

Antonio Martínez Martínez
**Propuesta de innovación
metodológica a través del
uso de herramientas
multimedia y el ordenador**



Antonio Martínez Martínez (Puebla de Soto. Murcia. 1964) es maestro especialista en Filología-Inglés y ejerce la docencia, por concurso-oposición, desde 1987. El trabajo no interfiere en su empeño por la formación, obteniendo, en 2013, la graduación en Educación Primaria. Todo ello, unido a las muchas horas de perfeccionamiento del inglés y el estudio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, lo incitan a la realización de un Máster Universitario, que culmina en 2015, y de cuya experiencia e investigación es fruto esta obra.

Publicaciones recientes de la Consejería de Educación y Universidades

www.educarm.es/publicaciones

- [Guía básica de fisioterapia educativa](#) / Coordinador: Francisco Ruiz Salmerón
- [Educación Emocional: programa y guía de desarrollo didáctico](#) / María Dolores Hurtado Montesinos. Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
- [La mediación escolar: formación para profesores](#) / Emilia de los Ángeles Ortuño Muñoz y Emilia Iglesias Ortuño. Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
- [Proyecto para un Mundo Mejor : actividades en inglés para aprender a aprender respetando el medio ambiente](#) / María Dolores Tudor Morales
- [Aprendemos con los dinosaurios: proyecto desarrollado para Educación Infantil](#) / Lydia Martínez Campoy
- [Leo, leo...¡El león!](#) / Ana Alonso Castelo, M^a Dolores Fernández Seguí, ^a Soledad Blanco Ramos y Josefa Pareja Sánchez
- [Unidad didáctica “Somos artistas”. Educación Infantil](#) / Ana M^a Redondo Rocamora, Ángeles Gallardo González y Juana M^a García Soto
- [Poncho. El niño que quiso ser hada](#) / Juan Pedro Gómez

Propuesta de innovación metodológica a través del uso de herramientas multimedia y el ordenador

Antonio Martínez Martínez



Región de Murcia

Consejería de Educación y Universidades



Región de Murcia
Consejería de Educación
y Universidades

Edita:

© Región de Murcia

Consejería de Educación y Universidades

Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

www.educarm.es/publicaciones

Creative Commons License Deed



La obra está bajo una licencia Creative Commons License Deed. Reconocimiento-No comercial 3.0 España.

Se permite la libertad de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las condiciones de reconocimiento de autores, no usándola con fines comerciales. Al reutilizarla o distribuirla han de quedar bien claros los términos de esta licencia.

Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor.

Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

© Autor: Antonio Martínez Martínez

© Fotografía de la cubierta: es.freeimages.com

Diseño y maquetación: desiderioguerra@elperropinto.com

I.S.B.N.: 978-84-608-4981-0

1ª Edición, diciembre 2015

*A Luz Arroyo,
por su inestimable ayuda y
por poner orden
donde había desconcierto.*

*A mi adorable esposa,
sin cuyo apoyo y cariño
este trabajo no habría
sido posible*



Índice de contenidos



1. INTRODUCCIÓN	8
2. MARCO TEÓRICO	.10
2.1. El enfoque comunicativo	.10
Antecedentes	.10
Origen	.11
Definición	.11
Principios	.12
Características del aula comunicativa.	.12
2.2. La competencia comunicativa	.13
La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas	.14
2.3. Innovación metodológica y nuevas tecnologías	.17
2.4. Revisión de literatura sobre el vídeo digital y el <i>podcast</i>	.17
Vídeo	.18
<i>Podcast</i>	.20
2.5. De dónde partimos.	.21
3. MARCO EMPÍRICO	.26
3.1. Contexto educativo	.26
3.2. Objetivos e hipótesis de la investigación.	.27

3.3. Metodología	.28
La investigación-acción	.29
El método cuasi-experimental	.29
3.4. Población y muestra	.30
3.5. Diseño de la investigación y materiales utilizados.	.30
Fases de la investigación y temporalización.	.31
Materiales	.31
3.6. Validez y fiabilidad	.32
3.7. Recogida y análisis de datos: instrumentos y técnicas	.33
Análisis descriptivos de la muestra del estudio y comparaciones antes de la intervención	.34
Valoración del efecto de la intervención	.36
4. RESULTADOS	.39
5. CONCLUSIONES	.40
De la homogeneidad de los grupos	.40
De los resultados del experimento	.40
6. BIBLIOGRAFÍA	.44
7. ANEXOS.	.46
8. Índice de Figuras.	.62
9. Índice de Gráficos	.63
10. Índice de Tablas.	.64
11. Índice de Anexos	.65

1

Introducción

Diferentes factores relacionados con cambios que se han producido en nuestra sociedad han creado una demanda social por la que los alumnos han de ser capaces de comunicarse en, al menos, una lengua extranjera al finalizar la educación obligatoria.

Sin embargo, el abusivo uso de una metodología tradicional en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, que se ha centrado más en el desarrollo del código escrito que en el oral, da como resultado lo que afirma Pérez Basanta (2000a, citado en Blasco-Mayor, 2009: 110) y es que la mayoría de los alumnos españoles no están suficientemente en contacto con la forma oral de la lengua inglesa, ni dentro, ni fuera del aula, lo que ha de tenerse en cuenta como una de las principales razones de su escaso desarrollo de la destreza auditiva.

Si, además, tenemos en cuenta lo que Gilbert (1994, citado en Blasco-Mayor, 2009: 109) destaca en cuanto a que debería reconsiderarse la interrelación entre la destreza auditiva (*listening*) y el entrenamiento de la pronunciación como dos aspectos del mismo sistema de comunicación, esto nos lleva a comprender otro hecho del estado actual del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el sistema educativo español, el también escaso desarrollo de la producción oral (*speaking*).

Para este problema que detectamos en la práctica docente, la solución que pretendemos aportar pasa por una propuesta de innovación metodológica consistente en potenciar sistemáticamente el uso del enfoque comunicativo en el aula de lenguas extranjeras, ya que postula lo que entendemos que es un principio básico en el aprendizaje de idiomas, y es que éste es más efectivo si se ve al alumno como un todo integrado, es decir, si cuenta tanto lo cognitivo como lo emocional, concediéndose al alumno un papel primordial en el proceso de adquisición de la segunda lengua, un papel activo y que conlleve, además, la idea de que la competencia comunicativa se adquiere interactuando en un contexto social, lo que a su vez, de nuevo, nos conduce a la necesidad de tener en cuenta no sólo aspectos lingüísticos, sino también sociales y afectivos con el fin de abordar los obstáculos que puedan presentarse en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Además de considerar todo lo anterior, con la inclusión del vídeo y el *podcast* en el proceso educativo es nuestra intención comprobar si, en el marco del experimento que proponemos, el alumno es capaz de interactuar de un modo comunicativo en la lengua extranjera cuando se le brinda la oportunidad de participar en interacciones comunicativas. Es de esperar que el nivel de participación por parte del alumnado en dichas situaciones comunicativas varíe de un modo progresivo, muy básico en los comienzos y que paulatinamente vaya incrementándose conforme se produce su desarrollo.

Al mismo tiempo, también consideraremos las características y los componentes básicos para que el input que aportemos en el aula, a través del uso del vídeo y el *podcast*, sea significativo para el alumno y tenga el efecto esperado en su competencia transicional, para motivarlo a participar en la clase y consecuentemente llegue a desarrollar la competencia comunicativa oral deseada.

En directa relación con lo anterior están las implicaciones didácticas que elaboremos, ya que partiendo de la hipótesis de que es más probable, y quizá efectivo, que consigamos motivar al alumno a participar si en el proceso educativo:

- utilizamos herramientas y materiales cercanos a sus intereses y vida cotidiana;
- incluimos tareas más adecuadas y próximas a las necesidades e intereses de los alumnos;
- las tareas tienen en cuenta los componentes y las funciones del lenguaje;
- los objetivos marcados no son sólo de naturaleza lingüística sino también vital.

Se trataría, por tanto, de abandonar un enfoque metodológico tradicional y apostar por la innovación metodológica con la que pretendemos convertir el aula en el espacio al que los alumnos quieren pertenecer y donde su desarrollo integral, como personas que van a conocer una lengua y cultura concretas, potencie el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua meta.

Este estudio ha estado guiado, principalmente, por el objetivo consistente en *“analizar si el binomio innovación metodológica (potenciación sistemática del enfoque comunicativo) y el uso de las nuevas tecnologías (centrado en el vídeo y el podcasting) producirá en los alumnos de 1º de ESO una mejora en las destrezas orales en inglés, listening y speaking”* y la pregunta formulada como *“¿tendrá un efecto positivo la implementación de la innovación metodológica y el uso de las nuevas tecnologías en las destrezas orales de los alumnos de 1º de ESO en inglés?”*

En el **marco teórico** se conceptualiza el objeto de estudio a través de información teórica y de investigaciones relevantes, con el fin de que quede así justificado el estudio planteado; el **marco empírico** incluye la *metodología y los instrumentos* que vamos a utilizar; a continuación, analizaremos los **resultados** obtenidos y que habrán sido previamente tabulados utilizando las oportunas herramientas estadísticas. Finalmente, expondremos nuestras **conclusiones** basándonos en todo lo explicitado con anterioridad e irá seguida de la oportuna **relación bibliográfica** utilizada para la elaboración de esta investigación.

2

Marco teórico

Tomando como referencia el citado objetivo principal de la investigación, nos parece acertada la propuesta de Bongaerts (1999, citado en Blasco-Mayor, 2009: 111) que considera que los alumnos mejoran su adquisición y desarrollo de las destrezas orales cuando: a) tienen un entrenamiento intensivo en L2; b) están muy motivados; y c) están constante y masivamente expuestos a la lengua extranjera (*L2 input*).

El cumplimiento de esos requisitos lo encontramos en un enfoque comunicativo, de corte constructivista, adecuadamente seleccionado (Ellis, 2001, citado en Blasco-Mayor, 2009: 110) y acompañado del uso de las nuevas tecnologías basadas en Internet. De hecho, la mejora del aprendizaje a través de las nuevas tecnologías, como la Comunicación Mediada por Ordenador (CMC), se ha convertido en una auténtica revolución en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Jordano, 2011: 19) y en la principal corriente de innovación educativa. De ahí que, basándonos en estos fundamentos, como profesores e investigadores, estemos obligados a desarrollar aportaciones novedosas a la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.1. El enfoque comunicativo

Antecedentes

Con anterioridad al surgimiento del Enfoque Comunicativo (EC) se considera la existencia de dos tendencias en la enseñanza del inglés como segunda lengua: por un lado, los métodos tradicionales (*grammar-translation method* – método de gramática-traducción, *audiolingual* – método audiolingüístico, y *the direct method* – el método directo) y por otro, los pre-comunicativos (*total physical response* – el método de respuesta física total, *the silent way* – la forma silenciosa, y *communicative language teaching* – la enseñanza comunicativa del lenguaje).

Aunque cada uno de esos métodos considera que ayuda o, de algún modo, capacita a los aprendices a comunicarse en la lengua extranjera (Larsen-Freeman, 2004), lo cierto es que sus diferentes formas de concebir la lengua, los mecanismos y los procesos que utilizan y, por lo tanto, los resultados que obtienen son bastante diferentes.

Los primeros, los métodos tradicionales, se centran en los elementos estructurales de la lengua y se marcan como objetivo la corrección lingüística a través de ejercicios mecánicos (*drills*) y de la repetición. De ahí que muchos lingüistas objeten que, a tenor de los resultados, estos métodos en realidad no cumplían la misión de capacitar a los aprendices para comunicarse con fluidez en la

lengua objeto. Hecho este que motivó la necesidad de buscar nuevas alternativas en la enseñanza del inglés como segunda lengua: los métodos pre-comunicativos. Estos métodos, aunque mejoraron y superaron varios aspectos de los anteriores, tampoco llegaron a alcanzar el objetivo de que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa en la lengua extranjera aplicable a la vida real. Por lo tanto, seguía existiendo el vacío de una teoría de la lengua con un enfoque que cubriera ese objetivo, hasta que apareció el enfoque comunicativo, que hasta nuestros días ha probado ser el enfoque más innovador y efectivo en la consecución del mencionado objetivo en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Origen

A lo largo de la historia de la didáctica de las lenguas extranjeras se ha buscado la comunicación práctica y efectiva en una lengua extranjera a través de diferentes métodos. Sus aproximaciones y aciertos son innegables, ya que todos han aportado algo, pero sus logros, en el mejor de los casos, eran parciales o insuficientes para dar una respuesta integral a la consecución del objetivo comunicativo, ya que los estudiantes se encontraban *"at a loss to communicate in the culture of the language studied"* (Galloway, 1993: 1) *"despite years of language instruction"* (Taylor, 1983: 69).

El origen del enfoque comunicativo se remonta a finales de los años sesenta como reacción a los métodos tradicionales -que se centraban en el conocimiento de las formas lingüísticas, los significados y las funciones-, para empezar a poner mayor énfasis en el uso de las dimensiones funcionales y comunicativas del lenguaje que dotaran al aprendiz de la capacidad de aplicar el conocimiento adquirido en situaciones comunicativas de la vida real.

En esta nueva visión comunicativa del lenguaje intervendrían las corrientes británicas en lingüística aplicada (representada por Christopher Candlin y Henry Widdowson) y en lingüística funcional (representada por John Firth y Halliday); junto con los avances en socio-lingüística, provenientes de los Estados Unidos, de la mano de Dell Hymes.

A comienzos de los años 70, el lingüista británico D. A. Wilkins propuso en su trabajo *Notional Syllabus* la agrupación de los significados en dos tipos: las nociones (*the notional categories*) y las categorías funcionales de la comunicación (*the functional categories*).

Más tarde, debido a la confluencia de diversos factores, como el impulso del Consejo de Europa a los trabajos de Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit y Keith Johnson; la rápida aplicación práctica de esas ideas que se ven plasmadas en libros de texto; y la no menos rápida aceptación de los principios propuestos, tanto por especialistas en la enseñanza de idiomas, como por los encargados del diseño de los currícula; todo esto, en su conjunto, elevó a la primera línea de la didáctica de las lenguas a lo que dio en llamarse *Communicative Approach* –Enfoque Comunicativo–, o *Communicative Language Teaching* –Enseñanza Comunicativa de la Lengua.

Definición

El enfoque comunicativo (EC), también conocido como el enfoque funcional-nocional –*the functional-notional approach* (Finocchiaro & Brumfit, 1983), o la enseñanza comunicativa de la lengua– *communicative language teaching* (Richards & Rodgers, 2006), se presentó como un diseño funcional que venía a sustituir al diseño estructuralista y conductista que abanderaba la audio-lingüística. Es decir, se proponía centrar el interés en el significado en lugar de en la forma y su meta era

aportar a los alumnos oportunidades para que se comunicaran utilizando la segunda lengua (Ellis, 1993: 91).

Es decir, en esencia, el enfoque comunicativo se propone que *“the second language learner must acquire not just control of the basic grammar of the sentence but all the communicative skills of a native speaker”* (Spolsky, 1989: 139), lo que claramente lo distancia de los métodos anteriores y fija sus características diferenciadoras, así como los principios que lo rigen.

Principios

Adaptados de William Littlewood (1998: 75), los principios del enfoque comunicativo se resumen en los siguientes:

- 1. Principio de comunicación.** Basado en que las actividades que requieren una comunicación real promueven el aprendizaje; de ahí que deba existir un vacío de información en el que una persona desconozca algo que sabe la otra.
- 2. Principio de la tarea.** Las actividades en las que es necesario utilizar la lengua objeto para realizar las tareas de un modo significativo hacen que mejore el aprendizaje (Johnson, 1982). Ponen a prueba la capacidad del hablante en el momento de tener que elegir las formas lingüísticas que va a usar.
- 3. Principio del significado.** Sin duda, el uso de la lengua que el aprendiz percibe como significativa le va a servir de gran ayuda en su proceso de aprendizaje.

Características del aula comunicativa

Para que esos principios se puedan llevar a cabo, teniendo al alumno como centro del proceso, es necesario que concurren ciertos requisitos en el aula.

1. Con el fin de conseguir un aprendizaje más eficaz, en el aula se promueve el uso de la lengua en situaciones comunicativas reales relacionadas con la vida cotidiana;
2. Se establece como objetivo principal que el alumno desarrolle un nivel de competencia comunicativa en la lengua extranjera que le permita tanto interpretar ideas (leer y escuchar), como expresarlas (hablar y escribir);
3. El alumno se convierte en el centro de la actividad y principal protagonista de su proceso de aprendizaje;
4. El profesor cede su papel predominante en beneficio de una mayor autonomía del alumno en su aprendizaje;
5. Las necesidades, intereses y expectativas del alumno, así como sus diferentes ritmos, formas de aprender y experiencias con otras lenguas pasan a tener gran importancia en la selección de contenidos;
6. Se busca conseguir un equilibrio entre la corrección gramatical (la forma) y la eficacia comunicativa (la fluidez), donde se pone la gramática al servicio del uso comunicativo de la lengua, y no viceversa.

Así pues, y dicho de otro modo, partiendo de una teoría del lenguaje como medio de comunicación, se plantea como principal objetivo el desarrollar en los estudiantes la capacidad para interactuar con los hablantes de la lengua extranjera (LE) y comunicarse de modo significativo. Esto, además, implica que se ha de prestar una mayor atención a los intereses y necesidades de los alumnos para que desarrollen la competencia comunicativa en la LE aplicando el conocimiento adquirido en situaciones reales de la vida cotidiana.

2.2. La competencia comunicativa

El término *competencia comunicativa*, acuñado por el sociolingüista D. Hymes (1971), y que más tarde sería reformulado por diferentes autores (M. Canale, 1983; Van Ek, 1984; y Bachman, 1990), constituye la base sobre la que se sustenta el Enfoque Comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La competencia comunicativa podríamos definirla como la capacidad del ser humano para responder adecuada y eficazmente en un determinado contexto lingüístico, lo que implica tanto disponer del conocimiento como respetar un conjunto de reglas lingüísticas (gramaticales, fonológicas, discursivas, etc.) así como de uso de la lengua, que estén relacionadas con el contexto social y cultural en el que tiene lugar la comunicación; o dicho de otro modo, desde una perspectiva didáctica, se podría definir como la capacidad para usar la lengua con el fin de expresar ideas y emociones, en situaciones de la vida cotidiana donde el alumno es el centro de dicha actividad.

