



Efectos en el desarrollo de la expresión oral  
con la introducción de un video como elemento  
de apoyo en las clases de práctica oral  
de una lengua extranjera

*The effects of developing oral skills using a  
video as a teaching aid in the classes of oral  
skills of a foreign language course*

JUAN CARLOS ARAUJO PORTUGAL<sup>1</sup>

[jcaraujo@educa.jcyl.es](mailto:jcaraujo@educa.jcyl.es)

[juancarlos.araujo@yahoo.es](mailto:juancarlos.araujo@yahoo.es)

*Escuela Oficial de Idiomas de Burgos*

Recibido: 04/09/2013

Aceptado: 21/10/2013

## Resumen

Este artículo pretende investigar si la utilización de un video en una clase de lenguas extranjeras facilita la actividad oral en los estudiantes. Para ello se va a comparar la influencia de su uso en dos grupos de alumnos de segundo curso de Nivel Intermedio de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EE.OO.II.) a la hora de realizar una actividad oral sobre un tema conocido por los alumnos y cercano a su realidad cotidiana. Asimismo se observan las diferencias que se perciben en las intervenciones de los alumnos antes y después de ver dicho video. Los resultados indican que el hecho de

---

<sup>1</sup> Licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Oviedo (1994), Licenciado en Humanidades por la Universidad de Burgos (2009) y Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (2012). Trabaja como profesor de inglés en la Escuela Oficial de Idiomas de Burgos (España).



ver el video consigue que les resulte más fácil a los estudiantes llevar a cabo la actividad propuesta, puesto que tras haberlo visto participan más activamente y sus intervenciones son más correctas desde un punto de vista gramatical, y también se perciben como más naturales y fluidas.

**Palabras clave:** intervenciones, práctica oral, realidad cotidiana, video.

## Abstract

This article attempts to research whether using a video in a class of oral skills makes it easier for students to take part in a speaking activity. In order to do so, the influence of its use will be compared in two groups of students of the second year of the intermediate level of the studies provided by the *Escuelas Oficiales de Idiomas*. These students will do an oral activity about a subject known to them and close to their everyday lives. The differences in students' performance before and after watching the video are also considered. The results obtained seem to prove that by watching the video, the students find it easier to do the activity presented. Once they have watched the video, they participate in the task more actively and their performance is better grammatically speaking and it is perceived as more natural and fluent.

**Keywords:** students' performance, oral practice, everyday lives, video.

## Introducción

La expresión oral, junto con la expresión escrita (que se conocen habitualmente como las destrezas productivas), son las que les resultan más difíciles a los estudiantes a la hora de aprender una lengua extranjera. Tal vez esto se deba a que los alumnos tienen dificultad cuando aprenden un idioma extranjero, especialmente las destrezas orales, porque normalmente no se les expone a la lengua meta y tampoco tienen la ocasión de utilizarla en contextos auténticos (Abuseileek, 2007).

Por otro lado, el uso de materiales auténticos, entendidos estos como aquellos que se han elaborado por y para los hablantes nativos de una lengua meta (Erben *et al.* 2009), motiva a los alumnos y les ayuda a centrarse en la tarea o actividad que tienen que realizar (Peacock, 1997).



En concreto, los videos auténticos contextualizan el proceso de aprendizaje porque muestran situaciones comunicativas completas, en vez de fragmentadas, al incluir el lenguaje corporal, elementos pragmáticos y socio-culturales, entre otros (Lonergan, 1989).

Por su parte, Krashen (1985) señala que los videos auténticos pueden suponer un reto para los alumnos de una lengua extranjera. Según este autor, se debería aprender un idioma extranjero del mismo modo en que se aprende la lengua materna, y para ello es preciso utilizar videos auténticos como muestras de una comunicación real y de manifestaciones conocidas de la vida real.

Asimismo, y tal y como manifiesta Kremers (2000), actualmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, los objetivos se centran más en la adquisición de habilidades y destrezas, todo ello en contextos adecuados. La aspiración de los profesores es que los alumnos, al trabajar de forma independiente, aprendan a hablar correctamente y sin la intervención docente. Las estrategias se aprenden por la práctica y la experimentación en situaciones reales y comunicativas, por lo que todas las actividades que se propongan a los estudiantes deben ir encaminadas a conseguir que éstas se desarrollen en ese tipo de contextos.

Según este autor, tampoco hay que olvidar que cuando queremos comunicar algo siempre hay una motivación intrínseca o extrínseca para hacerlo, es decir, tiene que producirse un estímulo o necesidad que nos anime a hacerlo. Asimismo, el contexto en el que se presente toda actividad oral debe incluir aquello que les resulte interesante a los estudiantes para lograr un mayor grado de implicación en la misma por parte de éstos. Es cierto que no se puede copiar exactamente la vida real en el aula, como también afirma, pero sí que se puede introducir ésta en mayor o menor medida, teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen y las habilidades que ya poseen los alumnos.

Por otro lado, tal y como indica Luoma (2004), a medida que mejora el nivel de dominio de la lengua extranjera por parte de los estudiantes, éstos aprenden nuevas formas para expresar las funciones que ya

conocen, pudiendo de ese modo ajustar su discurso a la situación comunicativa en la que se encuentren. Es por ello que Luoma sugiere la utilización de actividades orales abiertas, porque guían en cierto modo la discusión que se produce durante las mismas, a la vez que permiten la realización de la tarea propuesta de diversas formas, ajustándose siempre a lo que se pide en la misma.

