

Implementación de la autorregulación asistida por dispositivos móviles, como estrategia para mejorar la interacción oral en el idioma inglés

Strategy to Improve Oral Interaction in the English Language through the Implementation of Self-regulation Assisted



Cristhian Joel Lucas Soledispa¹
Marisol Edith Gutiérrez Santos²

megutierrez2@espe.edu.ec
megutierrez2@espe.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-1318-1491>
 <https://orcid.org/0000-0002-0505-4927>

Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE | Quito - Ecuador | CP171103

cjlucas@espe.edu.ec

<http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v10i2.628>
Páginas: 109-118

RESUMEN

La facilidad en la interacción oral para los usuarios de una lengua extranjera como el inglés, continúa siendo un obstáculo en términos de competitividad académica y profesional. Por ello, profesionales en el ámbito de la enseñanza del idioma han explorado varios métodos para superar esta limitante. El objetivo de esta investigación fue determinar la eficacia del modelo de autorregulación asistida por dispositivos móviles (*smartphone*) como componente estratégico del proceso de autoevaluación. Para ello se efectuó un "Action Research" o investigación en acción, el cual tuvo una duración de 7 semanas e involucró a 27 adolescentes, estudiantes de una institución educativa del cantón La Libertad - Ecuador. La aplicación de una prueba oral inicial determinó que presentaban problemas para interactuar en una conversación, a partir de allí, los participantes fueron entrenados para aplicar la autorregulación mediante el uso de una rúbrica adaptada y posterior elaboración de un plan de mejora. Para el efecto, los participantes crearon diálogos, grabaron videos usando sus dispositivos móviles autoevaluando su desempeño. El análisis cuantitativo mostró que la estrategia tuvo un impacto significativo en la comunicación interactiva con un resultado $d=0,642$ de acuerdo con la escala de Cohen. Los resultados cualitativos demostraron que la autorregulación como estrategia, así como la retroalimentación adecuada respaldada por el uso de dispositivos móviles, incrementó la motivación en los estudiantes para participar en la clase, mejorando su interacción oral. Las conclusiones de esta investigación tienen implicaciones para los profesores que diseñan currículos y buscan formas de innovar las clases.

Palabras clave: autoevaluación, retroalimentación, habilidades comunicativas orales, aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles.

ABSTRACT

The ease of oral interaction for users of a foreign language such as English continues to be an academic or professional competitiveness obstacle. For this reason, professionals in the field of language teaching have explored various methods to overcome this limitation. This research aimed to determine the effectiveness of the self-regulation model assisted by mobile devices (smartphones) as a strategic component of the self-assessment process. For this, an "Action Research" was carried out, which lasted seven weeks and involved 27 adolescents, and students of an educational institution in the canton "La Libertad" in Ecuador. The application of an initial oral test determined that they had problems interacting in a conversation. The participants were trained to apply self-regulation through an adapted rubric and the subsequent development of an improvement plan. For this purpose, the participants created dialogues and recorded videos using their mobile devices, self-assessing their performance. The quantitative analysis showed that the strategy significantly impacted interactive communication with a result of $d=0.642$ according to the Cohen scale. The qualitative results showed that self-regulation as a strategy and adequate feedback supported by mobile devices increased students' motivation to participate in class, improving their oral interaction. The findings of this research have implications for teachers designing curricula and looking for ways to innovate classrooms.

Keywords: self-assessment, feedback, oral communication skills, mobile-assisted language learning.

Recepción: 4 octubre 2022 | Aprobación: 7 de diciembre 2022 | Publicación: 23 diciembre 2022

¹ Magister en Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, por la Universidad Casa Grande UCG - Ecuador

² Magister en enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera, por la Universidad Católica Santiago de Guayaquil UCSG - Ecuador

1. INTRODUCCIÓN

La habilidad de interactuar a través del idioma inglés, en el contexto de la globalización, se concibe como un requisito cada vez más demandante en el ámbito profesional y académico, para que ser considerado competente. Para cualquier persona, iniciar una conversación fluida y demostrar confianza al expresarse en inglés, son los mayores temores y debilidades de los estudiantes que salen de nuestro sistema de educación media, pese a los estándares de calidad educativa propuestos por el Ministerio de Educación del Ecuador con respecto a las destrezas comunicativas en el idioma inglés, quienes expresan que los estudiantes deben ser capaces de intercambiar, verificar y confirmar información para lidiar con situaciones rutinarias y entrar sin preparación en conversaciones sobre temas familiares, de interés o pertinentes a la vida cotidiana (Ministerio de Educación, 2012) con lo que, según el mismo documento, deberían adquirir el nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Lamentablemente, la realidad es completamente distante y esto se debe, entre otros aspectos, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en países como Ecuador enfrenta varias dificultades.