Para Canale y Swain el trabajo sociolingüístico de Hymes es importante en cuanto al desarrollo de un enfoque comunicativo en el aprendizaje de una lengua, ya que su trabajo pone énfasis en la interacción del contexto social, la gramática y el significado, más exactamente, el significado social. Sin embargo, igual que Hymes indica que hay aspectos y valores de gramática que serían inútiles sin las reglas de uso de la lengua, Canale y Swain mantienen que hay reglas de uso de la lengua que serían inútiles sin las reglas gramaticales. Por ejemplo, alguien puede tener un nivel aceptable de competencia sociolingüística en inglés americano sólo por haber desarrollado tal competencia en inglés británico; pero sin un mínimo nivel de competencia gramatical en inglés es bastante improbable que alguien pudiera comunicarse efectivamente con un hablante monolingüe de inglés (Canale & Swain, 1980). De lo que se deduce su fuerte convicción de que el estudio de la competencia gramatical es tan esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa como lo es el de la competencia sociolingüística.

Más aún, destacan que ningún teórico de la competencia comunicativa le ha prestado una atención profunda a las estrategias comunicativas que los hablantes utilizan para gestionar los “breakdowns”, o vacíos que se producen durante un acto de comunicación, como por ejemplo: los falsos comienzos, dudas al hablar y otros factores comunes en el acto de comunicación, evitando las formas gramaticales que aún no dominan y manteniendo el canal comunicativo abierto. Consideran, por tanto, que tales estrategias son aspectos importantes de la competencia comunicativa que deben ser integrados con los otros componentes.

Aunque otros autores dedicados al estudio de la metodología y la didáctica de segundas lenguas (Van Ek, 1986; y Bachman, 1990) profundizaron y reformularon el concepto de competencia comunicativa, es destacable la aportación de Canale y Swain (1980, 1983), quienes propusieron su propia teoría lingüística en la que aportaban una definición más completa de la competencia comunicativa y en la que incluían las siguientes competencias principales:

- La competencia lingüística
- La competencia sociolingüística
- La competencia discursiva
- La competencia estratégica

A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social.

Posteriormente, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, el Consejo de Europa (2001) hace alusión a las competencias comunicativas de la lengua, donde se incluyen la lingüística, la sociolingüística y la pragmática, las cuales, a su vez, forman parte de las generales del individuo: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial, relacionada con las actitudes, motivaciones, valores, creencias...); y el saber aprender.

La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas

Rivers y Temperley (1978) hicieron una propuesta metodológica en la que distinguían entre actividades de “adquisición de destrezas” y de “uso de destrezas”. A través de las primeras, la adquisición de destrezas, el docente aísla elementos concretos que son objeto de conocimiento, o de destreza, que crean habilidad comunicativa y aportan al alumno oportunidades de práctica de forma separada. De este modo, los alumnos reciben entrenamiento en pasos independientes de comunicación, en lugar de practicar toda la destreza que se pretende adquirir. En la etapa de “uso de destrezas”, el alumno debe aprender a articular aceptablemente y a construir secuencias lingüísticas comprensibles mediante una rápida asociación de elementos aprendidos.

Años más tarde, otros autores mantendrían criterios análogos, aunque cambiando la nomenclatura. Lo que Rivers y Temperley (1978: 4) llamaban actividades de “uso de destrezas”, Nunan (1989: 10) las llamaría “tareas comunicativas”, definiéndolas como “[. . .] una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”. Junto a este concepto básico de tarea, entendida como actividad comunicativa y meta del trabajo en el aula, surge una primera distinción entre esta y aquellas denominadas pedagógicas o posibilitadoras, a las que Rivers llamó actividades de “adquisición de destrezas” y cuyo objetivo es lograr que los alumnos dominen los contenidos lingüísticos (gramaticales, funcionales, ...) necesarios para realizar las tareas comunicativas, pero que no poseen todas las características de éstas.

Sin embargo, Rivers y Temperley (1978: 7) puntualizan que, con independencia de cómo y cuánto relacionemos estas actividades “posibilitadoras” o “adquisición de destrezas” con situaciones de la vida real, esta práctica no es frecuente que vaya más allá de una pseudo-comunicación, pues es extremadamente dirigida y no está originada per se. De ahí que mantenga y destaque la importancia de las actividades de “uso de destrezas”.

En la etapa de las actividades de “uso de destrezas” o “tareas comunicativas”, el alumno debería ser capaz de interactuar por sí sólo y no contar con el apoyo, o estar dirigido por el profesor: puede estar trabajando con otro alumno o en un pequeño grupo. En este tipo de práctica, al alumno se le permitiría

utilizar cualquier conocimiento que posea y cualquier recurso (gestos, dibujos, mímica, etc.) con el fin de expresar y conseguir el objetivo comunicativo aún cuando se quede sin recursos verbales.

Thornbury (2006) presenta un modelo más evolucionado y adaptado a las corrientes actuales en el que propone una secuencia en tres fases:

1. CONCIENCIACIÓN: En lugar de la clásica fase de “presentación”, característica de modelos y métodos anteriores, opta por una toma de conciencia en la que los alumnos van descubriendo el mecanismo de funcionamiento de la conversación, tanto de la lengua, como de la cultura objeto de estudio. A su vez ha de seguir unas fases:

F-I. *Atención:* en esta fase se espera que los alumnos muestren interés y estén alerta, con el fin de descubrir rasgos típicos de la conversación, presentes en el material que se les proporciona.

F-II. *Percepción:* se trata de tomar conciencia de la presencia de rasgos concretos en el material proporcionado.

F-III. *Comprensión:* consiste en crear un modelo que ayude a organizar y sistematizar el conocimiento.

2. APROPIACIÓN: Thornbury (2006: 63.) trata de evitar el uso del término “práctica controlada” y propone algo más actual, llevar a cabo una construcción colaborativa del aprendizaje, en la que, en lugar de repetir el alumno las estructuras propuestas, se vaya produciendo una evolución gradual desde el control total del profesor en las fases iniciales a la toma del control por parte del alumno, tanto de sus producciones como de su autorregulación.

3. DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA: Llegado el momento en el que el alumno alcanza la autorregulación de sus producciones, puede empezar a aparecer la automatización del conocimiento. Por lo tanto, se debe procurar crear situaciones comunicativas lo más reales posibles en el aula de inglés y paralelamente tratar de reducir al máximo la ayuda del profesor con el fin de preparar al alumno a desenvolverse en la vida real.

Por lo tanto, y dado que lo primordial es la comunicación en situaciones lo más reales posibles, con el fin de desarrollar y alcanzar un adecuado, o al menos aceptable, dominio de una lengua, además de las reglas gramaticales es necesario que ese dominio se extienda a una serie de reglas que incluyan los ámbitos discursivos, estratégicos, sociolingüísticos y socioculturales. Desde un punto de vista didáctico, la enseñanza gramatical de la lengua ha perdido gran parte del protagonismo absoluto que ostentaba con los métodos audio-lingüísticos, puesto que, la lengua, entendida según los enfoques actuales, es un instrumento social que siempre se usa para comunicarse con otros, por lo que lo importante es enseñar a comunicar (Littlewood, 1996). Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, se considera que el alumno no sólo ha de ser capaz de construir enunciados correctos en la lengua extranjera, sino que, además, ha de ser capaz de comunicarse utilizándola, lo que no es alcanzable a través de una competencia comunicativa que sólo considere aspectos lingüísticos, sino que se hace imprescindible contar con otros aspectos, como los contextuales. De ahí que el enfoque comunicativo considere que determinar el nivel sociocultural de los interlocutores y el ámbito donde se desarrolla sea fundamental.

A tenor de todo ello, podríamos afirmar que cualquier propuesta didáctica que se precie, en el momento en que se escriben estas líneas, estará incompleta si no tiene en cuenta e incorpora los avances

que han resultado de la evolución que ha experimentado el concepto de competencia comunicativa desde sus comienzos, allá por los años 70, hasta fechas recientes. Además, se debe complementar con las propuestas que hace el Consejo de Europa en el *Marco Común de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas* (2001), donde tienen cabida avances en investigaciones lingüísticas y sociolingüísticas llevadas a cabo en las últimas décadas.

Así, con la misma intención que movió en los años setenta al Consejo de Europa con la presentación del *Nivel Umbral* (Threshold Level), se viene intentando orientar en la actualidad la enseñanza de segundas lenguas en la Comunidad Europea. Con ese mismo fin, el *Marco de Referencia* va destinado a los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras y su objetivo no es otro que el de establecer una base común para la descripción de los objetivos, los contenidos y la metodología en Europa.

Así pues, nuestra propuesta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras se basa en lo indicado anteriormente, así como en las recomendaciones del *Marco de Referencia*: desarrollar la competencia comunicativa en inglés tal y como la entiende el enfoque comunicativo, contemplando otras competencias:

- a) **Competencia gramatical o lingüística**, que consiste en la capacidad para comprender y producir mensajes articulados de acuerdo con las reglas de funcionamiento de la lengua objeto de estudio. Se refiere a lo que Chomsky llamó competencia lingüística y Hymes potencial sistemático. Es el dominio de la capacidad gramatical y léxica: reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, ortografía, entonación, formación de palabras y oraciones.
- b) **Competencia discursiva** o capacidad para construir, utilizar e interpretar diferentes tipos de discurso, presentado según la situación comunicativa y los interlocutores. Canale (1980) la definió como el aspecto de la competencia comunicativa que describe la habilidad de producir un discurso unificado, ya sea oral o escrito, que muestre coherencia y cohesión, así como que se ajuste a las normas de los diferentes géneros literarios. En nuestro caso, los alumnos deberían ser capaces de producir un discurso en el que sus manifestaciones comunicativas estuvieran ligadas a las reglas del discurso o competencia discursiva.
- c) **Competencia estratégica**, entendida como la capacidad de aplicar las estrategias adecuadas para definir, modificar y hacer los ajustes necesarios conforme acontece la situación comunicativa, con el fin de compensar las posibles deficiencias en el dominio del código lingüístico. Es uno de los aspectos de la competencia comunicativa que describe la habilidad de los hablantes para utilizar estrategias de comunicación, tanto verbal como no verbal, para compensar vacíos, huecos, rupturas de la comunicación o para mejorar la efectividad de la misma.
- d) **Competencia sociolingüística**. Se considera que es la capacidad de usar distintos registros para adaptarse al discurso, es decir, a cada situación comunicativa, prestando atención a los usos aceptados en una comunidad lingüística. Se refiere a la comprensión del contexto social en el que tiene lugar la comunicación.
- e) **Competencia sociocultural**. Esta hace referencia a las normas sociales y culturales de la lengua objeto de estudio e implica la familiaridad del alumno, a través del conocimiento, con ese contexto sociocultural que sitúa las expresiones propias de dicha lengua en un marco que las dota de significado. Se trata, por tanto, del conocimiento del alumno de los aspectos socioculturales y de su capacidad para adoptar las estrategias sociales más adecuadas que contribuyan a la consecución de sus fines comunicativos.

2.3. Innovación metodológica y nuevas tecnologías

Somos conscientes de que las nuevas tecnologías no implican innovación per se, si no van acompañadas de un profundo cambio metodológico. De ahí que, como base de la innovación tecnológica, nos hayamos planteado la innovación metodológica a través de la potenciación y uso sistemático de los principios del Enfoque Comunicativo, como elemento clave en la adecuada implantación de las nuevas tecnologías en el contexto educativo.

Otra de las premisas de las que partimos es que, como indica Muñoz-Repiso (2003: 41), se considera la innovación educativa como la base sobre la que se van a utilizar las TIC en la escuela, tomando como referencia no sólo los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también las necesidades reales del profesorado en su papel de responsables del desarrollo del currículum.

Varias investigaciones (Area, 1996; Pérez y otros, 1997; Cabero, 1999; citados en Muñoz-Repiso, 2003: 45) han llevado a cabo análisis relacionados con las áreas problemáticas en el desarrollo e innovación del currículum y plantean las siguientes tesis:

1. Gran parte del profesorado, influenciado por una clara metodología tradicional, manifiesta una alta dependencia profesional del libro de texto para la puesta en práctica del currículum.
2. También relacionado con esa metodología de corte tradicional, en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares existe una abrumadora hegemonía de la tecnología impresa sobre la audiovisual e informática en la transmisión de la cultura.

Partiendo de esas dos tesis, probadas a través de la realización de diversas investigaciones sobre este asunto, y cuyos resultados tienen una relación directa con los procesos de mejora e innovación curricular, se plantean diferentes vías de solución, que aquí adaptamos a nuestro proyecto:

- 1) Mejorar la formación metodológica del profesorado en el uso de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza.
- 2) Integrar los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en las propuestas curriculares.
- 3) Formar ciudadanos en el manejo de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías a través de su incorporación al currículum.

Estas tres vías de solución se contemplan en este proyecto de investigación, pues, por un lado, la investigación por sí tiene valor formador y, además, en este caso, las figuras del investigador y del profesor son una misma persona; por otro lado, el propósito de la investigación es el de integrar los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en la formación de los alumnos a través de la innovación metodológica que supone la puesta en práctica sistemática del enfoque comunicativo en el aula de lenguas extranjeras.

2.4. Revisión de literatura sobre el vídeo digital y el *podcast*

Bahrani (2011: 295) coincide con otros autores al destacar como características fundamentales de la evaluación juiciosa de las destrezas lingüísticas la autenticidad, la validez y la fiabilidad (Hatch y Farhadi, 1982; Hughes, 2003; Creswell, 2003), rasgos que forman parte del modelo de enseñanza-aprendizaje que proponemos al incorporar el vídeo y el *podcast* que, como veremos a

continuación, son herramientas idóneas para tal fin, pues comparten las mencionadas características de la evaluación.

Aunque ambas herramientas se vayan a utilizar con el mismo fin, el de contribuir a desarrollar las destrezas orales en inglés, poseen algunas características distintivas que hacen aconsejable su tratamiento por separado.

Vídeo

Los principales rasgos y características que se pueden mencionar del vídeo como herramienta de un gran valor educativo, y con las que varios autores coinciden, como veremos más adelante, quedan recogidas en la siguiente cita (Arthur, 1999: 4):

Video can give students realistic models to imitate for role-play; can increase awareness of other cultures by teaching appropriateness and suitability; can strengthen audio/visual linguistic perceptions simultaneously; can widen the classroom repertoire and range of activities; can help utilize the latest technology to facilitate language learning; can teach direct observation of the paralinguistic features found in association with the target language; can be used to help when training students in ESP related scenarios and language; can offer a visual reinforcement of the target language and can lower anxiety when practicing the skill of listening.

En Blasco-Mayor (2009) encontramos que la investigación apoya el uso del vídeo en contextos de enseñanza asistida por ordenador (CALL) y que es una herramienta que sirve de ayuda al aprendizaje en la tarea de la comprensión oral, sobre todo, a los alumnos menos capaces, gracias a la ventaja de contar con la imagen como soporte (Jones, 2003; citado en Blasco-Mayor, 2009: 114).

Entre las ventajas del vídeo podemos citar las siguientes (Tschirner, 2001: 306-307):

- facilita al alumno el acceso a un *input* rico, variado y auténtico, tanto oral como visual, y referido a multitud de situaciones comunicativas de la vida real, permitiendo el desarrollo integral de todas las subcompetencias de la competencia comunicativa (gramatical, discursiva, pragmática y sociocultural). Otros autores añaden que *"Authentic videos contextualise the learning process because they present complete communicative situations"* (Lonergan, 1989; en Talaván, 2010: 288);
- aporta entrada de información (input) que puede utilizarse tanto para centrarse en la forma como en el significado;
- se puede manipular con fines didácticos para adaptarlo al alumno quien, a su vez, también lo puede utilizar con los mismos fines;
- es de fácil manejo y control.

Blasco-Mayor (2009: 112) afirma que a nivel académico el uso del vídeo mejora el entrenamiento de la competencia oral en la lengua extranjera, y cita que *"can and does enhance language teaching by bringing the outside world into the classroom, and in short making the task of learning a more meaningful and exciting one"* (Pérez Basanta, 2000a: 1816), además de exponer las ventajas más relevantes del vídeo cuando se utiliza como recurso didáctico (cf. Pérez Basanta, 2000b) y que abundan en las expuestas más arriba:

1. aporta situaciones auténticas, de la vida real;
2. motiva, estimula el interés del alumno y le da confianza;
3. muestra ejemplos de los niveles sociolingüístico y pragmático de la lengua;
4. utiliza el lenguaje no verbal, como los gestos y lenguaje corporal;
5. estimula la participación activa del alumno; y
6. fomenta la adquisición de vocabulario real.

Tschirner (2001: 308) propone la recreación de unas condiciones óptimas en el aula de inglés para activar y facilitar en el alumno el desarrollo de las destrezas orales a través del vídeo digital. Para ello sugiere siete hipótesis derivadas de modelos y teorías de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, que tienen sus orígenes en métodos comunicativos de enseñanza como el basado en tareas (task-based). Sin embargo, por proximidad teórica y metodológica aquí se considerarán agrupadas y resumidas en tres:

1. *Aprendizaje contextualizado* (Hipótesis 1 y 4 de Tschirner, 2001: 308). Como acabamos de mencionar más arriba, en las características, el vídeo ofrece la posibilidad de presentar el aprendizaje de la lengua en un contexto, enfocado en su uso en la vida real, y en situaciones que se pueden recrear en el aula imitando a las reales. De esta forma se contemplan las dos caras de la misma moneda del aprendizaje de una lengua extranjera: su lengua y su cultura, pues el componente cultural está presente. En este sentido, los vídeos auténticos juegan un importante papel en la construcción del conocimiento que forma parte de las subcompetencias de la competencia comunicativa, como la pragmática (mímica, gestos, etc.) y la cultural.

Según Ellis (1996; citado en Tschirner, 2001: 315), cuando recibimos grandes secuencias de palabras y se produce su memorización, estas son objeto de un análisis subconsciente y automático que conduce a la formación de la mayor parte del conocimiento gramatical implícito, aprendido de un discurso auténtico. Este discurso lo encontramos en la información rica (*rich input*) que ofrece el uso del vídeo digital, que, al combinar aspectos fonéticos, sintácticos, semánticos, pragmáticos y socioculturales en textos audiovisuales auténticos y contextualizados, favorece en el alumno la adquisición y el desarrollo de la lengua extranjera oral.