Asimismo, según señalan Freed (1995) y Lennon (1990), a medida que las personas adquieren una mayor destreza, éstas hablan con mayor rapidez y su discurso resulta más fluido al incluir menos pausas y titubeos, es decir que las personas con mayor fluidez normalmente hablan más y sus oraciones son más largas. Sin embargo, no hay que olvidar que Hughes (2011) considera que en el discurso cotidiano de las personas, en muchas ocasiones, se produce un conflicto entre la fluidez y la corrección formal en sus intervenciones, es decir, normalmente prestan más atención a la transmisión efectiva de un mensaje o idea que al uso correcto de la gramática.

## Propósito del proyecto de investigación

Con este proyecto de investigación se busca conocer si la utilización de estímulos audiovisuales, en este caso un video, hace que les resulte más fácil a los alumnos de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Burgos realizar y participar en las actividades de expresión oral, al poder encontrar en dicho estímulo elementos de apoyo que sean reflejo de sus vidas cotidianas. Asimismo se indaga si con este apoyo la actividad se puede percibir como auténtica y real, en consonancia con lo que manifiesta Krashen (1985).

Las Escuelas Oficiales de Idiomas (EE.OO.II.) son los centros educativos públicos españoles que imparten enseñanzas especializadas de idiomas que “tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado. (...) Para acceder a las enseñanzas de idiomas será



requisito imprescindible tener dieciséis años cumplidos en el año en que se comiencen los estudios. Podrán acceder asimismo los mayores de catorce años para seguir las enseñanzas de un idioma distinto del cursado en la educación secundaria obligatoria. (...) [Estos centros] fomentarán especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, de las lenguas cooficiales existentes en España y del español como lengua extranjera. Asimismo, se facilitará el estudio de otras lenguas que por razones culturales, sociales o económicas presenten un interés especial” (Ley Orgánica 2/2006, artículos 59 y 60).

Hay una Escuela Oficial de Idiomas (EOI) en cada una de las capitales de las provincias españolas, así como en las principales localidades de las provincias. Asimismo, algunas EE.OO.II cuentan con una extensión o sección en poblaciones cercanas, por lo que en la actualidad hay más de 300 centros donde se imparten estas enseñanzas especializadas, entre EE.OO.II. y extensiones o secciones repartidas a lo largo de España. En todas ellas se imparte el idioma inglés, y en la inmensa mayoría también francés. La oferta del resto de idiomas se establece en función del tamaño de la localidad donde se haya ubicado el centro y de razones culturales, sociales o económicas.

Con este proyecto de investigación lo que se pretende es conocer un poco mejor lo que hace que los alumnos de la EOI de Burgos deseen participar de una forma más activa en las actividades de expresión oral, y al mismo tiempo poder determinar con mayor fiabilidad las características que toda tarea oral debe tener para así ayudar a que los estudiantes desarrollen la destreza de la expresión oral y sean más independientes. De esa forma, y una vez conocidas las características que deben tener los ejercicios orales que se diseñen para que los alumnos mejoren su expresión oral, estas actividades orales se podrán adaptar mejor a los intereses y necesidades de los estudiantes, tanto en el caso de los alumnos más participativos como en el de los que intervienen menos.

Asimismo, y siempre que fuese posible, se intenta conocer si la utilización de las nuevas tecnologías en el aula motiva y anima a los alumnos

adolescentes, los conocidos como los nativos digitales o Generación Net (Oblinger y Oblinger, 2005; Prensky, 2001), a que se involucren más en este tipo de actividades, puesto que estas tecnologías forman parte de su vida cotidiana, en especial para fines sociales y de entretenimiento. Este tipo de estudiantes habitualmente no se muestran muy proclives a participar en las clases de práctica de la expresión oral. Cuando se les formula cualquier pregunta no saben qué responder, y normalmente no tienen nada que decir. Los profesores de las EE.OO.II. manifiestan que habitualmente estos alumnos están muy desmotivados y son poco participativos, y por lo general asisten a clase obligados por sus padres.

En resumen, mediante este proyecto de investigación se intenta responder a las siguientes preguntas:

- Al emplear un estímulo audiovisual en una actividad oral, ¿les resulta más fácil a los alumnos realizarla?
- En caso de que así sea, ¿sucede lo mismo en el caso de los estudiantes que intervienen más en este tipo de actividades como en el de los menos participativos?
- Si se aprecia que la utilización del estímulo facilita la realización de la tarea a los estudiantes, ¿se puede percibir alguna diferencia, dependiendo de que se trate de alumnos adultos o adolescentes?

