglés de Turismo para la mejora de la producción oral*

	22Ex1-9B	02.27	6,5
https://youtu.be/D_1KdiEu93I	22Ex1-10A	02.22	7
	22Ex1-10B	02.26	7
https://youtu.be/AKoGtZf746A	22Ex1-11A	02.24	4,5
	22Ex1-11B	02.10	4,5
https://youtu.be/imrrkWW4o-U	22Ex1-12A	02.25	4,5
	22Ex1-12B	02.03	4,5
https://youtu.be/WZCAstrWlyk	22Ex1-13A	02.28	5 bajo
	22Ex1-13B	02.23	5 bajo
https://youtu.be/p_2oL6GKD8o	22Ex1-14A	02.01	7
	22Ex1-14B	02.15	7
https://youtu.be/DhOjAU7Yv90	22Ex1-15A	02.02	6
	22Ex1-15B	02.13	6
https://youtu.be/C6BGijZotW4	22Ex1-16A	02.18	6,5
	22Ex1-16B	02.32	6,5

ROLE-PLAY 3

ENLACE A YOUTUBE	CÓDIGO	ALUMNOS	NOTA
22/05/15			
http://youtu.be/VAn_Uxny2h0	22Ex2-1A	02.30	8,5
	22Ex2-1B	02.31	8,5
http://youtu.be/7IqN71Hvuy0	22Ex2-2A	02.06	6,5
	22Ex2-2B	02.05	6,5
http://youtu.be/Cwdax6f3lSU	22Ex2-3A	02.07	6
	22Ex2-3B	02.20	6
http://youtu.be/jHDGq0jt7XI	22Ex2-4A	02.08	8
	22Ex2-4B	02.29	8
http://youtu.be/Z0eKDDEczqg	22Ex2-5A	02.16	7,5/8
	22Ex2-5B	02.12	7,5/8
http://youtu.be/PLXJkY94v5w	22Ex2-6A	02.11	8,5
	22Ex2-6B	02.09	8,5
http://youtu.be/INo_vvDStXw	22Ex2-7A	02.19	7,5

	22Ex2-7B	02.04	7,5
http://youtu.be/Mbo0fNjETrY 1ª parte	22Ex2-8A	02.17	9
	22Ex2-8B	02.14	9
http://youtu.be/xKch0W34rLc 2ª parte			
http://youtu.be/dZidyOfKbmI	22Ex2-9A	02.21	7
	22Ex2-9B	02.27	7
http://youtu.be/ABUXuP1NdPg	22Ex2-10A	02.22	7,5
	22Ex2-10B	02.26	7,5
http://youtu.be/Ck3WEoEKbfl	22Ex2-11A	02.24	6,5
	22Ex2-11B	02.10	6,5
http://youtu.be/gSFACAPMUX0	22Ex2-12A	02.25	6
	22Ex2-12B	02.03	4
http://youtu.be/u2pudJ2SR5Y	22Ex2-13A	02.28	6
	22Ex2-13B	02.23	6
http://youtu.be/_u1W9F1Avqw	22Ex2-14A	02.01	6 bajo
	22Ex2-14B	02.15	6,5
	22Ex2-15A	02.02	
	22Ex2-15B	02.13	
http://youtu.be/NH7RIVfKvRE 1ª parte	22Ex2-16A	02.18	7,5
	22Ex2-16B	02.32	7,5
http://youtu.be/VMmeUwIVyRs 2ª parte			

ROLE-PLAY 4

ENLACE A YOUTUBE	CÓDIGO	ALUMNOS	NOTA
28/05/15			
http://youtu.be/1XFdVVmXOIE	22C2-1A	02.30	6,5
	22C2-1B	02.31	6,5
http://youtu.be/95yBecrV8Dg	22C2-2A	02.06	6
	22C2-2B	02.05	6
http://youtu.be/59b7pTkidvw	22C2-3A	02.07	6
	22C2-3B	02.20	6

*Optimización de la estrategia del role-play y su integración en el aula
de inglés de Turismo para la mejora de la producción oral*

http://youtu.be/uch8dAZ45u8	22C2-4A	02.08	6,5
	22C2-4B	02.29	6,5
http://youtu.be/ma-ZqftOU-w	22C2-5A	02.16	4,5
	22C2-5B	02.12	6
http://youtu.be/NNKg0W3Qm-s	22C2-6A	02.11	6
	22C2-6B	02.09	6
http://youtu.be/2OqN85v_mUY	22C2-7A	02.19	6
	22C2-7B	02.04	6
http://youtu.be/eGVCsyfCsNI	22C2-8A	02.17	9,5
	22C2-8B	02.14	10
http://youtu.be/BryDFS0muqY	22C1-9A	02.21	7,5
	22C1-9B	02.27	7,5
http://youtu.be/WwafyMnw6GE	22C2-10A	02.22	9
	22C2-10B	02.26	9
http://youtu.be/Fe6UYEUDF9Y	22C2-11A	02.24	6
	22C2-11B	02.10	6
http://youtu.be/JFfMKxwzfd0	22C2-12A	02.25	6,5
	22C2-12B	02.03	6,5
http://youtu.be/pMQDID5pvds	22C1-13A	02.28	6
	22C1-13B	02.23	6
http://youtu.be/KuEUPIGwegs	22C1-14A	02.01	6,5
	22C1-14B	02.15	6
	22C1-15A	02.02	
	22C1-15B	02.13	
http://youtu.be/9LaO9Ip9mjE	22C2-16A	02.18	6
	22C2-16B	02.32	6

NOTAS

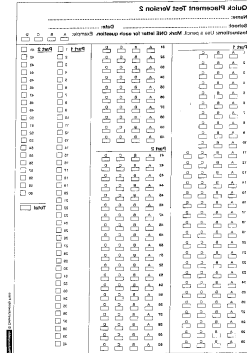
CÓDIGO	ALUMNOS	NOTA 1	NOTA 2	NOTA 3	NOTA 4
22C1-1A	02.30	3,8	7	8,5	6,5
22C1-1B	02.31	4,2	7	8,5	6,5
22C1-2A	02.06	3,5	6,5	6,5	6

22C1-2B	02.05	3,8	6,5	6,5	6
22C1-3A	02.07	3,5	6	6	6
22C1-3B	02.20	3,5	6	6	6
22C1-4A	02.08	4,5	6,5	8	6,5
22C1-4B	02.29	5	6,5	8	6,5
22C1-5A	02.16	5 bajo	6,5	7,5/8	4,5
22C1-5B	02.12	3,8	6	7,5/8	6
22C1-6A	02.11	3,8	6,5	8,5	6
22C1-6B	02.09	3,8	6,5	8,5	6
22C1-7A	02.19	3,8	7	7,5	6
22C1-7B	02.04	3,8	7	7,5	6
22C1-8A	02.17	7	9	9	9,5
22C1-8B	02.14	7,5	9	9	10
22C1-9A	02.21	3,8	6,5	7	7,5
22C1-9B	02.27	3,8	6,5	7	7,5
22C1-10A	02.22	6,5	7	7,5	9
22C1-10B	02.26	5,5	7	7,5	9
22C1-11A	02.24	5,2	4,5	6,5	6
22C1-11B	02.10	4	4,5	6,5	6
22C1-12A	02.25	3,8	4,5	6	6,5
22C1-12B	02.03	3	4,5	4	6,5
22C1-13A	02.28	3,5	5 bajo	6	6
22C1-13B	02.23	3,8	5 bajo	6	6
22C1-14A	02.01	4	7	6 bajo	6,5
22C1-14B	02.15	4,5	7	6,5	6
22C1-15A	02.02	3,5	6		
22C1-15B	02.13	3,5	6		
22C1-16A	02.18	5 bajo	6,5	7,5	6
22C1-16B	02.32	5	6,5	7,5	6

ANEXO 8
Prueba de nivel de Oxford

NO ESCRIBA EN ESTAS HOJAS

MARQUE TODAS LAS RESPUESTAS
EN LA HOJA DE RESPUESTAS



quick placement test

Version 2

The test is divided into two parts:

Part 1 (Questions 1 – 40) – All students.

Part 2 (Questions 41 – 60) – Do not start this part unless
told to do so by your test supervisor.

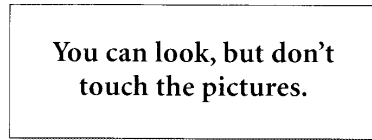
TIEMPO MÁXIMO: 40 minutos

Part 1

Questions 1 – 5

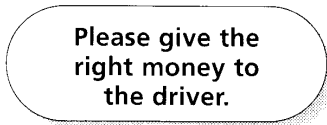
- Where can you see these notices?
- For questions 1 to 5, mark **one** letter **A**, **B** or **C** on your Answer Sheet.

1



- A** in an office
- B** in a cinema
- C** in a museum

2



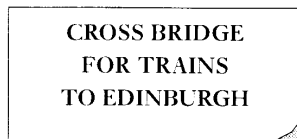
- A** in a bank
- B** on a bus
- C** in a cinema

3



- A** in a street
- B** on a book
- C** on a table

4



- A** in a bank
- B** in a garage
- C** in a station

5



- A** on clothes
- B** on furniture
- C** on food

Questions 6 – 10

- In this section you must choose the word which best fits each space in the text below.
- For questions **6** to **10**, mark **one** letter **A**, **B**, or **C** on your Answer Sheet.

THE STARS

There are millions of stars in the sky. If you look **(6)** the sky on a clear night, it is possible to see about 3000 stars. They look small, but they are really **(7)** big hot balls of burning gas. Some of them are huge, but others are much smaller, like our planet Earth. The biggest stars are very bright, but they only live for a short time. Every day new stars **(8)** born and old stars die. All the stars are very far away. The light from the nearest star takes more **(9)** four years to reach Earth. Hundreds of years ago, people **(10)** stars, like the North Star, to know which direction to travel in. Today you can still see that star.

- | | | | |
|-----------|---------------|---------------|----------------|
| 6 | A at | B up | C on |
| 7 | A very | B too | C much |
| 8 | A is | B be | C are |
| 9 | A that | B of | C than |
| 10 | A use | B used | C using |

Questions 6 – 10

- In this section you must choose the word which best fits each space in the text below.
- For questions 6 to 10, mark **one** letter **A**, **B**, or **C** on your Answer Sheet.

THE STARS

There are millions of stars in the sky. If you look **(6)** the sky on a clear night, it is possible to see about 3000 stars. They look small, but they are really **(7)** big hot balls of burning gas. Some of them are huge, but others are much smaller, like our planet Earth. The biggest stars are very bright, but they only live for a short time. Every day new stars **(8)** born and old stars die. All the stars are very far away. The light from the nearest star takes more **(9)** four years to reach Earth. Hundreds of years ago, people **(10)** stars, like the North Star, to know which direction to travel in. Today you can still see that star.

- | | | | |
|-----------|---------------|---------------|----------------|
| 6 | A at | B up | C on |
| 7 | A very | B too | C much |
| 8 | A is | B be | C are |
| 9 | A that | B of | C than |
| 10 | A use | B used | C using |

Questions 11 – 20

- In this section you must choose the word which best fits each space in the texts.
- For questions **11** to **20**, mark **one** letter **A**, **B**, **C** or **D** on your Answer Sheet.

Good smiles ahead for young teeth

Older Britons are the worst in Europe when it comes to keeping their teeth. But British youngsters **(11)** more to smile about because **(12)** teeth are among the best. Almost 80% of Britons over 65 have lost all or some **(13)** their teeth according to a World Health Organisation survey. Eating too **(14)** sugar is part of the problem. Among **(15)** , 12-year-olds have on average only three missing, decayed or filled teeth.

- | | | | | |
|-----------|------------------|-----------------|-------------------|------------------|
| 11 | A getting | B got | C have | D having |
| 12 | A their | B his | C them | D theirs |
| 13 | A from | B of | C among | D between |
| 14 | A much | B lot | C many | D deal |
| 15 | A person | B people | C children | D family |

Christopher Columbus and the New World

On August 3, 1492, Christopher Columbus set sail from Spain to find a new route to India, China and Japan. At this time most people thought you would fall off the edge of the world if you sailed too far. Yet sailors such as Columbus had seen how a ship appeared to get lower and lower on the horizon as it sailed away. For Columbus this (16) that the world was round. He (17) to his men about the distance travelled each day. He did not want them to think that he did not (18) exactly where they were going. (19) , on October 12, 1492, Columbus and his men landed on a small island he named San Salvador. Columbus believed he was in Asia, (20) he was actually in the Caribbean.

- | | | | | |
|----|--------|------------|-----------|----------|
| 16 | A made | B pointed | C was | D proved |
| 17 | A lied | B told | C cheated | D asked |
| 18 | A find | B know | C think | D expect |
| 19 | A Next | B Secondly | C Finally | D Once |
| 20 | A as | B but | C because | D if |

Questions 21 – 40

- In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence.
 - For questions **21** to **40**, mark **one** letter **A**, **B**, **C** or **D** on your Answer Sheet.
- 21** The children won't go to sleep we leave a light on outside their bedroom.
A except **B** otherwise **C** unless **D** but
- 22** I'll give you my spare keys in case you home before me.
A would get **B** got **C** will get **D** get
- 23** My holiday in Paris gave me a great to improve my French accent.
A occasion **B** chance **C** hope **D** possibility
- 24** The singer ended the concert her most popular song.
A by **B** with **C** in **D** as
- 25** Because it had not rained for several months, there was a of water.
A shortage **B** drop **C** scarce **D** waste
- 26** I've always you as my best friend.
A regarded **B** thought **C** meant **D** supposed
- 27** She came to live here a month ago.
A quite **B** beyond **C** already **D** almost
- 28** Don't make such a! The dentist is only going to look at your teeth.
A fuss **B** trouble **C** worry **D** reaction
- 29** He spent a long time looking for a tie which with his new shirt.
A fixed **B** made **C** went **D** wore
- 30** Fortunately, from a bump on the head, she suffered no serious injuries from her fall.
A other **B** except **C** besides **D** apart

- 31 She had changed so much that anyone recognised her.
A almost B hardly C not D nearly
- 32 teaching English, she also writes children's books.
A Moreover B As well as C In addition D Apart
- 33 It was clear that the young couple were of taking charge of the restaurant.
A responsible B reliable C capable D able
- 34 The book of ten chapters, each one covering a different topic.
A comprises B includes C consists D contains
- 35 Mary was disappointed with her new shirt as the colour very quickly.
A bleached B died C vanished D faded
- 36 National leaders from all over the world are expected to attend the meeting.
A peak B summit C top D apex
- 37 Jane remained calm when she won the lottery and about her business as if nothing had happened.
A came B brought C went D moved
- 38 I suggest we outside the stadium tomorrow at 8.30.
A meeting B meet C met D will meet
- 39 My remarks were as a joke, but she was offended by them.
A pretended B thought C meant D supposed
- 40 You ought to take up swimming for the of your health.
A concern B relief C sake D cause

Part 2

Questions 41 – 50

- In this section you must choose the word or phrase which best fits each space in the texts.
- For questions 41 to 50, mark **one** letter **A**, **B**, **C** or **D** on your Answer Sheet.

CLOCKS

The clock was the first complex mechanical machinery to enter the home, (41) it was too expensive for the (42) person until the 19th century, when (43) production techniques lowered the price. Watches were also developed, but they (44) luxury items until 1868, when the first cheap pocket watch was designed in Switzerland. Watches later became (45) available, and Switzerland became the world's leading watch manufacturing centre for the next 100 years.

- | | | | | |
|----|-----------|------------|-------------|------------|
| 41 | A despite | B although | C otherwise | D average |
| 42 | A average | B medium | C general | D common |
| 43 | A vast | B large | C wide | D mass |
| 44 | A lasted | B endured | C kept | D remained |
| 45 | A mostly | B chiefly | C greatly | D widely |

Dublin City Walks

What better way of getting to know a new city than by walking around it?

Whether you choose the Medieval Walk, which will **(46)** you to the Dublin of 1000 years ago, find out about the more **(47)** history of the city on the Eighteenth Century Walk, or meet the ghosts of Dublin's many writers on the Literary Walk, we know you will enjoy the experience.

Dublin City Walks **(48)** twice daily. Meet your guide at 10.30 a.m. or 2.30 p.m. at the Tourist Information Office. No advance **(49)** is necessary. Special **(50)** are available for families, children and parties of more than ten people.

- | | | | | |
|-----------|---------------------|--------------------|------------------|-------------------|
| 46 | A introduce | B present | C move | D show |
| 47 | A near | B late | C recent | D close |
| 48 | A take place | B occur | C work | D function |
| 49 | A paying | B reserving | C warning | D booking |
| 50 | A funds | B costs | C fees | D rates |

Questions 51 – 60

- In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence.
 - For questions **51** to **60**, mark **one** letter **A**, **B**, **C** or **D** on your Answer Sheet.
- 51** If you're not too tired we could have a of tennis after lunch.
A match **B** play **C** game **D** party
- 52** Don't you get tired watching TV every night?
A with **B** by **C** of **D** at
- 53** Go on, finish the dessert. It needs up because it won't stay fresh until tomorrow.
A eat **B** eating **C** to eat **D** eaten
- 54** We're not used to invited to very formal occasions.
A be **B** have **C** being **D** having
- 55** I'd rather we meet this evening, because I'm very tired.
A wouldn't **B** shouldn't **C** hadn't **D** didn't
- 56** She obviously didn't want to discuss the matter so I didn't the point.
A maintain **B** chase **C** follow **D** pursue
- 57** Anyone after the start of the play is not allowed in until the interval.
A arrives **B** has arrived **C** arriving **D** arrived
- 58** This new magazine is with interesting stories and useful information.
A full **B** packed **C** thick **D** compiled
- 59** The restaurant was far too noisy to be to relaxed conversation.
A conducive **B** suitable **C** practical **D** fruitful
- 60** In this branch of medicine, it is vital to open to new ideas.
A stand **B** continue **C** hold **D** remain

ANEXO 9
Role-plays

ANEXO 10
Cuestionario administrado en Google Forms

**Cuestionario dirigido a alumnos de
Inglés II de Grado en Turismo sobre
el aprendizaje de inglés oral en la
universidad**

* Required

I. Información general personal e información sobre mi nivel de inglés

Importante: todos los datos facilitados en este cuestionario son confidenciales y únicamente se podrán usar para cuestiones estrictamente académicas o de investigación

1. Nombre y apellidos

2. Edad *

- 18-20
- 21-23
- Más de 24

3. Mi lengua nativa materna es *

4. En mi opinión, mi nivel de inglés general es *

- Bajo - A1
- Medio/bajo - A2
- Medio - B1
- Medio/alto -B2
- Alto - C1
- Bilingüe -C2

5. En mi opinión, mi nivel de inglés en cuanto a expresión oral es *

- Bajo - A1
- Medio/bajo - A2
- Medio - B1
- Medio/alto - B2
- Alto - C1
- Bilingüe - C2

6. He realizado las siguientes estancias lingüísticas en países anglófonos (sumando diversas estancias) *

- Nunca
- Menos de 6 meses
- Entre 6 meses y un año
- Más de un año

7. Número de años estudiando inglés en academias o a través de clases particulares (no se incluye aquí colegio ni instituto) *

- Nunca
- Menos de cinco
- Entre cinco y diez
- Entre diez y quince
- Más de quince

8. Veo películas en inglés *

- Nunca
- A veces, con subtítulos en español
- A veces, con subtítulos en inglés
- Frecuentemente, con subtítulos en español
- Frecuentemente, con subtítulos en inglés
- Siempre sin subtítulos

9. Hablo en inglés con nativos (alumnos Erasmus, profesor particular, intercambios...) *

- Nunca
- Dos veces al mes
- Semanalmente
- A diario

10. Además de inglés, hablo otra lengua extranjera *

- Sí

No

11. En caso afirmativo, cuál es la segunda lengua extranjera que hablo y cuál es mi nivel (A1, A2...)

12. En mi opinión, en el futuro, para el ejercicio de mi carrera profesional, necesitaré hablar en inglés *

- Nunca
- De forma esporádica
- Frecuentemente
- A diario

II. Información sobre clases de inglés recibidas en colegio e instituto

13. Número de años estudiando inglés en colegio o instituto (sin contar academias o clases particulares) *

- Menos de cinco
- Entre cinco y diez
- Entre diez y quince
- Más de quince

14. Asistí a un colegio bilingüe inglés/español *

- Sí
- No

15. He recibido clases de lengua inglesa impartidas en inglés (en colegio o instituto) *

- Nunca
- Ocasionalmente
- Frecuentemente
- Siempre

16. He tenido la posibilidad de hablar en inglés durante la clase de lengua inglesa con compañeros o con el profesor (en colegio o instituto) *

- Nunca
- Ocasionalmente
- Frecuentemente
- Siempre

17. En mis clases de lengua inglesa (colegio o instituto), el profesorado usaba el "role-play" (juego de roles) *

- Nunca
- Ocasionalmente
- Frecuentemente
- A diario

18. Poseo los siguientes títulos de lengua inglesa (*First Certificate, Escuela Oficial de Idiomas, ninguno...*) *

III. Acerca de la expresión oral en inglés en el aula de la universidad

18. Cuando tengo que hablar en inglés en el aula en la universidad, me siento *

- Inseguro y nervioso todo el tiempo
- Nervioso, pero cuando empiezo a hablar me calmo
- Tranquilo, pero a medida que hablo pierdo los nervios
- Cómodo y tranquilo todo el tiempo

19. Prefiero que el profesor me asigne el compañero de trabajo para la actividad oral en inglés en lugar de escogerlo yo *

