



## ARTÍCULO ORIGINAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.5>

# Los videos como herramienta de desarrollo de la fluidez oral en inglés

Videos as a development tool of oral fluency in English

**Claudio H. Díaz Larenas<sup>1</sup>**<https://orcid.org/0000-0003-2394-2378>Universidad de Concepción. Chile. E-mail: [claudiodiaz@udec.cl](mailto:claudiodiaz@udec.cl)**Felipe González Sanhueza**<https://orcid.org/0000-0002-7760-0835>Universidad de Concepción. Chile. E-mail: [fgonzalezs@udec.cl](mailto:fgonzalezs@udec.cl)

## Resumen

Para los estudiantes el desarrollo de la habilidad de expresión oral en inglés es, sin duda, un gran desafío, y al mismo tiempo, influye en la percepción del nivel de habilidad que se posee en el idioma. Esta investigación-acción presentó a un grupo de estudiantes de una escuela pública chilena, una secuencia didáctica enfocada en desarrollar la fluidez oral del inglés a través de la grabación de videos situacionales en los cuales los estudiantes pudiesen observarse a sí mismos hablando inglés y expresar sus percepciones sobre sus habilidades. Para esto los estudiantes respondieron una escala de percepciones sobre la fluidez oral del inglés al inicio de la secuencia didáctica, en la mitad y al final de esta, con el objetivo de explorar la trayectoria de las percepciones de los estudiantes. Mediante el uso de estadística descriptiva, este estudio demostró que la creación de videos tuvo un efecto positivo en los estudiantes, especialmente en el mejoramiento de sus actitudes hacia el idioma inglés.

**Palabras clave:** *Percepción; expresión oral; video; enseñanza; lengua inglesa.*

## Abstract

For Chilean students, developing the ability of speaking in English is a big challenge, and at the same time, it affects their perception of the level of ability they have got in the language. This action research involved a group of students from a Chilean public school, into a didactic sequence based on developing English oral fluency through the creation of situational videos in which learners could watch themselves speaking English and could analyse the perceptions of their own abilities. To do this, learners answered a scale of perceptions of English oral fluency, at the beginning of the didactic sequence, in the middle and end of it. Using descriptive statistics, this study showed that the making of videos had a positive effect on students' perceptions, especially on the attitudinal area related to English.

**Keywords:** *Perception; speaking; video; teaching; English language.*

<sup>1</sup> Correspondencia: [claudiodiaz@udec.cl](mailto:claudiodiaz@udec.cl)

Artículo recibido: 14 jul. 2020; aceptado para publicación: 25 ene. 2021.

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar.



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons.

Página web: <http://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/>

Citación Recomendada: Díaz Larenas, C. H., y González Sanhueza, F. (2021). Los videos como herramienta de desarrollo de la fluidez oral en inglés. ACADEMO (Asunción), 8(1):55-66. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.5>

## Introducción

Esta investigación-acción se enmarcó en el contexto de la asignatura de inglés del octavo año básico de un establecimiento de educación pública en Chile. La problemática detectada fue la falta de confianza de los estudiantes en sus habilidades para hablar inglés, específicamente en la fluidez oral del idioma. La problemática de este estudio se enmarca en el trabajo de Rossiter, Derwing, Manimtim y Thomson (2010) sobre la fluidez oral como el componente abandonado dentro de la comunicación en otro idioma.

Una de las primeras definiciones de fluidez frecuentemente citada es la de Fillmore (1979) quien definió fluidez como:

la habilidad de hablar durante una longitud de tiempo específica con pocas pausas; la habilidad de llenar el tiempo con discurso; la habilidad de hablar en oraciones coherentes y semánticamente densas; la habilidad de tener cosas apropiadas que decir en un amplio rango de contextos; y la habilidad de ser creativo e imaginativo en el uso del idioma. (p. 51)

La definición de Fillmore, aunque propuesta para la fluidez de un primer idioma, recoge la compleja y multifacética naturaleza de la fluidez y destaca los principales factores y procesos que hacen posible el discurso fluido.

Huba y Freed (2000) sugirió que la fluidez estaba compuesta de diferentes características del discurso comprendiendo desde sus manifestaciones psicológicas, reflexiones sobre la planificación del discurso y procesos del pensamiento, hasta la producción del discurso, el fenómeno de la vacilación y las dimensiones temporales del discurso. Segalowitz (2000) llamó a los investigadores a diferenciar entre aspectos cognitivos, por ejemplo, “la eficiencia de la operación de los mecanismos cognitivos que afectan la actuación y aspectos de la actuación de la fluidez, por ejemplo, el discurso observable, la fluidez y exactitud de la actuación

original” (p. 135). En una publicación más reciente, Segalowitz (2010) propuso que la fluidez de una segunda lengua comprende tres distintos pero interrelacionados conceptos: *Fluidez Cognitiva*, *Fluidez de Expresión* y *Fluidez Percibida*. Mientras la fluidez cognitiva en este contexto, se preocupa de movilizar e integrar procesos cognitivos fundamentales en la producción del lenguaje (Segalowitz 2010). “La *Fluidez de Expresión* se refiere a los aspectos medibles de la fluidez como la velocidad, pausas y vacilación, y la *Fluidez Percibida* representa las interferencias que los oyentes detectan sobre la fluidez cognitiva de alguien, basada en sus percepciones de que tan fluido el hablante es” (Tavakoli, 2016, p.135).