Antes de realizar el proyecto se pensaba que la introducción del video como estímulo tendría como resultado que los alumnos intervinieran de modo más activo en las clases de práctica oral, tanto en el caso de los estudiantes más participativos como en el de los que intervienen menos, puesto que el video muestra situaciones que son reflejo de sus vidas cotidianas y realidad personal. Sin embargo, no se tenía ninguna idea preconcebida respecto a si dicha influencia se percibiría tan sólo en el caso de los alumnos adultos o también en el de los adolescentes. Asimismo, se suponía que al querer comunicar más y nuevas ideas los estudiantes pondrían un mayor énfasis en la transmisión efectiva de las



mismas, descuidando, en cierto modo, la corrección formal y gramatical de sus mensajes, en consonancia con lo que sucede con los hablantes nativos, tal y como manifiesta Hughes (2011).

## Metodología escogida para la investigación

A la hora de realizar este proyecto de investigación se ha considerado apropiado llevarlo a cabo en las clases de práctica oral de segundo curso de Nivel Intermedio de las enseñanzas especializadas de idiomas que se imparten en las EE.OO.II. Estas clases suelen estar a cargo de auxiliares de conversación o lectores, y para este proyecto se requirió la colaboración del auxiliar asignado a la EOI de Burgos durante el curso académico 2011-2012.

Se escogió este nivel y curso porque los alumnos que lo culminan reciben un certificado acreditativo de haber alcanzado el nivel B1 en inglés del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Los estudiantes que superan el segundo curso de Nivel Básico reciben la acreditación correspondiente al nivel A2 del MCER. A diferencia de lo que sucede en el Nivel Básico, en el Intermedio tienen que realizar el examen oral ante un tribunal compuesto por dos profesores, y esta será la primera vez que lo hagan en el caso de la EOI de Burgos, puesto que en el nivel y cursos inferiores el examen oral lo realizan tan sólo con su profesor. Otro motivo por el que se escogió este nivel y curso es que en este centro hay un número elevado de grupos de alumnos matriculados en este nivel y curso (en concreto, 13 en el curso 2011-2012), entre otros motivos porque hay numerosos estudiantes repetidores que cursan estos estudios por segunda o tercera vez.

El diseño del proyecto de investigación es cuasi-experimental, es decir, en lugar de llevarse a cabo en un laboratorio se desarrolla en su escenario natural, pero las variables que intervienen en el mismo se aíslan, controlan y manipulan. Tal y como indican Cohen *et al.* (2007), este diseño suele ser el más habitual en las investigaciones realizadas en el ámbito educativo. El tipo de muestreo utilizado es el muestreo

intencionado o *purposive sampling*, es decir, se ha escogido a los participantes en el proyecto de investigación de forma intencionada por considerarse que poseen las características concretas que se buscan en la población objeto de estudio. Según indican Cohen *et al.* (*ibíd.*), este tipo de muestreo permite seleccionar un conjunto de personas que se ajusten a unas necesidades específicas. En este caso fue el lector el que estableció quiénes eran los grupos más y menos participativos en sus clases, al conocer bien a estas alturas del curso a los trece grupos del segundo curso de Nivel Intermedio después de haberles dado clase durante todo el curso.

Fue también el auxiliar de conversación quien se encargó de recopilar los datos utilizados para la obtención de los resultados, mediante la ficha de observación que se incluye como Anexo II. Se facilitó al lector la planificación de la clase y de las actividades a realizar, así como el material a usar, para que de ese modo tuviera claros los aspectos a los que debía prestar atención para comprobar si el hecho de introducir el video tenía algún tipo de repercusión en la participación y producción oral de los alumnos de los dos grupos escogidos.

El lector ofreció la posibilidad de asistir a clase con dichos grupos mientras se desarrollaba el experimento, pero después de considerarlo detenidamente se estimó que era más conveniente no hacerlo. Tal y como señalan Cohen *et al.* (2007) en una investigación cualitativa no se deben manipular de forma deliberada las condiciones en las que se desarrolla esta, puesto que el objetivo es facilitar una representación fiel de la realidad, tal y como se produce en su ambiente o escenario habitual. Asistir a esas clases hubiese supuesto que hubiera una figura extraña que podía condicionar, posiblemente de forma negativa, la actuación de los alumnos. Al decidir no asistir a esas clases, lo que se esperaba era que los resultados obtenidos durante el proyecto tuvieran el mayor grado posible de validez ecológica. Se debe tener presente que se trata de un experimento a ciegas o *blind experiment*.

El método de investigación utilizado fue cualitativo y en concreto se empleó el enfoque de *privileged insider* al que hace referencia Hughes



(2011). En el mismo, uno de los participantes en el estudio con demostrada experiencia en el problema a investigar, en este caso concreto el auxiliar de conversación, es quien evalúa e interpreta los datos que observa, teniendo en cuenta los criterios que se han señalado previamente en vez de que lo haga una persona que no participa directamente en el proyecto de investigación.

Este enfoque, por otro lado, puede suponer cierto riesgo en lo que se refiere al grado de fiabilidad de los resultados obtenidos, puesto que, al conocer el objetivo que se persigue con esta investigación, el lector pudiese estar en cierto modo condicionado a intentar percibir unos determinados resultados. Tal y como dice Robson (2002), los observadores que tienen que codificar un comportamiento concreto después de algún tipo de intervención pueden esperar que éste resulte positivo en relación a la situación previa a la intervención, en especial cuando el observador tiene algún tipo de interés o participación en la situación en cuestión, es decir, el Efecto Pigmalión o *Rosenthal-type expectancy*.