Factores como la sobrepoblación en las aulas de clase; la diversidad étnica y lingüística propia de un país pluricultural y; las pocas horas de clase asignadas en el currículo convergen en la problemática. En cuanto al factor poblacional, si bien el Ministerio de Educación del Ecuador ha regulado que cada aula debe albergar como máximo entre 15 y 25 estudiantes en un espacio mínimo de 50 m² (Ministerio de Educación, s.f.), la realidad está bastante alejada, pues la población estudiantil en contextos mayormente fiscales, supera fácilmente los 40 y 50 estudiantes por aula, por consiguiente es un obstáculo con respecto al tiempo de atención individual que el estudiante recibe por parte del instructor. Al-Jarf (2006) señaló que, con las aulas abarrotadas los maestros no tienen suficiente tiempo para darle a cada estudiante la oportunidad de expresarse e involucrarse en las actividades; esta misma apreciación fue compartida por Richards (2015) quien estima que "las clases de 50 o más estudiantes representan la falta de oportunidades para producir la comunicación auténtica" (p. 2).

La diversidad étnica y lingüística está plenamente considerada en el currículo ecuatoriano donde se establece que "la población estudiantil está compuesta por grupos de diferentes orígenes culturales y lingüísticos (...) y hay diversos grados de bilingüismo entre las comunidades" (Ministerio de Educación, s. f.) (línea 444 de referencias), por lo que se entiende que la inclusión, el respeto y el derecho a la educación estarían garantizados para todos sin distinción de su etnia o lengua materna. Sin embargo, esto lleva a considerar otro factor de dificultad tanto para los docentes, quienes en muchos casos no conocen lenguas ancestrales, más

bien para los estudiantes quienes no solo aprenden una segunda lengua (inglés) pues en muchos casos la segunda lengua a aprender es el *español*, esto debido a que su lengua materna es el quichua, lo que ubica al inglés ya no como una segunda lengua, sino como una tercera.

Finalmente, la cantidad de horas dispuestas para el aprendizaje del inglés en el currículo ecuatoriano resultan insuficientes para alcanzar el pleno desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma. Al revisar el acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A, se evidencia que las horas asignadas son: para los niveles elementales y media, un total de tres horas semanales mientras que para el nivel superior son cinco horas. Si se aplica un cálculo matemático de 5 horas de clase por 30 semanas efectivas al año, se obtiene un total de 150 horas académicas (resaltando que dichas horas son de 40 minutos) en el escenario más optimista. Sin embargo, al consultar las especificaciones del MCER en cuanto a la cantidad de horas de entrenamiento requeridas para alcanzar el nivel B1, evidencia la dicotomía con el ente regulador internacional, pues estipula que se requiere al menos 450 jornadas (horas reloj) para un aprendizaje efectivo del idioma (First, s. f.).

Los factores mencionados desembocan en resultados como los que muestra el índice de proficiencia en inglés (*English Proficiency Index* - EPI) publicado por EF Education First EPI (2021), en este informe, el resultado de la aplicación del examen EF *English Standard*, coloca a Ecuador en el puesto 90 de 112 países de todo el mundo y en el puesto 18 de 20 países de América Latina con un puntaje de 440 sobre 700, lo que representa un nivel de dominio del inglés demasiado bajo. En ese escenario, es necesario reconsiderar tanto la optimización del uso del tiempo de clases, las estrategias que están siendo utilizadas en el proceso enseñanza-aprendizaje y la implementación de los medios digitales y tecnológicos con los que se cuenta hoy en día.