Tavakoli y Skehan (2005) sugirieron que la fluidez debe ser medida con respecto a sus tres características principales: a) velocidad de la fluidez, por ejemplo, la velocidad con la que el discurso se presenta; b) fluidez de la descomposición, por ejemplo, las pausas y silencios que descomponen la corriente del discurso, y c) fluidez del reparo, vacilaciones, repeticiones y reformulaciones que son usadas para reparar el discurso durante el proceso de producción (Maisa, 2018; Morrison, 2017). Posteriormente, Tavakoli (2016) seleccionó las formas más relevantes de medir fluidez para su investigación, en base a investigaciones anteriores e incluyó algunas medidas nuevas las que detallo de la siguiente forma:

- Velocidad
  - Rango de articulación: el número medio de sílabas por minuto dividido por el monto de tiempo de fonación (excluyendo pausas)
  - Rango del discurso: el número medio de sílabas por minuto dividido por el tiempo total (incluyendo pausas)
- Descomposición
  - Velocidad media de pausas por 60 segundos
  - Número medio de pausas por 60 segundo (cláusula-interna versus cláusula externa)

- Reparos
  - Medidas de reparo: número medio de repeticiones parciales o completas, vacilaciones, falsos comienzos y reformulaciones
  - Número medio de pausas llenas, por ejemplo, “em” y “er” (p.138)

¿Por qué usar videos en la clase de inglés? Variados autores (Kiernan y Aizawa 2004; Thornton y Houser 2005; Gromik 2009; Stockwell 2007) han documentado los distintos beneficios que tiene para el aprendizaje en general, y el desarrollo de las habilidades de producción oral en los estudiantes, el correcto uso de tecnología móvil, y particularmente de la grabación de videos. Bajrami y Ismaili (2016) establecen en su estudio sobre el rol de los videos como materiales de apoyo en clases de inglés como idioma extranjero, que estos tienen muchas ventajas como, por ejemplo, estimular la autonomía y proactividad de los estudiantes. Cuando el profesor presenta videos a la clase, es la oportunidad en que los estudiantes puedan adquirir directamente una gran cantidad de información del entorno cultural y actitudes emocionales, de los hablantes del idioma, a través de estos materiales de aprendizaje (Puspa, 2016). Los estudiantes podrían utilizar su autonomía para el aprendizaje de un idioma; mientras ven los videos, ellos pueden imaginarse a sí mismos en la atmósfera creada por los videos y comprender el pragmatismo del lenguaje usado por los personajes.

Distintos autores han experimentado con la creación de videos en la clase de inglés, como es el caso de Carney y Foss (2008), quienes en su estudio *Student-Produced Video: Two Approaches*, plantean que los videos producidos por estudiantes, desde la invención de la cámara de video, han sido una actividad emocionante de realizar en clases de inglés como lengua extranjera, y como segunda lengua. Como una actividad de proyecto centrada en el estudiante, la producción de video presenta a los estudiantes nuevas habilidades como escribir, dirigir, actuar y editar un video, esto además estimula el interés en el idioma y lleva a los estudiantes a

interactuar en actividades que incluyen resolución de problemas y pensamiento de orden superior cuando se enfrentan a una segunda lengua. Esta experiencia pedagógica en particular consistió en dos proyectos, en el primero, cuatro parejas de estudiantes debían producir un video de tres minutos sobre un dilema ético relacionado con el uso de la ciencia y tecnología.

Otro estudio de caso, conducido por Gromik (2009) sobre la grabación de videos con teléfono celular como una herramienta para el aprendizaje, presenta una investigación que fue conducida en una universidad japonesa, en la que nueve participantes usaron la aplicación incluida en sus teléfonos celulares para grabar un video de treinta segundos sobre un tema elegido por el profesor, semanalmente. Los resultados del desarrollo de esta experiencia, mostraron que a través de la producción semanal de videos los estudiantes fueron capaces de aumentar el número de palabras habladas en un monólogo, además, las encuestas aplicadas a los estudiantes indicaron que los participantes consideraron que la grabación de video con teléfono celular fue una actividad útil. Adicionalmente el autor, hace referencia a que mientras en el pasado los investigadores se enfocaban en las habilidades de leer y escribir, ahora es posible usar la aplicación de grabación de videos de los teléfonos celulares para evaluar las habilidades de producción oral de los estudiantes.

La intervención realizada cuenta con una etapa de diagnóstico, que permitió diseñar una secuencia didáctica desafiante para los estudiantes, para posteriormente ser implementada en forma durante 12 sesiones que entregaron como producto final la grabación y observación de un video creado por los estudiantes. La experiencia fue registrada en video, y en la aplicación de una escala que permitió analizar la trayectoria de las percepciones de los estudiantes sobre sus habilidades para hablar inglés fluidamente al inicio, desarrollo y en la etapa final de la secuencia didáctica. El objetivo de esta investigación es describir el efecto de la creación de videos en la percepción de la fluidez del inglés oral en alumnos de un octavo año básico de una escuela pública

## Metodología

La presente investigación-acción fue propuesta con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con los distintos aspectos de la fluidez oral del inglés e identificar cómo el desarrollo de ellos puede impactar sus percepciones sobre su nivel de fluidez oral en inglés. La investigación-acción se circunscribe en el paradigma interpretativo en su línea de intervenciones que apuntan al mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Esta intervención se desarrolló dentro de un ciclo didáctico de doce sesiones. Posteriormente, los estudiantes desarrollaron una tarea colaborativa culmine que fue la grabación de un video situacional que dio cuenta de algún contexto comunicativo genuino donde los estudiantes pudiesen necesitar hablar inglés.

### Sujetos del estudio

El grupo estaba compuesto por estudiantes que estaban cursando el octavo año de primaria (trece mujeres y diecisiete varones), con una edad promedio de 13 años. Veinticuatro de ellos son del radio urbano y seis de zonas rurales de Chile.