2. *Relación entre el input (listening), output (speaking) y la focalización en la forma de la lengua* (Hipótesis 2, 3, 5 y 6 de Tschirner, 2001: 308). Cuando tiene lugar el procesamiento de la información recibida oralmente (*listening comprehension*), su papel es de gran importancia en el desarrollo de la expresión oral (Brown *et al.*, 1994; Ellis, 1994; citado en Tschirner, 2001: 310), ya que como consecuencia se produce la adquisición del conocimiento que permite el uso de estrategias comunicativas relacionadas con los diferentes aspectos del lenguaje, como pronunciación, sintaxis, vocabulario y pragmática.

Ese procesamiento de la información recibida (*input – listening*) y su posterior transformación para ser utilizada oralmente (*output – speaking*), no suele darse ni automáticamente, ni de inmediato (Keenan and MacWhinney, 1987; citado en Tschirner; 2001: 311), sino que requiere de etapas intermedias en las que la exposición masiva del alumno a la lengua oral y la suficiente práctica de la misma, sobre todo haciendo hincapié en la forma, al tiempo que se relaciona con

las funciones, intenciones comunicativas y el significado, harán que se desarrollen las interlenguas (Sharwood Smith, 1993; citado en Tschirner, 2001: 313).

3. *Consideración de las necesidades afectivas de los alumnos* (Hipótesis 7 de Tschirner, 2001: 309). Los factores emocionales pueden superar a los cognitivos en cuanto a la influencia, tanto positiva como negativa, que pueden ejercer en la adquisición de la lengua extranjera (Tschirner, 2001: 309). La aplicación de una metodología centrada en el alumno, que tenga en cuenta sus intereses y necesidades, creará una atmósfera relajada en la clase de idiomas que reducirá el filtro afectivo y aumentará la motivación del alumno. Este ambiente facilitará su participación activa en las interacciones comunicativas reales aportadas por una adecuada y acertada selección de documentos de vídeo.

Podcast

La actividad de “podcasting” está considerada como una de las tecnologías recientes de la Web 2.0 de más rápido crecimiento y uno de los recursos más útiles y populares en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Aunque el término “podcasting” se acuña en 2004, su concepto original “proof of concept” ya fue presentado por Dave Winer anteriormente, en 2001, quien se considera que es el padre del *podcasting* y el RSS. Algunos autores la definen como un medio de difusión de información basado en internet (Holtz y Hobson, 2007: 7) y otros como un medio interactivo utilizado en educación (Holtz y Hobson, 2007; Palmer y Devitt, 2007; Salmon y Edirisingha, 2008).

En cuanto a qué es un *podcast*, en términos generales, responde a la fórmula “*podcast = mp3/ogg + rss*”, es decir, es un archivo de sonido, normalmente en formato MP3 u OGG, mediante el cual se puede distribuir contenidos de diversa índole, al que el usuario se puede suscribir, o técnicamente hablando, syndicar mediante *feeds* RSS y que puede descargar en un ordenador, o bien, en un reproductor portátil (un iPod, o cualquier otro tipo de reproductor de ficheros de audio, tipo MP3 u OGG, entre otros). Esta última característica suele señalarse como una de sus mayores ventajas, ya que elimina el obstáculo espacio-temporal que se da, por ejemplo, en una emisión radiofónica, o en nuestro caso, en un contenido tratado por el profesor en el aula, en una determinada sesión de clase.

Una vez que el usuario ha descargado el contenido no necesita estar en un lugar, ni a una hora concreta, para escucharlo; utilizando un reproductor portátil lo puede hacer donde considere oportuno y a la hora que le apetezca.

Otra gran ventaja del *podcast* es su fácil creación, lo que lo despoja de toda exclusividad. No sólo los puede crear el profesor para llegar a sus alumnos, también los alumnos los pueden crear utilizando herramientas gratuitas, y de manejo sencillo, para hacer llegar al profesor la información requerida, o previamente acordada. Es una herramienta de voz que el profesor de idiomas propone para ayudar a sus alumnos a conectarse con el mundo (Stanley, 2007a y 2007b; citado en Chacón, C. T., Pérez, C. J., 2011: 43), además de ofrecer una gran variedad de estrategias de comunicación e interacción que abordan las necesidades de los alumnos y que permite trasvasar las limitaciones espacio-temporales que impone el aula (Harris & Park, 2008; citado en Chacón, C. T., Pérez, C. J., 2011: 43).

Investigaciones anteriores han indagado sobre los posibles beneficios del *podcasting* en contextos educativos. De los resultados, una de las conclusiones que se extraen es que la mayoría de los

alumnos que han participado en dichas investigaciones apuntan que el uso de *podcasts* ha contribuido a mejorar su experiencia de aprendizaje. Además de mejorar la competencia lingüística de los alumnos, también favorecen el uso y la práctica de las TIC.

Podemos encontrar *podcasts* que tratan diferentes tópicos en multitud de sitios web, algunos de ellos los ofrecen, incluso, con transcripciones, como por ejemplo la web denominada *ESL podcasting*. Campión (2008) realiza un exhaustivo trabajo organizando la información en tablas en las que encontramos una amplia colección de sitios webs de *podcasts* y por medio de sus varios indicadores facilitan información muy útil para el uso de esta herramienta en el aula.

Así, el uso del *podcast* supone una gran ventaja para el aula de idiomas, pues, como indica Fontichiaro (2008), cuando los alumnos tienen la oportunidad de practicar la lengua extranjera a través de *podcasts* relacionados con sus intereses, se observa un importante aumento en su voluntad por aprenderla.

Por otro lado, su uso en la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa aumenta la motivación de los alumnos (Sze, 2006); contribuye a su adquisición y a la mejora de las destrezas orales (Sze, 2006; Abdous, Camarena y Facer, 2009; Bahrani, 2011); y al poder elegir los tópicos de su agrado y no tener que hablar frente al resto de la clase, sino que los pueden grabar en cualquier otro momento, hace que el filtro afectivo se vea reducido (Bahrani, 2011).

Stanley (2005; citado en Chacón, C. T., Pérez, C. J., 2011: 43) clasifica los *podcasts* para la enseñanza de idiomas en:

- a. *Podcast* auténtico. Indicado para niveles avanzados, ya que los graban nativos del idioma y no se crean con fines educativos.
- b. *Podcast* del profesor. Material que el profesor elabora para que los alumnos practiquen y desarrollen las destrezas orales, o para revisión de tópicos concretos.
- c. *Podcast* del estudiante. Material que los alumnos elaboran, con o sin la ayuda del profesor, con el objetivo de practicar y desarrollar las destrezas orales.

2.5. De dónde partimos

En el contexto educativo en el que nos desenvolvemos, que se describe más adelante en la sección 3.1., los alumnos de 1º de ESO en el IES Alquibla, sito en La Alberca, Murcia, presentan un nivel entre aceptable y bajo en la competencia comunicativa oral en inglés, sobre todo en la productiva (*speaking*) ya que, bien por miedo, o por vergüenza, porque no se creen o no se ven capaces, tratan de evitar hablar en la lengua extranjera.

La solución que planteamos, como se puede observar de manera gráfica en la *figura 1*, es la **incorporación de herramientas como el vídeo** y el *podcast* al proceso educativo, para lo que es preciso, como indica Tschirner (2001), un **cambio metodológico** en el que tengan cabida todos los requisitos necesarios para desarrollar ambas destrezas orales (*listening* y *speaking*).

Pretendemos **fomentar la comunicación e interactividad** de un modo significativo, utilizando estrategias como el intercambio de información, negociación de significado, exposición de ideas y realización de defensas, entre otras, con el fin de atraer la atención de los alumnos y motivarlos hacia el uso del idioma como vehículo de interacción social.

En la vida real estamos en continua comunicación e interacción. Por esa razón es de vital importancia que se exponga al alumno a ese tipo de **situaciones comunicativas reales** en la lengua extranjera.

Por otro lado, es conveniente resaltar que para que se de esa necesaria interacción entre los alumnos es preciso crear un **ambiente positivo**. Willis (1996) afirma que **la creación de una atmósfera con bajo nivel de estrés y el uso de la lengua con propósitos de la vida real son las vías para la consecución de una comunicación significativa** en la que, a través de la interacción, los alumnos tienen la oportunidad de adquirir habilidades discursivas. A esto también añade las que considera que son **las condiciones esenciales** para un aprendizaje efectivo de la lengua, como son **la exposición, el uso y la motivación**.

Como hemos visto hasta ahora, las múltiples ventajas tanto del vídeo como del *podcast* se prestan para conformar el diseño de actividades comunicativas enfocadas en la mejora de las destrezas orales.

Gráficamente, **la propuesta metodológica novedosa** que queremos aportar quedaría como se muestra a continuación en *la figura 1*:

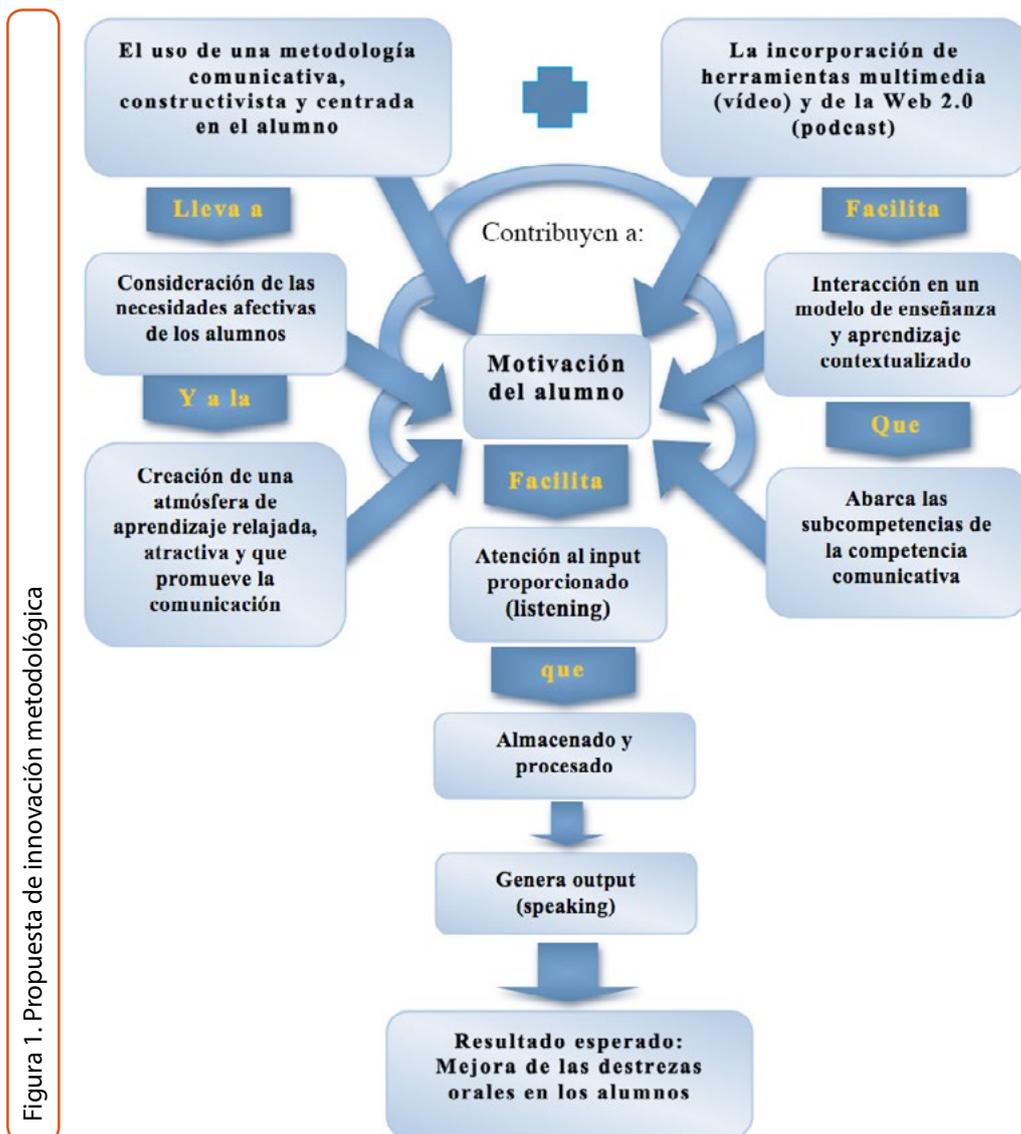


Figura 1. Propuesta de innovación metodológica

En la *figura 1* mostramos que, entre otros aspectos, es clave y fundamental la participación activa del alumno en interacciones comunicativas, pues entendemos que el uso y la práctica continuada de la lengua inglesa por su parte (uso vehicular de la lengua) es el único camino a seguir si queremos que desarrolle y alcance un nivel adecuado de competencia comunicativa en inglés, a nivel oral en nuestro caso. También es de suma importancia contar con alumnos motivados y que compartan este objetivo, pues sin esta condición probablemente todos nuestros esfuerzos serán en vano. Pero, ¿cómo conseguir esa motivación en el alumno? Pretendemos dar respuesta a esta cuestión a través de:

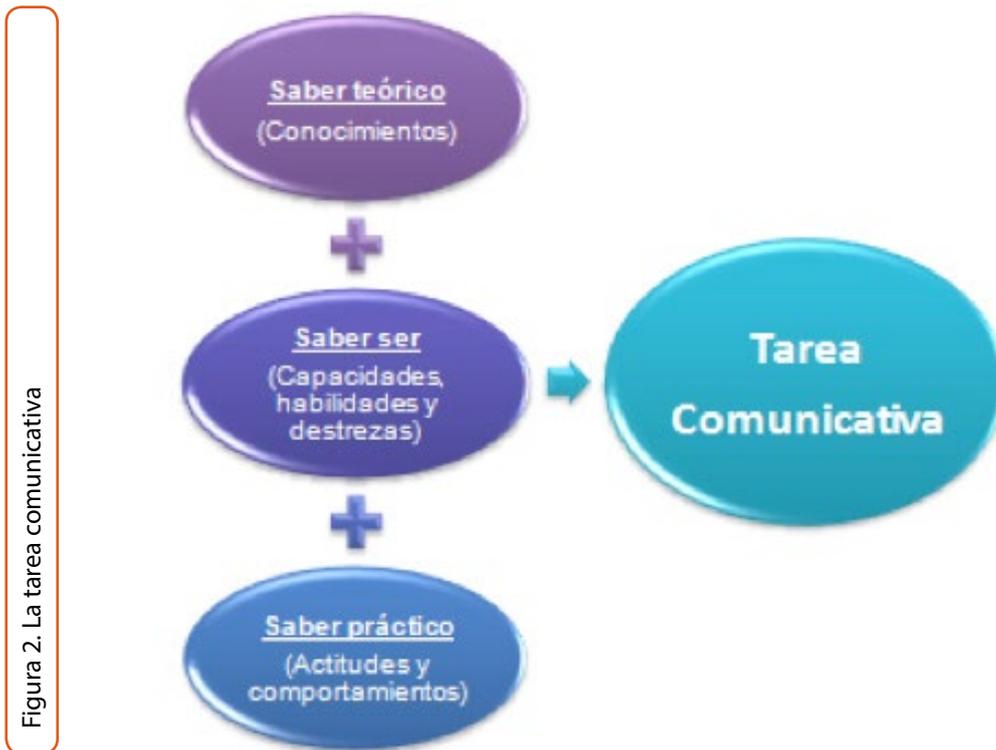
La utilización de contextos sociales y comunicativos que sean significativos y próximos a los alumnos, en situaciones reales, simuladas o imaginarias, que estén **relacionados con su realidad, necesidades e intereses**, tales como ir de compras (a la tienda de golosinas, o a unos grandes almacenes), pedir comida (en un Burger King, un McDonald's, un bar, un restaurante), en un aeropuerto (dónde pedir información, qué información pedir, cómo), cómo organizar un viaje (materiales que necesito, qué necesito comprar, dónde, cómo preguntar precios, etc.). Si esos contextos sociales y comunicativos, que han de generar las situaciones comunicativas en las que los alumnos han de interactuar en inglés, no pertenecen a su entorno cotidiano y, por lo tanto, puede ser motivo de desvinculación de sus intereses, utilizaremos recursos motivadores para ellos de modo que este vínculo no se rompa.

La creación de una atmósfera relajada, cálida, agradable, atractiva con el fin de que nuestros alumnos puedan comunicarse con seguridad, una corrección razonable y sin miedo al error o al castigo que pudiera seguir a la comisión de errores en la comunicación.

Además, aplicaremos los siguientes **principios metodológicos**:

- *Partir de los gustos e intereses*, así como de los *conocimientos previos* de los alumnos y alumnas para ayudarles a integrar los nuevos aprendizajes en sus estructuras previas relacionándolos significativamente.
- *Integrar las cuatro destrezas lingüísticas (listening, speaking, reading, writing)*, pero, partiendo de que la comunicación oral es la más utilizada e inmediata en la actividad humana, y considerando que pretendemos impregnar de practicidad y utilidad el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en el aula, la mayor parte del tiempo se dedicará a las destrezas orales (*listening, speaking*).
- Primar la *fluidez oral y la efectiva realización de los trabajos (fluency)*, sobre la corrección/perfección (*accuracy*).
- Utilizar variedad de recursos, materiales didácticos, agrupamientos y actividades.
- En cuanto al tratamiento del error (*error treatment*), nos centraremos en reforzar positivamente los aciertos, sus intervenciones y producciones.
- Registrar y valorar positivamente la implicación, *esfuerzo* y comportamiento de los alumnos y alumnas.
- El uso de actividades de *role-play*, dramatizaciones, canciones y juegos serán parte habitual de la dinámica de clase.