También hay que tener presente, tal y como sostienen Cohen *et al.* (2007), que cada observador tiene su propio estilo de observación, lo que hace que los resultados facilitados por el lector puedan no coincidir con los que pudiera aportar el profesor de los grupos observados, o cualquier otra persona. Por lo tanto, y en aras de obtener un mayor grado de fiabilidad, en futuros proyectos o experimentos sería conveniente buscar una triangulación de datos facilitados por más de un observador.

El método empleado para la obtención de resultados es la observación, como ya se ha indicado anteriormente, en este caso por parte del auxiliar de conversación. La elección de esta técnica se justifica en el hecho de que es la que se utiliza habitualmente cuando el proyecto tiene un objetivo fundamentalmente descriptivo, tal y como señala Robson (2002).

Como también indica este autor con la estrategia experimental, o cuasi-experimental en este caso concreto, el hecho de introducir un cambio en la situación habitual de los participantes en las clases de práctica

oral con el lector, en concreto en este proyecto el ver un video, persigue que se produzca un cambio posteriormente en su comportamiento. De ese modo, y tal y como señalan Cohen *et al.* (2007), y al producirse en el ámbito de una clase, la variable independiente de la investigación es el estímulo y la variable dependiente, la respuesta al mismo.

Algunas características típicas de la estrategia experimental, o cuasi-experimental, son que se produzcan mediciones sobre un número pequeño de variables y que se compruebe una hipótesis. En este caso la hipótesis que se quiere verificar es si la utilización de un video como apoyo a una actividad de expresión oral ayuda a los alumnos a que participen de una forma más activa en la misma, porque tal y como dice Krashen (1985), los videos son muestras de una comunicación auténtica y de manifestaciones conocidas y habituales de la vida cotidiana. Para determinar el grado de influencia que esta intervención tiene en el resultado final se pedía al auxiliar de conversación que, tanto en el caso del grupo donde más intervienen los alumnos como en el del menos participativo, prestara atención a las diferencias que percibía en lo que se refiere a las personas que aportaron ideas a nivel de grupo y a nivel de parejas (antes y después de ver el video). Por ejemplo, factores como las personas que participaron, la duración de sus intervenciones, las ideas expuestas, el grado de corrección gramatical de sus aportaciones, etc.

Esta diferencia entre la participación a nivel de grupo y a nivel de parejas se establece teniendo en cuenta lo que manifiesta Ellis (2005) en relación a que los alumnos se muestran menos nerviosos a la hora de hablar una lengua extranjera cuando lo hacen con sus compañeros, es decir, en parejas o pequeños grupos, que cuando lo hacen ante todo el grupo.

También se solicitó al lector que prestara atención a aspectos como si la diferencia en las producciones orales de los alumnos antes y después de ver el video afectaba por igual a adolescentes y adultos (en el caso de que en los grupos elegidos hubiese presencia de ambos). Debía también considerar si el hecho de querer transmitir más ideas después de ver el video tenía algún tipo de reflejo en la intervención de los estu-

diantes para de ese modo comprobar si se producía lo que señala Hughes (2011), que cuando hablamos en la vida real lo que buscamos es transmitir las ideas de forma efectiva más que el hecho de que las estructuras y el vocabulario que utilizamos para hacerlo sean correctos desde un punto de vista gramatical y formal.

Por lo tanto, en este proyecto de investigación también se persigue un diseño factorial en el que se pueden distinguir dos o más variables independientes en diferentes niveles o grados. En concreto, pertenecer al grupo más o menos participativo, que los alumnos sean adultos o adolescentes, que intervengan tanto a nivel de grupo como cuando se trabaja en parejas o tan solo lo hagan en el segundo caso.

## Descripción del proyecto de investigación

En un primer momento, y trabajando en parejas, los alumnos intentan reconstruir en inglés el cuento de “Los tres cerditos”. Para ello fue necesario facilitarles el siguiente vocabulario: *Straw – Sticks – Bricks – Pot – Chimney*. Después de unos 5-7 minutos, todos juntos en grupo reconstruyen el cuento. Con esta actividad lo que se busca es recurrir al conocimiento previo que tienen los estudiantes sobre dicho cuento.

En un segundo término, se ve el cuento completo en una presentación en PowerPoint, para lo cual cada alumno lee en voz alta una diapositiva. Para la presentación en PowerPoint se han utilizado las imágenes y el texto que aparece en una página web<sup>2</sup>.

Al terminar de leer la historia en la presentación, se pregunta a los estudiantes cómo creen que los medios de comunicación informarían en la actualidad sobre la muerte del lobo, y a raíz de ello, que comenten y reflexionen sobre el papel e influencia que tienen éstos, y las nuevas tecnologías en general, en nuestras vidas. Esto se realiza en un primer momento a nivel de grupo y después de unos minutos, o cuando se ve que no se les ocurre nada más que decir, en parejas. Después de unos

<sup>2</sup> <http://math-www.uni-paderborn.de/~odenbach/pigs/pigs.html>

minutos se comenta de nuevo a nivel de grupo para comprobar si ha surgido alguna idea nueva o distinta de las compartidas anteriormente.