### Instrumento

Para indagar sobre las percepciones de los estudiantes, durante tres instancias distintas de la intervención, los estudiantes contestaron el mismo instrumento. El instrumento utilizado fue una *Escala de percepciones sobre la fluidez oral del inglés* conformada por tres dimensiones específicas: *Aspectos Técnicos*, *Preparación de actividades* y *Actitudes*. La dimensión de *Aspectos Técnicos* recogió datos sobre las percepciones de los estudiantes en cuanto a conceptos asociados al discurso como la velocidad, medidas de reparo, y uso de marcadores; aceptados por distintos autores como componentes claves en el análisis de la fluidez oral del inglés. La dimensión de *Preparación de Actividades* recogió datos sobre las percepciones de los estudiantes en cuanto a la utilización de distintas estrategias para mejorar la fluidez oral del inglés. La dimensión de *Actitudes* recogió datos sobre las percepciones de los estudiantes en cuanto a su

comportamiento frente al uso de la expresión oral en inglés. Cada una de las dimensiones de la escala tenía tres opciones de respuesta: *Siempre*, *A veces* y *Nunca*, frente a las cuales los participantes debían pronunciarse.

### Técnica de análisis de datos

La *Escala de percepciones sobre la fluidez oral del inglés* se aplicó en tres momentos: al inicio de la intervención, durante el desarrollo de la secuencia didáctica y al final de esta. Los datos obtenidos de este instrumento también se analizaron con el software SPSS, usando estadística descriptiva para obtener la media y desviación estándar en cada aplicación del instrumento (antes, durante y después).

## Resultados

### Inicio de la intervención

Durante el inicio de la primera sesión, los estudiantes contestaron una *Escala de percepciones sobre la fluidez oral del inglés*, con el objetivo de determinar las percepciones previas al desarrollo de la secuencia didáctica. En la tabla 1 se presenta el detalle de los resultados globales obtenidos durante la primera aplicación.

**Tabla 1.** Resultados globales primera medición.

Media	Desviación estándar
2,118	0,635

La media de las respuestas a los enunciados del instrumento se ubicó claramente en la opción **A veces**, con una desviación estándar no muy distante de la media. Se pudo establecer que las percepciones de los estudiantes se encontraban en un estado de poca solidez frente a los enunciados. Los resultados por cada dimensión del instrumento en la tabla 2 fueron los siguientes:

**Tabla 2.** Resultados por dimensión etapa diagnóstica.

Dimensión	Media	Desviación estándar
Aspectos Técnicos	2,036	0,540
Preparación de actividades	2,268	0,620
Actitudes	2,054	0,745

Estos datos permitieron establecer que no hay diferencias en las medias de las respuestas según las distintas dimensiones, estas siguieron en la opción **A veces**; sin embargo, la desviación estándar en la *Dimensión Actitudes* se muestra un tanto elevada, lo que indica que las respuestas a esos ítems no fueron uniformes.

### Desarrollo de la intervención

Al inicio de la sexta sesión de la secuencia didáctica, con las actividades ya realizadas, los estudiantes contestaron por segunda vez la *Escala de percepciones sobre la fluidez oral del inglés* con el objetivo de analizar el efecto de las seis primeras sesiones en los estudiantes. Para esto se compararon las medias y desviaciones estándar de la primera y segunda aplicación de dicha escala, aplicada en las sesiones uno y seis respectivamente. La media global del instrumento se mantuvo en la opción **A veces**, siendo esta la respuesta más frecuente, con una mínima variación de tres centésimas. La desviación estándar también disminuyó mínimamente como se evidencia en la tabla 3.

**Tabla 3.** Comparación de resultados generales primera y segunda medición.

Aplicación	Media	Desviación estándar
Primera	2,119	0,635
Segunda	2,122	0,627

Estos resultados permiten inferir que las percepciones de los estudiantes sobre sus habilidades de expresión oral no cambiaron significativamente entre la primera y segunda aplicación. El resultado global del instrumento se mantuvo en las tres dimensiones, experimentando estas variaciones mínimas en cuanto sus medias y desviación estándar. La media disminuye mínimamente en la dimensión de *Aspectos Técnicos*, sin embargo, es importante tener en cuenta que la respuesta ideal es *Nunca* en dos de los cuatro ítems de esta dimensión; al mismo tiempo la desviación estándar sube mínimamente.

En cuanto a las dimensiones de *Preparación de Actividades* y *Actitudes*, la media de ambas tiende a

aumentar hacia la opción **Siempre**, que es la respuesta ideal a los enunciados. Por otra parte, la desviación estándar tiende a disminuir. Tanto las variaciones de la media como la desviación estándar de estas dos dimensiones son leves; sin embargo, representan un avance hacia uno de los objetivos de esta investigación-acción, impactar positivamente las percepciones de los estudiantes sobre sus habilidades de expresión oral, como se observa en la tabla 4.

**Tabla 4.** Comparación de resultados por dimensión primera y segunda medición.

Dimensión	Aplicación	Media	Desviación estándar
Aspectos Técnicos	Primera	2,036	0,540
	Segunda	1,962	0,553
Preparación de actividades	Primera	2,268	0,620
	Segunda	2,317	0,614
Actitudes	Primera	2,054	0,745
	Segunda	2,087	0,715

### Finalización de la intervención

Durante la sesión número diez, posterior a la observación grupal de los videos creados por los estudiantes, se aplicó por última vez la misma *Escala de percepciones sobre la fluidez oral del inglés* que los estudiantes ya habían contestado en dos oportunidades; esto con el objetivo de analizar el efecto que tuvo sobre sus percepciones el hecho de verse a sí mismos hablando inglés en una situación actuada e integrando en su discurso los distintos temas relacionados con la fluidez oral tratados en las sesiones de la secuencia didáctica. La media global del instrumento se mantuvo en la opción **A veces**; sin embargo, esta aumentó, lo que indica que hubo más respuestas **Siempre** en la última aplicación. La respuesta **Siempre** denota seguridad en la percepción del estudiante, considerado esta idea, se puede apreciar un fortalecimiento en las percepciones de los estudiantes con respecto a sus habilidades de expresión oral. La desviación estándar disminuyó, por esta razón se infiere que en esta aplicación las respuestas fueron más uniformes en comparación con la aplicación anterior según la tabla 5.