- Sí
- No

20. El motivo por el que prefiero, o no, que el profesor me asigne el compañero de trabajo es *

21. Cuando se realiza un "role-play" en clase de inglés, me siento más cómodo con *

- Un "role-play" muy guiado con muchas instrucciones
- Un "role-play" semi-guiado, con las instrucciones necesarias
- Un "role-play" libre en el que solo me dan la situación
- Un "role-play" inventado por completo por mí

22. Habitualmente, cuando participo en un "role-play" durante la clase, soy capaz de integrar vocabulario y estructuras gramaticales relacionadas con el tema *

- Nunca
- Ocasionalmente
- Frecuentemente
- Siempre

23. Hasta ahora, el "role-play" en el aula me había parecido *

- Nada útil
- De poca utilidad para mis necesidades
- Útil para expresarse en inglés en situaciones concretas
- Muy útil para expresarse en inglés en situaciones concretas

IV. Sobre la nueva manera de realizar la actividades de "role-play" propuestas por el profesor

24. Enfrentarme a la cámara de vídeo me afecta *

- Soy totalmente incapaz de hablar ante la cámara
- Muchísimo: tiemblo, tartamudeo y transpiro en exceso
- Mucho, empiezo alterado pero después me olvido de la cámara
- Bastante, aunque soy capaz de expresarme con claridad
- Poco, me mantengo tranquilo
- No me afecta; casi no me doy cuenta de que me graban

25. Tener la oportunidad de observar a mis compañeros me ha resultado *

(1. Nada útil; no me ha servido; 2. Muy poco útil; 3. Poco útil; 4. Útil solo para ciertos aspectos; 5. Bastante útil; 6. Muy útil y provechoso: me ha servido para percatarme de factores que pueden mejorar mi expresión oral en inglés)

	1	2	3	4	5	6	
Nada útil; no me ha servido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy útil y provechoso

26. Tener acceso a la tabla con los descriptores de los criterios que el profesor evalúa en las actividades orales en inglés (fluidez, pronunciación, uso de vocabulario...) me ha resultado *

(1. Nada útil; 2. Muy poco útil; 3. Poco útil; 4. Útil solo para ciertos aspectos; 5. Bastante útil; 6. Muy interesante y útil: he entendido y puesto en práctica algunos criterios que se emplean para valorar la expresión oral en inglés)

	1	2	3	4	5	6	
Nada útil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy interesante y útil

27. Evaluarme a mí mismo y a mis compañeros usando la tabla con los criterios me ha servido para observar errores y aciertos en la expresión oral en inglés *

(1. Nada útil; 2. Muy poco útil; 3. Poco útil; 4. Útil solo para ciertos aspectos; 5. Bastante útil; 6. Muy interesante y útil: al evaluar específicamente ciertos aspectos me he podido centrar más en aciertos y errores de los que aprender)

	1	2	3	4	5	6	
Nada útil; no me ha servido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy útil; me ha ayudado a centrarme en aciertos y errores de los que puedo aprender

28. Evaluar mis "role-plays" y los de mis compañeros con la tabla de criterios me ha resultado *

(1. Nada interesante; 2. Muy poco interesante; 3. Poco interesante; 4. Interesante y útil solo para ciertos aspectos; 5. Bastante interesante y útil; 6. Muy interesante y útil)

	1	2	3	4	5	6	
Nada interesante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy interesante y útil

29. El sistema propuesto por el profesor para realizar los "role-plays" me ha servido para consolidar vocabulario y estructuras gramaticales *

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

30. Poder observarme y el sistema de preparación de "role-plays" me ha hecho ganar confianza en mí mismo y disminuir algo el nerviosismo al realizar actividades orales en inglés *

- Nada, sigo igual de nervioso
- Algo, me siento más tranquilo
- Bastante, me enfrento a la situación con más seguridad que antes
- Mucho, siento más confianza y bastante menos nerviosismo

31. El sistema propuesto por el profesor me ha ayudado a reflexionar sobre mi propio proceso de aprendizaje relacionado con la expresión oral en inglés *

(1. Nada; 2. Muy poco; 3. Poco; 4. Bastante en ciertos aspectos; 5. Bastante en general; 6. Mucho)

	1	2	3	4	5	6	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

32. En general, con el sistema propuesto por el profesor he mejorado mi nivel de expresión oral en inglés *

(1. Nada; 2. Muy poco; 3. Poco; 4. Bastante en ciertos aspectos; 5. Bastante en general; 6. Mucho)

	1	2	3	4	5	6	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

33. Desearía repetir este sistema en futuros cursos de inglés: es decir, realizar diversos "role-plays" durante el curso, tener la posibilidad de observarme y de observar a algunos compañeros, disponer de los criterios de evaluación oral del profesor y poder autoevaluarme, así como evaluar a mis compañeros *

- No; no me ha servido
- No creo, aunque me ha resultado útil para mejorar mi expresión oral en inglés
- Sí, he observado muchos errores de los que he aprendido y podría mejorar aún más
- Sí, he aprendido de los errores que he observado y además me ha resultado una actividad innovadora y motivadora

34. Desearía repetir este sistema (brevemente descrito en la pregunta anterior) en futuros cursos de inglés *

(1. Nunca; 2. Una grabación por cuatrimestre; 3. Dos grabaciones por cuatrimestre; 4. Tres grabaciones por cuatrimestre; 5.- Igual que este curso (cuatro grabaciones); 6.- Con más frecuencia que este curso)

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Con más frecuencia

35. Este tipo de iniciativa me ha resultado motivadora para mejorar mi nivel de inglés y para esforzarme en aprender *

(1. Nada motivadora; 2. Poco motivadora; 3. Bastante motivadora; 4. Muy motivadora e interesante)

	1	2	3	4	
Nada motivadora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy motivadora e interesante

36. La actividad, en conjunto, me ha resultado amena y entretenida *

(1. Nada amena ; 2. Poco amena; 3. Bastante amena; 4. Muy amena y entretenida)

	1	2	3	4	
Nada amena	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy amena y entretenida

37. El uso del portal de internet YouTube, en su versión privada, me ha parecido un sistema útil para conservar y compartir con familiares o amigos actividades del aula de inglés *

(1. Nada útil; 2. Poco útil; 3. Bastante útil; 4. Muy útil)

	1	2	3	4	
Nada útil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy útil

38. Creo que podría ser útil y motivador en el aprendizaje de idiomas emplear con más frecuencia las redes sociales (Facebook, Google+, Twitter...) *

(1. Nada útil; 2. Poco útil; 3. Bastante útil; 4. Muy útil y motivador)

	1	2	3	4	
<hr/>					
Nada útil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy útil y motivador
<hr/>					

39. Sugerencia sobre cómo podría mejorar mi nivel de expresión oral en inglés y ganar confianza y seguridad, reduciendo el nerviosismo producido al expresarme en inglés. Estas sugerencias deben estar relacionadas con el nuevo sistema propuesto por el profesor.

40. Observaciones generales

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

ANEXO 11
Ficha de anotaciones del investigador

Role-play 1	Alumno	Marcar con √ la presencia del ítem
Titubeo a causa del nerviosismo		
Falta de contacto visual con el interlocutor		
Exceso de gesticulación nerviosa		
Tono de voz casi inaudible		
Silencios prolongados		
√ (presencia accidental) √√ (presencia reiterada) √√√ (presencia casi constante)		

Tabla 24 Ficha empleada para las observadores del investigador

Role-play 2	Alumno	Marcar con √ la presencia del ítem
Titubeo a causa del nerviosismo		
Falta de contacto visual con el interlocutor		
Exceso de gesticulación nerviosa		
Tono de voz casi inaudible		
Silencios prolongados		
√ (presencia accidental) √√ (presencia reiterada) √√√ (presencia casi constante)		



Role-play 3	Alumno	Marcar con √ la presencia del ítem
Titubeo a causa del nerviosismo		
Falta de contacto visual con el interlocutor		
Exceso de gesticulación nerviosa		
Tono de voz casi inaudible		
Silencios prolongados		
√ (presencia accidental) √√ (presencia reiterada) √√√ (presencia casi constante)		

Role-play 4	Alumno	Marcar con √ la presencia del ítem
Titubeo a causa del nerviosismo		
Falta de contacto visual con el interlocutor		
Exceso de gesticulación nerviosa		
Tono de voz casi inaudible		
Silencios prolongados		
√ (presencia accidental) √√ (presencia reiterada) √√√ (presencia casi constante)		

ANEXO 12
Rúbrica

*DESCRIPTORES					
Uso de vocabulario	Uso de estructuras gramaticales	Fluidez	Pronunciación	Interacción con la pareja	Lenguaje no verbal (corporal)
Uso de una variedad de palabras adecuadas para la actividad.	Uso preciso de la gramática necesaria.	Capacidad de usar una expresión fluida, evitando silencios y sonidos no articulados (<i>fillers</i> tipo "ehm")	Correcta articulación de sonidos.	Capacidad de interactuar de forma coherente y comunicativa.	Capacidad de usar el lenguaje gestual con fines comunicativos.
1 (incomprensible) / 2 (muy pobre) / 3 (pobre) / 4 (casi aceptable) / 5 (aceptable) / 6 (bien) / 7 (notable) / 8 (destaca) / 9 (sobresaliente) / 10 (excelente)					
Impresión general	De manera global, opinión sobre la producción oral del alumno.				

Tabla 25 Rúbrica empleada en la investigación central

ANEXO 13
Respuestas del cuestionario no incluidas en el Capítulo 4

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	6	18,8 %
Ocasionalmente	13	42,7 %
Frecuentemente	5	17,8 %
Siempre	6	18,8 %

Tabla 26 Frecuencia de clases impartidas en inglés



Gráfico 33 Frecuencia de clases impartidas en inglés

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	9,4 %
Ocasionalmente	20	62,5 %
Frecuentemente	3	9,4 %
Siempre	5	15,6 %

Tabla 27 Frecuencia oportunidad de hablar inglés en las clases

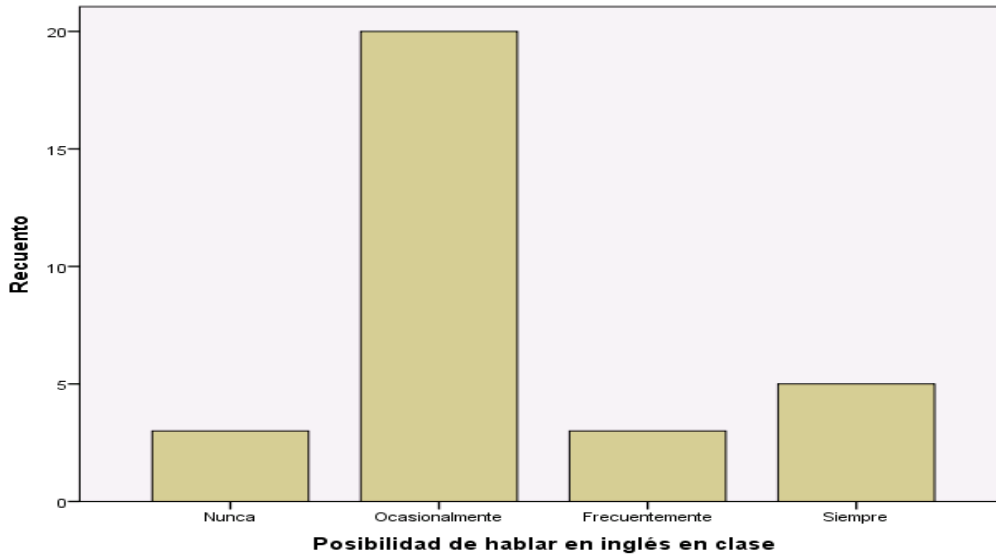


Gráfico 34 Frecuencia oportuna de hablar inglés en las clases

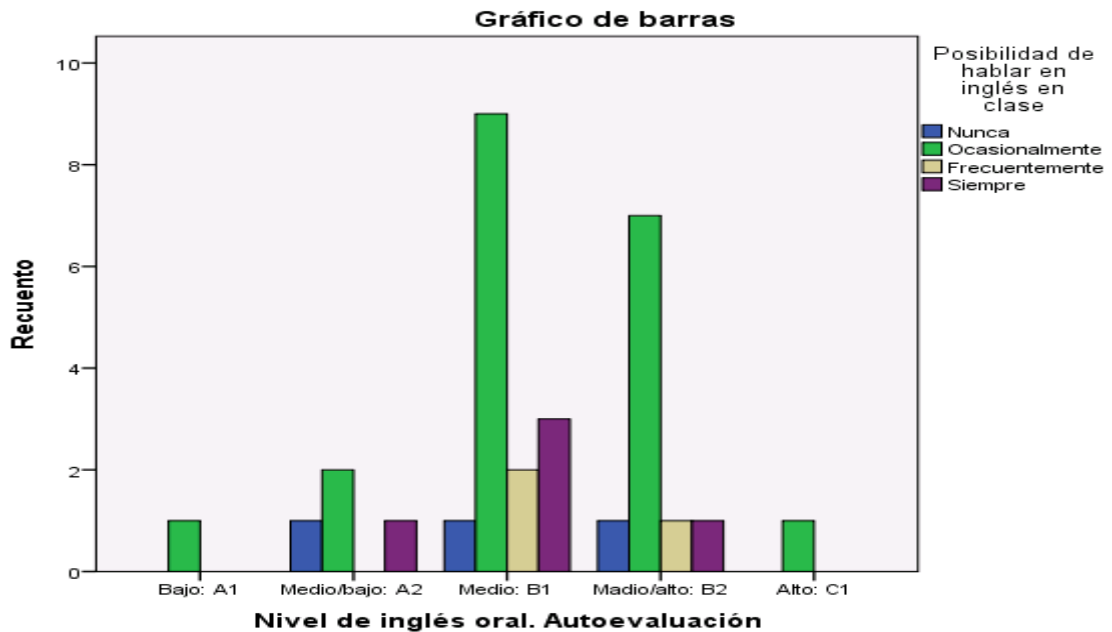


Gráfico 35 Relación entre la frecuencia oportuna de hablar inglés en las clases y el nivel de inglés oral

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	9,4 %
Ocasionalmente	20	62,5 %
Frecuentemente	3	9,4 %
Siempre	5	15,6 %

Tabla 28 Frecuencia uso del “role-play” en las clases

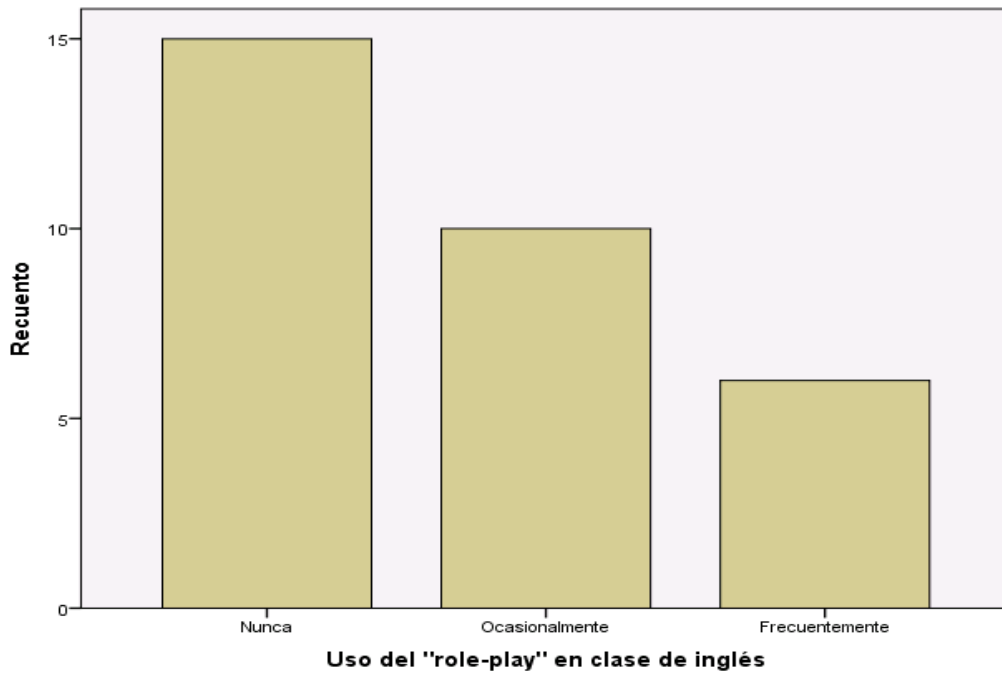


Gráfico 36 Frecuencia de uso del “role-play” en la clase de inglés

Estancias en países de habla inglesa

Tabla 29 Estancias en países de habla inglesa

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	16	50,0 %
Menos de seis meses	15	46,9 %
Perdidos	1	

Tabla 30 Relación entre nivel de inglés general (autoevaluación) y estancias lingüísticas

		Estancias lingüísticas en países anglófonos		Total
		Nunca	Menos de seis meses	
Nivel de inglés general. Autoevaluación	Medio/bajo: A2	2	1	3
	Medio: B1	10	7	17

	Medio/alto: B2	4	5	9
	Alto: C1	0	2	2
Total		16	15	31

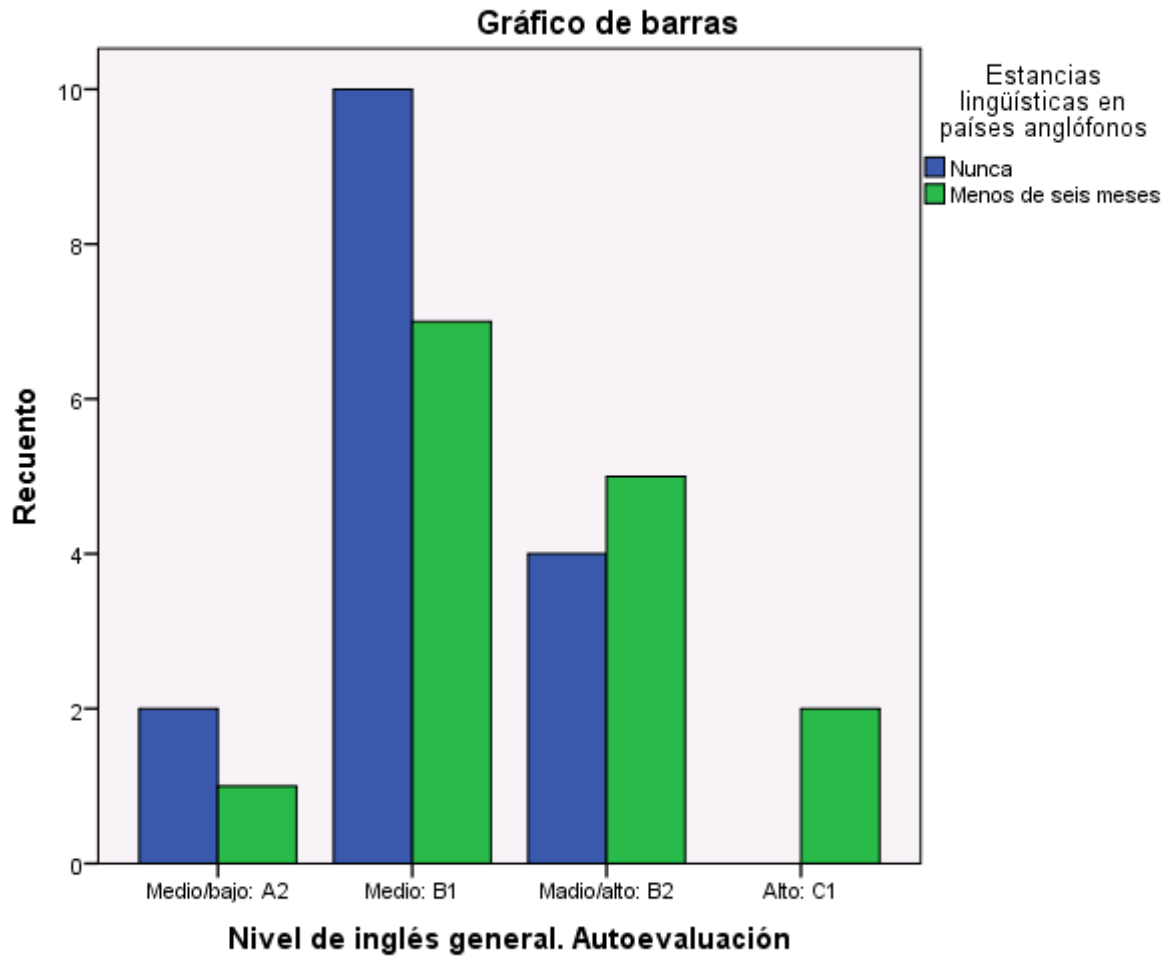


Gráfico 37 Relación entre nivel de inglés general (autoevaluación) y estancias lingüísticas

Tabla 31 Relación entre nivel de inglés oral (autoevaluación) y estancias lingüísticas

Estancias lingüísticas en países anglófonos		Total
Nunca	Menos de seis meses	

Nivel de inglés oral. Autoevaluación	Bajo: A1	0	1	1
	Medio/bajo: A2	3	1	4
	Medio: B1	7	7	14
	Medio/alto: B2	4	6	10
	Alto: C1	1	0	1
Total		15	15	30