- Promover el *trabajo cooperativo* como medio igualatorio de diferencias y que propicia valores como la solidaridad y la tolerancia;
- Diseñar *tareas comunicativas* (producto final) que los alumnos realizarán como resultado de la puesta en práctica de la combinación de saber teórico (conocimientos), saber ser (capacidades, habilidades y destrezas) y saber práctico (actitudes y comportamientos), como se muestra en la *figura 2*:



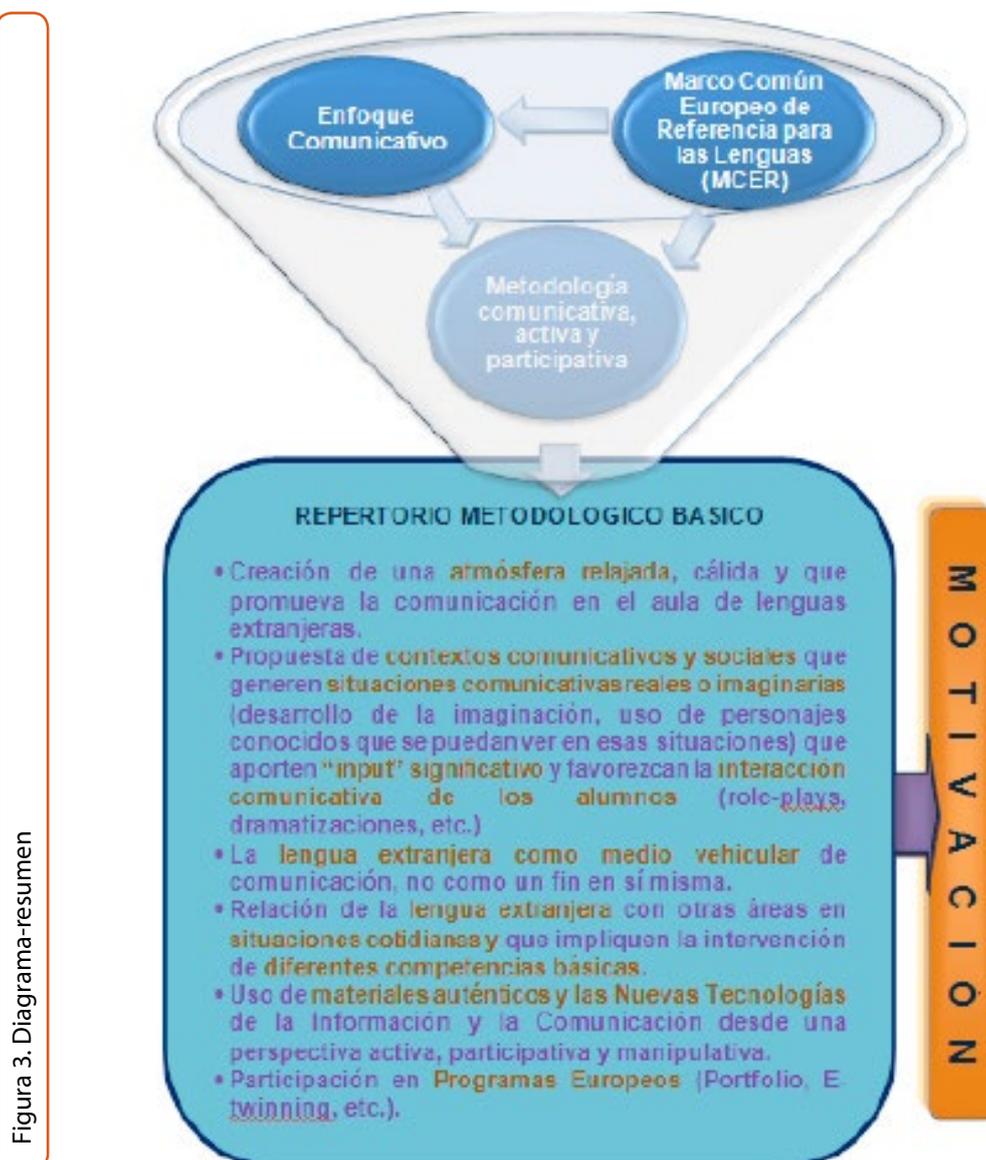
- Proponer *actividades interdisciplinares*, tanto preparatorias como comunicativas, orientadas a la realización de la tarea comunicativa (producto final);
- Participar en los distintos *Programas Europeos* que aporten una dimensión más de realidad y utilidad a los conocimientos alcanzados en lengua inglesa.

En definitiva, se trata de poner en práctica una metodología activa y comunicativa, que junto con el uso de herramientas digitales, como el vídeo y el *podcast*, consigan motivar a los alumnos, así como crear una atmósfera acogedora y facilitadora de la adquisición de la lengua extranjera en el aula, donde se creen escenarios de inmersión lingüística que propicien los intercambios comunicativos en contextos y situaciones lo más próximas posibles a situaciones reales. Todo ello, tomando como punto de partida la edad, intereses y necesidades de los alumnos.

Como se muestra en el "Diagrama-resumen" (*Figura 3*), a partir del entorno del alumno nos planteamos qué funciones comunicativas y sociales son más próximas a ellos y basándonos en ellas tomaremos las siguientes decisiones:

- Qué "*input*" es el más significativo, impregnándolo de contenidos reales (documentos reales, formularios, etc.).

- Qué **objetivos comunicativos** pretendemos que alcancen nuestros alumnos.
- Cómo vamos a presentar ese "input" (**metodología**: espacios, tiempos, materiales y recursos a utilizar con fines comunicativos) para que nuestros alumnos combinen los tres saberes (teórico, ser y práctico) en la realización de la tarea comunicativa (producto final).
- Qué **actividades**, tanto preparadoras como comunicativas, del ámbito cotidiano y relacionadas con otras áreas curriculares les vamos a proponer a nuestros alumnos, para que con el input aportado y el uso de la metodología adecuada, sean capaces de combinar los tres saberes en la resolución de la tarea comunicativa.
- Qué **criterios de evaluación**, en relación con los objetivos comunicativos, y qué **indicadores** vamos a utilizar para valorar y medir los logros de nuestros alumnos durante todo el proceso y respecto al producto final en términos de niveles de consecución, tanto de las competencias básicas y sus sub-competencias, como de la competencia comunicativa y sus sub-competencias en lenguas extranjeras.



3

Marco empírico

3.1. Contexto educativo

La investigación se llevó a cabo con alumnos en edades comprendidas entre los once y los trece años, escolarizados en el primer nivel de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en el Instituto de Educación Secundaria denominado IES Alquibla, situado en la localidad de La Alberca de las Torres, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Los dos grupos que formaron parte de la investigación fueron elegidos por su notable conveniencia para la misma: ambos estaban dentro del Programa Bilingüe Mixto (inglés y francés), hecho que esperábamos que fuera, y como así fue, un factor de buena predisposición, tanto a tomar parte activa en la investigación, como a contar con cierta motivación intrínseca y gusto por la lengua inglesa y su cultura. Además, de los dos grupos, el que fue el grupo experimental (GE), estuvo en un programa de enseñanza digital llamado "Enseñanza XXI", lo que también facilitó el acceso de los alumnos a las nuevas tecnologías, otro de los factores clave para llevar a buen puerto esta investigación.

Los alumnos de ambos grupos recibieron el mismo número de clases de inglés a la semana, 4 sesiones en total. Una de ellas estuvo conducida, en su mayor parte, por el auxiliar de conversación, de origen norteamericano, y la dedicó, principalmente, a la difusión de la cultura tanto de su país, como de otros países de habla inglesa, así como a tratar contenidos de las otras dos materias no lingüísticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Estos alumnos provienen de las mismas zonas circundantes al instituto, por lo que sus conocimientos en inglés, así como el resto de características académicas, son similares, como explicaremos más adelante (sección **3.4. Población y muestra**). Igual que en años anteriores, al comienzo del curso académico comprobamos que los alumnos que llegan al centro presentan un nivel de desarrollo de las destrezas orales entre bajo y aceptable, en cuanto a la comprensión oral (*listening*), y de bastante bajo a pobre el desarrollo de la expresión oral (*speaking*), de ahí que, como ya se ha venido indicando a lo largo de este trabajo, el propósito de la investigación fuera el de comprobar si mediante la implementación metodológica revisada del enfoque comunicativo, junto con el uso de las herramientas digitales propuestas, el vídeo y el *podcast*, a lo largo de un período de tres semanas, aproximadamente, podríamos contribuir a que los alumnos experimentasen cierta mejora en las destrezas orales en inglés.

3.2. Objetivos e hipótesis de la investigación

Con dicho fin, este trabajo de investigación, desde su ideación, giró en torno a un **objetivo general**, el de *analizar si el binomio innovación metodológica, junto con el uso de herramientas digitales, como el vídeo y el podcast, ejercen una influencia positiva en los alumnos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de modo que resulte en un mayor desarrollo y la consiguiente mejora de sus destrezas orales en inglés, listening (escuchar) y speaking (hablar).*

Para alcanzar dicho objetivo lo desglosamos en componentes que considerábamos esenciales y que denominamos **objetivos específicos**, como eran, por un lado, la necesidad de *implementar modelos metodológicos de innovación educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras* -en este caso nos decantamos por una implementación revisada del enfoque comunicativo, como ya se ha desarrollado en el marco teórico; y, por otro lado, nos planteamos *explorar de qué manera las TICs pueden desarrollar y, al mismo tiempo, mejorar la adquisición de las destrezas orales*. De ahí la incorporación a la práctica docente en el aula de inglés de herramientas con una base fundamental en las nuevas tecnologías (blogs, redes sociales, wikis, aplicaciones web, páginas web, etc.).

Y, por último, decidimos *promover el uso y la producción de vídeos y podcasts en las clases de inglés*. No queríamos que el uso de las nuevas tecnologías y sus posibles beneficios, en los que indudablemente creemos, se quedaran sólo en el lado expositivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en la enseñanza, pues de ese modo este proceso no habría estado completo. Así pues, animamos a nuestros alumnos a que usasen las herramientas mencionadas en el objetivo anterior, junto con el vídeo y el *podcast*, tanto para recibir información (*input*), como para hacer actividades y realizar sus propias producciones (*output*).

Las preguntas y las hipótesis que guiaron esta investigación fueron, por un lado, la **pregunta principal** enunciada como: *¿tendrá un efecto positivo la implementación de la innovación metodológica y el uso de las nuevas tecnologías (vídeo y podcast) en las destrezas orales en inglés de los alumnos de 1º de ESO?*. Para dar respuesta a esa pregunta, primero procedimos a responder las siguientes **preguntas subordinadas**:

- a) *¿Puntuarán mejor en los post-test que en los pre-test los alumnos sometidos al tratamiento experimental?*
- b) *¿Puntuarán mejor en los post-test que en los pre-test los alumnos no sometidos al tratamiento experimental?*
- c) *¿Serán las medias de los resultados del grupo experimental (EG) en los post-test iguales o parecidas a las del grupo de control (GC)?*

Por otro lado, en estrecha y directa relación con los objetivos enunciados, en todo momento estuvo presente en este trabajo de investigación la **hipótesis central**: *el binomio formado por la innovación metodológica y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las clases de inglés contribuiría al desarrollo y mejora de las destrezas orales en los alumnos del primer nivel de Educación Secundaria Obligatoria.*

A partir de esa hipótesis principal establecimos las siguientes **hipótesis de la investigación**:

1. La implementación metodológica que supone la aplicación sistemática del enfoque comunicativo y el uso de las nuevas tecnologías en el aula de inglés no tendrá efecto positivo alguno en la mejora de las destrezas orales en inglés de los alumnos de 1º de ESO.
2. Los alumnos sometidos al tratamiento experimental obtendrán mejores resultados en los post-test que en los pre-test basados en las destrezas orales.
3. Los alumnos que no han recibido clases siguiendo el tratamiento experimental obtendrán mejores resultados en los post-test que en los pre-test basados en las destrezas orales.
4. Las medias de los resultados obtenidos por el grupo experimental en los post-test serán iguales o similares a las obtenidas por el grupo de control referido a las destrezas orales en inglés.

Así pues, basándonos en lo expuesto en los objetivos y la hipótesis, en esta investigación intervinieron, por un lado, una **variable independiente**: la *innovación metodológica*, plasmada en una implementación revisada del **enfoque comunicativo** y que incluye el uso de las nuevas tecnologías, orientado principalmente hacia el vídeo y el *podcast*; y, por otro lado, una **variable dependiente**: *el desarrollo y la mejora de las destrezas orales en inglés (listening y speaking) de los alumnos de 1º de ESO*.

3.3. Metodología

Partiendo de que no existe un método válido *per se*, ya que todos presentan limitaciones y potencialidades en los distintos modos de abordar un fenómeno educativo, optamos por una aproximación metodológica mixta. Utilizamos del paradigma empírico-analítico de la metodología cuantitativa el tipo de investigación denominado cuasi-experimental, y del paradigma socio-crítico de la metodología cualitativa, la investigación-acción.

Tomamos como base para ello a Creswell y Tashakkori (2007, citado en Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2011: 22):

They [the authors] set out four different realms of mixed methods research: (1) methods (quantitative and qualitative methods for the research and data types); (2) methodologies (mixed methods as a distinct methodology that integrates world views, research questions, methods, inferences and conclusions); (3) paradigms (philosophical foundations and world views of, and underpinning, mixed methods research); (4) practice (mixed methods procedures in research designs).

Por un lado, con esta opción de pluralismo metodológico buscamos reducir al máximo posibles sesgos inherentes a los métodos cuando se utilizan aisladamente, así como: a) aumentar la exactitud de datos; b) mostrar una perspectiva más completa del fenómeno estudiado que la que se aportaría con un solo método; c) que el investigador desarrolle conocimiento sobre los datos originales; y d) que ayude con el muestreo (Denscombe, 2008: 272; citado en Cohen *et al.*, 2011).

Por otro, para Leech y Onwuegbuzie (2009: 265; citado en Cohen *et al.*, 2011: 22) la aplicación mixta de métodos (*mixed methods*) supone para el investigador la posibilidad de *“collecting, analyzing, and interpreting quantitative and qualitative data in a single study or in a series of studies that investigate the same underlying phenomenon”*.

Según la clasificación de Creswell (2009), que considera tres posibles variaciones en cuanto a las aproximaciones metodológicas mixtas, nos decantamos por la opción de procedimientos concurrentes, en los que de forma simultánea se utilizan ambas metodologías, cuantitativa y cualitativa, con el fin de conseguir una mejor comprensión del objeto de estudio.

La investigación-acción

La raíz de este proyecto está en el análisis de una situación que percibimos como una realidad problemática en el desempeño de la docencia de lenguas extranjeras. De ahí que el planteamiento de los objetivos se llevara a cabo con el diseño de una intervención en mente para transformar esa realidad. Esto coincide con uno de los principales objetivos de la investigación-acción, orientado hacia la resolución de problemas que tienen su origen en la propia práctica docente, para desarrollar un conocimiento que ayude a mejorar la intención educativa, tal y como se muestra en su escenario natural.

Cohen y Manion (1994: 186; citado en Cohen *et al.*, 2011: 345) la definen como “una intervención a pequeña escala en el funcionamiento de la vida real y un examen detallado de los efectos de tal intervención”. A su vez, Corey (1953: 6; citado en Cohen *et al.*, 2011: 345) indica que “es un proceso en el que los practicantes estudian problemas científicamente con el fin de poder evaluar, mejorar y dirigir el proceso de toma de decisiones y la práctica”.

Por su definición, y de acuerdo con sus principios y características, esta metodología nos pareció muy adecuada. Sin embargo, para la consecución de los propósitos de esta investigación, debido a que la investigación-acción “tiende a evitar el paradigma de investigación que aísla y controla las variables” (Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., 2011: 346) consideramos necesario complementarla con otra metodología, como es la cuantitativa, concretamente el método cuasi-experimental, por las razones que a continuación argumentamos.

El método cuasi-experimental.

Como se muestra en los objetivos y en la hipótesis del proyecto, por un lado pretendíamos comprobar la relación existente entre las variables independientes de la investigación, la innovación metodológica y las nuevas tecnologías, y por otro, la influencia que estas podían ejercer sobre la variable dependiente (la mejora de las destrezas orales en inglés). Para ello, llevamos a cabo una estrategia de investigación cuasi-experimental, de tipo ciego, con el fin de que la investigación se desarrollara bajo unas condiciones lo más naturales posibles: a los participantes les dijimos que se trataba simplemente de tareas nuevas que se iban a incluir en el nuevo proceso de la clase de inglés, justificando así los cambios, como Cohen *et al.* (2011: 315) sugieren que se haga.

Así pues, la opción de una investigación cuasi-experimental se debe a que esta, igual que la investigación-acción, es una investigación de campo, que ocurre en un contexto real, auténtico, a diferencia de los experimentos “verdaderos” que se desarrollan en condiciones de laboratorio. Sin embargo, comparte con esta última la posibilidad de aislar, controlar y manipular las variables. Estos dos aspectos, el contexto real y el tratamiento de las variables son muy convenientes para los propósitos de esta investigación.

Por último, como veremos en la siguiente sección, **3.4. Población y muestra**, otra de las razones por la que optamos por la investigación cuasi-experimental fue la de no haber intervenido en el proceso de asignación de participantes a los grupos de control y experimental.

3.4. Población y muestra

Como apunta Bailey (1994, citado en Cohen *et al.*, 2011: 143) el investigador no experto, como es el caso, ha de empezar a trabajar desde abajo y con el mínimo de participantes necesario para llevar a cabo la investigación, es decir, con una muestra de la que pueda obtener conocimiento y que pueda ser representativa de la población total.

En la selección de la muestra se consideraron cinco factores (Cohen *et al.*, 2011: 143): 1) el tamaño de la muestra; 2) representatividad; 3) acceso; 4) estrategia de selección; y 5) tipo de investigación.

Como se indica más arriba, al tratarse de una investigación a pequeña escala y llevada a cabo por un investigador no experimentado, la selección del tamaño mínimo de la muestra se llevó a cabo a través de un muestreo dimensional, enmarcado en las estrategias de “muestreo no probabilístico”, para realizar una investigación de enfoque cuasi-experimental con un diseño de grupo pretest-postest no equivalente: uno de los grupos fue el de control y el otro el experimental. Éramos plenamente conscientes de su no representatividad de la totalidad de la población, así como de las desventajas que ello suponía. Sin embargo, tratamos de probar que era adecuada para los fines que nos proponíamos, ya que entre ellos no estaba el de generalizar los resultados que obtuviéramos en esta fase de la investigación, sino el de aportar posibles soluciones a una situación percibida como problemática.