**Tabla 5.** Comparación de resultados generales segunda y tercera medición.

Aplicación	Media	Desviación estándar
Segunda	2,122	0,627
Tercera	2,324	0,581

En las tres dimensiones, la media aumentó; esto se interpreta como un fortalecimiento favorable de las percepciones a causa de una mayor seguridad en las respuestas de los estudiantes, especialmente en la dimensión de *Actitudes* donde se observa el mayor aumento en la media. Al mismo tiempo, la desviación estándar disminuyó en todas las dimensiones, observándose la mayor disminución también en la dimensión de *Actitudes*. Estos resultados demuestran el efecto positivo que tuvo la secuencia didáctica en los estudiantes, particularmente, en el desarrollo de sus percepciones frente a las actitudes que adoptan al momento de expresarse oralmente en inglés, según la tabla 6.

**Tabla 6.** Comparación de resultados por dimensión segunda y tercera medición.

Dimensión	Aplicación	Media	Desviación estándar
<b>Aspectos Técnicos</b>	Segunda	1,962	0,553
	Tercera	2,120	0,549
<b>Preparación de actividades</b>	Segunda	2,317	0,614
	Tercera	2,444	0,606
<b>Actitudes</b>	Segunda	2,087	0,715
	Tercera	2,407	0,588

Considerando las tres aplicaciones del instrumento *Escala de percepciones sobre la fluidez oral del inglés*, se presenta la trayectoria de la media de las respuestas, aceptando que en ninguna respuesta la desviación estándar evidencia una alta dispersión, y esta se mantuvo siempre entre un 0,39 como mínimo y un 0,88 como máximo, adicionalmente la desviación estándar global disminuyó con cada medición, al considerar las tres aplicaciones del instrumento, lo que aporta confiabilidad en las respuestas. Por otra parte, la

media global del instrumento incrementó con cada medición, acercándose a la respuesta **Siempre**, la cual representaba la respuesta ideal en la mayoría de los enunciados. La figura 1 muestra el comportamiento de la media y la desviación estándar en la primera, segunda y tercera medición.

#### Dimensión: Aspectos técnicos

La dimensión de *Aspectos Técnicos*, que hacía referencia al dominio de distintos aspectos de la fluidez oral por parte de los estudiantes como: la velocidad, uso de pausas, medidas de reparo y marcadores de discurso, presentó resultados variables, estos tuvieron una desmejora en la segunda medición, sin embargo, terminaron con cifras favorables: una media que se ubica en la respuesta **A veces**, y una desviación estándar controlada, según figura 2.

#### Dimensión: Preparación de actividades

La dimensión de *Preparación de Actividades*, que hacía referencia a las distintas estrategias que utilizaban los estudiantes frente a una instancia donde tuviesen que expresarse oralmente en inglés como: usar frases formulaicas, practicar lo que se va a decir con anterioridad, recordar las explicaciones del profesor y producir frases libremente; presentó resultados favorables en cada medición, la tendencia de la media fue a incrementar hacia la respuesta **Siempre**, y la desviación estándar a disminuir con cada aplicación, lo que demuestra un mayor grado de confiabilidad en las respuestas, según la figura 3).

#### Dimensión: Actitudes

La dimensión de *Actitudes*, representaba las percepciones más asociadas a los sentimientos de los estudiantes hacia el inglés. Estas percepciones sobre sus habilidades de expresión oral en inglés estaban relacionadas con su nivel de confianza al hablar, perspectivas de mejorar, gusto por las actividades en clase y el uso del inglés en cualquier contexto.

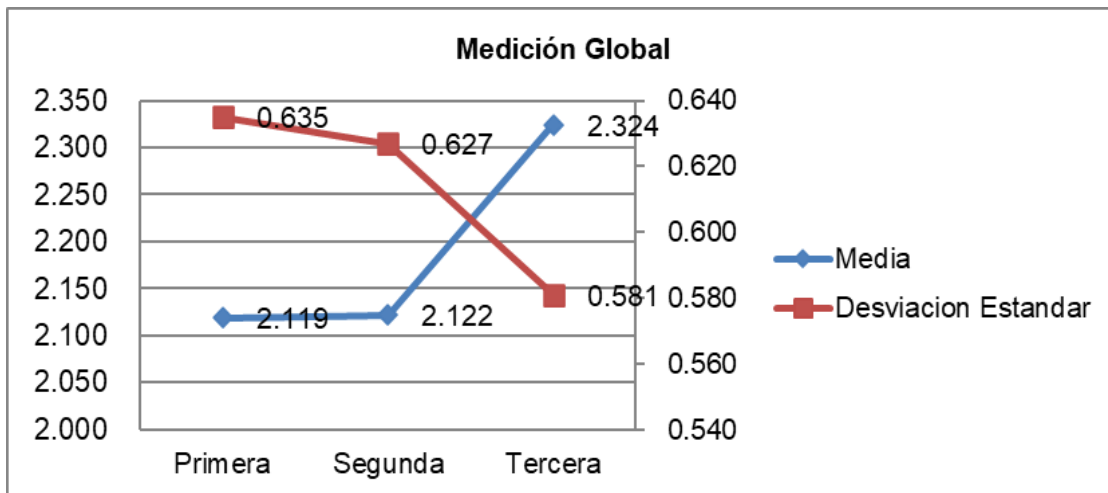


Figura 1. Estadísticos descriptivos globales para cada medición.