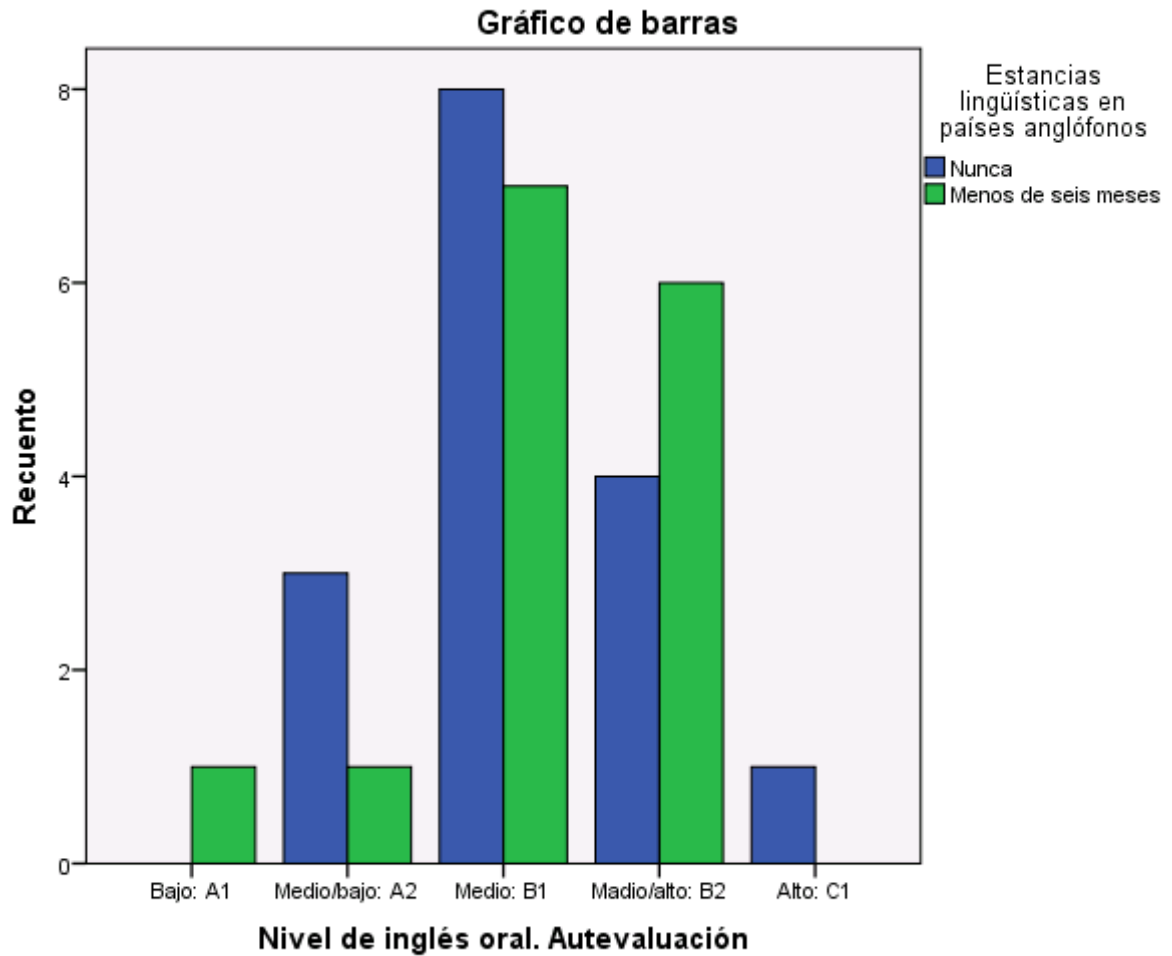


Gráfico 38 Relación entre nivel de inglés oral (autoevaluación) y estancias lingüísticas

Años de inglés en academias privadas y clases particulares

Tabla 32 Años de estudio en contextos de enseñanza no reglada

Frecuencia	Porcentaje
------------	------------

Nunca	10	31,3 %
Menos de cinco años	12	43,7 %
Entre cinco y diez años	3	9,4 %
Entre diez y quince años	5	15,6 %
Total	30	100 %

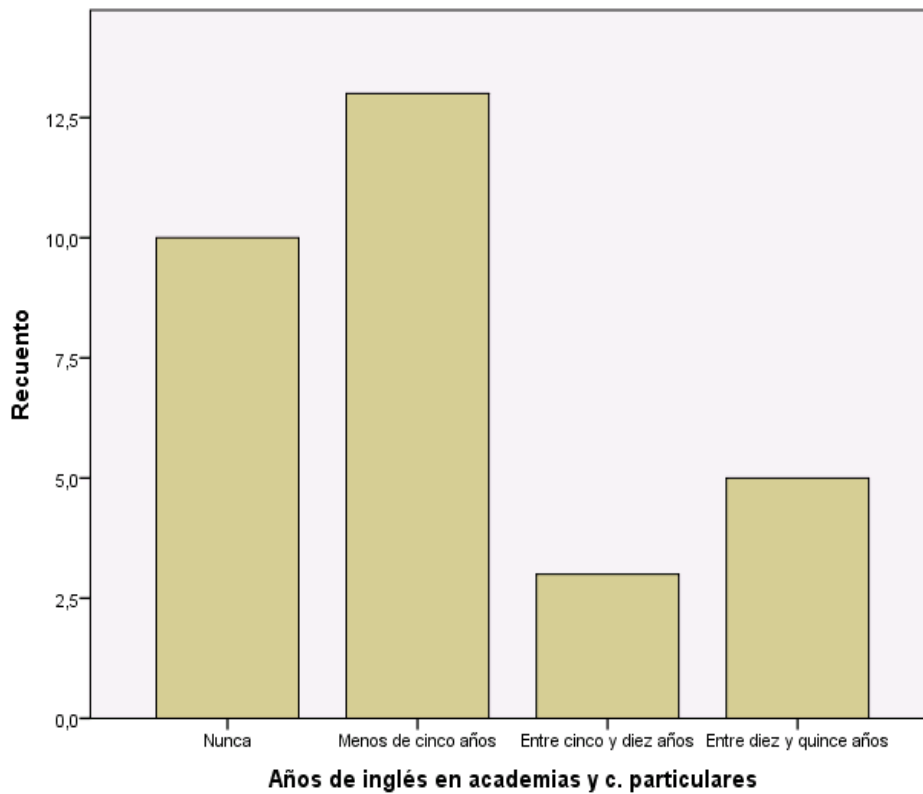


Gráfico 39 Años de estudio en contextos de enseñanza no reglada

Tabla 33 Relación entre los años de estudios de enseñanza no reglada y nivel de inglés general

Años de inglés en academias y clases particulares	Total
--	-------

		Nunca	Menos de cinco años	Entre cinco y diez años	Entre diez y quince años	
Nivel de inglés general. Autoevaluación	Medio/bajo: A2	1	1	0	1	3
	Medio: B1	5	9	1	2	17
	Medio/alto: B2	3	2	2	1	8
	Alto: C1	1	1	0	0	2
Total		10	13	3	4	30

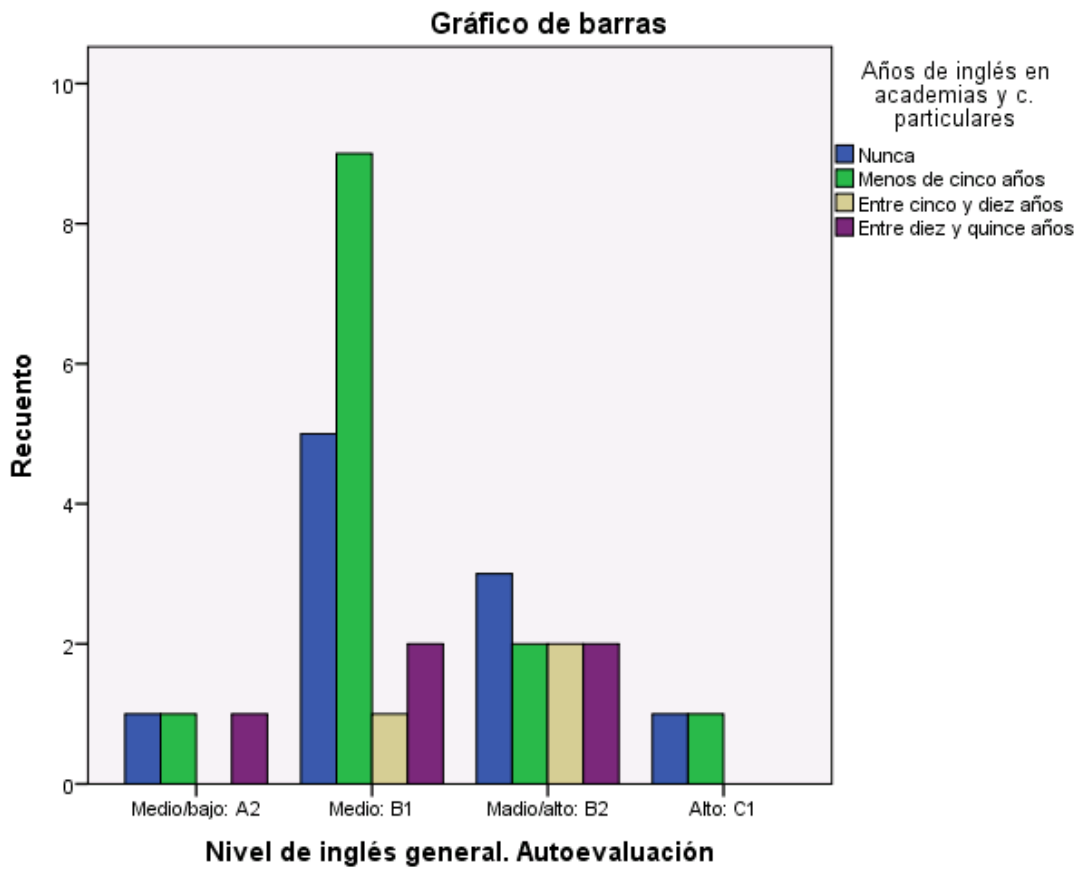


Gráfico 40 Relación entre los años de estudios de enseñanza no reglada y nivel de inglés general

Tabla 34 Relación entre los años de estudios de enseñanza no reglada y nivel de inglés oral

Años de inglés en academias y clases particulares	Total
---	-------

		Nunca	Menos de cinco años	Entre cinco y diez años	Entre diez y quince años	
Nivel de inglés oral. Autoevaluación	Bajo: A1	0	1	0	0	1
	Medio/bajo: A2	3	1	0	0	4
	Medio: B1	3	6	2	3	14
	Madio/alto: B2	4	3	1	2	10
	Alto: C1	0	1	0	0	1
Total		10	12	3	5	30

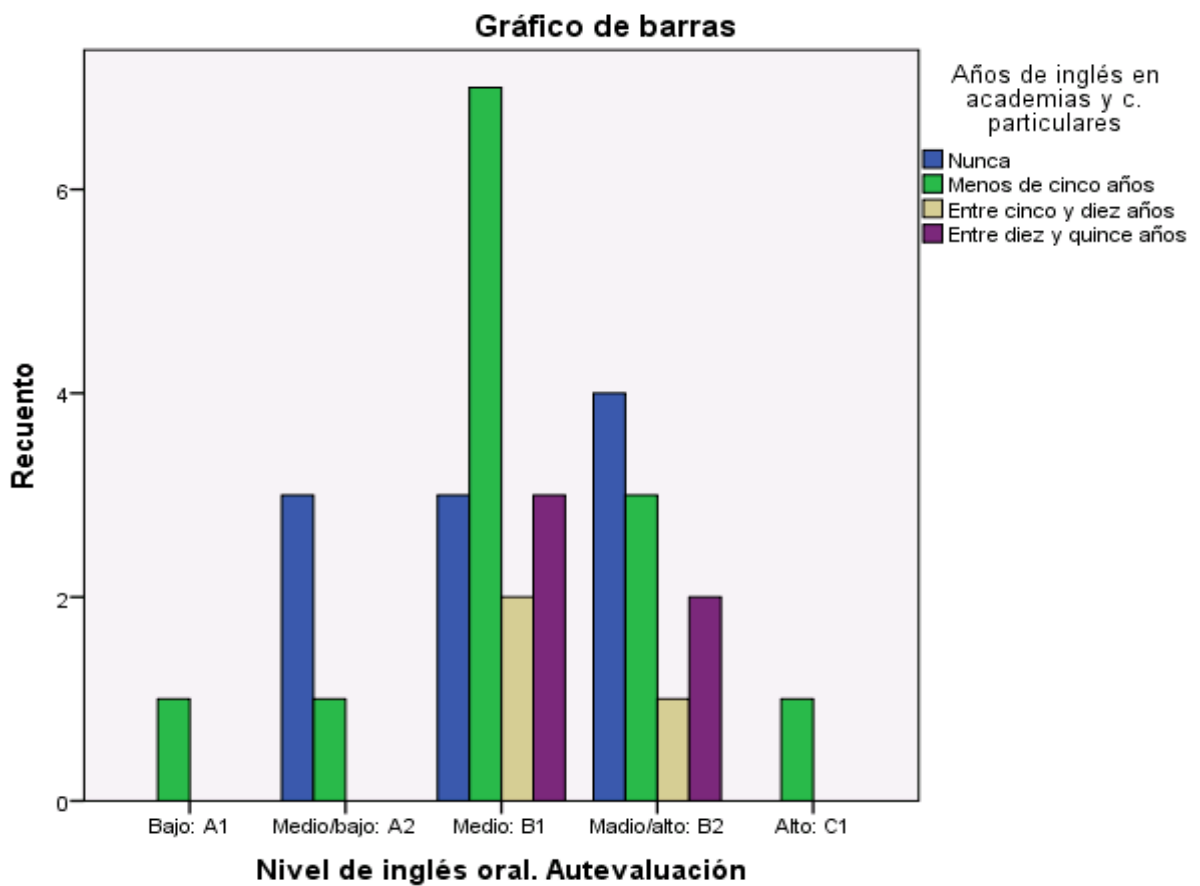


Gráfico 41 Relación entre los años de estudios de enseñanza no reglada y nivel de inglés oral

Veo películas en inglés

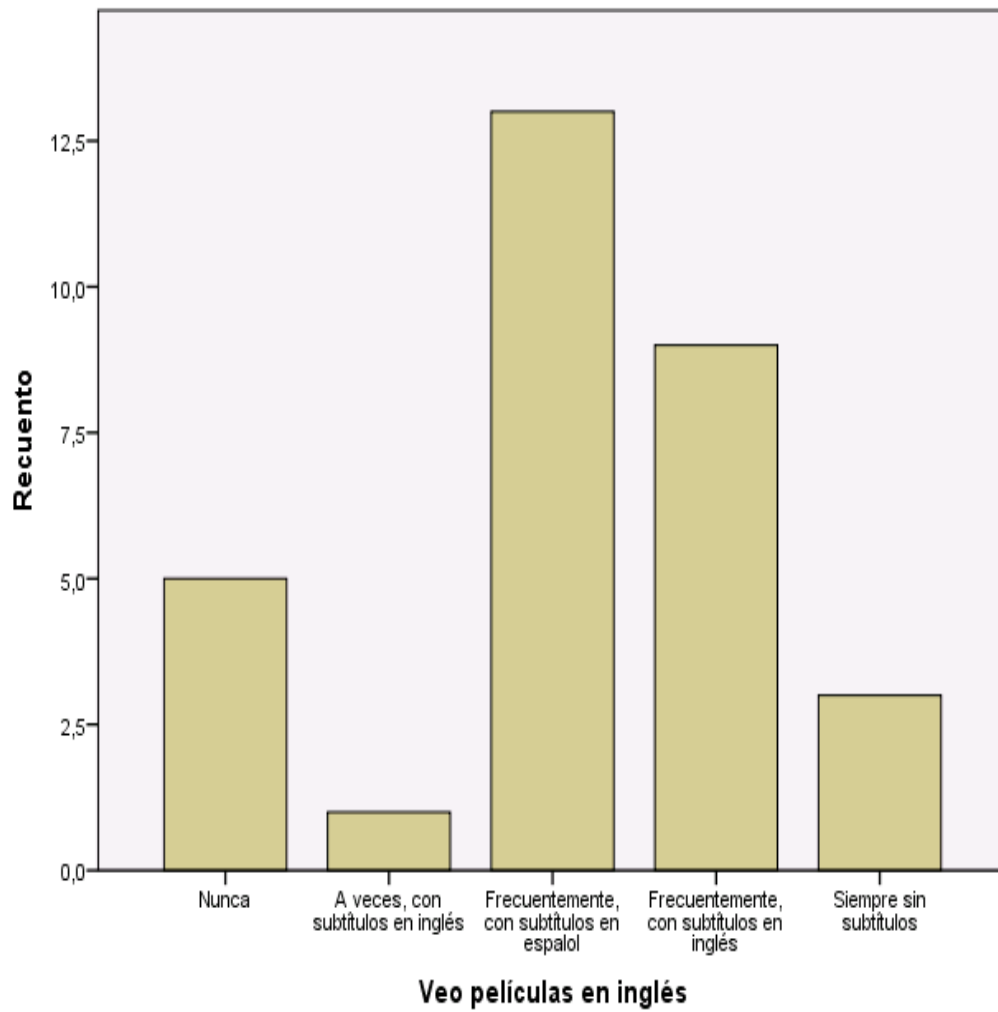


Gráfico 42 Frecuencia de visionado de películas en inglés

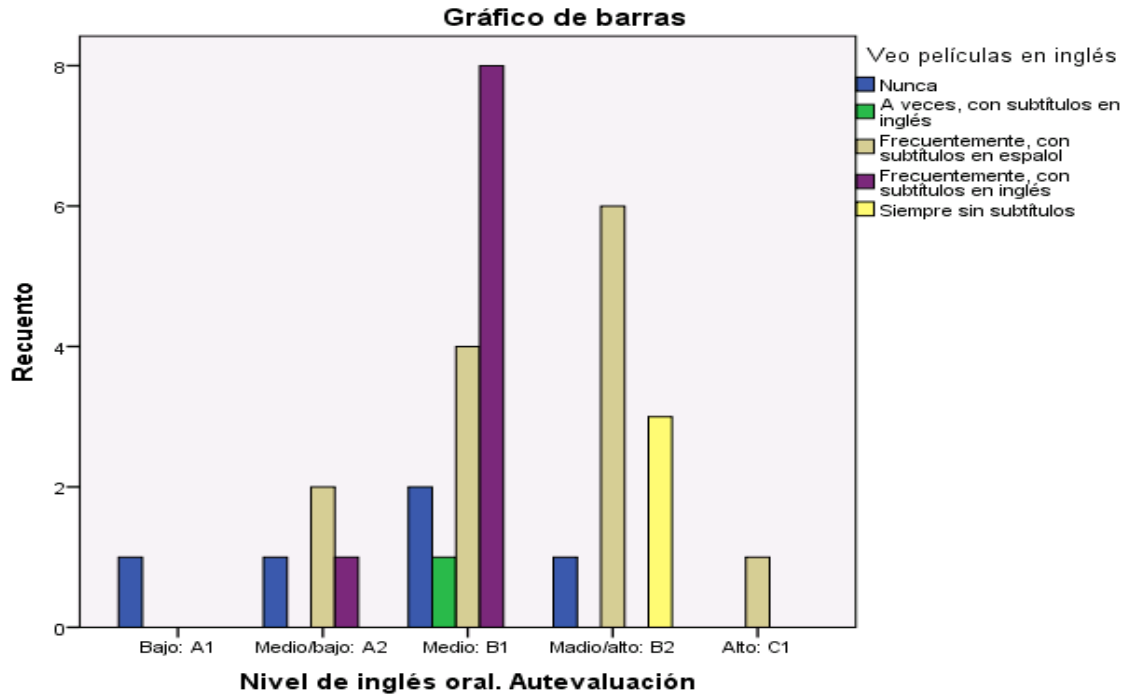


Gráfico 43 Relación entre el nivel de inglés oral y el visionado de películas en inglés

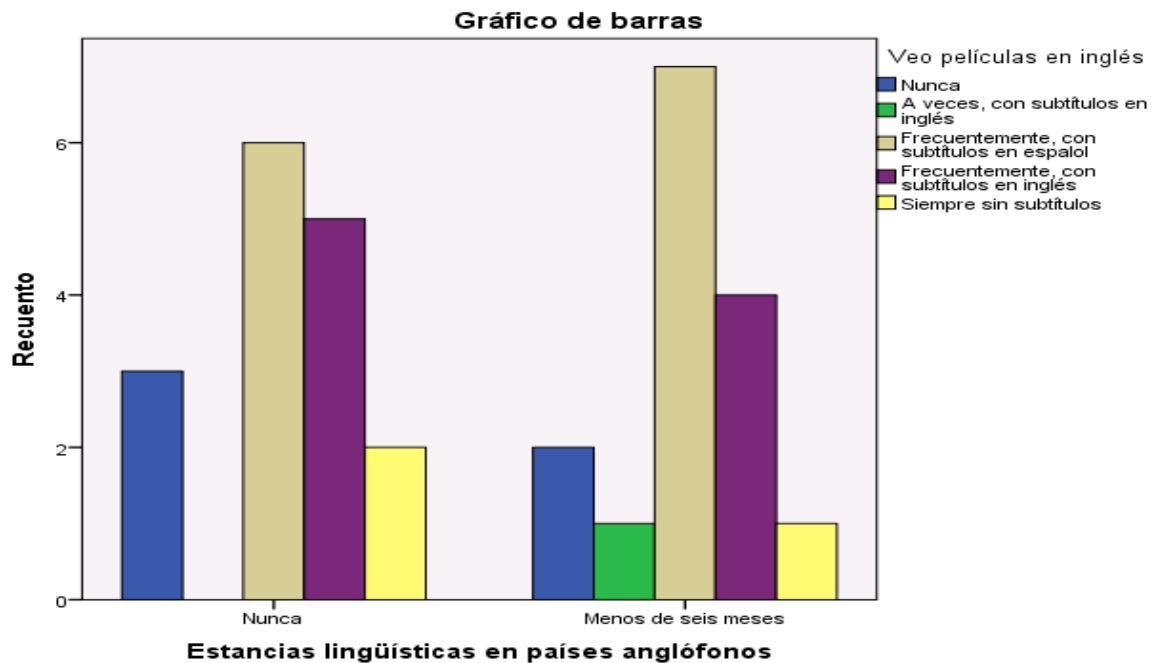


Gráfico 44 Relación entre las estancias en países anglófonos y el visionado de películas en inglés