Con este precedente, este estudio pretende demostrar que la aplicación del modelo de autorregulación, aplicado como estrategia de la autoevaluación, la retroalimentación y el uso de dispositivos móviles como medios de aprendizaje, inciden notablemente en el mejoramiento de las habilidades comunicativas en el idioma inglés en los estudiantes de colegio (13 a 18 años).

Modelo de autorregulación como componente de la autoevaluación

El modelo de aprendizaje por autorregulación se refiere a los procesos en el que el estudiante planifica, monitorea y reflexiona sobre su desempeño hacia el alcance de la meta. El término surge en América del Norte en la década de 1970 cuando la investigación cognitivo-conductual tenía como objetivo mejorar los procesos académicos de los estudiantes, los primeros indicios teóricos sobre el comportamiento auto-

evaluativos fueron explorados por Zimmerman (Citado en Conde, 2019) quien explicó que el modelo de aprendizaje por autorregulación es "el momento en que los estudiantes son participantes activos metacognitiva, motivacional y conductualmente en sus propios procesos de aprendizaje" (p. 329). El modelo reconoce la interacción de los procesos metacognitivos propios de los estudiantes y factores motivacionales, sociales y ambientales de manera cíclica a través de tres fases interconectadas: previsión, rendimiento y autorreflexión; se espera que los estudiantes establezcan sus objetivos de aprendizaje, monitoreen su propio proceso y exploren estrategias que facilite el logro de los objetivos. A partir de la década de los 90', se han realizado una gran cantidad de investigaciones en este campo, autores como Topping y Ehly (1998), Rivers (2002), Oxford (2003), Luoma (2004), Saito (2008), Chen (2008), Ibberson (2012), y Brown y Harris, 2014), coincidieron en que el modelo de aprendizaje por autorregulación mejora el desarrollo de la interacción de los estudiantes puesto que permite establecer metas, encontrar y elegir los mejores métodos para lograr sus objetivos de aprendizaje al mismo tiempo que autoevalúan su proceso.

Retroalimentación

En cuanto a la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, investigadores como Desai y Graves (2006) y Rambe y Bere (2013) destacaron el juego como un papel fundamental en el desarrollo del aprendizaje, no solo por ser descriptiva, es decir, que el profesor explica al estudiante cuáles fueron sus errores y aciertos, sino, que también puede ser reflexiva en donde es el mismo estudiante quien evalúa su proceso y propone formas de mejoramiento.

Estas precisiones acerca del rol de la retroalimentación fueron estudiadas por investigadores como Hattie y Temperley (2007) quienes concluyeron que:

La retroalimentación es crucial durante el proceso formativo ya que proporciona las indicaciones específicas que los estudiantes tienen que seguir para lograr sus objetivos y no solo provienen de los maestros sino también de los compañeros de clase a través de la interacción y la autoevaluación (pág. 81).

Así mismo, Wiggins (2012) afirmó que, si el estudiante obtiene retroalimentación y luego tiene la oportunidad de usar esa información provocará mejoras en el aprendizaje.

Desarrollo de las habilidades comunicativas orales

Para lograr hablar de manera fluida en el idioma inglés, existen tres factores esenciales: la pronunciación; la entonación y acentuación; y la producción de un discurso conectado a un contexto específico. Oxford (2017) indica que, para poder hablar en diferentes

géneros y situaciones de forma exitosa, se debe mirar aspectos fonológicos, pragmáticos y pronunciación (p. 289), también depende del tipo de interacción: interactivos, no interactivos, planeados o no planeados (p. 291). Además, el autor sostiene que el éxito de la interacción depende del conocimiento que se tenga sobre los marcadores del discurso, las reglas y la estructura conversacional, así como del uso de estrategias conversacionales que él llama de supervivencia y reparación (p.292)

Se realizó una revisión bibliográfica acerca de estrategias de aprendizaje centradas en el desarrollo del habla. Autores como Cohen y Wang (2018) señalan las diferencias fonológicas, de pronunciación, pragmáticas del habla y como estas diferencias influyen en la comunicación oral. En este sentido pueden mirarse las estrategias en términos del rol que desempeñen, tanto en las habilidades receptivas, escuchar y leer; como en las productivas, habla y escritura (p. 140). Oxford (2017) advierte que, aunque algunas estrategias parecieran estar asociadas con una habilidad específica, esto no es siempre así; pues una estrategia dada puede usarse tanto en una habilidad como en otra, puede además asumir diferentes roles en varios momentos y en contextos particulares (p. 145).

Aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles (MALL)

Los dispositivos móviles (*smartphone*) son considerados los medios electrónicos modernos de mayor impacto en la sociedad, debido a las facilidades que provee comunicación, acceso al Internet, grabación de video y almacenamiento de archivos digitales; la inserción de estos elementos implica motivación en el estudiante para utilizar la tecnología a la distancia de su mano.

Esta antesala, motiva al estudiante a utilizar el dispositivo móvil para controlar el proceso y control de su aprendizaje del idioma inglés en función de su estado cognitivo, pues lo corrobora *Education First EPI* (2021) manifestando que el acceso a Internet y la tecnología tienen una correlación positiva con el dominio del idioma inglés, criterio ampliamente compartido por el autor Richards (2015), quien sostiene que los docentes hoy en día deben apropiarse de las herramientas tecnológicas que tienen sus estudiantes, aprovechando su uso como herramienta de aprendizaje.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

El presente trabajo es un estudio de método mixto en el cual analiza el efecto que tiene la aplicación del modelo de autorregulación (como estrategia de autoevaluación) sobre la interacción oral en el idioma inglés. Ferrance (2000) describe a la estrategia de autoevaluación como un proceso reflexivo que permite la indagación y la discusión, como componentes de la investigación para

buscar soluciones a problemas cotidianos, incrementando el rendimiento de los estudiantes.

La muestra estuvo integrada por 27 alumnos (13 chicos, 14 chicas) de entre 15 y 16 años, quienes al momento de la investigación cursaban el segundo año de bachillerato, la selección bajo el criterio de no probabilístico, Sanchez y Reyes (2017) definen a este criterio como:

Elección de elementos que no depende de una probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación, el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende de la toma de decisiones que obedecen a otros criterios de investigación (p, 76).

En este sentido, una vez presentados los objetivos de la investigación a las autoridades de la institución participante, la muestra no fue seleccionada por el investigador en conjunto con las autoridades de la institución, en función de los intereses de mejora académica puesto que, en informes internos, este grupo presentaba bajo rendimiento. Debido a que la muestra estuvo conformada por menores de edad, fue necesario aplicar un documento de consentimiento informado, dirigido a los representantes legales donde se hacía partícipe a los estudiantes de forma voluntaria en la investigación.

La población de estudiantes tiene diferentes niveles socioeconómicos, y algunos de ellos viven en áreas suburbanas del cantón La Libertad, también se tiene varias etnias entre cholos, montubios, mestizos e indígenas, la lengua materna es el español y, en algunos casos, el quichua. Todos poseen dispositivos móviles con acceso a Internet -característica indispensable.

Por ser un método mixto, el análisis cuantitativo se desarrolló en dos fases: fase de autoevaluación y fase de plan de acción, para medir el impacto del modelo de autorregulación, se impartió durante cuatro semanas de cuatro períodos de clase cada una (28 períodos en total), los cuatro primeros periodos de clase sirvieron para establecer los perfiles de los participantes y para ello fue necesario aplicar los siguientes materiales:

Inventario de estrategias para el aprendizaje de idiomas (SILL)

Se trata de una adaptación en español del formato *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) desarrollada por Rebecca Oxford (2003) el cual explora el perfil de preferencias tecnológicas del participante, tales como: tiempo dedicado para aprender el idioma inglés fuera del colegio, uso de diferentes recursos de comunicación y tecnología existente en el hogar.

Prueba oral KET Cambridge (Key English Test)

Según Saito (2008), el uso de pruebas estandarizadas no

solo fomenta la medición del conocimiento fáctico en lugar de la comprensión conceptual, sino que también facilita la puntuación objetiva. Con este criterio, se utilizó el formato *Oral Cambridge Test* para asegurar una correcta descripción del nivel de los participantes al inicio de la investigación. El resultado mostró que la muestra se encontraba segmentada en tres niveles: A1-44%; A2-41% y B1-15%.