Paso seguido, se muestra a los alumnos un video promocional del periódico británico *The Guardian*, publicado en su edición digital. Una vez visto, se les plantea nuevamente la pregunta sobre el papel e influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en nuestras vidas como un reflejo de la realidad. De nuevo, primero a nivel de grupo, para a continuación hacerlo en parejas. Finalmente, si han aportado algo nuevo respecto a lo dicho anteriormente, se comparte con el resto de compañeros a nivel de grupo.

El video no presenta grandes dificultades de comprensión para los alumnos de este nivel y curso, puesto que el contenido del mismo tiene un carácter eminentemente visual y apenas hay diálogo. Si tienen algún problema a la hora de comprenderlo, el auxiliar de conversación les informa sobre lo que se dice en ese punto. Se facilita al lector la descripción completa de la actividad a realizar, que se incluye como anexo I.

## Características de los grupos elegidos

En la EOI de Burgos se pueden distinguir tres horarios a los que asisten diversos tipos de alumnos. En los grupos matutinos, que tienen clase dos días alternos en sesiones de dos horas cada día (de 9:30 a 11:30 horas), el alumnado es adulto y se caracteriza por estar integrado por jubilados, amas de casa y estudiantes universitarios. Sin embargo, en los últimos años, y con motivo de la crisis económica, se ha producido un considerable aumento de alumnos que se encuentran en situación de desempleo, y en vez de matricularse en horario de tarde o tarde-noche, como sucedería si estuvieran trabajando, prefieren hacerlo en el turno de mañana.

Por la tarde, en el horario de 16:00 a 18:00, y sobre todo en los cursos del Nivel Intermedio, el alumnado adolescente es mayoritario, en muchas ocasiones obligado a asistir a clase por sus padres, pero que no tiene ningún interés en participar en las clases. Estos estudiantes



normalmente dejan de asistir a clase en cuanto finaliza el control de asistencia puesto que sus padres no se enteran de que no lo hacen, y eso explica que a partir de ese momento la asistencia de alumnos disminuya de forma considerable. A pesar de que los adolescentes sean mayoría, también asisten alumnos adultos en este horario.

Finalmente, en el horario de 19:00 a 21:00 horas el alumnado asistente consiste, en su gran mayoría, en trabajadores en activo y estudiantes universitarios que, por sus compromisos y obligaciones laborales, académicas, familiares y personales, no pueden asistir a ninguno de los otros horarios ofertados.

Los alumnos tienen clase de práctica oral con el auxiliar una hora cada dos semanas. El proyecto se realizó durante el mes de mayo, en la penúltima clase que el lector tenía con estos alumnos. Este aspecto es importante por dos motivos. En primer lugar porque a esas alturas del curso el auxiliar de conversación podía distinguir con claridad cuáles de los trece grupos de ese nivel y curso eran el más y menos participativo respectivamente, al mismo tiempo que tenía una mejor idea de las características de los grupos y de su nivel de dominio de la lengua inglesa.

En segundo lugar, y una vez finalizado el control de la asistencia de los alumnos en el mes de abril, era de esperar que el número de asistentes a las clases del auxiliar, que casi siempre suele ser inferior que cuando tienen clase con su profesor, fuese menor que en otras ocasiones en las que sí se controlaba la asistencia. Sin embargo, pese a que hubiese un menor número de alumnos es de imaginar que al no controlarse la asistencia, los que acudieron a clase el día que se desarrolló el proyecto eran aquellos que realmente estaban motivados e interesados en sus clases, sobre todo por lo que se refiere a los alumnos adolescentes.

Tanto el grupo más participativo como el menos resultaron corresponder de una forma totalmente casual al mismo profesor. El grupo más participativo es un grupo matutino en el que todos los alumnos son adultos. Normalmente asisten a la clase del auxiliar unas 14 personas (en torno a un 50% del total de alumnos matriculados en el mismo),

aunque el día que se realizó el proyecto tan sólo asistieron 10, lo que hay que entender por no llevarse ya a cabo el control de asistencia. Sorprende el hecho de que este sea el grupo más participativo, puesto que hasta hace poco tiempo los alumnos de estos grupos de mañana, seguramente por las características del alumnado, solían tener un menor nivel de dominio de la lengua, lo que les desanimaba a participar en las actividades orales. Por lo tanto el que sea el grupo más participativo hay que entenderlo como fruto de la nueva composición de los grupos del turno de mañana, motivado por la actual situación económica.

El grupo menos participativo resultó ser un grupo de 16:00 a 18:00 horas al que suelen asistir doce personas (en torno al 40% de los alumnos matriculados), el mismo número que asistió el día del proyecto de investigación. De estas personas habitualmente seis son adultos y los otros seis son adolescentes, es decir que tienen al menos 16 años de edad. De los matriculados en este grupo, un 40% eran adultos y un 60% adolescentes. Curiosamente ese día asistieron cinco adultos y siete adolescentes, algo que no se comprende bien puesto que la asistencia a clase ya no se controlaba.

De esos siete adolescentes, cuatro no mostraron el más mínimo interés en la actividad propuesta e incluso hablaron a la vez que lo hacía el auxiliar. Nuevamente sorprende su presencia en clase cuando está claro que no tenían ningún interés por estar allí y no había nada ni nadie que les obligara a hacerlo, al no llevarse a cabo el control de asistencia a esas alturas del curso.