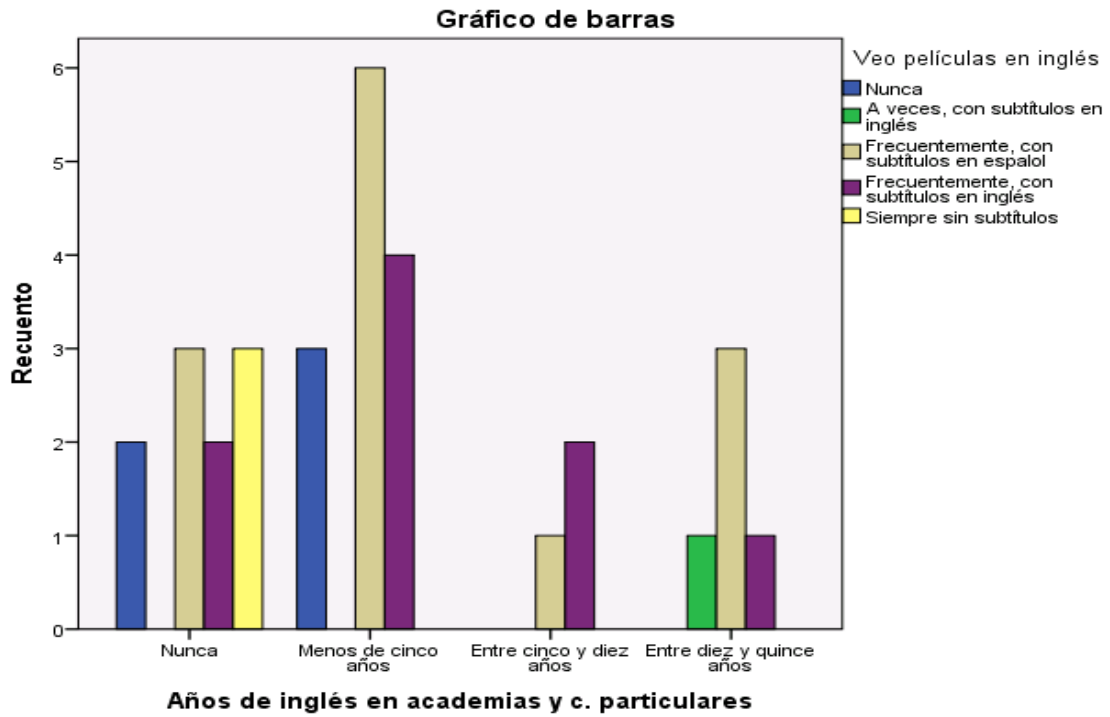


Gráfico 45 Relación entre los años de inglés en enseñanza no reglada y el visionado de películas en inglés

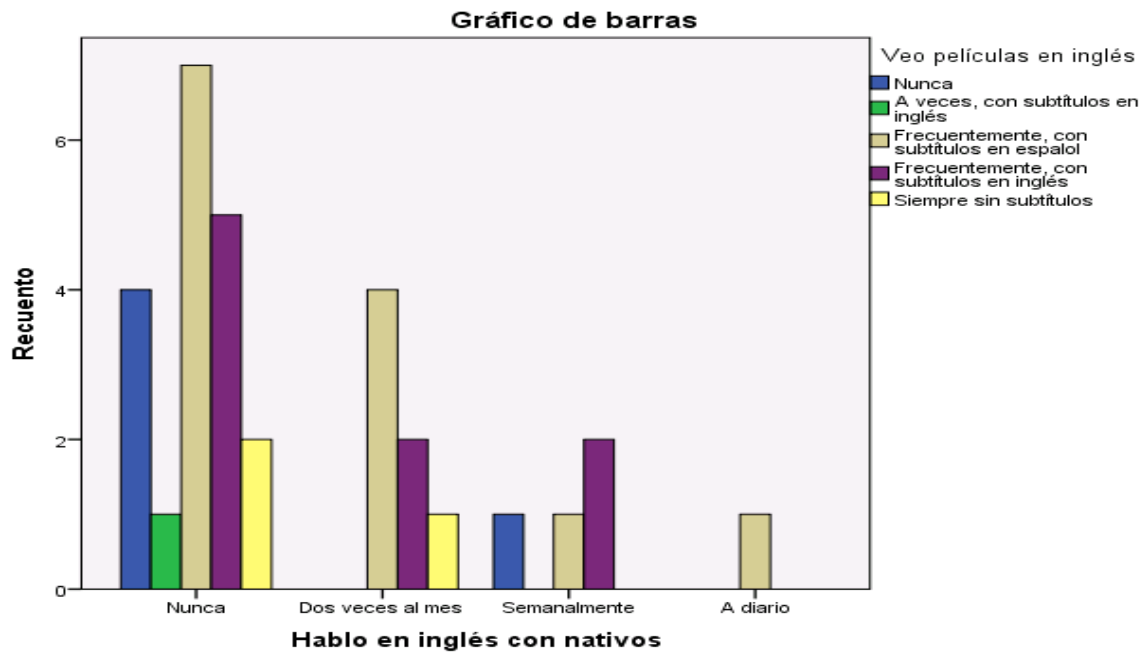


Gráfico 46 Relación entre la frecuencia de uso del inglés con nativos y el visionado de películas en inglés

Hablo inglés con nativos

Tabla 35 Frecuencia de uso del inglés hablado con nativos

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	19	62,5 %
Dos veces al mes	6	21,9 %
Semanalmente	4	12,5 %
A diario	1	3,1 %
Total	30	100 %

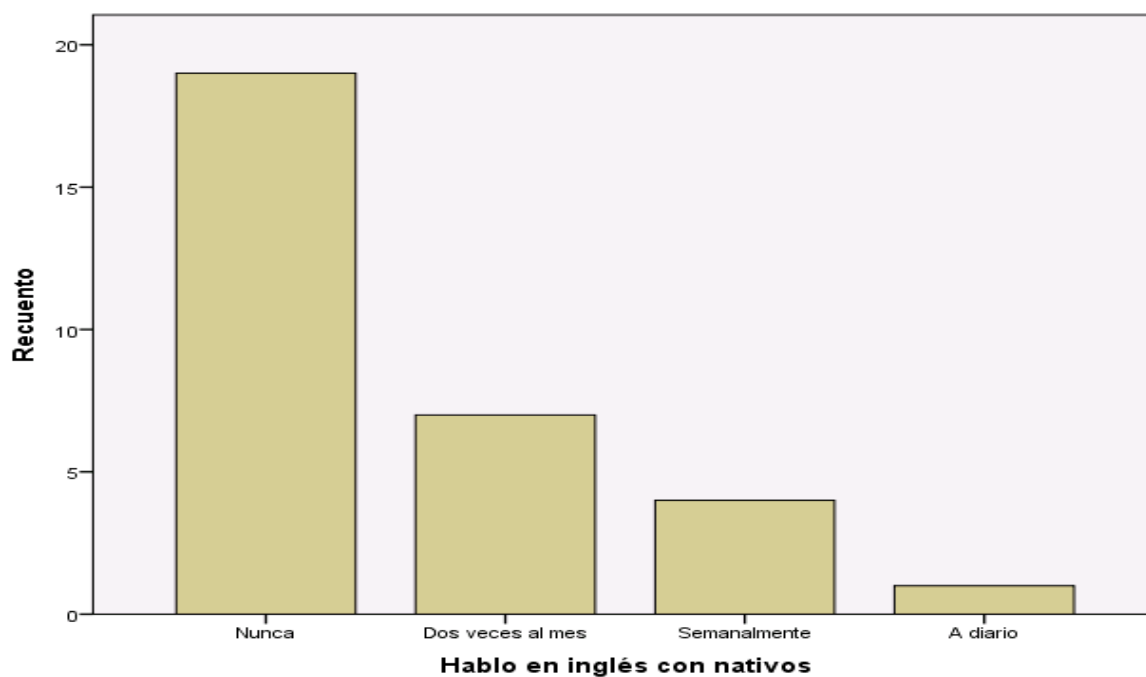


Gráfico 47 Frecuencia del uso del inglés hablado con nativos

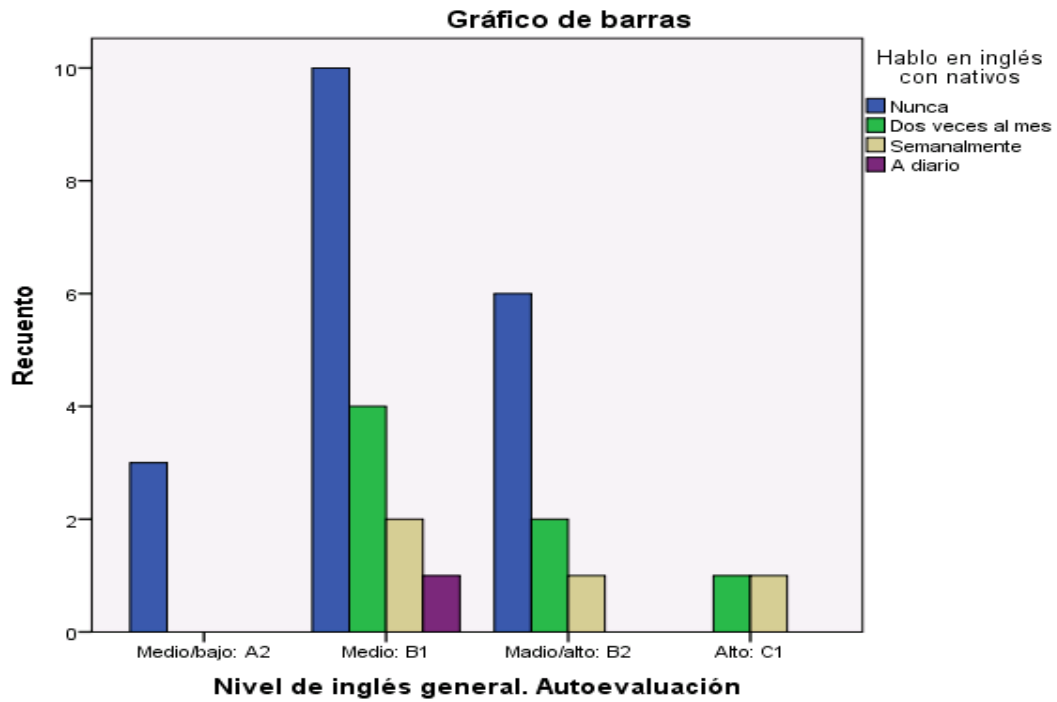


Gráfico 48 Relación entre la frecuencia de uso del inglés con nativos y el nivel de inglés oral

Otras lenguas extranjeras

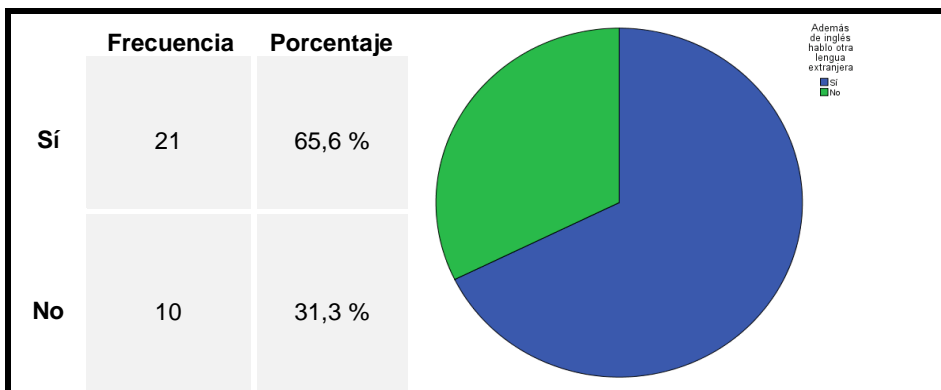


Gráfico 49 Conocimientos de otras lenguas extranjeras además del inglés

Tabla 36 Lenguas extranjeras además del inglés y grados de dominio

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	10	34,4 %
Alemán (A1)	5	15,6 %
Alemán (A2)	1	3,1 %
Español (C1)	1	3,1 %
Español (C2)	1	3,1 %
Rumano (C2)	2	6,3 %
Árabe(C1)	1	3,1 %
Italiano (B1)	1	3,1 %
Francés (A2)	1	3,1 %
Francés (B2)	1	3,1 %
Francés (A2) y alemán (A2)	2	6,3 %
Francés (B1) y alemán (A1)	3	9,4 %
Chino (A2)	1	3,1 %

Uso del inglés en el futuro dentro del ámbito profesional

Tabla 37 Uso del inglés en el futuro ámbito profesional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De forma esporádica	1	3,1	3,2	3,2
	Frecuentemente	9	28,1	29,0	32,3
	A diario	20	65,6	67,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	
Perdidos	Sistema	0	0		
Total		30	100,0		

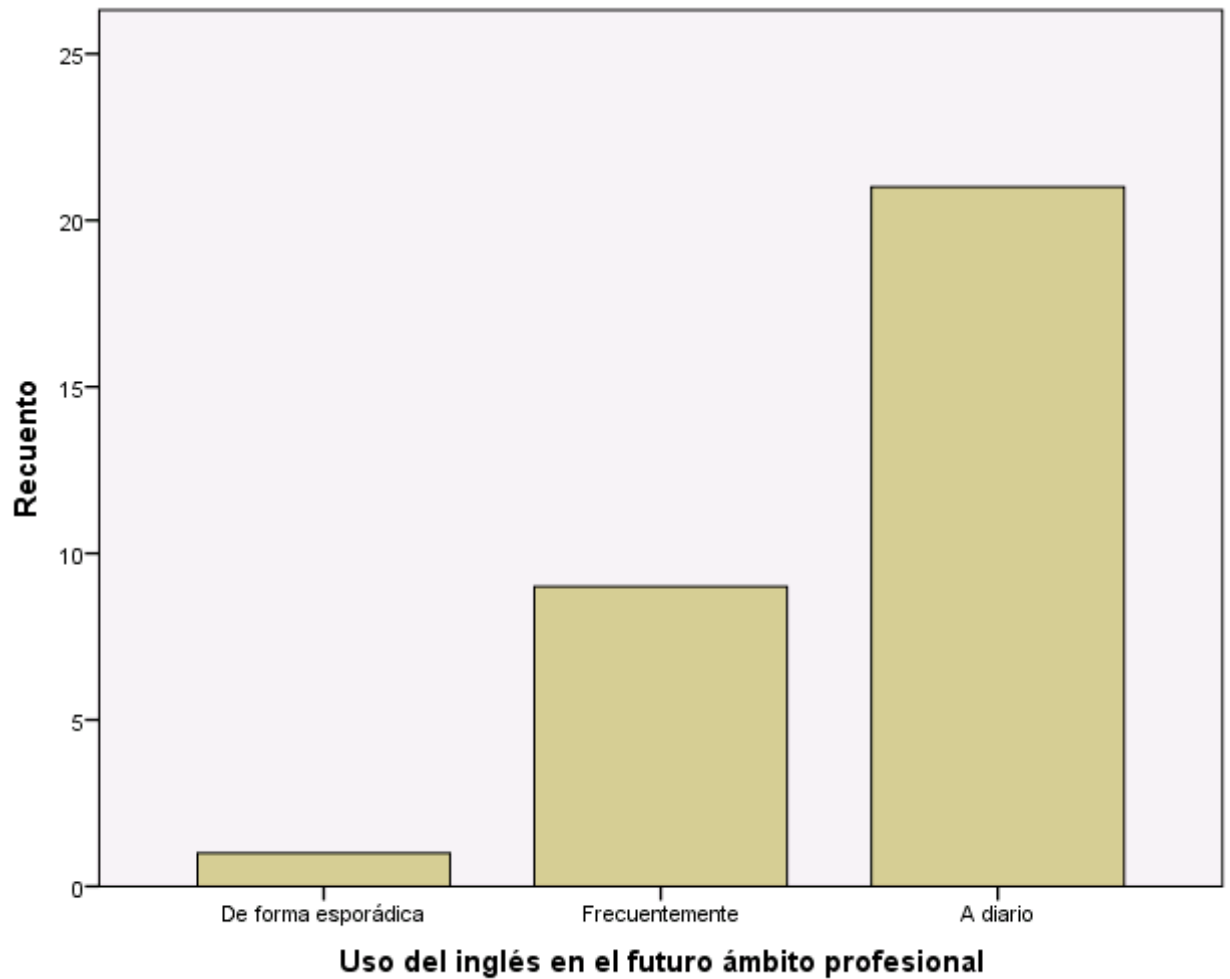


Gráfico 50 Uso del inglés en el futuro ámbito profesional

Certificados de inglés

Tabla 38 Certificados de inglés

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguno	19	65,6 %
KET	1	3,1 %
CSIM	2	6,3 %
PET	3	9,4 %
FIRST	2	6,3 %
Escuela Oficial de Idiomas	3	9,4 %

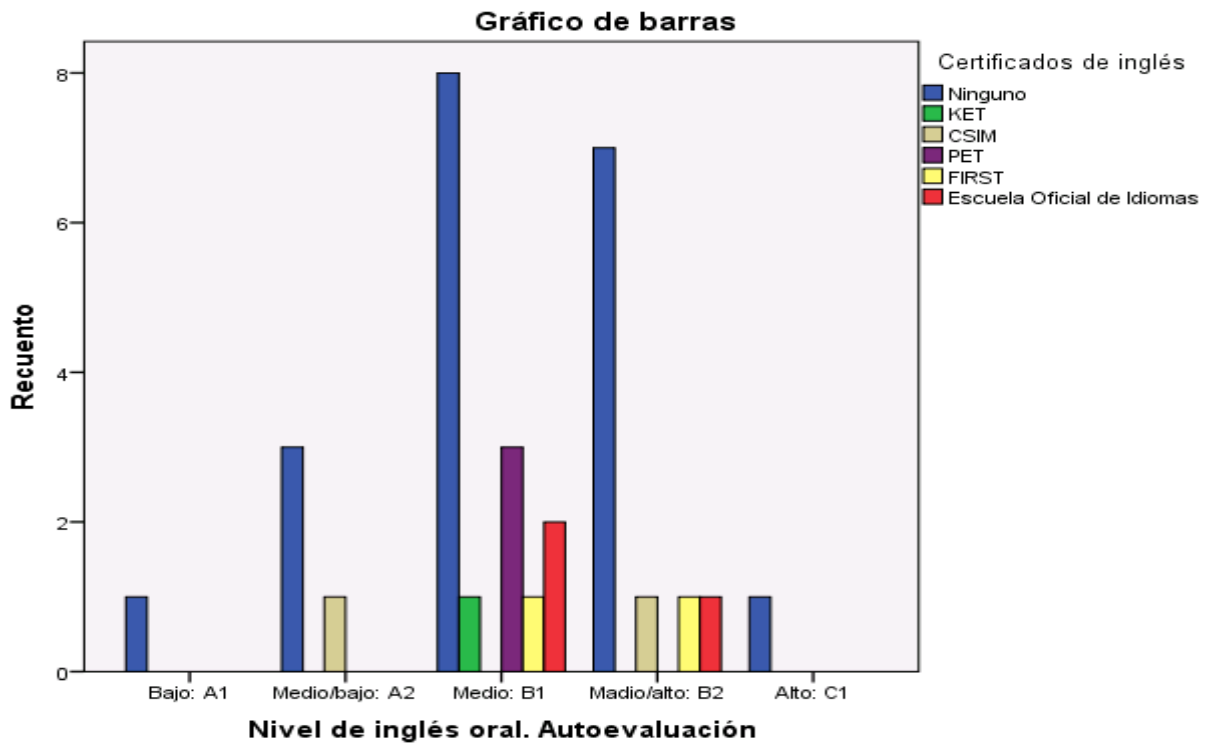


Gráfico 51 Relación entre los certificados y la autoevaluación de inglés oral

Sensaciones y preferencias respecto a la práctica del inglés oral en la universidad

Tabla 39 Sensaciones que se experimentan con la práctica oral de inglés en el aula

	Frecuencia	Porcentaje
Inseguro y nervioso todo el tiempo	5	15,6 %
Nervioso, pero me calmo cuando empiezo	15	53,1 %
Tranquilo, pero pierdo los nervios	4	12,5 %
Cómodo y tranquilo todo el tiempo	6	18,8 %