La elección del muestreo dimensional fue con el fin de aminorar el problema del tamaño de la muestra que se da en el muestreo por cuota (Cohen *et al.*, 2011). Para ello, aunque el investigador no intervino en el proceso, sí que le consta que se consideraron ciertos factores de interés referidos a la población de 1º de ESO para configurar los dos grupos que iban a participar en la investigación. A saber: voluntad de participar en los programas digital y bilingüe; sexo; ser repetidor/a; materias pendientes; medias en materias. Considerando estos factores, los alumnos fueron asignados aleatoriamente a sendos grupos, que se designaron como de control y experimental, observando bastante aproximadamente las mismas proporciones de cada uno de los factores en ambos grupos.

El acceso del investigador a la muestra estaba garantizado, puesto que las figuras del investigador y del profesor de ambos grupos recaían en la misma persona.

3.5. Diseño de la investigación y materiales utilizados

Durante el corto período en el que se desarrolló la fase III de esta investigación (recogida de datos), con una duración aproximada de cinco semanas, se trabajaron los mismos objetivos, tanto en el grupo de control como en el experimental, pero los contenidos y la metodología fueron diferentes. Hecho este que estuvo motivado por nuestra intención de que la diferencia fundamental radicara en el tipo de metodología y los materiales empleados para transmitir los contenidos seleccionados con dicho propósito.

Mientras que en el grupo de control se empleó una metodología pseudo o cuasi comunicativa, siguiendo fielmente el libro de texto y con muy baja incidencia de las nuevas tecnologías en el desarrollo de las clases, en el grupo experimental se fomentó la relación y la comunicación alumnos-profesor-familias a través del blog del Departamento de Inglés (<http://iesalquibla-seccionbilingue-ingles.blogspot.com.es/>) y la red social Edmodo (<https://www.edmodo.com/>). Además, ambas herramientas se utilizaron para anunciar actividades, proponer proyectos, asignar grupos y tareas, etc.

Otra diferencia fundamental en la metodología fue la del uso del vídeo digital y el *podcast*. Se utilizaron ambas, en cada una de las cuatro sesiones de inglés a la semana, para exponer al alumno a la forma oral de la lengua inglesa la mayor cantidad de tiempo posible y se tuvo en cuenta todos los factores y características que de ellas se han mencionado con anterioridad en el marco teórico. Mientras que en el grupo de control la exposición a la lengua inglesa se hizo de la forma habitual (audios aportados por el libro de texto y texto escrito), en el grupo experimental se realizaron actividades comunicativas en parejas y pequeños grupos, utilizando el vídeo digital y el *podcast* (*anexos 1 y 2*).

En el grupo de control, la mayor parte de las actividades que proponía el libro de texto eran escritas, y así las realizaron los alumnos. En el grupo experimental, primero se les pidió a los alumnos que hicieran la mayor parte (entre el 80 y el 90%) oralmente, utilizando herramientas digitales, y el resto (entre el 10 y el 20%) utilizando el código escrito para reforzar los aprendizajes orales.

Por último, los proyectos se continuaron realizando como se había venido haciendo hasta ese momento en el grupo de control, la mayor parte por escrito, mientras que en el grupo experimental los alumnos utilizaron las nuevas tecnologías para buscar la misma información en otro formato (por ejemplo, tipo *webtask*) y el producto final lo entregaron a nivel oral (*anexo 3*), utilizando, bien el *podcast*, bien las aplicaciones web [RIA](#) (*Rich Internet Applications*) del *Center for Language Education and Research* (CLEAR), o ambas.

Fases de la investigación y temporalización (Cohen *et al.*, 2011: 140)

La duración total de la investigación fue de, aproximadamente, siete meses, entre febrero y septiembre de 2014, y se desarrolló en las siguientes fases:

- Fase I.* Desarrollo y operacionalización (desde mediados de febrero hasta mediados de marzo).
- Fase II.* Instrumentación y pilotaje de instrumentos (desde mediados de marzo hasta mediados de abril).
- Fase III.* Recogida de datos (entre los meses de mayo y junio, con un total de cinco semanas, aproximadamente).
- Fase IV.* Análisis e interpretación de datos (desde mediados de junio hasta finales de julio).
- Fase V.* Elaboración del informe (durante el mes de septiembre).

Materiales

Todos los materiales utilizados estuvieron relacionados con la comunicación y las nuevas tecnologías, y enfocados hacia la enseñanza de lenguas extranjeras. Así mismo, fueron múltiples y variados, como se detalla a continuación.

- **Videos digitales.** Tras averiguar los gustos, preferencias e intereses de los alumnos a través del *Cuestionario sobre tópicos* (*anexo 4*), programamos las sesiones basándonos en estos y en los pilares de la investigación. Los vídeos utilizados para aportar el *input* necesario a los alumnos fueron los ofrecidos por la institución del British Council en "*Listening skills practice*", dentro de la pestaña "SKILLS", a través de su página web "[Learn English Teens](#)".

- **Podcasts.** Esta herramienta se utilizó más como producción de material por parte del alumno (*output*), que como medio de recepción de información (*input*), para lo que preferimos el uso del vídeo. Las herramientas que promocionamos para su uso fueron, entre otras: [Audacity®](#), [Voicethread®](#) y las facilitadas por CLEAR (*anexo 5*) a través de sus [RIA](#), así como las de elección propia por parte de los alumnos.
- **Blog del Departamento de Inglés.** El blog (<http://iesalquibla-seccionbilingue-ingles.blogspot.com.es/>), aparte de su gran valor ecológico y económico, por el ahorro en papel y tinta que supone, también fue muy útil como expositor de tareas y repositorio de recursos. Su uso no fue de un modo directo como herramienta para el desarrollo de las destrezas orales, pero sí indirecto, pues en él se alojaron las actividades que tenían que hacer los alumnos y que sí tenían esa funcionalidad. (*anexo 6*)
- **Herramientas y aplicaciones web.** [Dropbox®](#) y las RIA (Rich Internet Applications) de CLEAR, de la Universidad Estatal de Michigan, fueron las principales que se utilizaron, concretamente, de esta última: Mashups, Conversations y Video [Dropbox](#) (*anexos 5 y 7*). La herramienta Dropbox se utilizó como punto de almacenamiento de los trabajos de audio (*podcast*) y vídeo producidos por los alumnos (*anexo 8*). Anteriormente sólo se ha mencionado el uso del vídeo digital como aportación de input, ya que para la producción del material de vídeo se utilizaron las herramientas aquí mencionadas, así como [Voicethread](#) (*anexo 9*), también referenciada anteriormente.
- **La red social Edmodo.** A través de esta red se llevó a cabo una comunicación muy fluida entre los alumnos, los alumnos y el profesor, así como entre los padres y el profesor. Pero no sólo sirvió como herramienta de comunicación, sino también como plataforma donde asignar y exponer trabajos, así como para realizar pruebas on-line.
- **Herramientas digitales del aula.** En clase, el profesor dispuso en todo momento de un ordenador portátil conectado a un proyector y una pizarra digital interactiva, con sonido incorporado. La Consejería de Educación de la Región de Murcia dotó al centro de una conexión a Internet de banda ancha que se suponía que solucionaría los problemas de conectividad. En su mayor parte del tiempo fue así parcialmente, además de no funcionar en absoluto en otros momentos durante los que se estaba desarrollando la investigación, lo que en cierto modo, aunque no en gran medida, dificultó la labor a realizar por el investigador.
- **Dispositivos electrónicos de los alumnos,** con conexión a Internet. Los alumnos del grupo experimental disponían de una tableta cada uno para su uso propio e individual, que habían adquirido al comienzo del curso como requisito para formar parte del grupo digital.

3.6. Validez y fiabilidad

Por definición, la triangulación consiste en “el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano” (Cohen *et al.*, 2011: 195). En nuestro caso, mantiene la coherencia con la opción metodológica concreta que elegimos con el fin de evitar las vulnerabilidades del uso de un único método. De hecho, tanto al principio como al final del experimento utilizamos el contraste de la información y los resultados obtenidos a través de instrumentos distintos (la misma información o similar, recabada en instrumentos diferentes), pertenecientes unos

a la metodología cualitativa (cuestionarios) y los otros a la cuantitativa (*test*). En definitiva, los datos finales se fueron matizando con los recogidos a través de otras pruebas intermedias (trabajos de los alumnos y pruebas objetivas) y la observación (listas de control, registros anecdóticos).

Gorard y Taylor (2004, citado en Cohen *et al.*, 2011: 196) demuestran que la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos aportan un importante valor a la investigación.

De las seis categorías de triangulación que apunta Denzin (1970, citado en Cohen *et al.*, 2011: 196), nos decantamos por la triangulación metodológica, por ser la más frecuente y la que más tiene que ofrecer.

En la opción metodológica elegida, autores como Onwuegbuzie y Johnson (2006, citado en Cohen *et al.*, 2011: 198) al término “validez” prefieren denominarlo “legitimación”, para la que proponen nueve tipos (p. 57) con los que contrarrestar problemas de: representatividad; legitimación de los datos obtenidos; e integración, referido al uso y combinación de métodos, ambos con sujeción a las normas propias por las que se rigen en cada metodología.

Para reforzar la validez, examinamos las posibles amenazas en cuatro momentos distintos (Cohen *et al.*, 2011: 198-9): en la etapa de diseño; en la de recogida de datos; en la de análisis de los mismos; y en la del informe. Así mismo, con el fin de aportar mayor validez y fiabilidad, aplicamos dichos criterios a los instrumentos utilizados en la recogida de datos: los cuestionarios y los *test*. En el caso de los primeros, los cuestionarios, buscamos el mayor grado de validez, fiabilidad y practicabilidad llevando a cabo un pilotaje que nos permitió afinar todos sus parámetros, ajustarlos a la muestra y al propósito de la investigación (Cohen *et al.*, 2011: 209).

El diseño de los *test* (pre- y post-) se realizó lo más objetivamente posible, observando los criterios de validez y fiabilidad que proponen y sugieren diversos autores en Cohen *et al.* (2011: 210-4).

3.7. Recogida y análisis de datos: instrumentos y técnicas

En la selección de instrumentos y técnicas de recogida de datos se tuvo en cuenta el fin último de esta investigación, comprobar la influencia que ejerce en la mejora de las destrezas orales en inglés la innovación metodológica que supone la aplicación sistemática del enfoque comunicativo, junto con el uso de las nuevas tecnologías, con el vídeo y el *podcast* como herramientas principales. Es decir, se trató de verificar de qué manera y en qué grado incidía la variable independiente (la innovación metodológica, junto al uso de las nuevas tecnologías) en la variable dependiente (la mejora de las destrezas orales en inglés).

En los **instrumentos** seleccionados para la recogida de datos, tanto a nivel cualitativo (cuestionarios y observación), como a nivel cuantitativo (*test*), se incluyeron, pertinentemente, ambos tipos de variables, tanto la independiente, como la dependiente. Dado que el experimento se realizó con una muestra de pequeño tamaño, los **cuestionarios** utilizados fueron cerrados, estructurados y con preguntas cerradas. Los **test** eran de tipo “no paramétrico”, dada la especificidad del estudio y puesto que tan sólo buscábamos el valor que aportan sus resultados a la figura del profesor-investigador y a la investigación (Cohen *et al.*, 2011: 478).

En la Fase II se pilotaron tanto los pre-*test* de las destrezas de *listening* y *speaking* en inglés, como dos cuestionarios que se aplicarían al comienzo de la Fase III. A través de los cuestionarios nos proponía-

mos constatar específicamente: a) **los tópicos y centros de interés** de la preferencia de los alumnos (*anexo 4 – Cuestionario sobre tópicos*); b) el nivel de **motivación** hacia el aprendizaje de inglés; c) la **actitud** de los alumnos hacia el aprendizaje de inglés; d) las **preferencias** de los alumnos en cuanto al aprendizaje de inglés (para los apartados b), c) y d), *ver anexo 10 – Cuestionario sobre la disposición hacia el aprendizaje de inglés*).

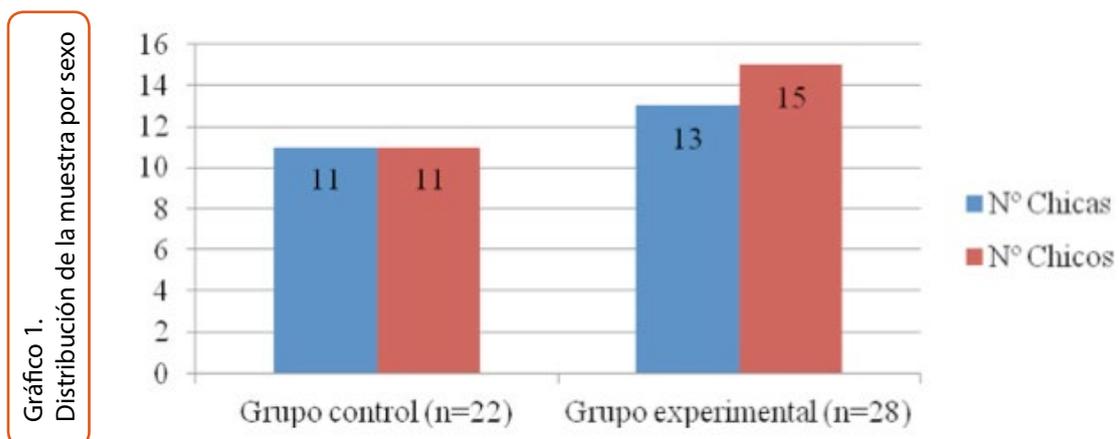
Aparte de los pre-/post-test sobre las destrezas de *listening* y *speaking*, a lo largo de esta fase se realizaron una serie de test intermedios (pruebas objetivas), que junto con los trabajos realizados por los alumnos, así como los datos obtenidos de la observación sistemática, a través de listas de control y registros anecdóticos, nos sirvió para ir constatando el progreso de los alumnos respecto a las hipótesis de la investigación y poder matizar tanto los resultados iniciales de los test (pre-test) y cuestionarios, como los finales (post-test).

Aunque se trataba de una investigación a pequeña escala, con una muestra reducida, el análisis de los datos (Fase IV) no se realizó "a mano", sino que para su tabulación estadística utilizamos el programa de análisis estadístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) en su versión 21.0 para Windows.

Análisis descriptivos de la muestra del estudio y comparaciones antes de la intervención

La muestra final del estudio se constituyó con 50 participantes, de los cuales 24 (48%) eran chicas y 26 (52%) chicos, distribuidos como se muestra más adelante en el gráfico 1: 11 chicas en el grupo de control y 13 en el grupo experimental; 11 chicos en el grupo de control y 15 en el grupo experimental.

Los detalles de la edad media en cada grupo se pueden ver en la tabla 1, siendo de 12,5 (0,5) en el grupo control (GC) y de 12,4 (0,6) en el grupo experimental (GE). De acuerdo con la asignación a los grupos, **no se observaron diferencias significativas entre el grupo de intervención y el grupo control**, considerando las **variables sexo** ($\chi^2_{1,12} = 0,063$; $p = 0,802$) y **edad** [$t_{48} = 0,458$; $p = 0,649$].



Los puntos de partida de ambos grupos -en cuanto a los conocimientos sobre las destrezas lingüísticas de *listening* y *speaking*, que se tratan en este estudio, y con el fin de comprobar si ambos grupos parten de niveles similares-, los situamos en los resultados obtenidos en los pre-test de dichas destrezas. En la primera (*listening*), el grupo control obtiene una media de 9,4 (DT=2,8) frente a

9,3 (DT=3,6) del experimental; con respecto a la destreza de *speaking*, la media del grupo control fue de 15,5 (DT=4,7), mientras que para el experimental fue de 19,0 (DT=7,9).

En la *tabla 1* se presentan los *estadísticos de contraste* para ambas destrezas orales, la de *listening* [$t_{48} = 0,046$; $p = 0,965$], y la de *speaking* [$t_{43} = -1,910$; $p = 0,063$]. De la observación de estos datos podemos concluir que **no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas entre el GE y el GC atendiendo a las medidas de pre-tratamiento de *listening* y *speaking***, lo que permite ofrecer garantías de que los resultados observados indican que no hubo sesgo en la formación de los grupos en cuanto a las variables de resultado antes de la intervención.

Así pues, con estos datos podemos asegurar que la formación de los grupos era homogénea en los niveles “pre” de las variables y, por tanto, comparables con los niveles “post”, cuyos detalles se presentan a continuación en la *tabla 1*.

Tabla 1. Estadísticos de contraste - Análisis descriptivo de la muestra

Variables	Grupo control (n=22)	Grupo experimental (n=28)	Chi-cuadrado (g.l.=1)	p
	N (%)	N (%)		
Sexo			0,063	0,802
Female (n=24)	11 (45,8)	13 (54,2)		
Male (n=26)	11 (42,3)	15 (57,7)		
	Media (DT)	Media (DT)	t-Student	p
Age	12,5 (0,5)	12,4 (0,6)	0,458	0,649
<i>Listening PRE</i>	9,4 (2,8)	9,3 (3,6)	0,046	0,965
<i>Speaking PRE</i>	15,5 (4,7)	19 (7,9)	-1,910	0,063

Como hemos indicado anteriormente, al comienzo de la Fase III se les aplicó a ambos grupos el *cuestionario sobre disposición hacia el aprendizaje de inglés (anexo 10)* preparado para analizar los resultados (*tablas 2 y 3*) relacionados con el valor de tres variables relacionadas con la disposición de los alumnos hacia la lengua inglesa: motivación hacia el aprendizaje de inglés; **actitud** en clase de inglés, hacia la lengua y su cultura; y **preferencias** metodológicas. Con estos datos recogidos, además de lo anteriormente dicho, era nuestra intención aportar a esta investigación más información que avalara o rechazara la homogeneidad y similitud de los grupos al comienzo de la investigación.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad entre grupos para las variables sobre la disposición hacia la lengua inglesa

Variable	Grupo	N	Mín.	Máx.	Media	DT	Normalidad Shapiro-Wilk		
							Estadístico	g.l.	p
Motivación	Control	22	3,2	5,7	4,7	0,7	0,949	22	0,296
	Experimental	28	3,6	5,5	4,5	0,5	0,963	28	0,406
Actitud	Control	22	2,4	5,3	4,4	0,7	0,920	22	0,075
	Experimental	28	3,1	4,9	4,2	0,4	0,972	28	0,628
Preferencias	Control	22	3,1	5,1	4,3	0,5	0,927	22	0,106
	Experimental	28	3,4	5,2	4,1	0,4	0,964	28	0,429

En la *tabla 3* observamos que en el grupo control la puntuación media en motivación fue de 4,7 (ET=0,14), y en el grupo experimental fue de 4,5 (ET=0,1). La diferencia media en motivación entre grupos fue de 0,13 (ET=0,17) a favor del grupo control, aunque esta diferencia no resultó estadísticamente significativa ($t_{48}=0,797$; $p=0,429$).