El profesor de estos grupos no suele estar presente de forma habitual en las clases del lector, por lo que la asistencia, respuesta y participación de los estudiantes en esas clases no se ve de ningún modo condicionada, ni de forma positiva ni negativa, por la presencia del profesor. De nuevo, no se explica la presencia de esos alumnos adolescentes que no participaron en la actividad ni mostraron el más mínimo interés por la misma ni por esas clases. La única conclusión a la que se puede llegar es que no supieran que ya no se controlaba la asistencia. Normalmente el hecho de que el profesor esté presente en las clases de los auxiliares



de conversación puede hacer que algunos alumnos se sientan más obligados a participar en las mismas, o por el contrario se vean más cohibidos a la hora de hacerlo.

## Resultados obtenidos

En el caso de ambos grupos, antes de que se viera el video los alumnos se centraron en las reacciones de los medios de comunicación respecto a la muerte del lobo y la moraleja del cuento. Conviene señalar sobre este punto que mientras el grupo más participativo tan solo se fijó en el lobo desde la perspectiva de delincuente, el grupo menos participativo lo hizo desde la perspectiva de la víctima, teniendo en cuenta los sentimientos que pudiera experimentar éste como consecuencia de lo que le sucedió.

Después de ver el video ambos grupos se centraron más en el papel de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, y tuvieron un mayor número de ideas y éstas fueron más claras y precisas, aunque en el caso del grupo menos participativo siguieron sin participar mucho, pero sus intervenciones sí fueron más largas que cuando lo hicieron con anterioridad.

En el grupo menos participativo no hablaron mucho antes de ver el video, ni como grupo ni en parejas. Después de verlo aportaron más ideas a nivel de trabajo en parejas. Parece ser que en ambas situaciones los alumnos se sentían inseguros en lo que se refiere a su nivel de dominio de la lengua, y es precisamente eso lo que les desanimaba a intervenir.

Es interesante señalar que cuando los estudiantes responden a la cuestión planteada a nivel de grupo una vez visto el video, intervino un alumno adolescente que habitualmente no lo suele hacer, lo que se puede explicar por el hecho de que ese día estaba trabajando con alumnos adultos que sí suelen participar de forma habitual. Aun así intervinieron más adultos que adolescentes. Cuatro alumnos adolescentes no participaron en ningún momento.

En lo que se refiere al grupo más participativo, el hecho de ver el video animó a más personas a responder a la cuestión planteada. Los que no lo hicieron a nivel de grupo intervinieron mucho más y de forma más activa que antes de ver el video durante el trabajo en parejas. Esto parece corroborar lo que manifiesta Ellis (2005), que los alumnos se muestran menos nerviosos a la hora de hablar una lengua extranjera cuando lo hacen con sus compañeros, es decir, en parejas o pequeños grupos, que cuando lo hacen ante todos.

Tanto en un grupo como en otro el hecho de mostrar el video les ayudó a que surgieran más ideas y comentarios, y que lo hicieran con más facilidad que antes de verlo; en el caso del grupo más participativo las ideas fueron más profundas. Esto puede deberse a lo que indica Kremers (2000), que cuando queremos comunicar algo siempre hay una motivación intrínseca o extrínseca para hacerlo, es decir, tiene que producirse un estímulo o necesidad que nos anime a hacerlo, en este caso lo que se observa en el video, y el que refleje hechos de la vida cotidiana de los alumnos dota a la actividad propuesta de una mayor autenticidad y realismo, y de ese modo se deje de percibir como tan sólo una actividad académica. También puede explicarse por lo que dicen Erben *et al.* (2009), que cuando los estudiantes ven el video con interés y de una forma activa, utilizan lo que han aprendido en el mismo para crear algo nuevo, y de ahí el mayor número de ideas que aportan.

Resulta curioso señalar que todos los alumnos, incluso los adolescentes desmotivados y que no participaron en la actividad, vieron el video con gran atención e interés, lo que se puede entender por lo que manifiesta Peacock (1997) respecto a que la utilización de materiales auténticos, en este caso el video promocional del periódico *The Guardian*, motiva a los estudiantes y les ayuda a centrarse en la tarea o actividad que tienen que realizar.

Lo que sorprende tanto en el caso del grupo más participativo como en el del menos es el hecho de que después de ver el video, además de incluir y expresar un mayor número de ideas, sus intervenciones tengan una mayor fluidez, suenen de forma más natural y sean más correctas



desde un punto de vista gramatical, aunque en el caso del grupo menos participativo fuesen muy sencillas desde ese punto de vista.

Tanto en un caso como en otro los alumnos cometieron menos errores. Esto parece contradecir, en cierto modo, lo manifestado por Hughes (2011) respecto a que cuando el énfasis se encuentra en transmitir un mensaje o idea, los hablantes se centran más en comunicar las ideas de una forma efectiva que en hacerlo de una forma que sea gramaticalmente correcta.

## Conclusiones

Después de realizar este proyecto parece que se confirma la hipótesis inicial de que el hecho de introducir un video en una clase de práctica oral de una lengua extranjera ayuda y facilita a los alumnos en la realización de las tareas propuestas en la misma, con independencia de que los estudiantes sean más o menos participativos en clase. Con ello puede deducirse que la investigación tiene validez interna, puesto que tal y como manifiesta Pilliner (1973) en el sentido de que para que un experimento tenga validez interna, dentro de sus limitaciones, los resultados deben ser creíbles, y en este caso lo son.