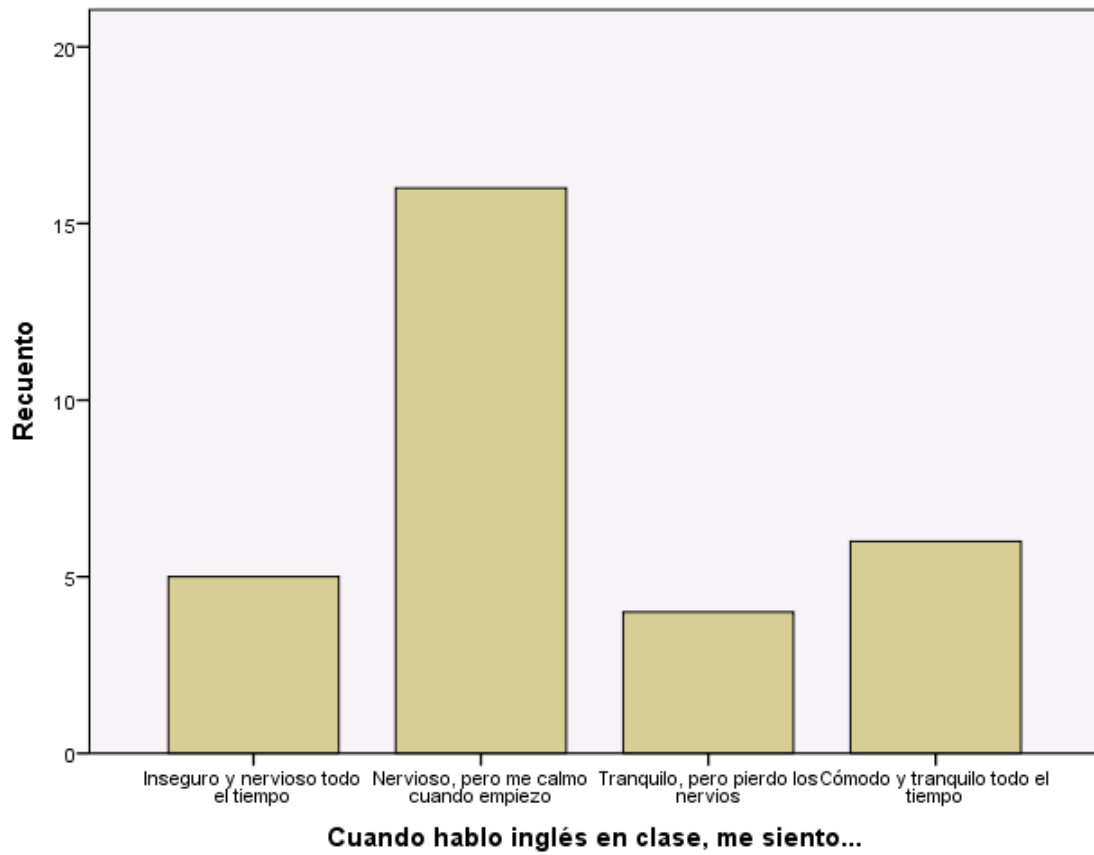


Gráfico 52 Sensaciones que se experimentan con la práctica oral de inglés en el aula

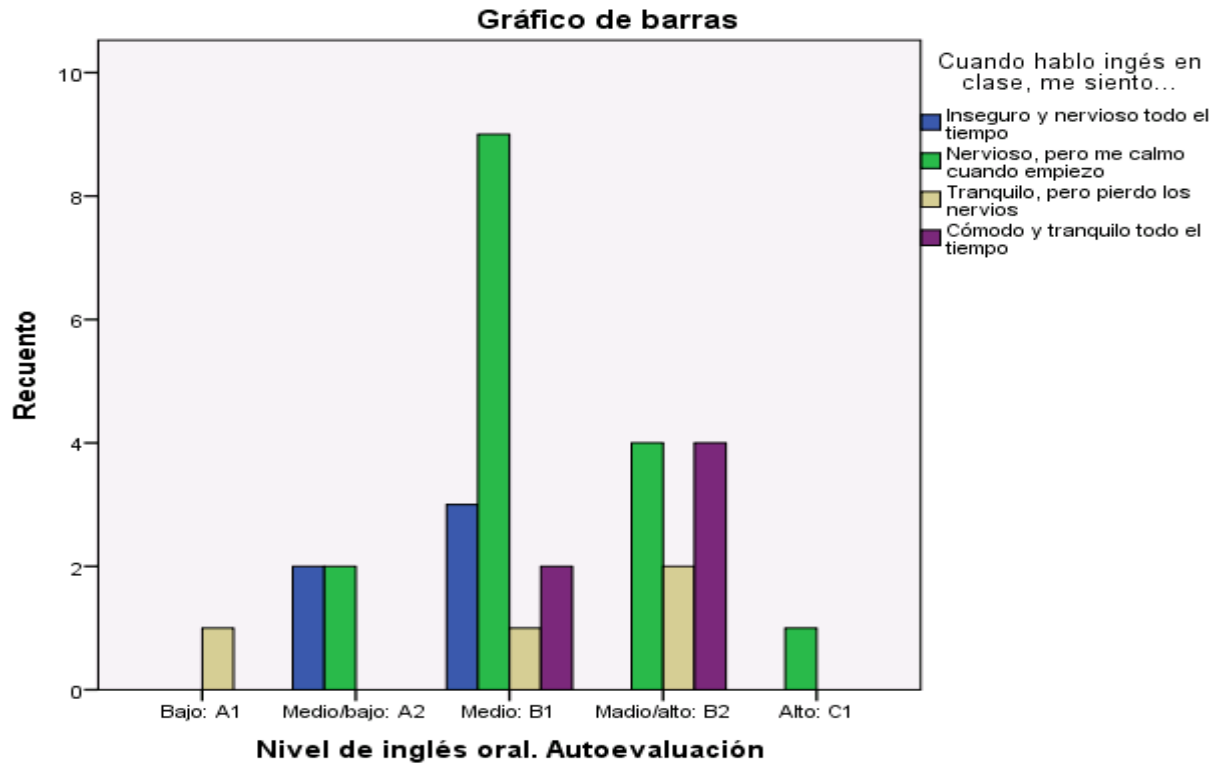


Gráfico 53 Relación entre las sensaciones experimentadas al hablar inglés en el aula y el nivel de inglés oral

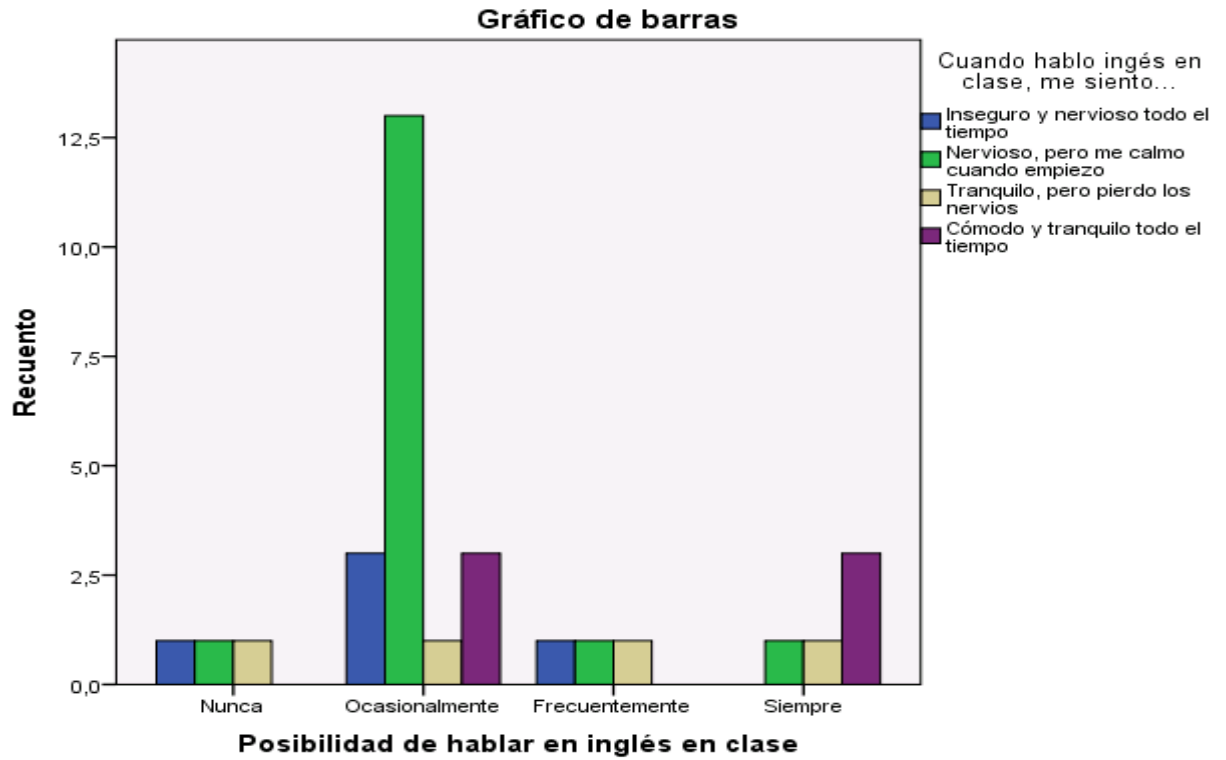


Gráfico 54 Relación entre las sensaciones experimentadas al hablar inglés en el aula y el hábito de uso del inglés oral en etapas precedentes

Percepciones sobre el uso del “role-play” en la universidad

Tabla 40 Preferencias respecto a la modalidad de “role-play”

	Frecuencia	Porcentaje
muy guiado, con muchas instrucciones	1	3,1 %
semiguaido, con las instrucciones necesarias	9	28,1 %
libre, en el que solo me dan la situación	11	34,4 %
inventado por completo por mí	10	31,3 %

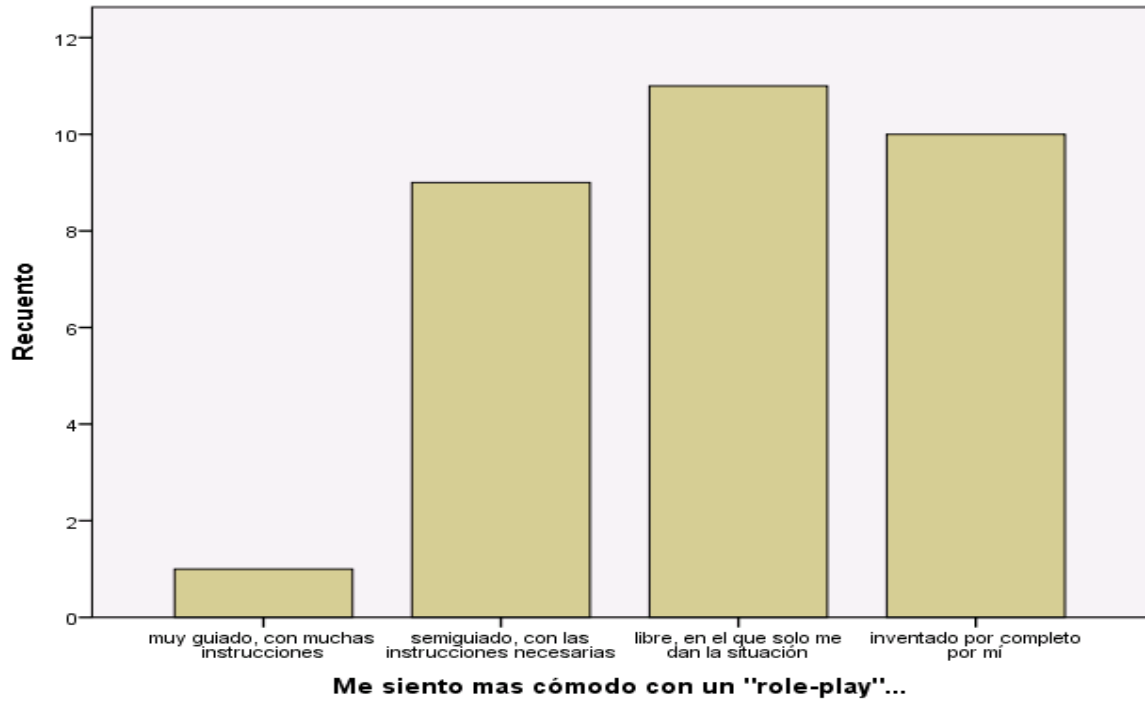


Gráfico 55 Preferencias respecto a la modalidad de “role-play”

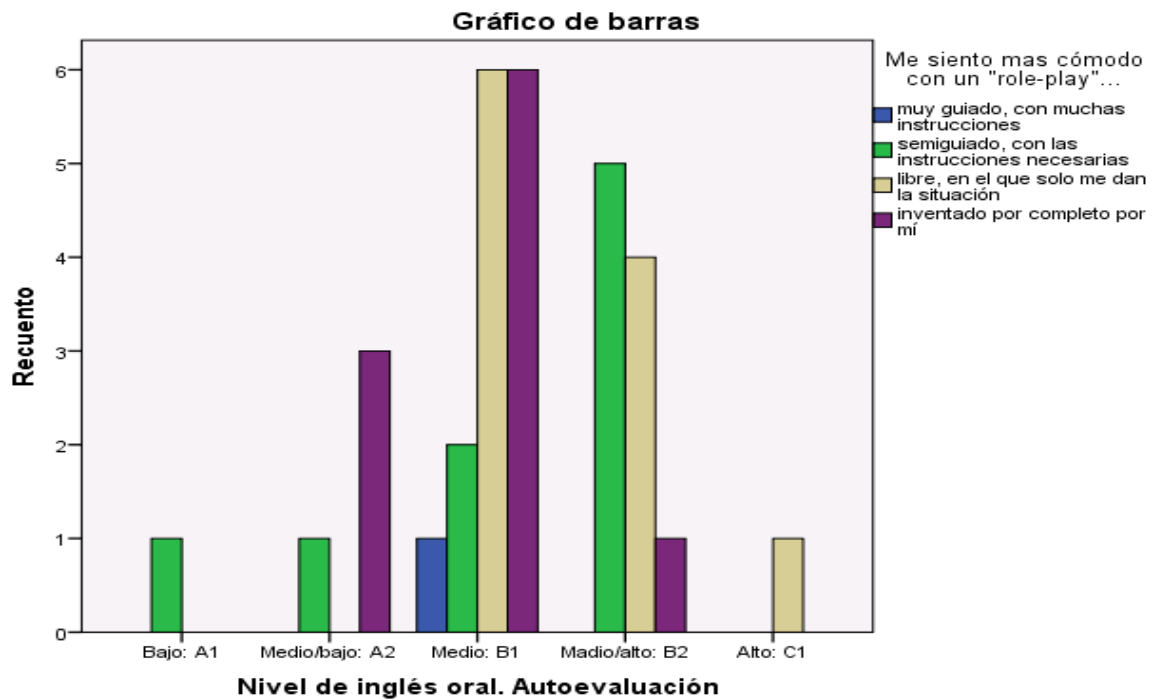


Gráfico 56 Relación entre las preferencias hacia las modalidades de “role-play” y el nivel de inglés oral

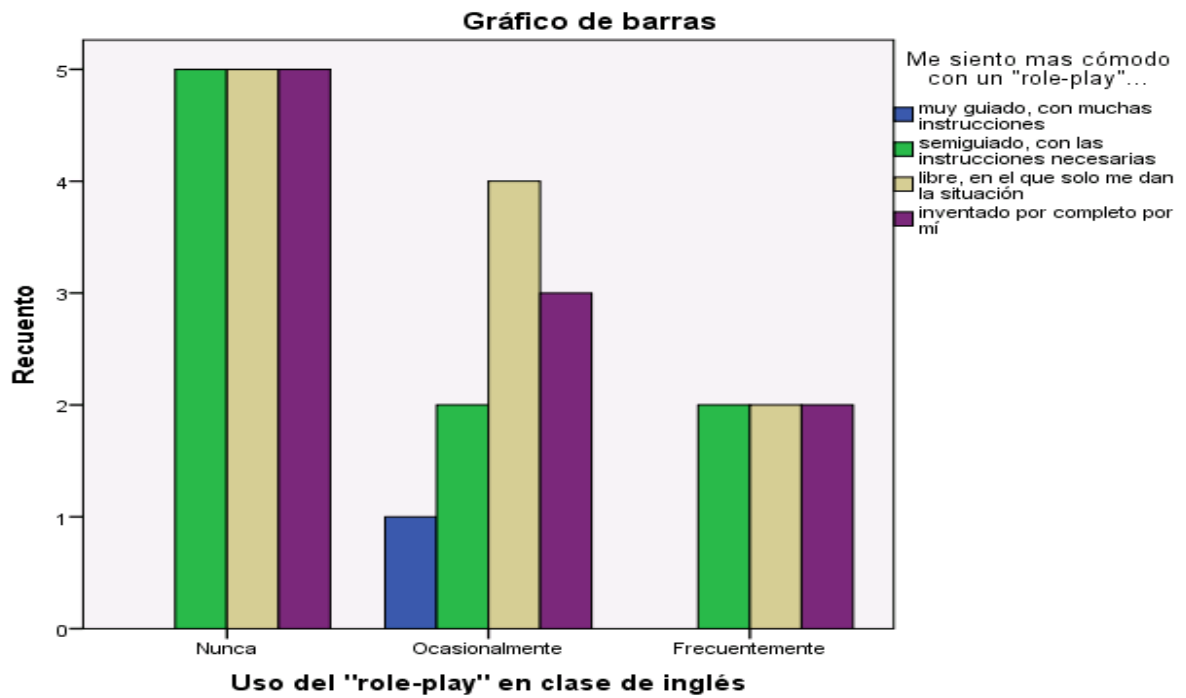


Gráfico 57 Relación entre las preferencias hacia las modalidades de “role-play” y los hábitos relacionados con esta práctica

Tabla 41 Frecuencia con la que los alumnos integran contenidos de gramática y vocabulario durante el “role-play”

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	3,1 %
Ocasionalmente	8	25,0 %
Frecuentemente	15	46,9 %
Siempre	7	21,9 %

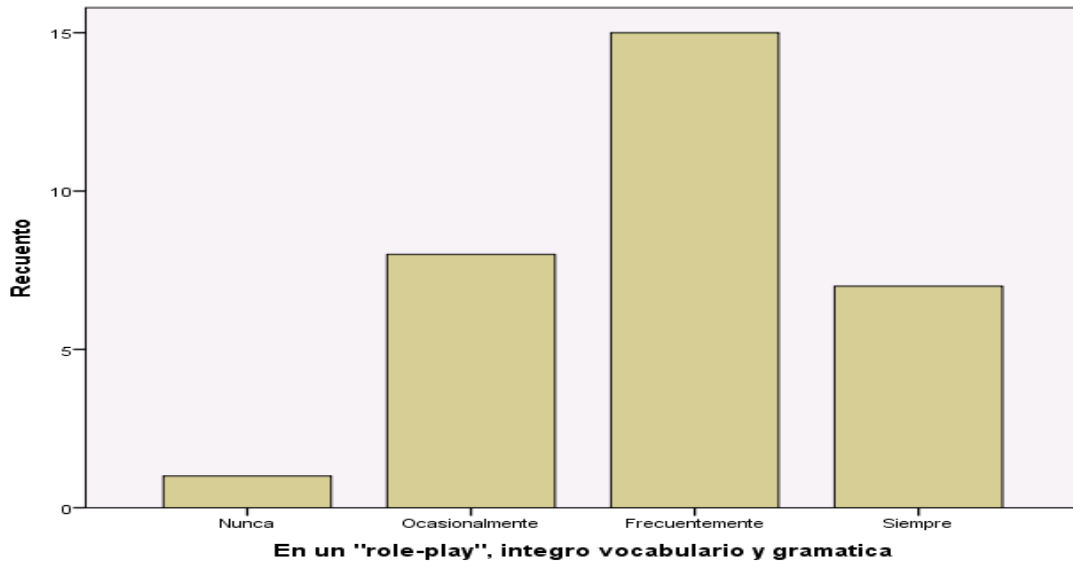


Gráfico 58 Frecuencia con la que los alumnos integran contenidos de gramática y vocabulario durante el "role-play"

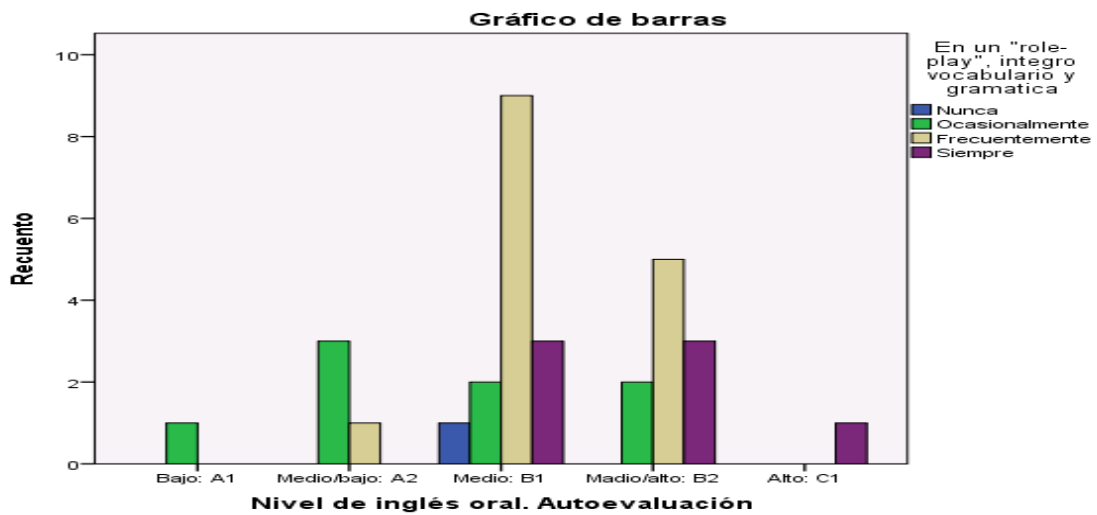


Gráfico 59 Relación entre la integración de contenidos de gramática y vocabulario en el "role-play" y el nivel de inglés oral

Tabla 42 Percepción de la utilidad del "role-play"

	Frecuencia	Porcentaje
Útil para expresarse en inglés en situaciones concretas	15	46,9 %
Muy útil para expresarse en inglés en situaciones concretas	16	50,0 %