Los valores de la puntuación media respecto de la variable actitud fueron similares, 4,4 (ET=0,14) para el grupo control y de 4,2 (ET=0,08) para el experimental, con una diferencia media entre grupos en cuanto a la actitud de 0,25 (ET=0,16), nuevamente a favor del grupo control, aunque dicha diferencia no resultó estadísticamente significativa ($t_{48}=1,599$; $p=0,116$).

Respecto a la puntuación media de la variable **preferencias** observamos, de nuevo, valores muy similares a los anteriores. Para el grupo control fue de 4,3 (ET=0,1), mientras que para el experimental fue de 4,1 (ET=0,08), existiendo una diferencia media a favor del grupo control de 0,13 (ET=0,13). Igual que anteriormente, esta diferencia no resultó estadísticamente significativa ($t_{48}=0,983$; $p=0,331$).

Así pues, se refuerza la afirmación hecha anteriormente en la que asegurábamos que la formación de los grupos era homogénea en los niveles “pre” de las variables y, por tanto, comparables con los niveles “post”.

Tabla 3. Comparación de medias sobre la disposición hacia el inglés entre grupos

Variable	Grupo		Prueba T para la igualdad de medias			
	Control Media (ET)	Experimental Media (ET)	Dif. medias	ET dif.	t	p
Motivación	4,7 (0,14)	4,5 (0,10)	0,13	0,17	0,797†	0,429
Actitud	4,4 (0,14)	4,2 (0,08)	0,25	0,16	1,599†	0,116
Preferencias	4,3 (0,10)	4,1 (0,08)	0,13	0,13	0,983†	0,331

† Prueba de Levene: se han asumido varianzas iguales ($p>0,05$)

Valoración del efecto de la intervención

En el proceso de selección de los pre-test sobre las destrezas de *listening* y *speaking* en inglés que realizaron los alumnos al comienzo de la Fase III, buscamos que tuvieran un nivel alto, aunque asequible para los alumnos, con el fin de que les supusiera un cierto reto y que fuera apreciable el esfuerzo en el resultado al transcurrir el tiempo de la intervención experimental. Estas mismas pruebas las realizaron los alumnos como post-test al finalizar esta fase. A continuación exponemos el análisis y la valoración del efecto de dicha intervención.

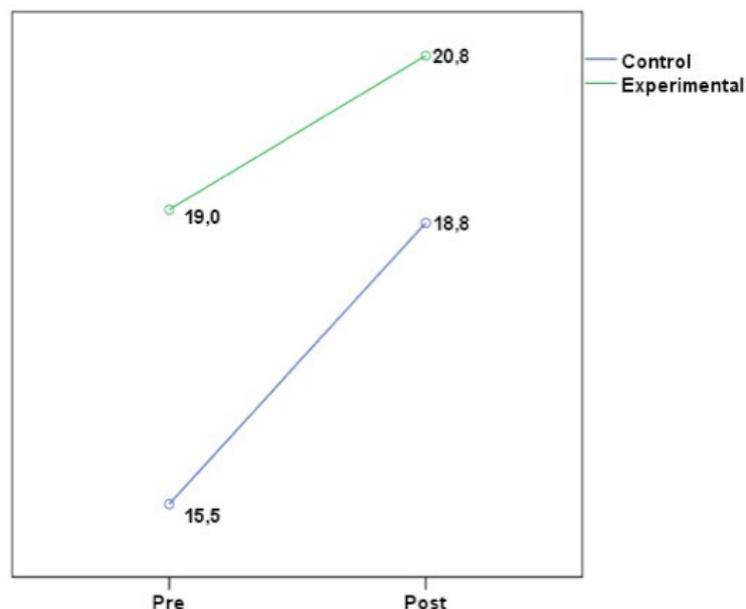
En la *tabla 4*, el **análisis de varianza (ANOVA) del efecto del grupo respecto al tiempo para la variable *speaking*** mostró un efecto principal significativo del tiempo $F_{1,44} = 27,01$; $p < 0,001$. El **eta cuadrado** parcial fue de 0,38, que significa que el 38% de la varianza en la variable *speaking* está asociada con el tiempo transcurrido de una medida para la siguiente. En otras palabras, la calificación en *speaking* de los alumnos en el estudio varió significativamente a través del tiempo, independientemente de la participación en el grupo de intervención o no, como se puede apreciar en el *gráfico 2*.

Tabla 4. Modelo Lineal General (MLG): Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en las variables de resultado

Variable (n)	Medidas		Efecto		
	Pre Media (DT)	Post Media (DT)	Grupo p (η^2)	Tiempo p (η^2)	Grupo*Tiempo p (η^2)
Listening *			0,140 (0,05)	<0,001 (0,35)	<0,001 (0,26)
Control (22)	9,4 (2,8)	9,7 (2,7)			
Experimental (28)	9,3 (3,6)	12,4 (3,6)			
Total	9,3 (3,2)	11,2 (3,5)			
Speaking *			0,191 (0,04)	<0,001 (0,38)	0,136 (0,05)
Control (22)	15,5 (4,7)	18,8 (5,4)			
Experimental (28)	19,0 (8,0)	20,8 (8,1)			
Total	17,6 (7,0)	20,0 (7,2)			

* Prueba de esfericidad de Mauchly: esfericidad asumida ($p > 0,05$)

Gráfico 2. Representación gráfica del efecto del programa antes y después en relación a la variable speaking

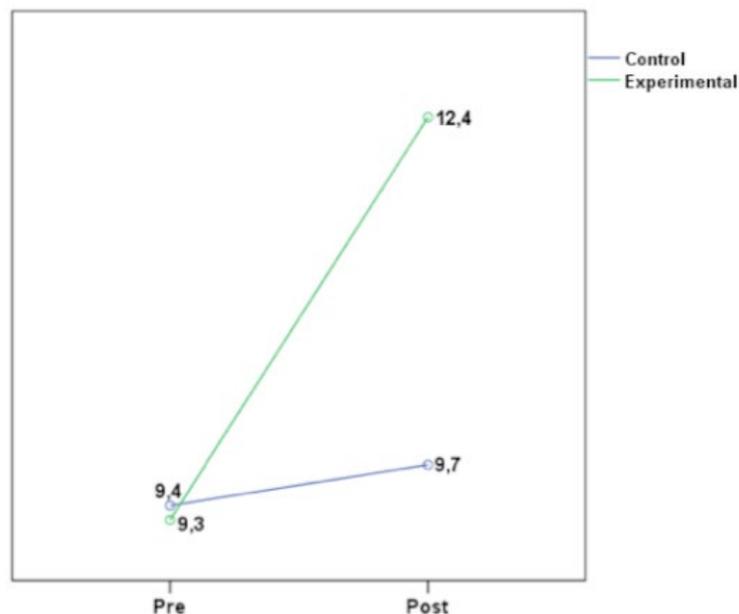


Por otra parte, para el grupo de intervención la calificación en *speaking* aumentó progresivamente más del pre-test al post-test, lo mismo que sucedió en el grupo control, aunque en menor medida, por lo que se puede concluir que las diferencias entre grupo no fueron estadísticamente significativas ($p > 0,05$) y por tanto, no hubo un efecto significativo en función de la participación en el grupo experimental o control ($F_{1,44} = 1,760$; $p = 0,191$). Así mismo, tampoco hubo un efecto significativo de la interacción de grupo y tiempo ($F_{1,44} = 2,312$; $p = 0,136$).

En cuanto a la **variable** *listening*, observamos que hubo un efecto principal significativo del tiempo $F_{1,48} = 25,83$; $p < 0,001$. El **eta cuadrado** parcial fue de 0,35, que significa que el 35% de la varianza

en la variable *listening* está asociada con el tiempo transcurrido de una medida para la siguiente. O dicho de otro modo, la calificación en *listening* de los alumnos en el estudio varió significativamente a través del tiempo, independientemente de la participación en el grupo de intervención o no, como se puede apreciar en el gráfico 3.

Gráfico 3. Representación gráfica del efecto del programa antes y después en relación a la variable *listening*



No obstante, **hubo un efecto significativo de la interacción de grupo*tiempo** ($F_{1,48} = 17,208$; $p < 0,001$), y para este efecto el eta cuadrado parcial fue de 0,26. Este efecto – aunque pequeño – nos indica que **el paso del tiempo influyó de manera distinta en el alumno, dependiendo de si participó en el grupo de intervención o no**. Para el grupo de intervención la calificación en *listening* aumentó progresivamente más del pre- test al post-test y para el grupo control, aunque en menor medida, sucedió algo similar, ya que las diferencias entre grupo no fueron estadísticamente significativas ($p > 0,05$) y, por lo tanto, no hubo un efecto significativo en función de la participación en el grupo experimental o control ($F_{1,48} = 2,250$; $p = 0,140$). Esta interacción se puede apreciar en el gráfico 3.

4

Resultados

Para el **análisis general de las variables** se emplearon los **métodos descriptivos básicos para las variables cualitativas**, obteniendo el número de casos presentes en cada categoría y el porcentaje correspondiente y para las variables cuantitativas obtuvimos el *máximo, mínimo, media y desviación típica*.

Para la **comparación entre grupos** se utilizó el **test de t-Student** bajo el supuesto de normalidad comprobada con el test de **Shapiro-Wilk** y el **test Chi-Cuadrado**.

Para contrastar si el cambio entre el pre y el post depende del grupo (control-experimental) o no, se realizó el análisis **Modelo Lineal General (MLG): ANOVA factorial mixto o ANOVA de medidas parcialmente repetidas**. Este análisis nos permitió estudiar el efecto que sobre las **variables dependientes** (listening y speaking) ejercieron los **factores intra-sujeto (pre y post) e inter-sujeto (grupo) y la interacción** de éstos. La significación estadística en estos modelos se complementó con la interpretación del índice η^2 para evaluar qué porcentaje de la varianza de la **variable dependiente** estaba asociada con el tiempo transcurrido de una medida para la siguiente.

El **análisis estadístico** se realizó con el **programa SPSS 21.0 para Windows**. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya **$p < 0.05$** .

5

Conclusiones

De la homogeneidad de los grupos

A partir de los datos que se muestran tanto en la *tabla 1* como en el *gráfico 1*, podemos concluir que la formación de los grupos control (GC) y experimental (GE) fue homogénea, tanto en lo referido a la edad y sexo, como a los niveles “pre” de las variables. Así mismo, con el fin de reforzar dicha homogeneidad, también se analizaron los resultados obtenidos en el cuestionario sobre la disposición de los alumnos hacia la lengua inglesa, es decir, respecto a su motivación, actitud y preferencias. En las *tablas 2 y 3* se muestran los valores y se aprecia, respecto de las tres variables, una cierta ventaja del grupo control sobre el experimental, pero sin llegar a ser estadísticamente significativa, por lo que, definitivamente, estamos en disposición de afirmar la ausencia de sesgo y la homogeneidad en la formación de ambos grupos en los niveles “pre” de las variables y, por tanto, comparables con los niveles “post”

De los resultados del experimento

Para valorar en qué medida pudo influir la implementación de la innovación metodológica y el uso de las nuevas tecnologías en la mejora de las destrezas orales en inglés en la muestra de nuestro experimento y, por lo tanto, poder exponer nuestras conclusiones, nos centramos en las preguntas e hipótesis que guiaron esta investigación.

Así, a lo largo de esta elaboración de conclusiones subyacerá, como fin último, el poder responder la pregunta central enunciada como: *¿tendrá un efecto positivo la implementación de la innovación metodológica (aplicación sistemática del **enfoque comunicativo**) y el uso de las nuevas tecnologías a través del ordenador (vídeo y podcast) en las destrezas orales en inglés de los alumnos de 1º de ESO?*

Comenzaremos por responder y analizar, tanto las preguntas subordinadas como las hipótesis. Las primeras dos preguntas que responderemos se enunciaron como sigue: a) *¿Puntuarán mejor en los post-test que en los pre-test los alumnos sometidos al tratamiento experimental?* y b) *¿Puntuarán mejor en los post-test que en los pre-test los alumnos no sometidos al tratamiento experimental?* Las hipótesis relacionadas con estas preguntas eran la 2 y la 3, enunciadas así: 2. *Los alumnos sometidos al tratamiento experimental obtendrán mejores resultados en los post-test que en los pre-test basados en las destrezas orales;* y 3. *Los alumnos que no han recibido clases siguiendo el tratamiento experimental obtendrán mejores resultados en los post-test que en los pre-test basados en las destrezas orales.*

Al observar los datos en la *tabla 4* comprobamos que, tanto los alumnos sometidos al tratamiento experimental como los del grupo control, puntúan mejor en los post-test que en los pre-test de ambas destrezas, lo que, en teoría, nos llevaría a dar una respuesta afirmativa a las preguntas subordinadas a) y b) y, además, confirmar las dos hipótesis relacionadas. Pero, analicemos los matices.

En la destreza de *speaking*, la mejora en el grupo control, a nivel cuantitativo, es mayor (tres enteros y tres décimas) que en el experimental (un entero y ocho décimas). El primero pasa de 15,5 (4,7) en el "pre" a 18,8 (5,4) en el "post"; mientras que el segundo aumenta de 19,0 (8,0) en el "pre" a 20,8 (8,1) en el "post". Pero destaquemos dos aspectos relevantes y que se aprecian claramente en el *gráfico 2*: el primero, que la media alcanzada en el post-test por el grupo experimental supera en dos enteros a la obtenida por el grupo control; y el segundo, que la media obtenida por el grupo control en el pre-test era tres puntos y medio más baja que la del experimental, situándose a duras penas la media del post-test del grupo control en la media de partida del experimental, es decir, en la del pre-test.

Estadísticamente, la conclusión es que los resultados obtenidos por los alumnos en esta destreza varían significativamente en función del tiempo transcurrido y no porque pertenecieran a un grupo o a otro, ya que no se dieron diferencias significativas entre los dos grupos participantes y, por lo tanto, podemos afirmar que no hubo un efecto significativo en función de la participación de los alumnos en un grupo o en otro, como tampoco la hubo en la interacción grupo y tiempo.

Aunque estos resultados no fueran estadísticamente significativos, a nivel pedagógico tienen una lectura digna de mencionar y es que, el grupo control experimenta un gran aumento, pero en términos de resultados y numéricos se observa una más notable mejoría en el grupo experimental que en el control.

A juicio del investigador esto puede ser debido, fundamentalmente, a dos razones: por un lado, a la dificultad para poder intervenir de un modo más eficaz y durante tan corto período de tiempo en esta destreza; y por otro, directamente relacionado con el anterior, el modo en el que esta destreza se tuvo que evaluar. La primera razón tiene que ver con el tamaño de la muestra, 50 alumnos, que aunque se considere que es una cantidad pequeña a nivel de generalización de datos, es un número bastante elevado para poder realizar tanto un seguimiento individual exhaustivo, como la prueba de *speaking* a nivel oral y alumno por alumno, máxime cuando se une a la falta de tiempo material, ya que estábamos en la última semana de clase del curso. Como consecuencia, sucede la segunda razón, y es que tanto los "pre" como los post-test de esta destreza se hicieron siguiendo el modelo de los exámenes de Cambridge, por escrito. A este nivel escrito de la lengua, tanto a la destreza de lectura como a la de escritura, están más que habituados los alumnos de ambos grupos por ser las más utilizadas a lo largo de sus años de contacto con la lengua inglesa, y por lo tanto, esta podría ser, entre otras, la razón principal que justifica los resultados obtenidos.

Con respecto a la destreza de *listening*, el grupo control también puntúa mejor en el "post" que en el "pre", aunque esa mejora es prácticamente insignificante (tres décimas) comparada con la del grupo experimental, pues el primero pasa de 9,4 (2,8) en el "pre" a 9,7 (2,7) en el "post". Sin embargo, el grupo experimental mejora tres enteros y una décima, pasando de 9,3 (3,6) en el "pre" a 12,4 (3,6) en el "post", como se observa en el *gráfico 3*.

Por un lado, teniendo en cuenta que la duración del experimento fue relativamente corta, unas cinco semanas aproximadamente, la interacción grupo*tiempo tuvo un efecto significativo y aunque su

valor no fue muy elevado, sí que pone de manifiesto que hubo diferencia en cuanto a la participación del alumno en un grupo o en otro en función del tiempo transcurrido entre ambos test ("pre" y "post"). Por otro lado, a pesar de que la varianza en esta destreza está asociada al tiempo transcurrido de una medida para la siguiente, más que a la participación en un determinado grupo, basándonos en los datos mostrados en la *tabla 4* y representados en el *gráfico 3*, se aprecia un notable ascenso del grupo experimental en los resultados del "post" frente a los del grupo control. Además, desde una perspectiva metodológica y didáctica, como se muestra en el *gráfico 3*, los resultados reflejan una importante mejora en el grupo experimental, aunque estadísticamente esta diferencia no sea significativa. Sin embargo, entendemos, y es nuestro juicio, que en gran parte esa mejora debe ser atribuida a la intervención experimental llevada a cabo en el grupo, pues aumenta desde una media de 6,2 a un 8,3 sobre 10; mientras que en el grupo control, siguiendo con la metodología habitual, el aumento fue del 6,26 al 6,46.

En la tercera pregunta subordinada nos preguntábamos: ¿serán las medias de los resultados del grupo experimental (GE) en los post-test iguales o parecidas a las del grupo de control (GC)? Observando los datos expuestos en la *tabla 4*, la respuesta a esta pregunta sería clara y directa desde un punto de vista meramente numérico: son diferentes para ambos grupos y referidos a las dos variables, aproximándose un poco más los resultados tan sólo en la destreza de *speaking*.