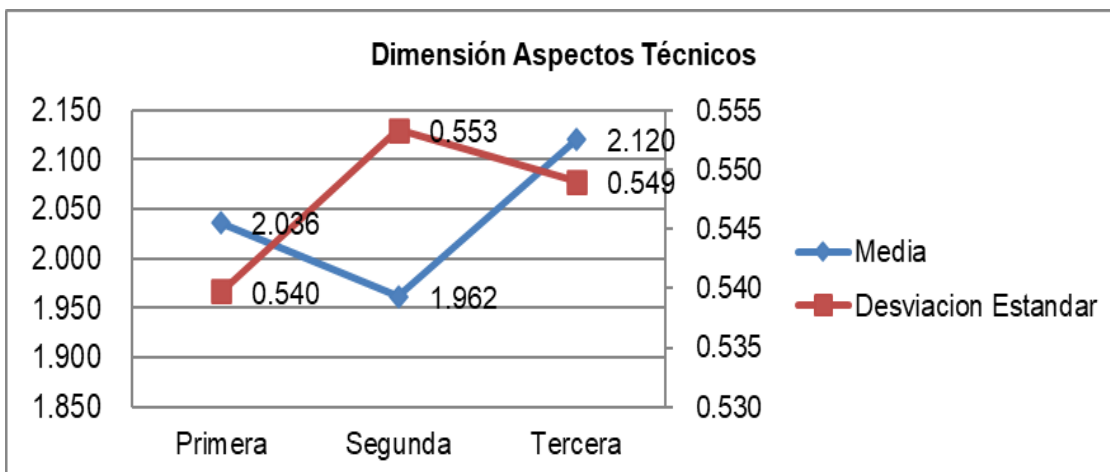


Figura 2. Estadísticos descriptivos dimensión Aspectos Técnicos.

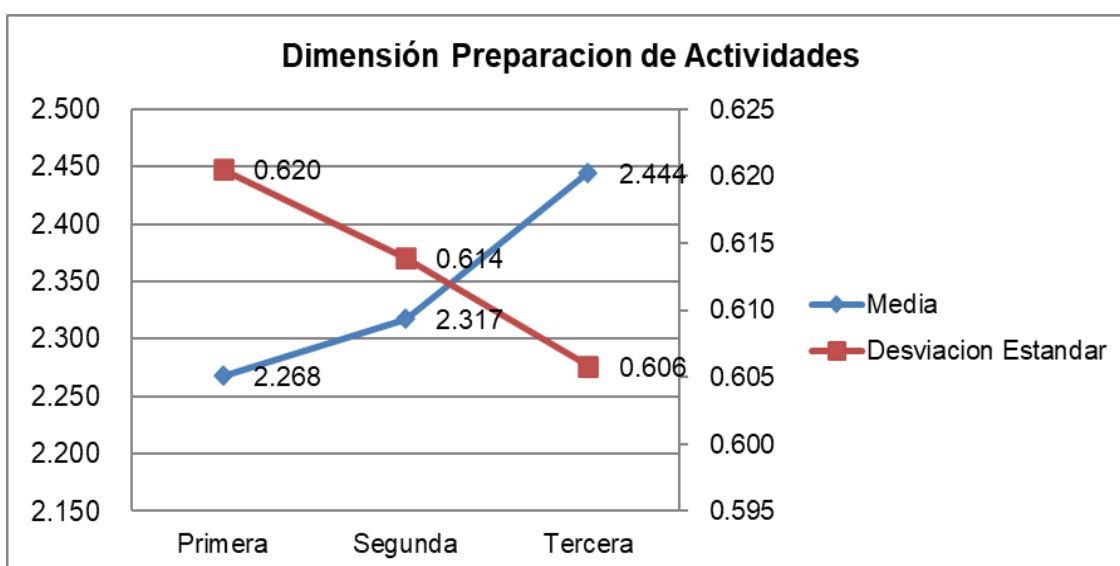


Figura 3. Estadísticos descriptivos dimensión Preparación de Actividades.

Durante las dos primeras aplicaciones del instrumento, ni la media ni la desviación estándar experimentaron variaciones significativas, la media se encontraba en la respuesta **A veces** y la desviación estándar elevada, lo que mostraba que las respuestas no tenían una tendencia clara; sin embargo, en la tercera aplicación, posterior a la observación de los videos creados por los estudiantes, la media aumentó considerablemente tendiendo a llegar a la respuesta **Siempre**, al mismo tiempo que la desviación estándar disminuyó considerablemente; estos resultados permiten inferir que, efectivamente, la secuencia didáctica, y particularmente la creación del video, tuvieron un efecto positivo en las percepciones de los estudiantes sobre sus habilidades de expresión oral en inglés, cumpliéndose así uno de los objetivos de esta investigación-acción que era mejorar las percepciones de los estudiantes sobre su fluidez en relación con sus habilidades de expresión oral, de acuerdo a la figura 4.

Con respecto a las medias:

- El ítem 2, que hace referencia al uso de pausas al momento de hablar, alcanzó su media más baja en la tercera medición, mostrando una trayectoria progresiva en la disminución de la percepción sobre el uso de estas en el discurso por parte de los alumnos, lo que es un factor muy positivo.
- Uno de los incrementos de media más notorios se produjo en el ítem 4 que hace referencia al uso de marcadores de discurso. Los estudiantes percibieron que comenzaron a incorporar estos en su discurso oral.
- El ítem 6, que se relaciona con la estrategia de practicar antes lo que se va a decir repitiéndolo varias veces, se presentó durante las tres mediciones como la estrategia más usada por los estudiantes,