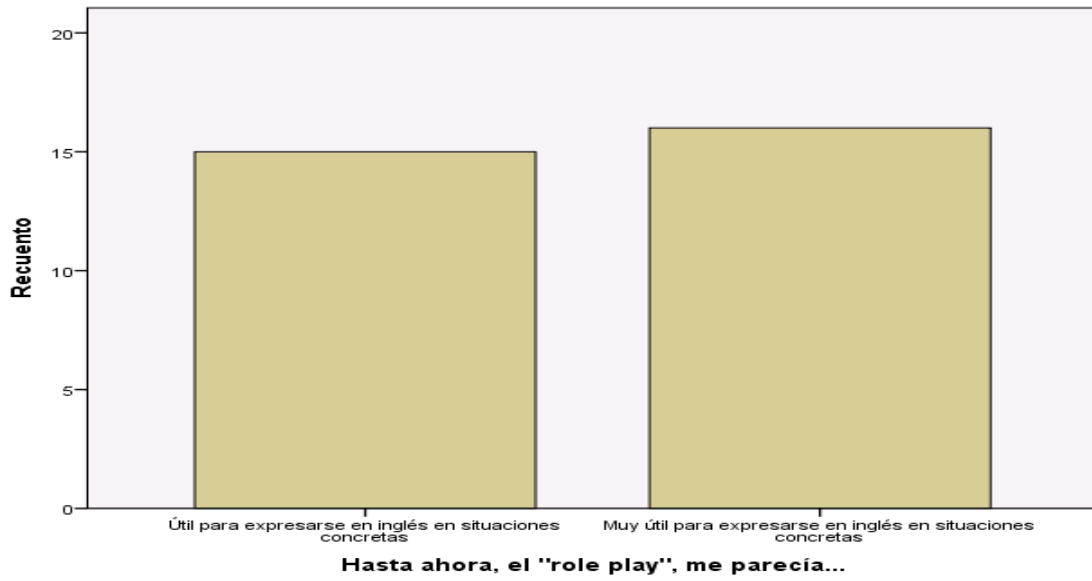


Gráfico 60 Percepción de la utilidad del "role-play"

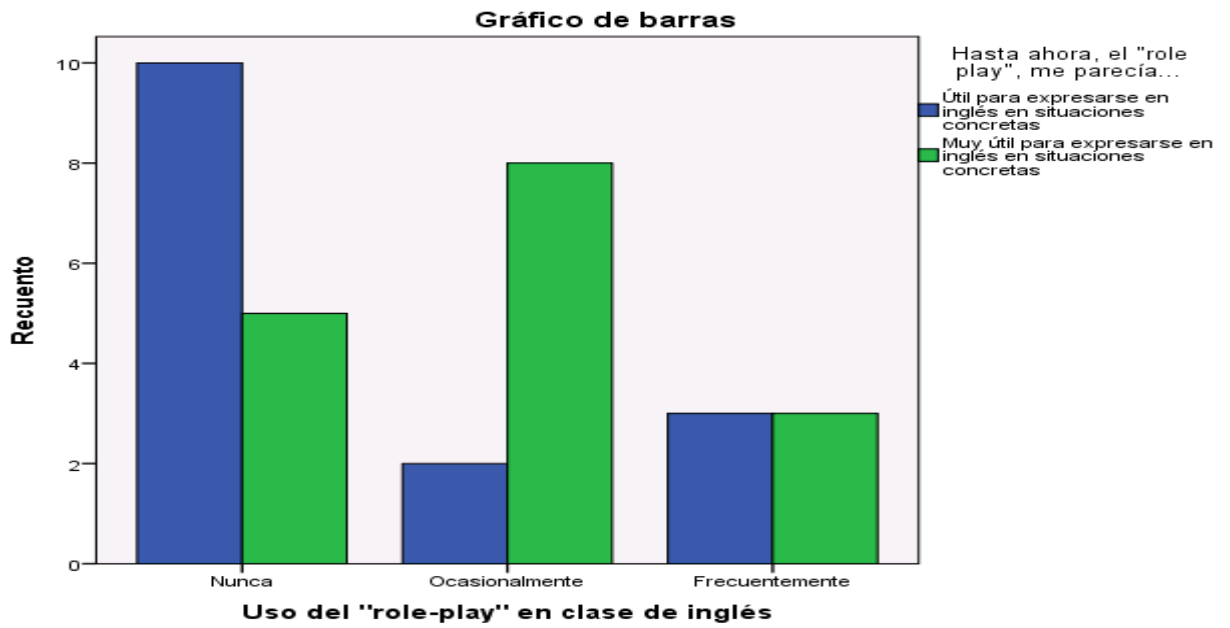


Gráfico 61 Relación entre la percepción de la utilidad del "role-play" y el hábito de uso de esta práctica en el aula de inglés en etapas anteriores

Efecto de la cámara de vídeo sobre el inglés oral en el aula de la universidad

Tabla 43 Efecto de la cámara de vídeo en el inglés oral de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje
Mucho: empiezo alterado, pero después me olvido	9	28,1 %
Bastante, aunque soy capaz de expresarme	3	9,4 %
Poco, me mantengo tranquilo	15	46,9 %
No me afecta; casi no me doy cuenta	4	12,5 %

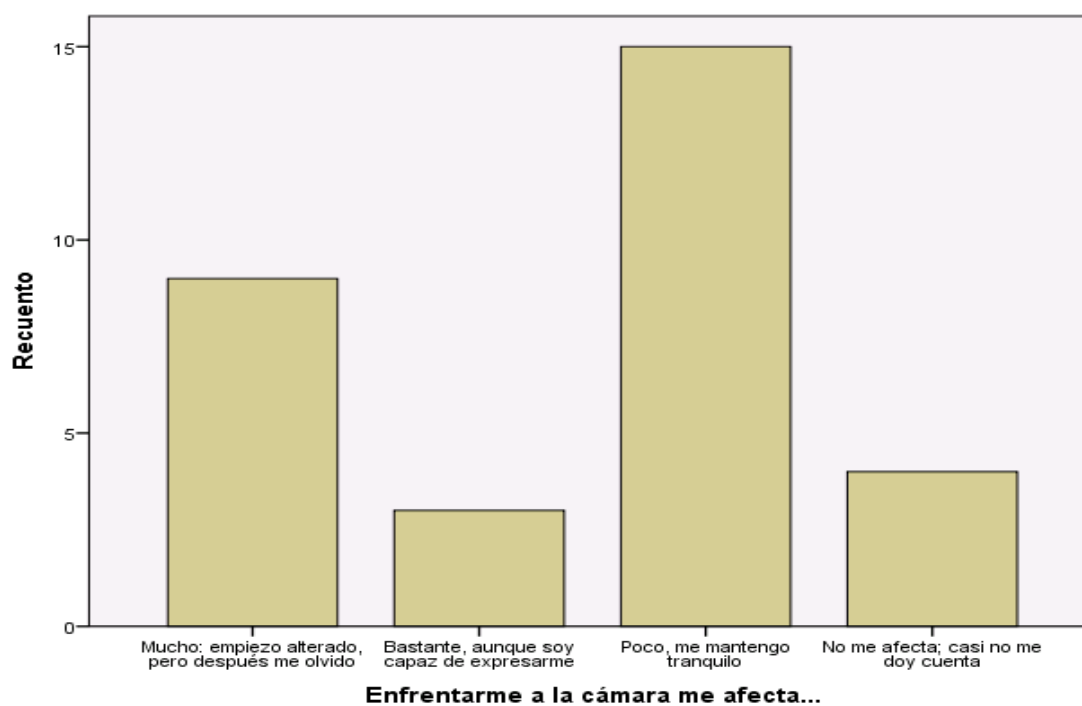


Gráfico 62 Efecto de la cámara de vídeo en el inglés oral de los alumnos

Valoración de la utilidad de las modalidades de evaluación de la experiencia

Tabla 44 Medidas de valoración la utilidad de observar a los compañeros

Media	4,61
Mediana	5,00
Moda	5

Desviación estándar	1,116
----------------------------	-------

Tabla 45 Valoración la utilidad de observar a los compañeros

	Frecuencia	Porcentaje
Muy poco útil	1	3,1 %
Poco útil	5	15,6 %
Útil solo para ciertos aspectos	6	18,8 %
Bastante útil	12	37,5 %
Muy útil y provechoso	7	21,9 %

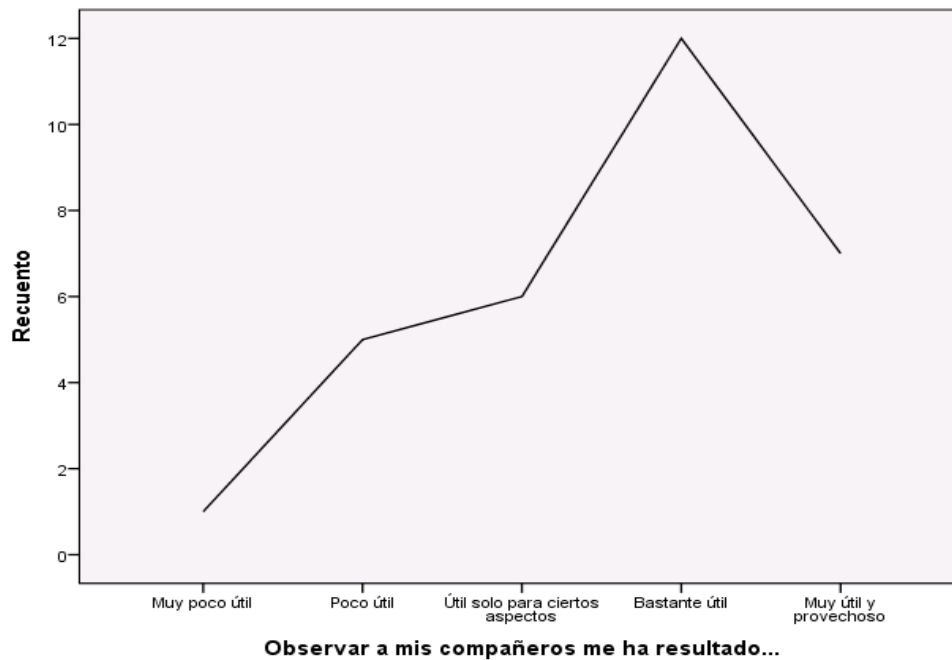


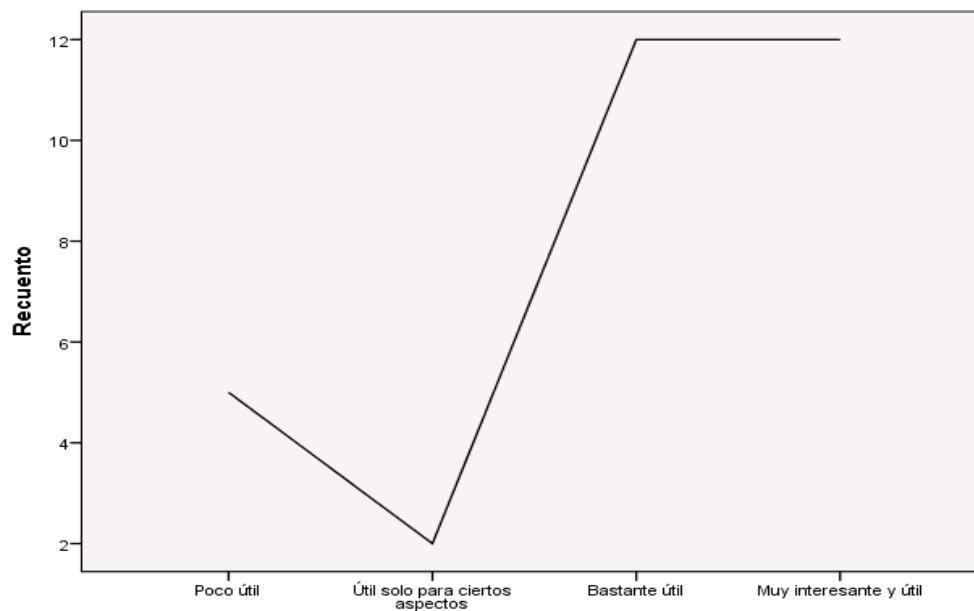
Gráfico 63 Valoración la utilidad de observar a los compañeros

Tabla 46 Medidas de valoración la utilidad de acceder a los descriptores de la escala de evaluación

Media	5,00
Mediana	5,00
Moda	5ª
Desviación estándar	1,065

Tabla 47 Valoración la utilidad de acceder a los descriptores de la escala de evaluación

	Frecuencia	Porcentaje
Poco útil	5	15,6 %
Útil solo para ciertos aspectos	2	6,3 %
Bastante útil	12	37,5 %
Muy interesante y útil	12	37,5 %



El acceso a los descriptores me ha resultado...

Gráfico 64 Valoración la utilidad de acceder a los descriptores de la escala de evaluación

Tabla 48 Medidas de valoración la utilidad de la autoevaluación y coevaluación

Media	5,16
Mediana	5,00
Moda	5ª
Desviación estándar	,934

Tabla 49 Valoración de la utilidad de la autoevaluación y coevaluación

	Frecuencia	Porcentaje
Poco útil	3	9,4 %
Útil solo para ciertos aspectos	2	6,3 %
Bastante útil	13	40,6 %
Muy útil y provechoso	13	40,6 %

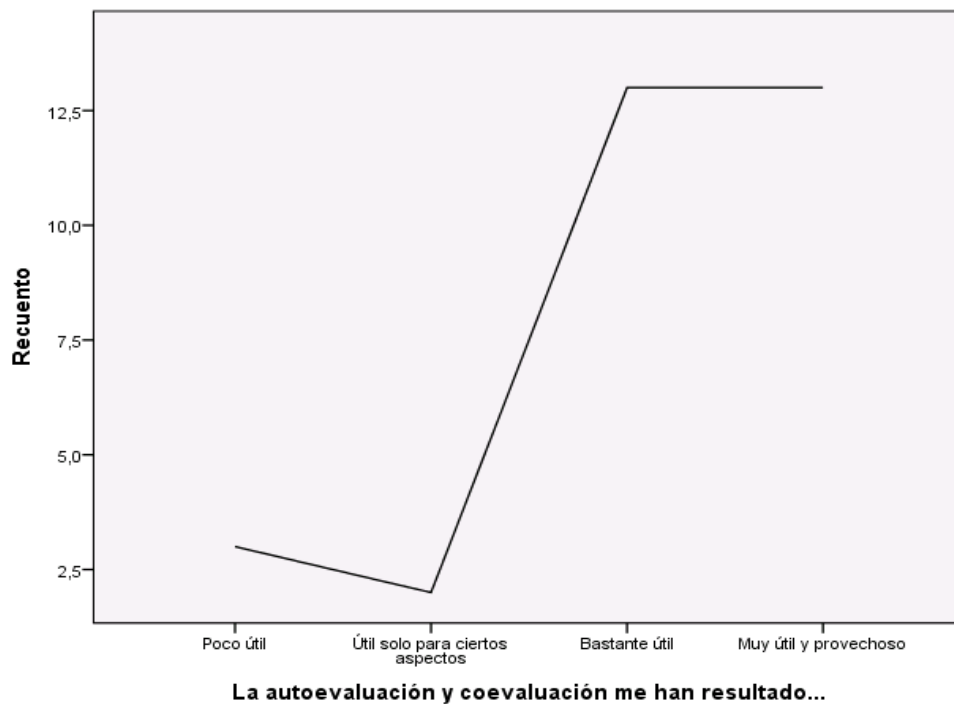


Gráfico 65 Valoración de la utilidad de la autoevaluación y coevaluación

Deseo de repetir la experiencia

Tabla 50 Deseo de repetir la experiencia

	Frecuencia	Porcentaje
No creo, aunque me ha resultado útil	1	3,1 %
Sí, he aprendido de los errores y puedo mejorar	2	6,3 %
Sí, he aprendido y es innovador y motivador	28	87,5 %

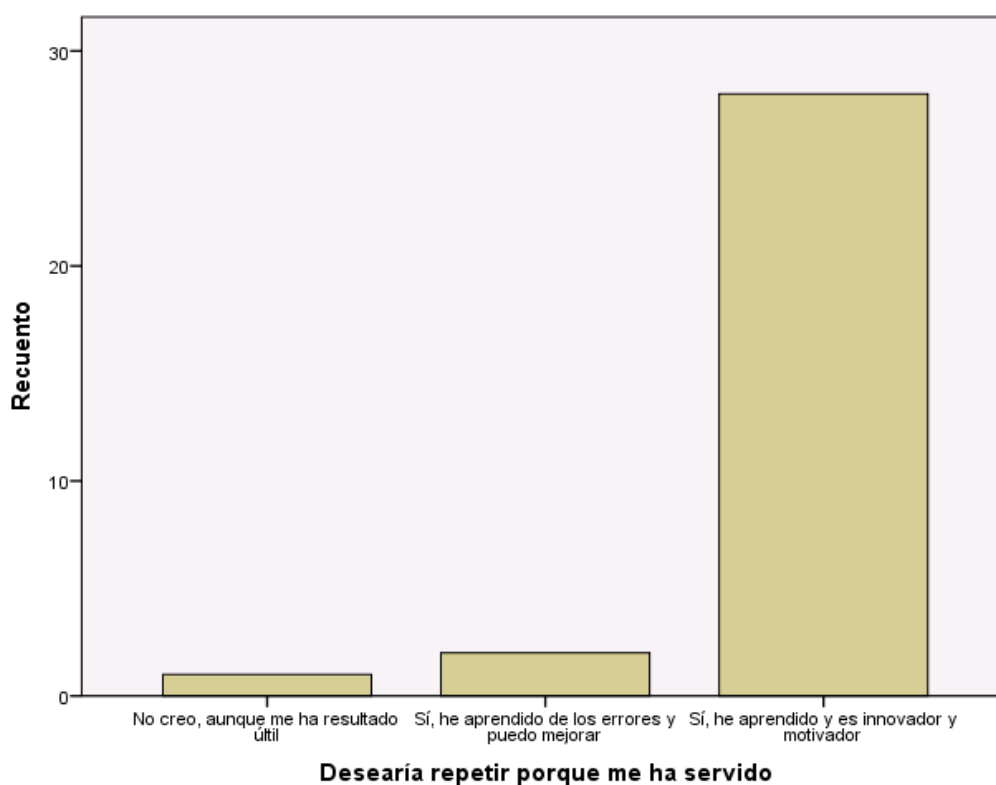


Gráfico 66 Deseo de repetir la experiencia

Tabla 51 Frecuencia con la que se desea repetir la actividad

	Frecuencia	Porcentaje
Dos grabaciones por cuatrimestre	3	9,4 %
Tres grabaciones por cuatrimestre	2	6,3 %
Igual que este curso (cuatro grabaciones)	19	59,4 %
Con más frecuencia que este curso	7	21,9 %

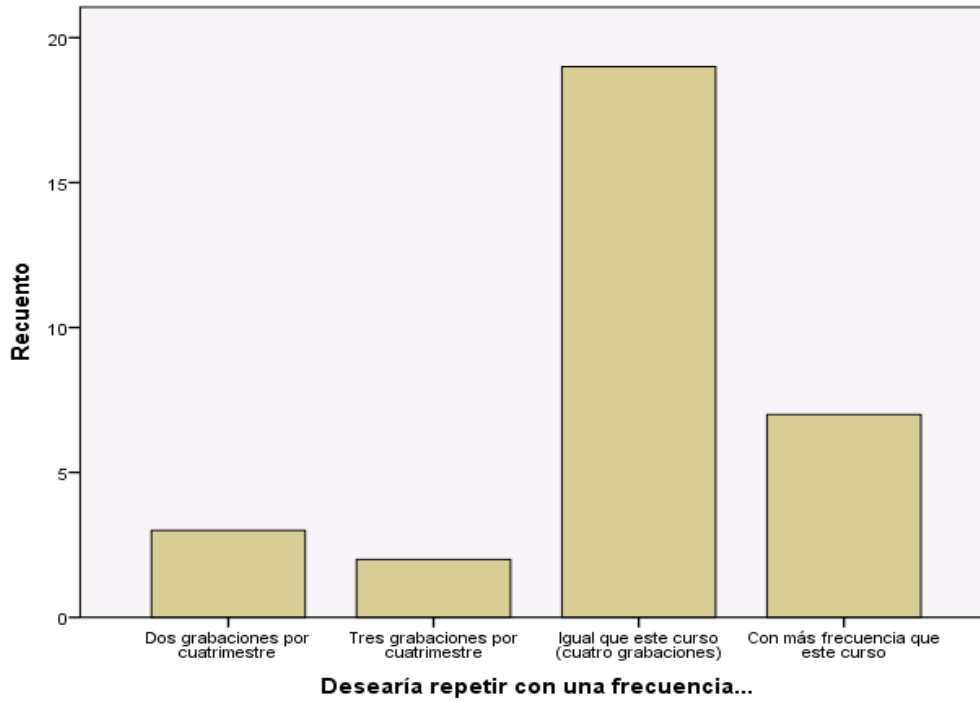


Gráfico 67 Frecuencia con la que se desea repetir la actividad

Valoración subjetiva del conjunto de la actividad

Tabla 52 Medidas de valoración de la experiencia: interés y utilidad

Media	4,81
Mediana	5,00
Moda	5
Desviación estándar	,946

Tabla 53 Valoración de la experiencia en términos de interés y utilidad

	Frecuencia	Porcentaje
Poco interesante	4	12,5 %
Interesante	5	15,6 %
Bastante interesante y útil	15	46,9 %
Muy interesante y útil	7	21,9 %