Hoja de trabajo de autoevaluación y autorregulación

Ibberson (2012) sugirió que “(...) el uso de una rúbrica analítica tiene un efecto en la misma, que es comparable a la evaluación efectuada por los docentes” (p. 73). Con base en esa apreciación, se diseñó una hoja de trabajo la cual se dividió en dos partes.

La primera fue validada por dos expertos en el campo, los participantes tuvieron un previo entrenamiento para el uso correcto de la rúbrica, la cual esta subdividida en tres descriptores:

- Gramática y vocabulario (para medir el vocabulario y la gramática aprendida en las clases),
- Pronunciación (para establecer la claridad de la producción oral),
- Interacción y habilidades de comunicación (para variar la capacidad de decir y comprender un mensaje oral).

En la segunda fase se ejecutó el modelo de autorregulación. Para ello, los participantes crearon sus contenidos (diálogos), grabaron un total de cinco videos mediante el uso de dispositivos móviles, luego se autoevaluaron. Posterior a ello, realizaron un proceso de reflexión para establecer fortalezas y debilidades denominado plan de acción. Si bien la rúbrica ayudó a los participantes a controlar su mejora en la autoevaluación, el plan de acción motivó a los estudiantes a centrarse en lo que querían mejorar y qué estrategias tenían que aplicar para lograrlo. Respecto de los modelos de autorregulación, Joo (2006) destacó que se refiere a “Las acciones que los individuos eligen realizar y cómo intentan lograr sus objetivos” (p.72).

Rúbrica del profesor

Joo (2006) manifestó, cuando los profesores puedan medir la capacidad de los alumnos sobre el rendimiento oral, requieren una comprensión profunda de los criterios de evaluación. Basándose en este hecho, y paralelamente al proceso de autoevaluación de los participantes, el investigador utilizó una rúbrica adaptada para la evaluación del desempeño oral Cambridge nivel A2. La rúbrica constaba de tres componentes: vocabulario y gramática; pronunciación; e interacción. Esto permitía determinar si había un incremento en la interacción oral entre estudiantes y, al mismo tiempo, se usaba para determinar coincidencias

entre la evaluación del maestro y la autoevaluación del estudiante. Para concluir con la parte cuantitativa, se aplicó por segunda vez el formato *Oral Cambridge Test* para determinar el impacto del modelo de autorregulación sobre la interacción oral.

Entrevistas, reflexiones y notas de campo

Para la parte cualitativa de la innovación, se pidió a los estudiantes que recogieran sus memorias escribiendo un párrafo de reflexión después de los videos número tres y cinco, describiendo el proceso y las estrategias que siguieron para mejorar. Dependiendo de la confianza del estudiante y el nivel de escritura, los recuerdos podrían escribirse tanto en español como en inglés. La longitud de esos recuerdos era de unas 50 palabras.

Al final del programa, los participantes fueron entrevistados mediante el uso de un banco abierto de preguntas, para recopilar información sobre su perspectiva hacia la aplicación de estrategias de autorregulación y el uso de dispositivos móviles para mejorar sus habilidades de habla. Las reflexiones escritas previamente por los estudiantes les fueron útiles para recordar el paso a paso y participar de manera libre y natural durante la entrevista. Por último, mientras se aplicaba la innovación, el investigador registró notas de campo fechadas para respaldar hallazgos.

Moss (citado en Turner y Purpura, 2016) sostiene que, con un creciente interés en la interacción dinámica entre los factores internos y externos de los alumnos, las entrevistas, las notas de campo y los informes de reflexión, son una fuente de información valiosa utilizada para conceptualizar la validez de la autoevaluación.

Análisis de datos

Los datos del pre y post-test fueron recogidos, registrados y organizados para ser analizados mediante el programa SPSS para obtener estadísticas descriptivas. Los datos previos y posteriores a la prueba se analizaron utilizando la prueba T de muestra pareada para mostrar las diferencias mínimas, máximas, medias, desviación estándar y el tamaño del efecto. Los resultados cuantitativos sirvieron para responder a las preguntas: 1) ¿En qué medida mejoró la interacción oral de los estudiantes?; y 2) ¿En qué medida mejoró la autoevaluación de los estudiantes? Mientras que los resultados cualitativos, obtenidos a partir de una entrevista semiestructurada, sirvieron para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre la aplicación de la estrategia para mejorar la interacción oral, con lo cual se responde a la pregunta de investigación 3) ¿Cuál fue la perspectiva de los estudiantes sobre la aplicación de esta estrategia?