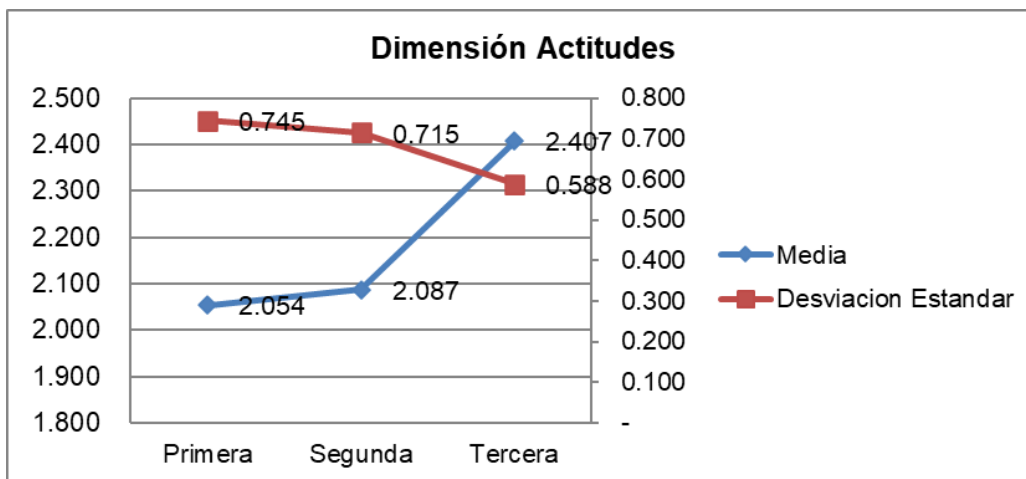
manteniendo en todas las mediciones la media más alta.

- Los cuatro ítems asociados a la dimensión de actitudes experimentaron el incremento más alto en sus medias en la última medición, lo que representa una significativa mejora en sus percepciones relacionadas con la expresión oral en inglés en distintos contextos sociales. La figura 5 a continuación sintetiza las medias de los doce enunciados del instrumento en sus tres aplicaciones.

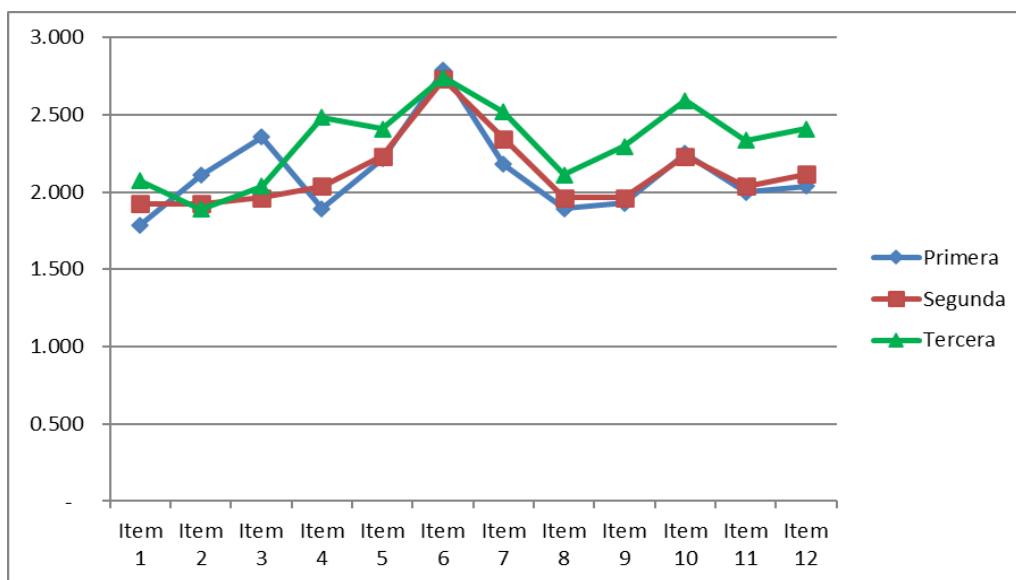
Con respecto a las desviaciones estándar:

- El ítem 3, que hace referencia al uso de medidas de reparación del discurso oral, muestra una desviación estándar con tendencia al ascenso en cada aplicación, por lo que se infiere que los estudiantes no lograron llegar a un uso uniforme y controlado de este aspecto de la fluidez
- Los ítems 4 y 9, que hacen referencia al uso de marcadores de discurso y la confianza de los estudiantes en sus habilidades al momento de hablar inglés experimentan la disminución más notoria en cuanto a sus desviaciones estándar. Esto permite establecer un mayor nivel de seguridad en las respuestas entregadas por los estudiantes.
- En las tres aplicaciones, la menor desviación estándar se ubica en el ítem 6, que se relaciona con la práctica del discurso anterior al desarrollo de actividades de expresión oral. Esto muestra a esta estrategia como la utilizada de manera más uniforme por los estudiantes. La figura 6 a continuación sintetiza las desviaciones estándar de los doce enunciados del instrumento en sus tres aplicaciones.