La hipótesis relacionada con esta pregunta quedaba formulada como sigue: las medias de los resultados obtenidos por el grupo experimental en los post-test serán iguales o similares a las obtenidas por el grupo de control referido a las destrezas orales en inglés. Esta hipótesis, en línea con lo contestado a la pregunta, quedaría rechazada, pero tan sólo desde un punto de vista numérico y didáctico. Sin embargo, no debemos olvidar que estamos realizando un trabajo de investigación y, por lo tanto, han de prevalecer los resultados estadísticos comentados hasta ahora en las anteriores preguntas e hipótesis.

En definitiva, como respuesta a la pregunta central, a nivel estadístico no se apreció una diferencia significativa entre los grupos en cuanto a la intervención experimental llevada a cabo respecto a las variables del estudio. Sin embargo, nos queda la enorme satisfacción de que el grupo experimental, desde una perspectiva didáctica, por influencia de las innovaciones metodológicas introducidas:

- mostró una respuesta positiva a los cambios que experimentaron, entendiéndolos como una forma de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que va más allá de las limitaciones espacio-temporales del aula;
- manifestó una mayor seguridad y confianza en el uso oral de la lengua inglesa;
- aumentó su participación en situaciones de comunicación oral; y
- superó al grupo de control en los registros obtenidos sobre las destrezas de comprensión y expresión oral en los test de evaluación.

Aprovechando una de las características principales de la Web 2.0, la interactividad, pudimos apreciar de forma práctica una mejora en los resultados de los alumnos en cuanto al desarrollo de sus habilidades comunicativas orales en lengua inglesa.

Aplicando los correspondientes ajustes en las mejoras metodológicas aquí tratadas, como una duración mayor del experimento, mínimo un curso académico, e intensificando el uso sistemático de los

postulados del enfoque comunicativo, creemos estar en disposición de afirmar, aunque pueda sonar pretencioso, que tanto el vídeo como el *podcast* aportan importantes beneficios en la práctica del inglés como lengua extranjera, ya que ambas herramientas sirven para poner al alumno en contacto con el mundo real, lo que las convierte en materiales auténticos que aumentan la significatividad, el interés y, por tanto, la motivación del alumno hacia el uso oral de la lengua extranjera.

Añadidos a los anteriores, otros valores que observamos en los alumnos fueron: el aumento de su autonomía, el uso colaborativo de materiales y recursos, así como su práctica y mejora en el uso de las nuevas tecnologías.

Sin embargo, es preciso constatar que estas mejoras supusieron, al menos inicialmente, un esfuerzo extra para el alumno, ya que tuvieron que incorporar a su quehacer académico diario unas herramientas que, con anterioridad, sólo las habían utilizado algunos alumnos en plan de ocio, por lo que uno de los objetivos que nos marcamos fue el que no perdieran de vista esta percepción, al tiempo que obtenían un beneficio educativo.

En conclusión, la implementación de la innovación educativa mediante el vídeo y el *podcast* permitió a los participantes mejorar sus habilidades orales para expresarse en la lengua meta y, al mismo tiempo, potenciar el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo.

6

Bibliografía

- Abdous, M.; Camarena, M. M.; Facer, B. R. (2009). "MALL technology: use of academic podcasting in the foreign language classroom". *ReCall*, 21, p. 76-95.
- Arthur, P. (1999). "Why use video?: A teacher's perspective". *VSELT*, 2, (4), p. 4-16.
- Bahrani, T. (2011). Technology as an assessment tool in language learning. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), p. 295-298.
- Blasco-Mayor, M. J. (2009). "CALL-Enhanced L2 Listening Skills–Aiming for Automatization in a Multimedia Environment". *Indian Journal of Applied Linguistics* 35 (1), p. 107-120.
- Brown, D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bruner, J. (1986). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Nueva York: Oxford University Press.
- Campión, R. S. (2008). "Podcasting en Educación: nuevas tendencias en la distribución de contenidos multimedia de aprendizaje a través de Internet". *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades*, (1), p.183-205.
- Chacón, C. T., Pérez, C. J. (2011). "The podcast as an innovation for the teaching of English as a foreign language". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39 (Julio), p. 41-54.
- Cohen, L., Manion, L., ; Morrison, K. (Ed.). (2011). *Research methods in education*. 7ª ed. USA y Canadá: Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3ª ed.). Londres: Sage.
- Fontichiaro, K. (2008). *Podcasting at school*. Connecticut: Libraries Unlimited.
- Gómez, P. C. (2013). *Statistical methods in language and linguistic research*. Equinox Pub. Limited.
- Harris, H.; Park, S. (2008). "Educational usages of podcasting: Colloquium". *British Journal of Educational Technology*, 39, p. 548-551.
- Holtz, S.; Hobson, N. (2007). *How to Do Everything with Podcasting*. New York: McGraw-Hill.

- Hymes, D. H. (1966). "On communicative competence". En: Pride, J.B. y Holmes, J. (ed.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, p. 1972, [reimp., 1979].
- Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford, Pergamon.
- Jordano de la Torre, M. (2011). "La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual". *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, v. 14, n. 1, p. 15-39.
- Littlewood, W. T. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press.
- Muñoz-Repiso, A. G. V. (2003). "Estrategias para una innovación educativa mediante el empleo de las TIC". *Revista Latino Americana De Tecnología Educativa*, 2 (1), p. 41-50.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press. (Versión española: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid, CUP, 1998)
- Palmer, J.; & Devitt, G. (2007). "A method for creating interactive content for the iPod, and its potential as a learning tool: Technical Advances". *BMC medical education*, 7, p. 1-10.
- Salmon, G.; Edirisingha, P. (2008). *Podcasting for learning in Universities*. Glasgow: Bell and Bain.
- Stanley, G. (2005). *Podcasting for ELT*. [en línea]. Disponible en: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/podcasting-elt> [consulta: 20 de mayo 2013]
- Sze, P. (2006). "Developing Students' Listening and Speaking Skills Through ELT Podcasts". *Educational Journal*, 34, p. 115-134.
- Talaván, N. (2010). "Subtitling as a task and subtitles as support: Pedagogical applications". En: Díaz Cintas, J. ; Matamala, A. y Neves, J. (ed.), *New insights into audiovisual translation and media accessibility*. Amsterdam, New York: Rodopi, p. 285-299.
- Tschirner, E. (2001). "Language acquisition in the classroom: the role of digital video". *Computer Assisted Language Learning*, 14 (3-4), p.305-319.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Londres: Longman.

7

Anexos

Anexo 1 - Uso del podcast

Ejemplo de actividad de "pre-listening"



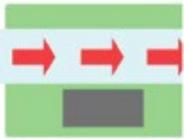
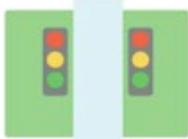
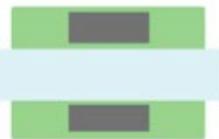
LearnEnglish Teens

Listening skills practice: Giving directions - exercises

Do the preparation exercise first. Then look at the map and listen to the directions while you do the exercises.

Preparation

Do this exercise before you listen. Write the correct word in the boxes below the picture.

turn left turn right	roundabout opposite	next to take the second right	go past traffic lights	take the second left go straight on
				
				

Ejemplo de actividad de "while listening"



2. Check your understanding: gap fill

Do this exercise while you listen. Complete the gaps with a word from the box.

take	past	on
straight	At	second
	Go	

1. Go _____ on.
2. _____ past the traffic lights.
3. It's the building next to the library _____ the left.
4. _____ the roundabout turn left.
5. Then _____ the first left on to Green Street.
6. Go _____ the traffic lights and take the _____ right on to King's Road.

What do you do when you get lost in a town or city?

Vocabulary Box Write any new words you have learnt in this lesson.

Fichero de audio (podcast)



7

Anexos

Anexo 2 – Uso del vídeo

(1) Ejemplo de actividad previa de preparación



LearnEnglish Teens

Exam speaking: Talk about yourself – tips

This is a very common task at the beginning of a speaking exam. It is something you can prepare at home and practise. If you know what to say, you will feel more relaxed and confident at the start of the exam.

Watch the video at

<http://learnenglishteens.britishcouncil.org/exams/exam-speaking/talk-about-yourself> and then read these top tips.



Do:

- Think about the types of topics and questions you may be asked before the exam. School, family, free time, daily routines and future plans are common topics.
- Practise answering simple questions about yourself. Work with a friend to practise or record yourself and listen to the recording.
- Listen carefully to the questions. If you don't understand the question, ask your teacher to repeat it.
- Give complete answers in full sentences.
- Look at the examiner. His/her face may tell you when you've said enough and he/she is ready for the next question.

Don't:

- Memorise your answers. It's good to have ideas ready, but it's better not to memorise long replies to typical questions.
- Just reply with 'yes' or 'no'.
- Panic if you are asked an unexpected question. Take a few seconds to think before you answer it.

Here are some examples of things you can say about yourself:

My name's ...

I'm from ... / I live in ...

I was born in ...

I'm ... years old.

I go to ... school.

I like ... because ...

I don't like ... because ...

In my free time / After school, I ...

(2) Ejemplo de actividad de “listening comprehension”



LearnEnglish Teens

Exam speaking: Talk about yourself – exercises

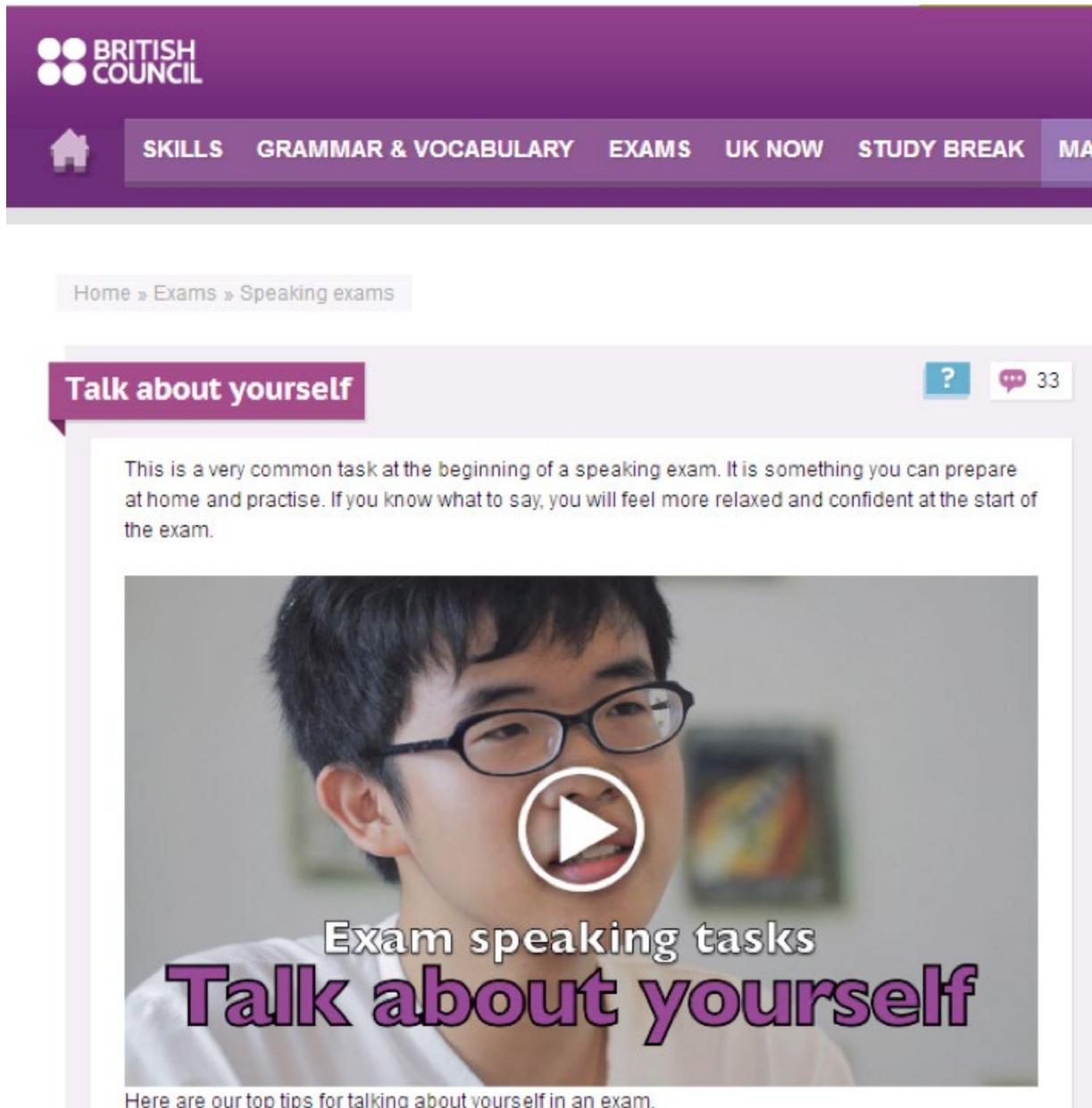
Read the tips and watch the video at <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/exams/exam-speaking/talk-about-yourself>. Then, try these exercises.

1. Check your understanding: true or false

Circle *True* or *False* for these sentences.

- | | | |
|--|-------------|--------------|
| 1. Kelvin's interested in economics. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 2. Kelvin likes physics. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 3. Kelvin wants to study physics at university. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 4. Kelvin's ambition is to make money. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 5. Melissa's got a pet. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 6. Melissa enjoys studying maths. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 7. Melissa thinks it's useful to study accounting. | <i>True</i> | <i>False</i> |
| 8. Melissa likes Chinese. | <i>True</i> | <i>False</i> |

(3) Ejemplo de portada de la actividad



The screenshot shows a webpage from the British Council. At the top left is the British Council logo. A navigation bar contains a home icon and the following menu items: SKILLS, GRAMMAR & VOCABULARY, EXAMS, UK NOW, STUDY BREAK, and MA. Below the navigation bar is a breadcrumb trail: Home » Exams » Speaking exams. The main content area has a purple header for the article titled 'Talk about yourself', which includes a question mark icon and a comment count of 33. The article text reads: 'This is a very common task at the beginning of a speaking exam. It is something you can prepare at home and practise. If you know what to say, you will feel more relaxed and confident at the start of the exam.' Below the text is a video player featuring a young man with glasses. The video title is 'Exam speaking tasks Talk about yourself'. Below the video player, the text says: 'Here are our top tips for talking about yourself in an exam.'

(4) Ejemplo de actividad comunicativa



Exam speaking: Talk about yourself – practice cards

Talk about yourself: Free time

- What do you like doing in your free time?
- How much free time do you have each week?
- Is there another sport or hobby you would like to try?

Talk about yourself: Family

- Do you have a big family?
- What activities do you like doing with your family?
- Are you similar or different to other members of your family?

Talk about yourself: Where you live

- Where do you live?
- Can you describe the area where you live?
- Is it a good place to live? Why or why not?

Talk about yourself: School

- What subjects do you like the most?
- Are there any subjects you don't like?
- Which subjects do you think are the most useful in life?

Talk about yourself: Future

- Are you hoping to go to university? What would you like to study?
- What job would you like to do?
- Would you like to go and live in a different city or country? Why or why not?

Talk about yourself: Your best friend

- Tell me about your best friend.
- What activities do you do together?
- Are you similar or different to your best friend?

Talk about yourself: Internet

- Do you like using computers? Why or why not?
- How much time do you spend on the internet each week?
- Tell me about a website you often go to.

Talk about yourself: Films

- How often do you watch films?
- What kind of films do you like? Do you have a favourite film?
- Do you prefer watching films or reading books? Why?

Anexo 3 – Actividades con webquests

THE ENGLISH CLASS BLOG

Blog of resources for the teaching and learning of English. IES Alquibla

WELCOME | 1 ESO - DB | 1 ESO - EB | 2 ESO - AB | RECURSOS | APPS | T

1 ESO - DB

1 ESO DB - BILINGUAL GROUP.

CONVERSATIONS

- YESTERDAY

VIDEO DROPBOX

- TALK ABOUT YOURSELF
- GOING TO THE CINEMA

WEBQUESTS

- LET'S GO TO BRITAIN!
- LET'S MAKE A SANDWICH!
- MY NEIGHBOURHOOD
- BE A REPORTER
- TECHNOLOGY AND YOU

Búsqueda de información en formato web (webquest)

The image shows a screenshot of a website titled 'THE ENGLISH CLASS BLOG'. The page has a blue header with the title and a subtitle 'Blog of resources for the teaching and learning of English. IES Alquibla'. Below the header is a navigation menu with links: 'WELCOME', '1 ESO - DB', '1 ESO - EB', '2 ESO - AB', 'RECURSOS', 'APPS', and 'T'. The main content area is light blue and features several sections. The '1 ESO - DB' section is highlighted. Underneath, there is a sub-section '1 ESO DB - BILINGUAL GROUP.' followed by 'CONVERSATIONS' with a bullet point 'YESTERDAY'. Below that is 'VIDEO DROPBOX' with two bullet points: 'TALK ABOUT YOURSELF' and 'GOING TO THE CINEMA'. The 'WEBQUESTS' section is circled in green and contains a list of activities: 'LET'S GO TO BRITAIN!', 'LET'S MAKE A SANDWICH!', 'MY NEIGHBOURHOOD', 'BE A REPORTER', and 'TECHNOLOGY AND YOU'. To the right of this list, there is a green-bordered box containing the text 'Búsqueda de información en formato web (webquest)'. Two red arrows point from this box to the 'WEBQUESTS' section header and its list of activities.

Anexo 4 – Cuestionario sobre tópicos

Enviar

1	Personal interests and opinions		
2	Heroes and sidekicks		
3	Famous people		
4	The Royal Family		
5	Young people and television		
6	April Fool's Day		
7	Describing people		
8	At the library – giving personal info.		
9	Important people		
10	Celebrations		
11	How green are you? (Environment)		
12	Science and cloning		
13	Animals		
14	The senses		
15	Going to the cinema		
16	The weekend		
17	Travelling abroad		
18	Trains and travel		
19	Weather forecast		
20	Giving directions		
21	Tour of London		
22	Shopping for clothes		
23	Favourite things		
24	Theme parks		
25	Sports centres		
26	Difficult situations		
27	Talking about the future		
28	Giving advice		
29	Money		
30	Rich		
31	Sleep		
32	Brands and brand names		
33	Free time		
34	Mobile phones		
35	Texting		
36	Introducing a friend		
37	Ordering food in a café		
38	Spelling names		
39	Understanding numbers		
40	Work		

Following, you will find 40 topics related to young people and teenagers. Your *interests* and *marks* are very important, because they will tell me what you want to learn about. So, please, *be honest* and give your *most sincere opinions*.