3. RESULTADOS

Pregunta 1. ¿En qué medida mejoró la interacción oral de los estudiantes? Para responder a esta pregunta, el investigador analizó la información obtenida de la rúbrica oral Cambridge A2 adaptada y utilizada para medir la mejora de los participantes en la interacción oral. La Tabla 1 ilustra la media, la desviación estándar y el tamaño del efecto. Además, la rúbrica también permitió registrar mejoras en las habilidades de pronunciación y el dominio de los aspectos gramaticales y uso de vocabulario.

Tabla 1. Mejoramiento general de la interacción oral

	N	Mean	Std. Deviation	p. value < 0.005	Effect size
Pre	27	4.86	1.99		
Post	27	6.04	1.67	0.000	0.642

La prueba previa mostró una media de 4,86 (DE 1,99), mientras que la prueba posterior mostró un valor de 6,04 (DE 1,67). El valor p con un alfa del 5% está por debajo de 0,005, lo que es una fuerte evidencia de que la mejora se debió a la innovación. Además, los resultados mostraron que la diferencia entre medias (DM = 1,177 SD = 0,32) tuvo un tamaño de efecto de 0,642, lo cual según la escala de Cohen (1988), representa un efecto mediano.

La Figura 1 muestra las subcategorías de las habilidades comunicativas orales como el vocabulario, la pronunciación y la interacción, los cuales fueron calificadas sobre tres puntos. La sub-habilidad que presentó una puntuación más alta fue la pronunciación con una media de 2,06, sin embargo, la gramática y vocabulario, y las comunicaciones interactivas, muestran mejoras en comparación con los resultados previos y posteriores.

Pregunta 2. ¿En qué medida mejoró la autoevaluación de los estudiantes? Por un lado, los resultados de las hojas de trabajo de autoevaluación de los estudiantes mostraron los siguientes valores: Pre-test (M=7.18) – Post-test (M=7.79). Por otro lado, la media de la rúbrica del maestro mostró (M=6,75) para el Pre-test y (M= 8,03) para el Post-test. El Pre-test de los estudiantes y del profesor difieren en 0,43, mientras que los resultados del Post-test mostraron una diferencia de 0,24. La Figura 2 compara los resultados de las hojas de autoevaluación de los estudiantes versus la rúbrica del profesor, respecto del pre y al post test, en los cuales se aprecia diferencias relativamente cortas

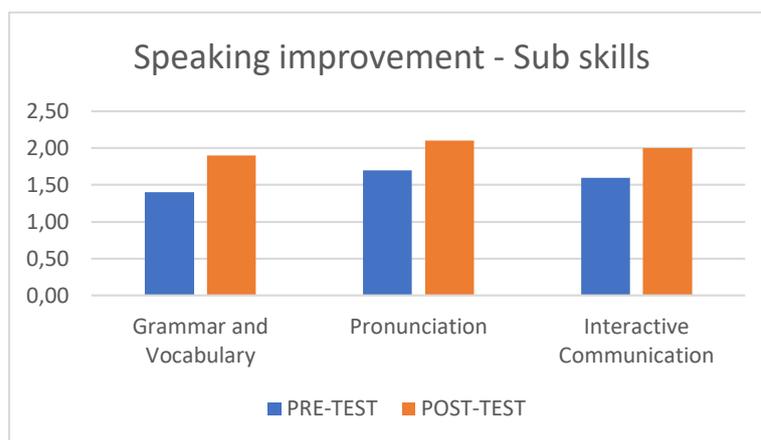


Figura 1. Mejoramiento de las sub-destrezas del habla en inglés.