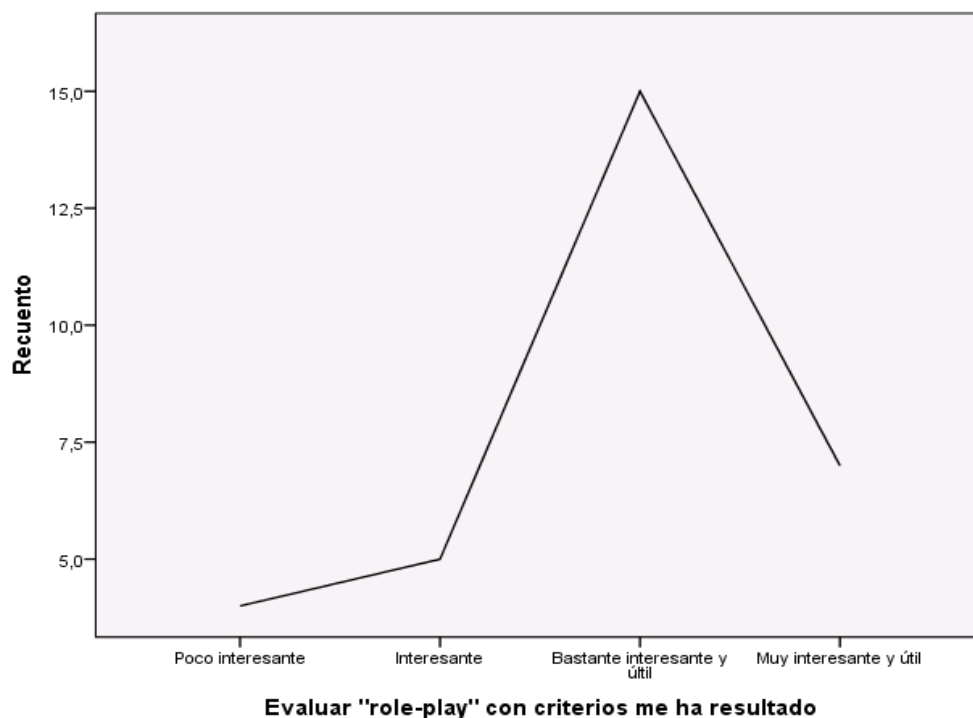


Gráfico 68 Valoración de la experiencia en términos de interés y utilidad

Tabla 54 Medidas de valoración de la experiencia: motivación e interés

Media	3,65
Mediana	4,00
Moda	4
Desviación estándar	,551

Tabla 55 Valoración de la experiencia en términos de motivación e interés

	Frecuencia	Porcentaje
Poco motivadora	1	3,1 %
Bastante motivadora	9	28,1 %
Muy motivadora e interesante	21	65,6 %

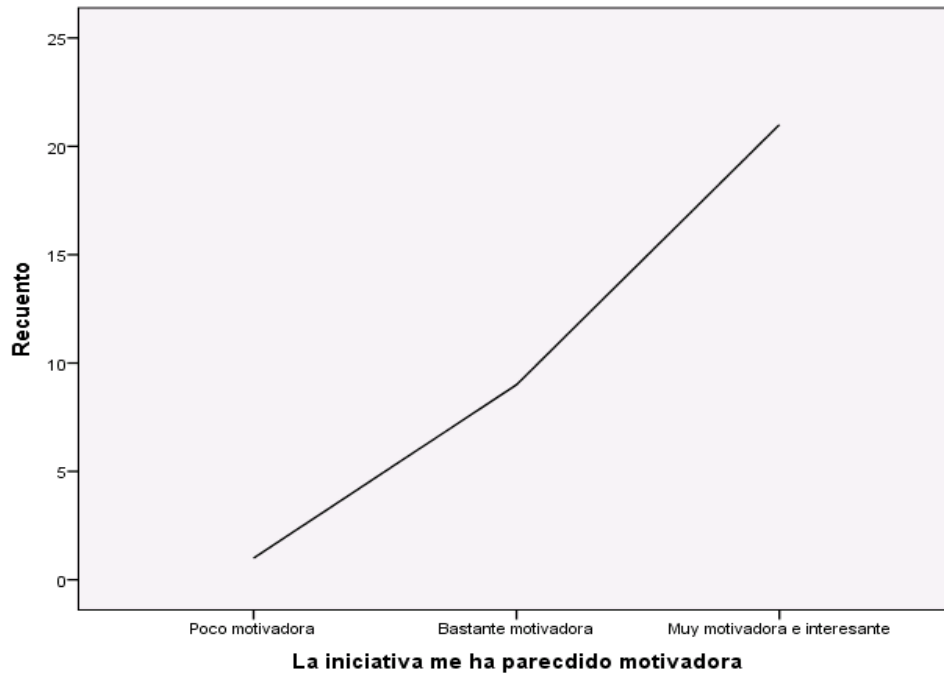


Gráfico 69 Valoración de la experiencia en términos de motivación e interés

Tabla 56 Medidas de valoración de la experiencia: amenidad y entretenimiento

Media	3,48
Mediana	4,00
Moda	4
Desviación estándar	,626

Tabla 57 Valoración de la experiencia en términos de amenidad y entretenimiento

	Frecuencia	Porcentaje
Poco amena	2	6,3 %
Bastante amena	12	37,5 %
Muy amena y entretenida	17	53,1 %

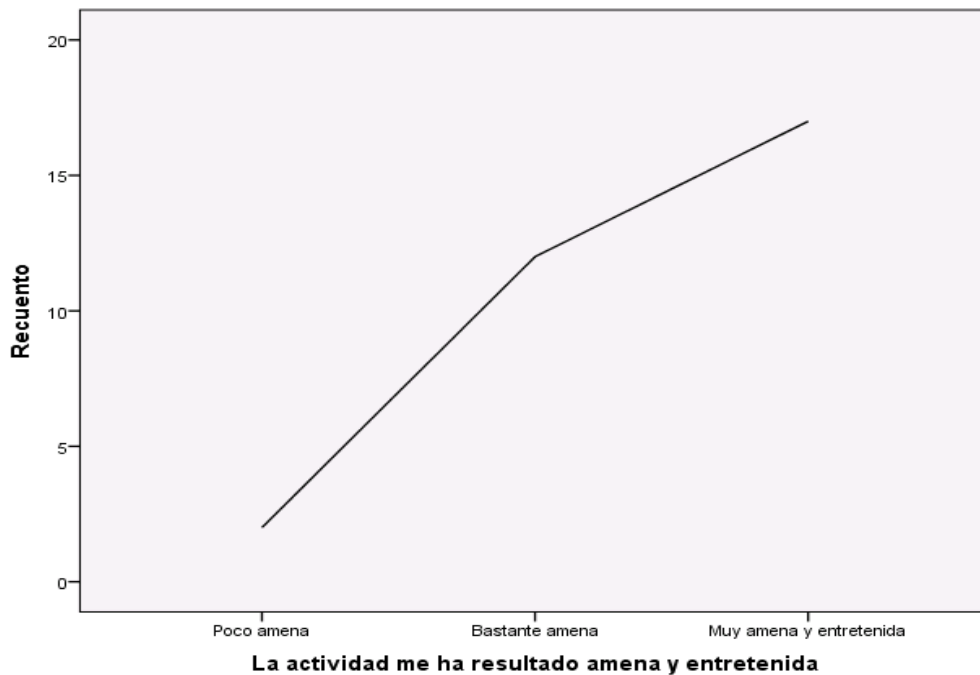


Gráfico 70 Valoración de la experiencia en términos de amabilidad y entretenimiento

Valoración objetiva de la repercusión de la actividad experimental

Tabla 58 Integración de los contenidos de gramática y vocabulario en el “role-play”

	Frecuencia	Porcentaje
Poco	1	3,1 %
Bastante	18	56,3 %
Mucho	12	37,5 %

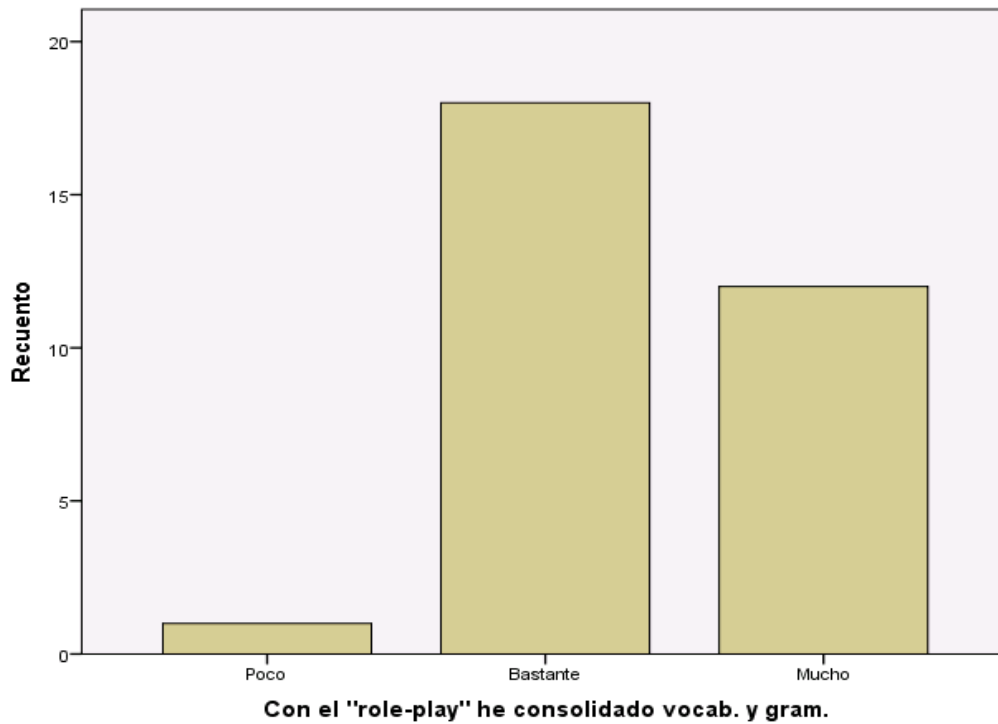


Gráfico 71 Integración de los contenidos de gramática y vocabulario en el “role-play”

Tabla 59 Efecto de la intervención didáctica en la seguridad durante el uso del inglés oral

	Frecuencia	Porcentaje
Algo, me siento más tranquilo	10	31,3 %
Bastante, tengo más seguridad	12	37,5 %
Mucho, siento más confianza	9	28,1 %

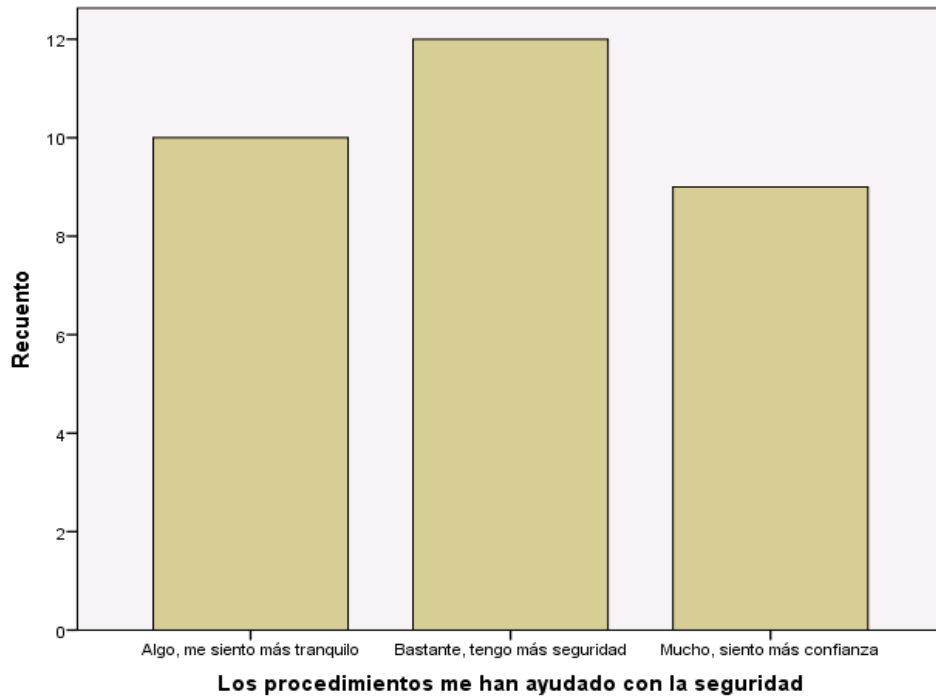


Gráfico 72 Efecto de la intervención didáctica en la seguridad durante el uso del inglés oral

Tabla 60 Valoración sobre la utilidad de la evaluación y la coevaluación

	Frecuencia	Porcentaje
Poco	3	9,4 %
Bastante, en ciertos aspectos	2	6,3 %
Bastante en general	15	46,9 %
Mucho	11	34,4 %



Gráfico 73 Valoración sobre la utilidad de la evaluación y la coevaluación

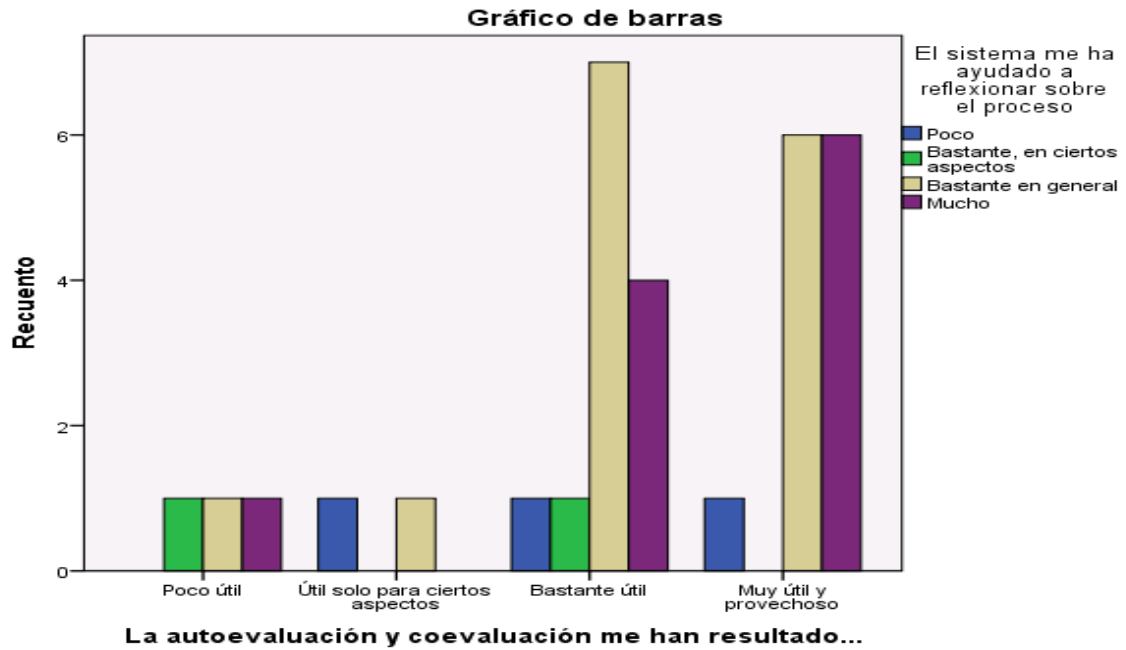


Gráfico 74 Relación entre la valoración de la utilidad de la autoevaluación y coevaluación y la posibilidad de reflexionar sobre el propio proceso

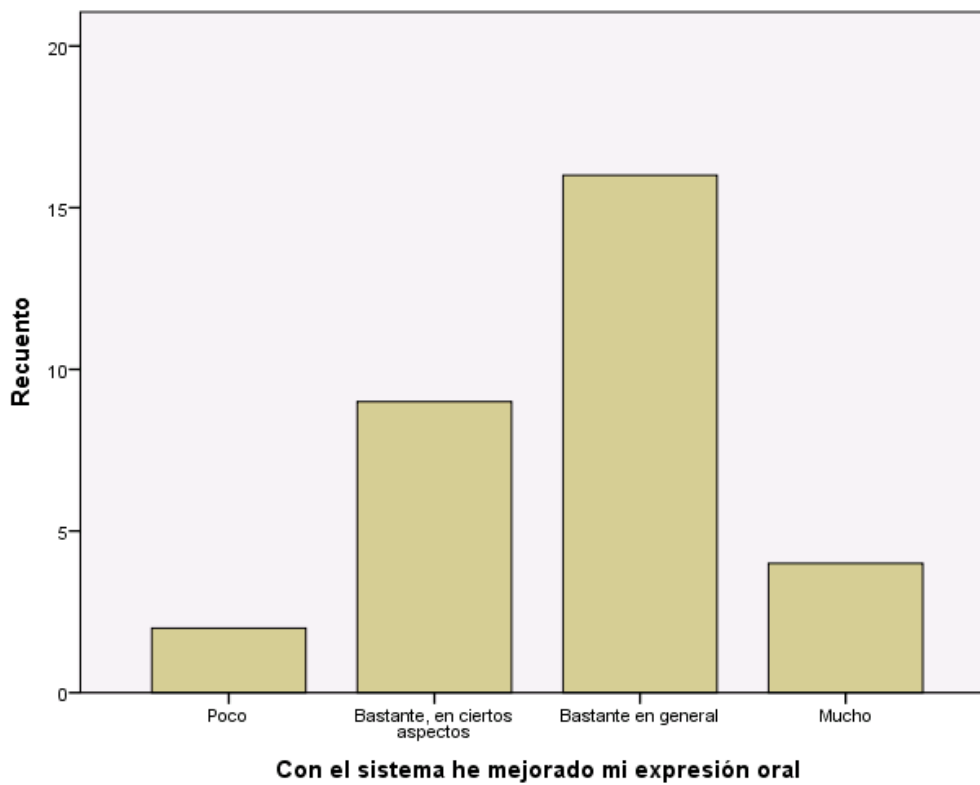


Gráfico 75 Valoración sobre la mejora de la expresión oral a partir de la intervención

Valoración de la utilidad de los elementos de Internet

Tabla 61 Valoración de la utilidad del uso de Youtube

	Frecuencia	Porcentaje
Poco útil	2	6,3 %
Bastante útil	8	25,0 %
Muy útil	21	65,6 %

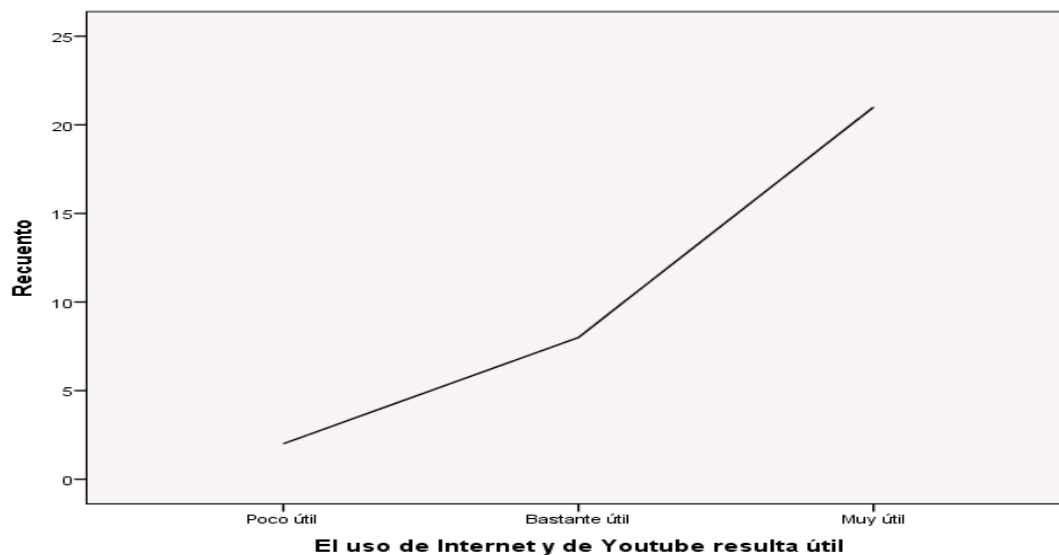


Gráfico 76 Valoración de la utilidad el uso de Youtube

Tabla 62 Valoración de la utilidad el uso de las redes sociales

	Frecuencia	Porcentaje
Nada útil	3	9,4 %
Poco útil	5	15,6 %
Bastante útil	13	40,6 %
Muy útil y motivador	10	31,3 %