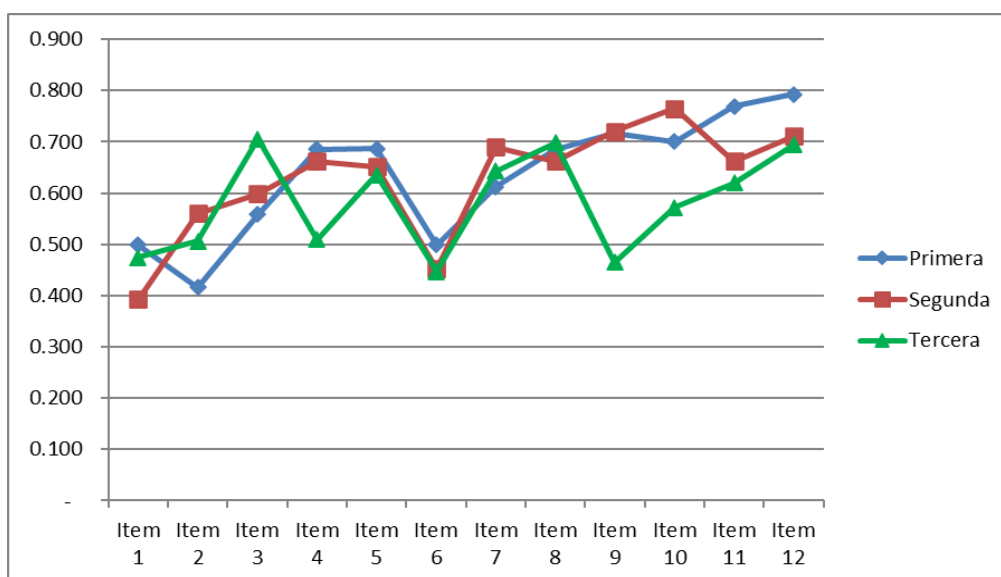




**Figura 4.** Estadísticos descriptivos dimensión Actitudes.



**Figura 5.** Media de los enunciados en las tres aplicaciones del instrumento.



**Figura 6.** Desviación estándar de los enunciados en las tres aplicaciones del instrumento.

## Discusión

Al momento de diseñar la secuencia didáctica, y en base a todos los datos recopilados durante el inicio, esta intervención buscaba impactar favorablemente las percepciones de los estudiantes sobre sus habilidades de expresión oral. El propósito de crear un video buscaba lograr que los estudiantes memorizaran el discurso de una situación comunicativa creada por ellos mismos, simularan esa situación frente a sus demás compañeros, y que además fueran capaces de mirar su propio desempeño y reflexionar sobre él. Los efectos de la creación de videos fueron muy positivos, y así quedó demostrado en la trayectoria de las percepciones obtenidas en el análisis del instrumento *Escala de percepciones sobre la fluidez oral del inglés*, donde la dimensión que mostró una mayor modificación positiva fue la de *Actitudes*, la cual hacía referencia a percepciones sobre aspectos más generales de la expresión oral en inglés, y no técnicos como las otras dos dimensiones.

Para esta investigación-acción fue fundamental lo publicado por Rossiter et al. (2010) quien estableció cinco actividades para mejorar la fluidez (Tareas de creación de conciencia, tareas de ensayo o repetición, uso de secuencias formulaicas, uso de marcadores de discurso y actividades comunicativas de producción libre) en base a sus múltiples investigaciones en el tema. Estas actividades fueron el eje central del desarrollo de la secuencia didáctica, las sesiones de preparación anteriores a la creación del video llevaron a los estudiantes a desarrollar distintas actividades para mejorar la fluidez oral y estas se conectaron adecuadamente con los recursos disponibles en un laboratorio de inglés, lo que permitió desarrollarlas sin mayor dificultad.

Otra idea que fue fundamental para el desarrollo de la secuencia didáctica fue lo que plantea Bajrami y Ismaili (2016) sobre el uso de videos en clases. Este autor establece en su estudio sobre el rol de los videos como materiales de apoyo en clases de inglés como idioma extranjero, que cuando el profesor

presenta videos a la clase, es la oportunidad en que los estudiantes puedan adquirir directamente una gran cantidad de información del entorno cultural y actitudes emocionales, de los hablantes del idioma, a través de estos materiales de aprendizaje. El analizar distintos videos de interacciones entre personas llevó a los estudiantes una nueva dimensión para la comunicación oral en inglés, una en la que el discurso debía ir acompañado de lenguaje corporal, una entonación correcta y velocidad apropiada; los participantes lograron comprender de una forma más integral que hablar inglés no es solo pararse frente a personas para decir algo de memoria; el idioma debía ser usado en un contexto específico y con un propósito claro. El profesor puede explicar estas ideas a los estudiantes muchas veces, pero solo la observación y posterior implementación de estos conceptos puede crear una experiencia que se transforme en aprendizaje.

Adicionalmente, Carney y Foss (2008), plantearon que los videos producidos por estudiantes han sido una actividad emocionante de realizar en clases de inglés como lengua extranjera. Su afirmación se refuerza con la participación de los estudiantes en esta secuencia didáctica; varios estudiantes manifestaron estar nerviosos durante la grabación, pero al mismo tiempo les gustó la idea de la ambientación en otro lugar del mundo y asumir de cierto modo un personaje, que no eran necesariamente ellos mismos, pero algún día podrían serlo.

*Divertido*, fue un adjetivo utilizado recurrentemente por los estudiantes para describir cómo les habían parecido los videos. Adicionalmente, una opinión de un estudiante, obtenida desde la investigación de Rosario (2010) señalaba que: "Grabar los sketches en inglés, a su propio ritmo, les dio la oportunidad de practicar y afinar dificultades con la pronunciación, entonación, ritmo y otros aspectos". Otros comentarios de estudiantes extraídos de la misma investigación señalaban que: "Usar inglés a través de videos es apropiado para los estudiantes japoneses, porque los estudiantes japoneses son tímidos." El

hecho de actuar el sketch en privado, lejos de público inmediato, les hizo sentir que podían presentar el sketch sin mucha presión.

En cuanto a este grupo de estudiantes chilenos, *tímidos*, no es el término más correcto para describirlos, los estudiantes chilenos de establecimientos educacionales públicos en su mayoría no son tímidos, se muestran extrovertidos, sin embargo, y en este grupo en particular, se observó claramente durante la grabación de los videos la ansiedad y nerviosismo originados en el escrutinio social de la actividad. Por esta razón, durante la intervención, todos los videos fueron grabados en la sala de clases por razones logísticas, sin embargo, se dio lugar al ensayo, al apoyo profesor-alumno con aspectos técnicos de la fluidez oral y repetir la grabación hasta que los estudiantes se sintieran tranquilos con su participación. Todas estas medidas fueron tomadas con el propósito de brindar a los estudiantes el clima adecuado para enfrentar un nuevo desafío dentro de un ambiente de sano aprendizaje, y por sobre todo de aceptación y valoración de su desempeño con el objetivo de disminuir los factores que podrían afectar negativamente su desempeño en la grabación de los videos.

Los referentes teóricos y empíricos aceptados como base para esta investigación-acción, demuestran que la teoría utilizada para diseñar la secuencia didáctica fue apropiada; los conceptos presentados durante las sesiones fueron comprensibles para los estudiantes, y las experiencias de otras investigaciones demostraron la plausibilidad de que la experiencia fuese exitosa, y así quedó demostrado en los resultados obtenidos.