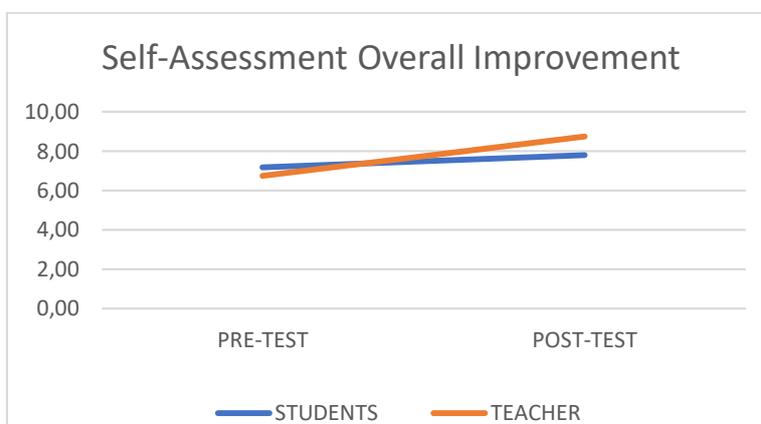


Figura 2. Mejoramiento general en la autoevaluación

Pregunta 3. ¿Cuál fue la perspectiva de los estudiantes sobre la aplicación de esta estrategia? Para llevar a cabo las entrevistas, siete estudiantes fueron seleccionados como una muestra aleatoria para responder un breve cuestionario de preguntas abiertas:

¿Qué aprendiste durante la aplicación de la estrategia?

La mayoría de los estudiantes consideraron que la estrategia les permitió practicar y mejorar las habilidades descritas en la rúbrica. Mencionaron que, al grabar y revisar su actuación, se dieron cuenta de errores de pronunciación. Esto demuestra que la aplicación provocó una verdadera inmersión y exposición al idioma. Además, los participantes mencionaron como un hecho esencial la oportunidad de sentirse libres y seguros de cometer errores sin recibir ninguna penalización.

"Aprendí a mejorar un poco mi pronunciación, las palabras fáciles y las difíciles" (S25).

"Aprendí a estudiar inglés más porque antes practicaba, pero no tanto como ahora" (S17).

"Mejoré mi confianza en mí mismo" (S11).

¿Qué te gustó de la aplicación de autorregulación? (aspectos positivos)

El aspecto principal mencionado por la mayoría de los participantes fue la oportunidad de trabajar con un compañero y tener una retroalimentación continua del docente. Algunos estudiantes mencionaron que después de tres semanas de práctica, consideraron que podían ayudar a otros. Además, los estudiantes consideran como positiva la oportunidad de utilizar los dispositivos móviles en clase como una herramienta para practicar el idioma. Finalmente, manifestaron que fue una experiencia divertida.

"Poder trabajar con un compañero, quizás todo ese conocimiento no lo pudiéramos implementar o hacerlo de forma más natural o fluida, pero gracias a esto, hemos perdido nuestros miedos, pudimos compartir ideas con mis compañeros" (S6).

"Gracias a esto, pudimos trabajar más con el compañero asignado; pudimos tratar de entendernos y hacer que nuestra pronunciación fuera más fluida" (S16). "Hubo aspectos bastante positivos, por ejemplo, usar un teléfono porque creo que es muy fácil en

lugar de usar un diccionario" (S11).

"Me divertí grabando con mis compañeros; Lo pasé bien" (S21).

¿Cuáles fueron los desafíos? (aspectos difíciles

contenido de las unidades de estudio para crear diálogos y grabar los videos. Los estudiantes mencionaron que era complicado lidiar con la construcción de los diálogos tratando de mantener una conversación natural. Además, los participantes estuvieron de acuerdo en que las construcciones gramaticales eran un desafío ya que algunas actividades mezclaban más de una estructura para presentar una situación.

"La implementación de la gramática en los videos que se estaban estudiando con sus diferentes temáticas" (S6).

"A veces nos olvidamos del diálogo, y teníamos que volver a grabar" (S25)

¿Cómo te sentiste al usar tu dispositivo móvil para grabar tus videos?

Se mencionaron respuestas interesantes ya que, como se indicó anteriormente, esta era la primera vez que los estudiantes se sentían libres de usar sus dispositivos móviles en una clase. Todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en que usar sus propios dispositivos es más cómodo que ser grabado por alguien más. Además, un estudiante mencionó que, al usar su dispositivo, se sentía menos nervioso.