Para que también tuviera validez externa y los resultados se puedan generalizar, haría falta ponerlo en práctica a mayor escala, dado que como afirman Cohen *et al.* (*ibíd.*), cada observador tiene su propio estilo de observación, lo que hace que los resultados facilitados por el auxiliar pudiesen no coincidir con los que pudiese ofrecer el profesor de los grupos observados, o de haberla realizado cualquier otra persona. En aras de obtener un mayor grado de fiabilidad, tal y como ya se ha indicado, en futuros proyectos o experimentos sobre este tema sería conveniente buscar una triangulación de datos facilitados por más de un observador, por ejemplo también por el profesor de los grupos sometidos al proyecto de investigación. Asimismo sería importante que la observación se extendiera durante un mayor período de tiempo a lo largo del curso académico, en vez de limitarse a un momento concreto al finalizar de éste.

Para que tenga una mayor fiabilidad y validez externa, sería también oportuno investigar si la introducción de otros estímulos en las clases de práctica oral además de un video (por ejemplo un texto o un *podcast* relacionado con el tema propuesto en la actividad), permite obtener los mismos resultados que en este proyecto. Para ello los diversos grupos sometidos al experimento tendrían que estar expuestos a todos los tipos de estímulos introducidos, y de ese modo determinar el grado de influencia de cada uno de ellos en los resultados finales. Con la información obtenida será más fácil determinar las características del tipo de actividades a realizar en las clases de práctica oral de una lengua extranjera para que los alumnos puedan desarrollar la destreza de la expresión oral.

Lamentablemente, con este experimento no ha sido posible determinar si la introducción de un video en una clase para la práctica oral, al igual que sucede en el caso de los alumnos adultos, también consigue que a los estudiantes adolescentes les resulte más fácil realizarla, participando más activamente en la misma y aportando más ideas. Para ello sería necesario modificar el criterio de selección de los grupos sometidos al experimento, teniendo que establecer como criterio adicional que en ambos grupos haya adolescentes, por ejemplo, limitándolo a los grupos de 16:00 a 18:00, donde hay una gran presencia de alumnos adolescentes.

Finalmente, resulta llamativa la conclusión que parece deducirse del experimento en lo relativo al hecho de que los alumnos tengan intervenciones menos fluidas y entrecortadas y en las que cometen más errores gramaticales se pueda deber a que no sepan muy bien qué decir y que el estar buscando ideas que aportar hace que descuiden la corrección gramatical de sus mensajes. Esto contrasta con lo que sucede una vez visto el video, en el que los alumnos encuentran muchísimas más ideas que compartir y las transmiten de una forma más fluida y gramaticalmente correcta. Este es un aspecto que conviene estudiar detenidamente, puesto que de ser cierto, tendrá una gran trascendencia a la hora de establecer las características que deben tener las actividades que se presenten en el aula para fomentar y desarrollar la expresión oral de los estudiantes.



Esta conclusión también parece contradecir en cierto modo lo afirmado por Hughes (2011) cuando manifiesta que al querer transmitir más y nuevas ideas los hablantes nativos, y habría que imaginar que en mayor medida en el caso de los alumnos de una lengua extranjera, éstos ponen mayor énfasis en la transmisión efectiva de esas ideas, para lo cual descuidan en cierta forma la corrección formal y gramatical de sus mensajes. Esta es una cuestión que es preciso estudiar e investigar con mayor detenimiento.

## Referencias

- ABUSEILEEK, Ali F. (2007). "Cooperative vs. individual learning of oral skills in a Call environment". *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, Vol. 43 (1), pp. 5-23.
- COHEN, L.; MANION, L. y MORRISON, K. (2007). *Research Methods in Education* (6ª Ed.). Nueva York, NY: Routledge.
- ELLIS, Rod (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review*. Informe para el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Disponible en: [http://www.hum.uu.nl/medewerkers/h.vandenbergh/Language%20Education/Artikelen/Ellis\\_2005\\_instructed-second-language.pdf](http://www.hum.uu.nl/medewerkers/h.vandenbergh/Language%20Education/Artikelen/Ellis_2005_instructed-second-language.pdf). [Consulta: 18 de enero de 2012].
- ERBEN, T.; BAN, R. y CASTAÑEDA, M. (2009). *Teaching English Language Learners through Technology*. Nueva York, NY: Routledge.
- FREED, Barbara F. (1995). "What makes us think that students who study abroad become fluent?" En Barbara F. FREED (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*. (pp. 123–148). Amsterdam: Benjamins.
- HUGHES, Rebecca (2011). *Teaching and Researching Speaking* (2ª Ed.). Essex: Pearson Education.
- KRASHEN, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and implications*. Essex: Longman.
- KREMERS, M.F. (2000). "El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral". *ASELE. Actas XI*, pp. 461-470.
- LENNON, Paul (1990). "Investigating fluency in EFL: A quantitative approach". *Language Learning*, Vol. 40 (3), pp. 387-412.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.
- LONERGAN, Jack (1990). *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUOMA, Sari (2004). *Assessing Speaking*. Nueva York: Cambridge University Press.
- OBLINGER, D.G., y OBLINGER, J.L. (Eds.) (2005). *Educating the Net Generation*, EDUCAUSE.