Esta intervención permite realizar las siguientes consideraciones finales:

Los estudiantes se benefician de la instrucción explícita e implícita de aspectos teóricos del conocimiento; conceptos como la entonación, marcadores de discursos, falsos comienzos entre otros tienen una mejor comprensión e integración cuando han sido explicados y demostrados. En este

caso, particularmente, los estudiantes tomaron conciencia de qué elementos debían incluir al momento de producir un discurso oral, y así quedó demostrado en sus explicaciones en las entrevistas, y en su desempeño en los videos grabados.

Los estudiantes pueden escuchar que son buenos y obtener buenas calificaciones reiteradamente, pero eso no les da necesariamente la confianza para creer en sus habilidades. El hecho de haberse visto hablando inglés detrás de una pantalla les ofreció una visión distinta de ellos mismos, nadie les hizo una retroalimentación formalmente de su video, solo ellos se quedaron con sus percepciones del trabajo realizado, y estas fueron positivas, generando en ellos una mejora en las expectativas sobre el uso de inglés oral en su futuro.

La intención de esta intervención fue llevar el inglés a la vida real de los estudiantes, generar una dimensión alterna en la que ellos tuviesen que hablar inglés como parte de una situación normal de la vida, dejando de lado las actividades de clase sobre reglas gramaticales, comprensión de lectura, auditiva, que, a pesar de ser necesarias, no deben ser lo único que los estudiantes experimenten en la clase de inglés.

Es desafiante desarrollar este tipo de intervenciones en un establecimiento educacional público, especialmente por la infraestructura y recursos limitados que estos poseen, sin embargo, esta secuencia didáctica se diseñó en base al centro del enfoque que tiene la enseñanza del inglés como segunda lengua, que es que los estudiantes pudiesen comunicarse usando el idioma extranjero, y así lo hicieron.

Esta intervención indaga en las percepciones de los estudiantes sobre sus habilidades de expresión oral en inglés, bajo la premisa de que para que exista un cambio en una persona, el primer paso es que la persona debe creer que es capaz de hacerlo; la secuencia didáctica ofreció a los estudiantes oportunidades para hablar inglés, sin embargo, no buscó medir si realmente la fluidez de los estudiantes mejoró significativamente. Todo docente busca que sus estudiantes creen en sí mismos y en sus

habilidades, pero que al mismo tiempo sean capaces de lograr aprendizajes que le sirvan concretamente para su futuro.

Una estrategia que sería interesante de implementar, considerando lo planteado en experiencias de otros autores y en los relatos de los mismos estudiantes, es la de otorgarles libertad para cuándo, dónde y cómo grabar los videos, que el proceso no sea tan controlado, que el profesor no sea uno de los principales apoyo, y trabajen apoyándose entre sí mismos para crear un buen producto; se observa como algo simple, pero sin duda representaría un gran desafío para los estudiantes que asisten a un establecimiento educación público en el país.

## Referencias Bibliográficas

- Bajrami, L., y Ismaili, M. (2016). The role of video materials in EFL classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 502-506. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.068>
- Carney, N., y Foss, P. (2008). Student-produced video: Two approaches. *English Teaching Forum*, 46, 583-606. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1096278>
- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. En C. J. Fillmore, D. Kempler, y W. S. Y. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 85-102). New York: Academic Press.
- Gromik, N. (2009). Producing cell phone video diaries. En M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on Web 2.0 and language learning*. Hershey (PA): Information Science Reference.
- Huba, M., y Freed, J. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: shifting the focus from teaching to learning*. Iowa: Iowa State University.
- Kiernan, P. y Aizawa, K. (2004). Cell phones in task-based learning-are cell phones useful language learning tools? Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/231897299\\_Cell\\_phones\\_in\\_task\\_based\\_learning\\_-\\_Are\\_cell\\_phones\\_useful\\_language\\_learning\\_tools](https://www.researchgate.net/publication/231897299_Cell_phones_in_task_based_learning_-_Are_cell_phones_useful_language_learning_tools)
- Maisa, S. (2018). *Evaluation of learners spoken English fluency: An experimental study*. Recuperado de <http://www.languageinindia.com/oct2018/sridharspokenenglishfluencyfinal.pdf>
- Morrison, A. (2017). Fluency in the EFL Chilean classrooms: To what extent do teachers and textbooks promote oral fluency? Recuperado de [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teaching/files/astrid\\_morrison\\_university\\_of\\_reading\\_dissertation.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teaching/files/astrid_morrison_university_of_reading_dissertation.pdf)
- Puspa, A. (2016). Student-made video project to enhance students' learning experience. Recuperado de <http://ejournal.unp.ac.id/index.php/selt/article/view/6911>
- Rosario, P.D. (2010). *Lights, camera, action! student-produced videos in an English Language Program*. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Lights-camera-action!studentproducedvideosinRosario/b22f25474e3d335f015f36eea1889b973ab83094>
- Rossiter, M., Derwing, T., Manimtim, L. G., y Thomson, R. (2010). Oral fluency: the neglected component in the communicative language classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 66, 583-606. doi: 10.3138/cmlr.66.4.583
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- Stockwell, G. (2007). Vocabulary on the move: Investigating an intelligent mobile phone-based vocabulary tutor. *Computer Assisted Language Learning*, 20(4), 365-383.
- Tavakoli, P. (2016). Fluency in monologic and dialogic task performance: Challenges in defining and measuring L2 fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 54, 33-150. <https://doi.org/10.1515/iral20169994>
- Tavakoli, P., y Skehan, P. (2005). Strategic planning, task structure and performance testing. *Language Learning & Language Teaching*, 239-273. <http://dx.doi.org/10.1075/llt.11.15tav>
- Thornton, P., y Houser, C. (2005). Using mobile phones in English Education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 217-228.