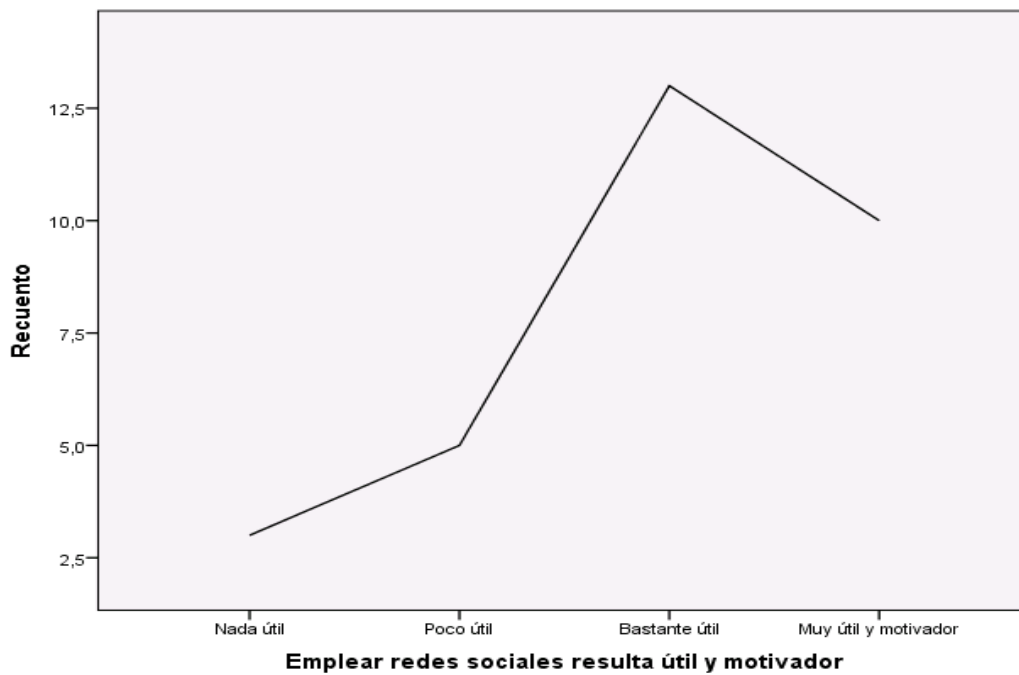


Gráfico 77 Valoración de la utilidad el uso de las redes sociales

Transcripción general de los datos cualitativos (pregunta 20)

02.01	El profesor sabrá mejor el nivel que deben de tener los dos alumnos para poder ayudar entre los dos y avanzar continuamente	Sí
02.03	Porque así práctico con otras personas que no sean amigos	Sí
02.04	Me siento más segura con alguien que conozco	No
02.05	Prefiero escoger yo el compañero porque me siento mas segura con	No

Optimización de la estrategia del role-play y su integración en el aula de inglés de Turismo para la mejora de la producción oral

	alguien a quien conozco, aunque si el profesor decide ponerme con otra persona no me importa.	
02.06	No, por no tener confianza con todos ellos	No
02.07	Porque prefiero tener una pareja con la que me sienta mas relajada a la hora de hablar, algo de confianza	No
02.08	Porque se pierde el miedo a hablar con gente desconocida de clase y mucho mejor si no es en tu lengua materna.	Sí
02.09	Me resulta indiferente, recogerlo yo o que me lo asignan. Me da igual.	No
02.10	Comodidad al saber que la persona con la que hablo es mi amiga y no se reirá de mis fallos.	No
02.11	Porque me encuentro mas agusto, o menos nerviosa si la persona ha sido escogida por mi .	No
02.12	Prefiero estar con compañeros que hablen un poco mejor que yo y eso me exija más nivel en cuanto a orales se refiere y así me siento mas segura o estar con algún compañero que tenga el mismo nivel que yo.	No
02.14	Prefiero que la profesora me asigne el compañero porque considero que elegirlo yo es un compromiso; quiero decir que te puedes llevar bien con una persona, pero que en los exámenes orales eso no te ayuda, y muchas veces elegimos por amistad, lo que es erróneo . Por eso prefiero que la profesora elija un compañero que ella considere que podría " encajar" conmigo.	Sí
02.15	Con algunos compañeros hay más confianza y puede haber más fluidez	No
02.16	Me da igual con quien hablar en ingles	Sí
02.17	Prefiero poder elegir el compañero porque me siento más cómoda ya sea porque es amigo o porque tiene un nivel similar al mío.	No
02.18	Me da igual quien lo elija pero si elijo yo creo que escogere una person con la que me siento comoda y tengamos un nivel similar	No
02.19	Porque me sentiría más insegura, por lo menos en el primer role-play	No
02.20	Prefiero elegir yo al compañero, porque así me siento más segura conociendo que la persona que elijo tiene un nivel similar de inglés al mío, y también así poder realizar con una persona que tenga mayor confianza y	No

	así sentirme más cómoda a la hora de realizar el rolle-plau.	
02.21	Así puedo trabajar más agusto y ayudarnos mutuamente con total confianza aprendiendo de los errores y mejorando	No
02.22	Aprender algo de cada persona	No
02.23	Porque creo que puedo escoger a alguien que tenga un nivel similar al mío.	No
02.24	Prefiero elegir a mi compañero/a para este tipo de ejercicios, sobre todo para ejercicios orales, porque me siento más segura a la hora de hablar, me siento más cómoda.	No
02.25	Porque puedo elegir a alguien que tenga un nivel similar al mío, y con quien no me de vergüenza hablar	No
02.27	Al ser una persona nerviosa y tímida, prefiero elegir yo mi compañero y tener confianza con él/ella para sentrime un poco más cómoda.	No
02.26	Arbitrariedad	Sí
02.28	En mi opinión, el poder escoger yo mi compañero de trabajo es mejor porque me entiendo mejor con el y porque me siento más seguro conmigo mismo.	No
02.29	Comodidad	No
02.30	porque al depender la nota de ello es mejor hacerlo con alguien con quien tengas confianza y que tengas relación y ademas sepas como va a hacerlo a que te toque alguien que pueda jugarte la nota porque no puedas seguir el dialogo.	No
02.31	El motivo es que estoy más tranquila con un compañero que conozco más que con otra persona con la que no tenga tanta confianza.	No
02.32	M e siento mas comoda cn elaguien que ya se como va a hablar	No
	No prefiero porque así podemos ayudarnos con el nivel de cada uno pero con total comodidad y confianza	No

Categorización de los datos cualitativos (pregunta 20)

*Optimización de la estrategia del role-play y su integración en el aula
de inglés de Turismo para la mejora de la producción oral*

Conocimiento del profesor	Sí	El profesor sabrá mejor el nivel que deben de tener los dos alumnos para poder ayudar entre los dos y avanzar continuamente
		[...] Por eso prefiero que la profesora elija un compañero que ella considere que podría "encajar" conmigo.
Prácticas cercanas a las situaciones de la <i>vida real</i>	Sí	Porque así práctico con otras personas que no sean amigos.
		Porque se pierde el miedo a hablar con gente desconocida de clase y mucho mejor si no es en tu lengua materna.
		Prefiero que la profesora me asigne el compañero porque considero que elegirlo yo es un compromiso; quiero decir que te puedes llevar bien con una persona, pero que en los exámenes orales eso no te ayuda, y muchas veces elegimos por amistad, lo que es erróneo .
<i>Difícil o imposible de interpretar</i>	Sí	Arbitrariedad
Indiferencia		Me da igual con quien hablar en ingles
		Me resulta indiferente, recogerlo yo o que me lo asignan. Me da igual.
		Me da igual quien lo elija
Garantía de equidad en el nivel	No	Prefiero estar con compañeros que hablen un poco mejor que yo y eso me exija más nivel en cuanto a orales se refiere
		Prefiero poder elegir el compañero porque me siento más cómoda ya sea porque es amigo o porque tiene un nivel similar al mío.
		[...] pero si elijo yo creo que escogere una person con la que me siento comoda y tengamos un nivel similar
		Prefiero elegir yo al compañero, porque así me siento más segura conociendo que la persona que elijo tiene un nivel similar de inglés al mío, y también así poder realizar con una persona que tenga mayor confianza y así sentirme más cómoda a la hora de realizar el rolle-plau.
		Porque creo que puedo escoger a alguien que tenga un nivel similar al mío.

Porque puedo elegir a alguien que tenga un nivel similar al mío, y con quien no me de vergüenza hablar

Confianza,
seguridad,
comodidad
distensión

Me siento más segura con alguien que conozco

Prefiero escoger yo el compañero porque me siento mas segura con alguien a quien conozco, aunque si el profesor decide ponerme con otra persona no me importa.

No, por no tener confianza con todos ellos

Con algunos compañeros hay más confianza y puede haber más fluidez

Porque prefiero tener una pareja con la que me sienta mas relajada a la hora de hablar, algo de confianza

Porque me encuentro mas agusto, o menos nerviosa si la persona ha sido escogida por mi

No [...] y así me siento mas segura o estar con algún compañero que tenga el mismo nivel que yo.

Prefiero elegir a mi compañero/a para este tipo de ejercicios, sobre todo para ejercicios orales, porque me siento más segura a la hora de hablar, me siento más cómoda.

Al ser una persona nerviosa y tímida, prefiero elegir yo mi compañero y tener confianza con él/ella para sentirme un poco más cómoda.

En mi opinión, el poder escoger yo mi compañero de trabajo es mejor porque me entiendo mejor con el y porque me siento más seguro conmigo mismo.

Comodidad

Me siento mas comoda cn elaguien que ya se como va a hablar

[...] pero con total comodidad y confianza

El motivo es que estoy más tranquila con un compañero que conozco más que con otra persona con la que no tenga tanta confianza.

Porque me sentiría más insegura, por lo menos en el primer role-play

Miedo a juicios ajenos

No Comodidad al saber que la persona con la que hablo es mi amiga y no se reirá de mis fallos.

Miedo a repercusión en la calificación

No porque al depender la nota de ello es mejor hacerlo con alguien con quien tengas confianza y que tengas relación y además sepas como va a hacerlo a que te toque alguien que pueda jugarte la nota porque no puedas seguir el dialogo.

Aprendizaje colaborativo

Así puedo trabajar más agusto y ayudarnos mutuamente con total confianza aprendiendo de los errores y mejorando

No Aprender algo de cada persona

No prefiero porque así podemos ayudarnos con el nivel de cada uno

Transcripción general de los datos cualitativos (pregunta 39)

02.01 Me pareció bien la actividad, entretenida y bastante útil

02.03

02.04 Que la profesora nos de algunos ejemplos o frases útiles para las distintas situaciones además de las de el libro y que nos dirija según las necesidades de cada alumno en cuanto a los aspectos en los que más falla.

02.05 Se debería hacer más dialogos improvisados a lo largo del curso para ir practicando los orales.

02.06

02.07

02.08 Me parece bien el sistema que ha utilizado mi profesora, yo propondría mas actividades orales.

02.09

02.10

02.11 Participando más en clase e interactuando con los compañeros.

02.12 Estoy muy de acuerdo con lo propuesto por el profesor.

02.14

02.15

02.16

02.17 Me ha parecido muy buena idea el grabar los "role play" otra buena idea sería hacer alguno en público.

02.18 Hablar mas y solo se hable en ingles

02.19 Con más "role-play" a lo largo del curso, desde menos improvisado a más (comparándose siempre el primer role-play con el último, al igual que se ha hecho en este curso).

02.20 Realizando ejemplos en clase, y dando una lista de vocabulario más amplia aunque no esté en el temario del libro.

02.21 En mi opinión practicando más orales relacionados con los temas en un futuro.Practicar distintos temas repetidas veces

02.22 Sólo hablar en ingles en clase, sin utilizar en ningún momento otro idioma

Creo que se deberían seguir haciendo estas actividades pero en vez de las últimas 3 o 4 semanas hacerlas 1 vez al mes, para así tener un mes entre cada una.

02.23 Por lo demás me ha parecido una buena manera y se podría intentar incluir alguna actividad individual como por ejemplo que cada uno vea un episodio de una serie completamente en inglés y sin subtítulos y que haga un resumen de lo que haya entendido.

02.24 En mi opinión, con saber el tema a desarrollar, podríamos prepararnos sobre el tema a hablar pero sin tener un guión memorizado porque no es lo mismo que tener que hablar de verdad con alguien de habla inglesa, creo que algo más improvisado para que sea algo más natural.

02.25 Podríamos hablar de un tema al azar del que nos sintamos seguros al principio para también sentirnos seguros a la hora de hablar en inglés y desarrollar el tema, o mantener una conversación defendiendo distintos puntos de vista, creo que si las conversaciones poco a poco fuesen más largas nos daría tiempo a

sentirnos más seguros en la misma conversación

02.27

Que el profesor entrara como tercer participante del role-play sería algo interesante: una conversación de tres personas a la vez, Este tipo de conversación es muy común en la vida real y una de las cosas que siempre ocurre es que uno habla menos que lo demás o aporta menos.

02.26 Esto incitaría al alumno a tener que meter baza en la conversación para captar el interés de los otros dos participantes en esa conversación, teniendo en cuenta su capacidad para poder entrar y empezar un tema en esa conversación sin romper la otra o su capacidad de volver a otro tema anterior dado un tiempo de la conversación.

02.28 Utilizar un mayor número de palabras relacionadas con el turismo y ser capaz de expresarme mejor de manera gramatical.

02.29 En general, simplemente hablar más en inglés. Hacer "speaking" entre nosotros. Creo que la parte más importante para aprender inglés es la práctica, de nada sirven 4 "roll plays", 40 sí.

02.30 Moverse mas en los role-plays y disfrutarlos, no pensar que es una nota más, simplemente pasarlo bien hablando inglés adecuadamente.

02.31 Seguir haciendo mas roles-play en el que pueda aprender más vocabulario y así hablar con más fluidez,sin nerviosismo, según las veces que lo pida la profesora.

02.32 Ninguna

Pienso que practicando cada vez más situaciones diferentes que me van a servir en un futuro. Así ganaré confianza y seguridad

Categorización de los datos cualitativos (pregunta 39)

Acuerdo con la propuesta

Me pareció bien la actividad,entretenida y bastante útil

Me parece bien el sistema que ha utilizado mi profesora,

Estoy muy de acuerdo con lo propuesto por el profesor.

Me ha parecido muy buena idea el grabar los "role play"

Ninguna

Intensificación
de la práctica
con otros
ejemplos

Pienso que practicando cada vez más situaciones diferentes que me van a servir en un futuro. Así ganaré confianza y seguridad

Que la profesora nos de algunos ejemplos o frases útiles para las distintas situaciones además de las de el libro

Realizando ejemplos en clase, y dando una lista de vocabulario más amplia aunque no esté en el temario del libro.

Personalización

y que nos dirija según las necesidades de cada alumno en cuanto a los aspectos en los que más falla.

Aumento de las
prácticas orales

yo propondría mas actividades orales.

Participando más en clase e interactuando con los compañeros.

En mi opinión practicando más orales relacionados con los temas en un futuro. Practicar distintos temas repetidas veces

En general, simplemente hablar más en inglés. Hacer "speaking" entre nosotros. Creo que la parte más importante para aprender inglés es la práctica, de nada sirven 4 "roll plays", 40 sí.

Uso exclusivo
del inglés

Sólo hablar en ingles en clase, sin utilizar en ningún momento otro idioma

Hablar mas y solo se hable en ingles

Modalidades de actividades orales

En mi opinión, con saber el tema a desarrollar, podríamos prepararnos sobre el tema a hablar pero sin tener un guión memorizado porque no es lo mismo que tener que hablar de verdad con alguien de habla inglesa, creo que algo más improvisado para que sea algo más natural.

Se debería hacer más diálogos improvisados a lo largo del curso para ir practicando los orales.

Podríamos hablar de un tema al azar del que nos sintamos seguros al principio para también sentirnos seguros a la hora de hablar en inglés y desarrollar el tema, o mantener una conversación defendiendo distintos puntos de vista, creo que si las conversaciones poco a poco fuesen más largas nos daría tiempo a sentirnos más seguros en la misma conversación

Por lo demás me ha parecido una buena manera y se podría intentar incluir alguna actividad individual como por ejemplo que cada uno vea un episodio de una serie completamente en inglés y sin subtítulos y que haga un resumen de lo que haya entendido.

Variantes del "role-play"

"role play"[...] otra buena idea sería hacer alguno en público.

Con más "role-play" a lo largo del curso, desde menos improvisado a más (comparándose siempre el primer role-play con el último, al igual que se ha hecho en este curso).

Seguir haciendo mas roles-play en el que pueda aprender más vocabulario y así hablar con más fluidez, sin nerviosismo, según las veces que lo pida la profesora.

Moverse mas en los role-plays y disfrutarlos, no pensar que es una nota más, simplemente pasarlo bien hablando inglés adecuadamente.

Que el profesor entrara como tercer participante del role-play sería algo interesante: una conversación de tres personas a la vez, Este tipo de conversación es muy común en la vida real y una de las cosas que siempre ocurre es que uno habla menos que lo demás o aporta menos. Esto incitaría al alumno a tener que meter baza en la conversación para captar el interés de los otros dos participantes en esa conversación, teniendo en cuenta su capacidad para poder entrar y empezar un tema en esa conversación sin romper la otra o su capacidad de volver a otro tema anterior dado un tiempo de la conversación.

Incremento de

Creo que se deberían seguir haciendo estas actividades pero en vez de las

la frecuencia	últimas 3 o 4 semanas hacerlas 1 vez al mes, para así tener un mes entre cada una.
---------------	--

Focalización en fines específicos	Utilizar un mayor número de palabras relacionadas con el turismo y ser capaz de expresarme mejor de manera gramatical.
-----------------------------------	--

Transcripción general de los datos cualitativos (pregunta 40)

02.01

02.03

02.04 En general estoy muy contenta y ha sido de mucha utilidad. Respecto a la pregunta 26 en relación a la tabla de descriptores de los criterios, a mí me habría resultado más útil si hubiera tenido dicha tabla antes de realizar los role-play, no después.

02.05 Me ha parecido una buena forma de poder hablar más en inglés y así desarrollar lo que considero que es más importante en inglés que es hablar, ya que nosotros utilizaremos el inglés sobre todo para comunicarnos en nuestro día a día.

02.06 Ninguna

02.07

02.08 Un curso muy completo y divertido en todos los aspectos.

02.09 En general estoy contenta con mi evolución y con todo el trabajo tan duro que he realizado ahora se han visto resultados muy positivos que ya tenía ganas de ver.

02.10

02.11

02.12

02.14

02.15

02.16

02.17

02.18 Nada

02.19 En general, ha sido muy buena manera de aprender y mejorar mi fluidez, además de una buena forma de evaluar la parte oral, pues el profesor al escuchar al alumno en más de una ocasión puede saber que nota se merece realmente sin basarse en uno solo (que por nervios u otros motivos puede resultar un mal role-play para un alumno con un buen nivel de inglés en cualquier otra ocasión)

02.20 Me ha parecido muy interesante, nunca lo había hecho. Me ha servido para soltarme más a la hora de hablar en inglés, mejorar fallos y poder ver que lo hago mejor de lo que me pensaba.

02.21 En general me parece todo bien aunque me gustaría practicar más listening y redacciones

02.22 Bastante bien, aunque he echado de menos en clase hablar un poco mas en inglés

02.23

02.24

02.25 Personalmente me ha gustado la actividad, ya que habitualmente no tengo la oportunidad de hablar en inglés y creó que es algo básico en nuestra formación

02.27

02.26

02.28 El sistema de evaluación oral me ha parecido bastante útil para ver nuestra progresión en el idioma y así poder observar nuestros fallos y en que aspectos hacer mayor hincapié.

02.29 Me ha gustado el sistema. Es entretenido e innovador, y eso siempre se agradece.

02.30 Deberíamos practicar mas la gramática y corregir mas ejercicios en clase que no sean del libro, que provengan de hojas aparte o bien usar algunos días para realizar ejercicios de gramática, vocabulario... días previos a un examen para repasar.

02.31 Me ha parecido una buena clase la de este cuatrimestre.

02.32 Ninguna

Me parece bien la forma en que se estructura la asignatura. Daría un poco más de importancia al listening y un poco a las redacciones entregando algunas a lo largo del curso

Categorización de los datos cualitativos (pregunta 40)

Valoraciones
positivas

En general estoy muy contenta y ha sido de mucha utilidad.

Un curso muy completo y divertido en todos los aspectos.

Me ha parecido una buena clase la de este cuatrimestre.

Me ha gustado el sistema. Es entretenido e innovador, y eso siempre se agradece.

Posibilidad
de practicar
inglés

Personalmente me ha gustado la actividad, ya que habitualmente no tengo la oportunidad de hablar en inglés y creó que es algo básico en nuestra formación

Me ha parecido muy interesante, nunca lo había hecho. Me ha servido para soltarme más a la hora de hablar en inglés, mejorar fallos y poder ver que lo hago mejor de lo que me pensaba

Me ha parecido una buena forma de poder hablar más en inglés y así desarrollar lo que considero que es más importante en inglés que es hablar, ya que nosotros utilizaremos el inglés sobre todo para comunicarnos en nuestro día a día.

Resultados
positivos

En general estoy contenta con mi evolución y con todo el trabajo tan duro que he realizado ahora se han visto resultados muy positivos que ya tenía ganas de ver.

En general, ha sido muy buena manera de aprender y mejorar mi fluidez

Utilidades del sistema de evaluación

, además de una buena forma de evaluar la parte oral, pues el profesor al escuchar al alumno en más de una ocasión puede saber que nota se merece realmente sin basarse en uno solo (que por nervios u otros motivos puede resultar un mal role-play para un alumno con un buen nivel de inglés en cualquier otra ocasión)

El sistema de evaluación oral me ha parecido bastante útil para ver nuestra progresión en el idioma y así poder observar nuestros fallos y en que aspectos hacer mayor hincapié.

Sugerencias de trabajo en clase

Deberíamos practicar mas la gramática y corregir mas ejercicios en clase que no sean del libro, que provengan de hojas aparte o bien usar algunos días para realizar ejercicios de gramática, vocabulario... días previos a un examen para repasar.

Respecto a la pregunta 26 en relación a la tabla de descriptores de los criterios, a mí me habría resultado más útil si hubiera tenido dicha tabla antes de realizar los role-play, no después.

Bastante bien, aunque he echado de menos en clase hablar un poco mas en inglés

Me parece bien la forma en que se estructura la asignatura. Daría un poco más de importancia al listening y un poco a las redacciones entregando algunas a lo largo del curso

En general me parece todo bien aunque me gustaría practicar más listening y redacciones