PEACOCK, Matthew (1997). "The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners". *ELT Journal*, Vol. 51 (2), pp. 144–156.

PILLINER, Albert (1973). *Experiment in Educational Research*. E 341. Milton Keynes: Open University Press.

PRENSKY, Marc (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*, Vol. 9 (5).

ROBSON, Colin (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishing.

## Webgrafía

Video promocional publicado en la edición digital del periódico *The Guardian*:  
<http://www.guardian.co.uk/media/video/2012/feb/29/open-journalism-three-little-pigs-advert?INTCMP=SRCH>  
<http://www.guardian.co.uk/media/video/2012/feb/29/open-journalism-three-little-pigs-advert?INTCMP=SRCH>

## **Anexo I**

### **Descripción al auxiliar de conversación de la actividad a realizar**

1. En parejas los alumnos intentan reconstruir el cuento de “Los tres cerditos”. Posiblemente será necesario facilitarles el siguiente vocabulario:

*Straw – Sticks – Bricks – (Turnip) – Pot – Chimney – (Lid)*

(Las palabras que aparecen en paréntesis tan sólo habrá que facilitarlas si según van realizando la actividad se estima que es necesario.)

2. Después de unos 5-7 minutos, todos juntos a nivel de grupo intentan reconstruir el cuento.
3. Seguidamente, se ve el cuento completo en la presentación en *Power Point*. Lo pueden leer ellos en voz alta (una diapositiva cada uno).
4. Una vez finalizado, se les pregunta cómo creen que los medios de comunicación informarían en la actualidad sobre la muerte del lobo, y a raíz de ello, que comenten y reflexionen sobre el papel e influencia que tienen los medios de comunicación, y las nuevas tecnologías en general, en nuestras vidas.  
Todo esto en un primer momento a nivel de grupo y después de unos minutos, o cuando se vea que no se les ocurre nada más que decir, lo mismo pero en parejas.  
Después de unos minutos, se comenta de nuevo a nivel de grupo si ha surgido alguna idea nueva o distinta de las compartidas anteriormente.
5. Seguidamente se ve el video promocional de la edición digital de *The Guardian* y se les plantea nuevamente la pregunta sobre el papel e influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en nuestras vidas a raíz de lo visto en el video (que es un buen reflejo de la realidad). De nuevo, primero a nivel de grupo para a continuación hacerlo en parejas.
6. Finalmente, si han comentado algo nuevo respecto a lo dicho anteriormente, se comparte con el resto de compañeros a nivel de grupo.

**Importante:** *Actividad a realizar con el grupo de segundo curso de Nivel Intermedio más participativo en tus clases y con el menos participativo.*



## Anexo II

### Ficha de observación

Profesor/a del grupo:			
Día y hora de clase con el grupo:			
Número de asistentes ese día:		Número de asistentes habitualmente:	
Número de adolescentes habitualmente:		Ese día:	
Número de adultos habitualmente:		Ese día:	
Personas que participan más en el grupo habitualmente (¿adolescentes o adultos?):			
Personas que participaron más ese día (¿adolescentes o adultos?):			
¿Estuvo el/la profesor/a ese día en clase?		¿Suele estar habitualmente?	
Si unas veces está y otras no, ¿hay alguna diferencia en lo que se refiere a la participación de los alumnos cuando está y cuando no?			

**Antes de ver el video, en la parte en la que los alumnos comentan sobre la influencia de las nuevas tecnologías en nuestras vidas, y en la fase a nivel de grupo**

¿Cuántas personas responden?		¿Adolescentes o adultos?	
¿Son las que habitualmente lo hacen?			

**Después de ver el video**

¿Cuántas personas responden?		¿Adolescentes o adultos?	
¿Son las que habitualmente lo hacen?			
¿Responde alguien que no suele participar demasiado?			

**Cuando realizan la actividad en parejas después de ver el video**

¿Les resulta más fácil?	
¿Cómo lo sabes? <u>Por ejemplo:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sus intervenciones son más largas.</li> <li>• Incluyen más temas o ideas.</li> <li>• Muestran un mayor interés por participar que antes de ver el video.</li> <li>• Etcétera.</li> </ul>	



## **Si participan más, ¿cuánto más participan? (¿Lo puedes cuantificar de algún modo?)**

¿Notas diferencias en sus intervenciones (tanto a nivel de grupo como en el trabajo en parejas) con respecto a la corrección gramatical y formal antes y después de ver el video?

### **Por ejemplo:**

- Antes de ver el video hablaban menos tiempo/decían menos cosas pero eran más correctas gramaticalmente. Se preocupan porque lo que dicen, aunque no sea demasiado correcto lingüísticamente.
- Después de ver el video hablan más tiempo/dicen más cosas, pero menos correctas gramaticalmente. Muestran más interés por expresarse/transmitir ideas que porque las mismas sean correctas lingüísticamente.
- Etcétera

## **Algún otro comentario que te parezca interesante u oportuno**