It is **not a test** and there is no "right" or "wrong" answer. I only want to know a bit more about **YOU**.

Please, put a (✓) in the box (☐) next to each of the 10 topics you like best. Then, *choose* the *mark* according to your likes:

- 1 - I like it, but **NOT VERY MUCH**
- 2 - I like it, it is **ALL RIGHT**
- 3 - I like it **A LOT**

Thank you very much for your help!!!!

Your English teacher.

Anexo 5 – Ejemplo de actividad con audio y vídeo con las RIA de CLEAR

← → ↻ 🏠 clear.msu.edu/mashups/25715

To listen to the questions I have recorded for you, in the "Conversations" window type your name in the box next to "Please type your name". Then, click on "Log in". Make sure you wear your earphones and microphone. When you are ready to listen to and answer the questions about "YESTERDAY", click on "Real Time", at the top left of the "Conversations" window. You will listen to question 1. After this, you can answer the question. When you finish your answer click on "stop recording". Then you will listen to question 2 and so on with the rest of the questions. Do not worry if you do not do it correctly the first times. When you finish answering the questions, you can either SUBMIT, if you are happy with your answers, or CANCEL and repeat it until you feel ok.

Thank you and enjoy !!!

Conversations

A Rich Internet Application from the
Center for Language Education And Research (CLEAR)
at Michigan State University

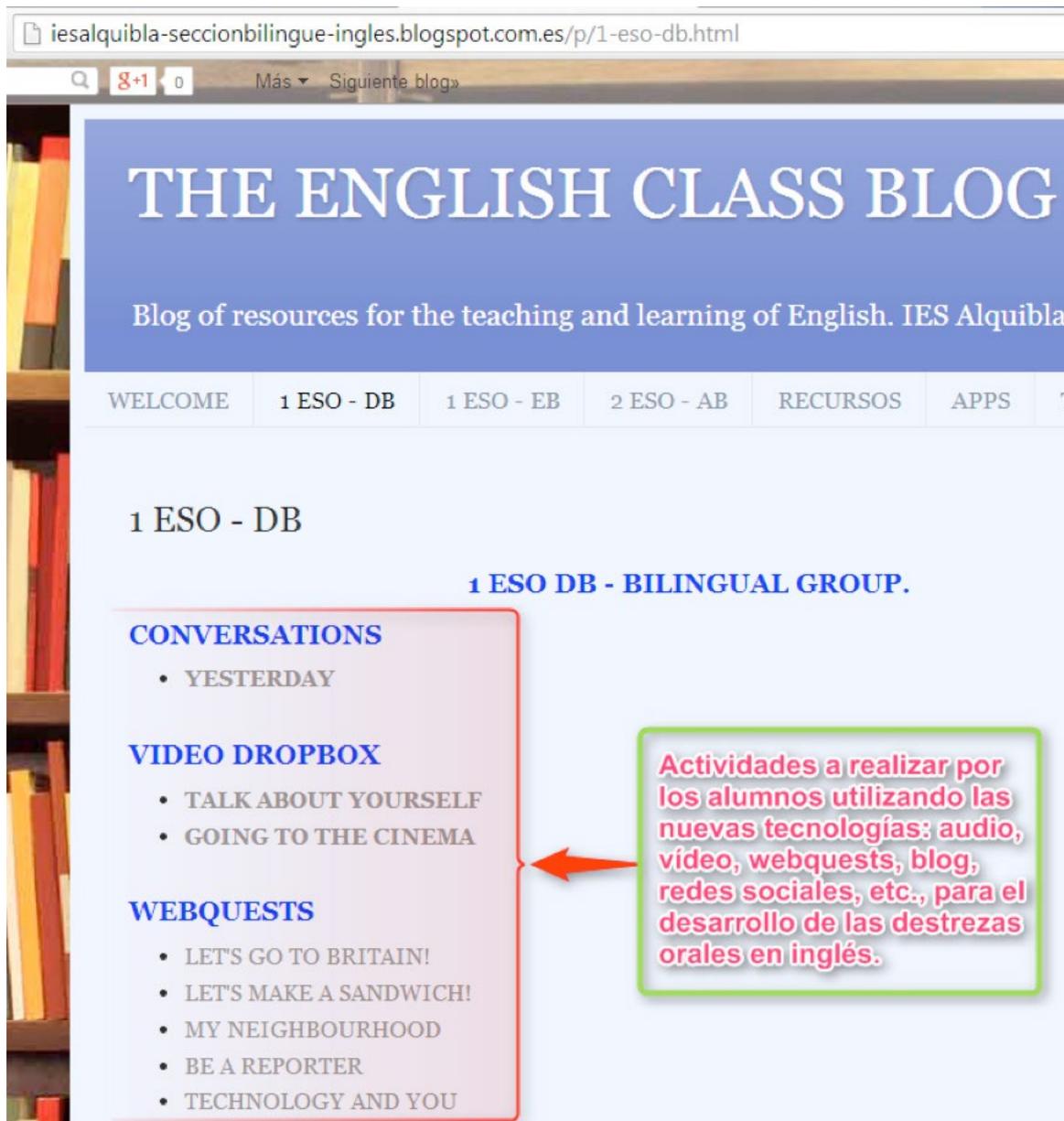
 CLEAR <http://clear.msu.edu>

Students, Log In Here:

Please type your name:

2012.05.17.01

Anexo 6 – Ejemplo de propuesta de actividades a través del blog



The screenshot shows a web browser displaying a blog page. The URL in the address bar is iesalquibla-seccionbilingue-ingles.blogspot.com.es/p/1-eso-db.html. The page title is "THE ENGLISH CLASS BLOG" and the subtitle is "Blog of resources for the teaching and learning of English. IES Alquibla". The navigation menu includes "WELCOME", "1 ESO - DB", "1 ESO - EB", "2 ESO - AB", "RECURSOS", and "APPS". The main content area is titled "1 ESO - DB" and "1 ESO DB - BILINGUAL GROUP.". It lists three categories of activities: "CONVERSATIONS" (with "YESTERDAY"), "VIDEO DROPBOX" (with "TALK ABOUT YOURSELF" and "GOING TO THE CINEMA"), and "WEBQUESTS" (with "LET'S GO TO BRITAIN!", "LET'S MAKE A SANDWICH!", "MY NEIGHBOURHOOD", "BE A REPORTER", and "TECHNOLOGY AND YOU"). A red box highlights these activity lists, and a green box with an arrow points to them, containing the text: "Actividades a realizar por los alumnos utilizando las nuevas tecnologías: audio, vídeo, webquests, blog, redes sociales, etc., para el desarrollo de las destrezas orales en inglés."

iesalquibla-seccionbilingue-ingles.blogspot.com.es/p/1-eso-db.html

g+1 0 Más ▶ Siguiente blog»

THE ENGLISH CLASS BLOG

Blog of resources for the teaching and learning of English. IES Alquibla

WELCOME 1 ESO - DB 1 ESO - EB 2 ESO - AB RECURSOS APPS

1 ESO - DB

1 ESO DB - BILINGUAL GROUP.

CONVERSATIONS

- YESTERDAY

VIDEO DROPBOX

- TALK ABOUT YOURSELF
- GOING TO THE CINEMA

WEBQUESTS

- LET'S GO TO BRITAIN!
- LET'S MAKE A SANDWICH!
- MY NEIGHBOURHOOD
- BE A REPORTER
- TECHNOLOGY AND YOU

Actividades a realizar por los alumnos utilizando las nuevas tecnologías: audio, vídeo, webquests, blog, redes sociales, etc., para el desarrollo de las destrezas orales en inglés.

Anexo 7 – Ejemplo de actividad con Vídeo Dropbox de CLEAR

clear.msu.edu/mashups/25693

Drop here your video file(s) related to "GOING TO THE CINEMA".
You only have to type in your name in the box and then, click "Begin".
If you are going to use a webcam you need to set it up to use the microphone
and the video, but sure you know how to do it. Very easy, isn't it? !!!!

Thank you and good luck !!!!

Video Dropbox

A Rich Internet Application from CLEAR,
the Center for Language Education And Research
at Michigan State University



Type your name please:

Build 2011.05.09.02

clear.msu.edu/mashups/25693

Drop here your video file(s) related to "GOING TO THE CINEMA".
You only have to type in your name in the box and then, click "Begin".
If you are going to use a webcam you need to set it up to use the microphone
and the video, but sure you know how to do it. Very easy, isn't it? !!!!

Thank you and good luck !!!!



Anexo 8 – Algunos trabajos de alumnos alojados en Dropbox

	ALBA TALK ABOUT YOURSELF.pdf	documento	13/6/2014 07:57	Alba	
	alvaro.docx	documento	12/6/2014 16:59	Alvaro	
	Ignacio talk about yourself.docx	documento	12/6/2014 20:01	Ignacio	
	Laura Iniesta - talk about yourslef.docx	documento	11/6/2014 20:16	Laura	
	Lucía Álvarez Pereda⇒.docx	documento	10/6/2014 18:52	Lucía	
	Talk about yourself Raquel.docx	documento	13/6/2014 11:50	Raquel	
	talk about yourshelf Roberto.docx	documento	14/6/2014 13:07	Robe...	

Anexo 9 – Voicethread de una alumna



Anexo 10 – Cuestionario sobre disposición hacia el aprendizaje de inglés

(1) Página 1

Enviar

11	I can imagine myself studying in a university where all my courses are taught in English.	▶
12	My parents encourage me to practise my English as much as possible.	▶
13	I can imagine myself speaking English fluently.	▶
14	I have to learn English because I don't want to fail the English subject.	▶
15	I study English because with English I can enjoy travelling abroad.	▶
16	Studying English is important to me, because I would feel ashamed if I got bad grades in English.	▶
17	I would like to study English even if I were not required to do so.	▶

Part II

These are new questions, but please, answer them as you did before, by simply choosing a number from 1 to 6. And please, remember, do not leave out any of items.

Not at all	Not so much	So-so	A little	Quite a lot	Very much
1	2	3	4	5	6

(Ex.) If you like "soup" very much, choose your answer like this:

Do you like soup?	6
-------------------	---

18	Do you like the atmosphere of your English classes?	▶
19	How tense would you get if a foreigner asked you for directions in English?	▶
20	Do you like the music of English-speaking countries (e.g., pop music)?	▶
21	Do you find learning English really interesting?	▶
22	How difficult would you find it to speak English with a native speaker?	▶
23	Do you like meeting people from English-speaking countries?	▶
24	How nervous and confused do you get when you are speaking in your English class?	▶
25	Would you like to travel to English-speaking countries?	▶

Overleaf

English Learner Questionnaire

This survey is conducted by Antonio Martínez Martínez for UNED University, Spain, to better understand the thoughts and beliefs of learners of English. This questionnaire consists of five sections. Please, read each instruction and write your answer. This is not a test, so there is no "right" or "wrong" answers and you do not have to write your name on it. The results of this survey will be used only for research purpose so, please, give your answers sincerely. Thank you very much for your help!

Part I

In this part, we would like you to tell us how much you agree or disagree with the following statements by simply choosing a number from 1 to 6. Please, do not leave out any of items.

Strongly disagree	Disagree	Slightly disagree	Slightly agree	Agree	Strongly agree
1	2	3	4	5	6

(Ex.) If you strongly agree with the following statement, choose your answer like this:

I like skiing very much.	6
--------------------------	---

1	My parents believe that I must study English to be an educated person.	▶
2	Studying English can be important to me because I think it will someday be useful in getting a good job.	▶
3	I have to study English because I don't want to get bad marks in it.	▶
4	I would like to spend lots of time studying English.	▶
5	I am prepared to expend a lot of effort in learning English.	▶
6	I can imagine myself speaking English with international friends.	▶
7	Being successful in English is important to me so that I can please my parents.	▶
8	I have to study English, otherwise, I think I cannot be successful in my future career.	▶
9	I would like to concentrate on studying English more than any other topic.	▶
10	My family put a lot of pressure on me to study English.	▶

(2) Página 2

26	How afraid are you of sounding stupid in English because of the mistakes you make?	-	▶
27	How important do you think learning English is in order to learn more about the culture of its speakers?	-	▶
28	Would you like to know more about people from English-speaking countries?	-	▶
29	How much do you like English?	-	▶
30	Do you really enjoy learning English?	-	▶
31	How afraid are you that other students will laugh at you when you speak English?	-	▶

Part III

The following items are similar to the ones in Part I.

Strongly disagree	Disagree	Slightly disagree	Slightly agree	Agree	Strongly agree
1	2	3	4	5	6

32	I like studying English in a traditional way, as usual.	-	▶
33	Grammar is the focus of the English textbooks I use now.	-	▶
34	The English textbooks I use now provide me with many opportunities to express myself.	-	▶
35	I prefer the English textbooks rather than learning through new technologies (i.e. videos and podcasts).	-	▶
36	Listening is seldom used in traditional lessons.	-	▶
37	I prefer learning English through groups and pairs.	-	▶
38	Working in pairs and small groups helps to improve listening and speaking in English.	-	▶
39	Working in pairs and small groups increases my self-confidence.	-	▶
40	I prefer speaking English during small group work, rather than in front of the whole class.	-	▶
41	I prefer listening and speaking in English rather than reading or writing.	-	▶
42	I prefer studying English the traditional way, as I have always done.	-	▶

43	I like the way I am learning in the English class now, using new technologies.	-	▶
44	My oral English would improve if I had more oral practice, using videos and podcasts.	-	▶
45	I always feel hesitant or embarrassed when I try to speak English in front of the class.	-	▶
46	I prefer practising with English models when I am alone (videos and podcasts).	-	▶
47	I think it is important to use the new technologies in the learning of English.	-	▶
48	I don't mind using new technologies to learn English.	-	▶
49	I like activities that involve using new technologies, like videos and podcasts.	-	▶
50	I find it more difficult to learn English using new technologies.	-	▶

Part IV

Please, provide the following information by ticking (✓) in the box or writing your responses in the space.

Gender: Male Female

Age: eleven twelve thirteen fourteen

Years studying English: under 6 years more than 6 years

English-speaking experience: Have you spent a long period (at least four days) in an English-speaking place or country? (e.g. travelling, studying) Yes No

English ability: Please rate your current overall proficiency in English by ticking one option.

Intermediate level - Able to converse about general matters of daily life. Able to read general materials related to daily life and write simple passages.

Lower Intermediate level - Able to converse about familiar daily life. Able to read materials about familiar everyday topics and write simple letters.

Post-Beginner level - Able to hold a simple conversation such as greeting and introducing someone. Able to read simple materials and write a simple passage in elementary English.

Beginner level - Able to give simple greetings using set words and phrases. Able to read simple sentences, grasp the gist of short passages, and to write a simple sentence in basic English.

Thank you very much for your cooperation!



Índice de figuras



Figura 1. Propuesta de innovación metodológica	. . . . .	.22
Figura 2. La tarea comunicativa	. . . . .	.24
Figura 3. Diagrama-resumen	. . . . .	.25

9

Índice de gráficos



Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo . . . . .	.34
Gráfico 2. Representación gráfica del efecto del programa antes y después en relación a la variable <i>speaking</i>. . . . . .	.37
Gráfico 3. Representación gráfica del efecto del programa antes y después en relación a la variable <i>listening</i> . . . . .	.38

10

Índice de tablas



Tabla 1. Estadísticos de contraste - Análisis descriptivo de la muestra. . . . .	.35
Tabla 2. Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad entre grupos para las variables sobre la disposición hacia la lengua inglesa . . . . .	.35
Tabla 3. Comparación de medias sobre la disposición hacia el inglés entre grupos . . .	.36
Tabla 4. Modelo Lineal General (MLG): Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en las variables de resultado . . . . .	.37

11

Índice de anexos



Anexo 1 - Uso del <i>podcast</i> . . . . .	.46
Ejemplo de actividad de “ <i>pre-listening</i>” . . . . .	.46
Ejemplo de actividad de “ <i>while listening</i>” . . . . .	.47
Fichero de audio (<i>podcast</i>) . . . . .	.48
Anexo 2 – Uso del vídeo . . . . .	.49
(1) Ejemplo de actividad previa de preparación . . . . .	.49
(2) Ejemplo de actividad de “ <i>listening comprehension</i>” . . . . .	.50
(3) Ejemplo de portada de actividad . . . . .	.51
(4) Ejemplo de actividad comunicativa. . . . .	.52
Anexo 3 – Actividades con webquests . . . . .	.53
Anexo 4 – Cuestionario sobre tópicos . . . . .	.54
Anexo 5 – Ejemplo de actividad con audio y vídeo con las RIA de CLEAR . . . . .	.55
Anexo 6 – Ejemplo de propuesta de actividades a través del blog . . . . .	.56
Anexo 7 – Ejemplo de actividad con Vídeo Dropbox de CLEAR . . . . .	.57
Anexo 8 – Algunos trabajos de alumnos alojados en Dropbox . . . . .	.58
Anexo 9 – Voicethread de una alumna . . . . .	.59
Anexo 10 – Cuestionario sobre disposición hacia el aprendizaje de inglés . . . . .	.60
(1) Página 1. . . . .	.60
(2) Página 2. . . . .	.61

Propuesta de innovación metodológica a través del uso de herramientas multimedia y el ordenador

El presente libro muestra los resultados de un proyecto de investigación experimental cuyo objetivo es mostrar las exigencias y expectativas de la sociedad actual hacia el sistema educativo, entre ellas las demandas de formación en diferentes áreas, principalmente la competencia comunicativa en una lengua extranjera al finalizar la educación obligatoria, así como las nuevas tecnologías y el binomio que forma con la innovación metodológica.

La investigación pone de relieve el uso abusivo de la metodología tradicional en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras centrado en el

desarrollo del código escrito más que en el oral. La solución propuesta por el autor se basa en la innovación metodológica consistente en potenciar el uso del enfoque comunicativo en el aula y la interacción con el medio social, integrando lo cognitivo con lo emocional, mediante la inclusión del vídeo y el podcast en el proceso educativo. Para ello, el proyecto analiza las características y componentes básicos que debe tener la implantación en el aula del vídeo y el podcast con el fin de que su uso por parte del alumnado sea significativo y tenga el efecto esperado en el desarrollo de la competencia oral.