"Me sentí muy bien porque había registrado tanto mis videos como mis guiones en mi teléfono" (S11).

"Tengo mi propia evidencia; Puedo visualizar mi proceso" (S17).

"Bueno, usar mi teléfono es algo así como tener un poco de confianza en mí porque si lo hiciera desde otra cámara, me daría un poco más de nervios ver que alguien más me está grabando" (S9).

Después de terminar este proyecto, ¿Cuál fue la estrategia más útil?

Esta pregunta mostró diferentes perspectivas. Por un lado, la mitad de la muestra afirmó que las estrategias más útiles eran escuchar música, ver videos y películas. Por otro lado, la segunda mitad de la muestra mencionó que el uso de diccionarios con asistencia de voz les ayudó a practicar la pronunciación. Finalmente, solo una participante mencionó que intentó configurar su dispositivo en inglés como una estrategia para practicar; sin embargo, después de dos semanas, desistió y lo devolvió al español. Este comentario y otros llevaron al investigador a concluir que la mayoría de los participantes prefieren utilizar su lengua materna (L1: lengua materna) en sus dispositivos tecnológicos.

"Ver películas, porque en las películas se nota que usan la gramática que estábamos estudiando. Eso me facilitó entender y aplicar esas construcciones" (S27).

"Utilicé el diccionario para escuchar algunas pronunciaciones" (S21).

"Cuando configuras el teléfono en inglés e intentas entrar en Facebook, todo cambia" (S11).

Adicionalmente, como medio de consolidación, se contrastó las respuestas de los participantes con las notas elaboradas por el investigador durante las observaciones de campo:

4 de noviembre, "Mientras el profesor presenta los objetivos y etapas de innovación, algunos estudiantes mostraron ansiedad, mientras que otros expresaron su oposición". Se puede inferir nerviosismo al insertar un tipo de actividad inusual en el proceso de aprendizaje.

8 de noviembre, "Algunos participantes mencionaron que la rúbrica era un poco confusa" El investigador interpretó su confusión resultante del hecho de que los estudiantes estaban autoevaluando su trabajo por primera vez.

22 de noviembre, "Mientras grababan el video número uno, algunos estudiantes se enojaron cuando su pareja se confundió u olvidó el diálogo". También se notó que "la mayoría de los estudiantes se centraron en la gramática y el vocabulario en lugar de la pronunciación y la interacción".

6 de diciembre, después de la retroalimentación, el docente explicó una vez más el propósito de la investigación, los participantes se volvieron más autoexigentes. "Los estudiantes que querían sentirse cómodos con el producto (video), grabaron al menos tres veces, poniendo más énfasis en la pronunciación y la interacción que en la gramática y el vocabulario".

4. DISCUSIÓN

En cuanto a la pregunta de investigación número uno, aunque la aplicación de la innovación fue de apenas siete semanas, los resultados pre y post test mostraron un desarrollo considerable de acuerdo con los rangos propuestos por la rúbrica. La interacción oral mostró una notable mejoría al comparar los resultados previos y posteriores. Si bien el objetivo de la investigación era el mejoramiento de la interacción oral, hay que destacar los incrementos notorios en las sub-habilidades como el dominio de la gramática y el vocabulario, así como de la pronunciación la cual de hecho presenta el factor de incremento más alto (2,06). Este resultado es excelente teniendo en cuenta que el *Cambridge English Support*

Site afirma que se necesitan doscientas horas de formación para pasar de un nivel a otro del MCER (*Cambridge Support Site*, s.f.).

Por otro lado, el tamaño de efecto registrado (0,642) presenta una mejora en la media registrada inicialmente, lo cual muestra las interrelaciones que existen entre las dimensiones del aprendizaje dentro de las fases de los procesos de autorregulación (Oxford, 2017). Esos resultados son congruentes con Lessard-Clouston (2018) quien declaró que "los estudiantes aprenden a corregirse a sí mismos a medida que notan aspectos de su habla en inglés que necesitan mejoras" (p. 29) y "los instructores deben enseñar de manera que incorporen medios de entrada, salida e interacciones valiosas" (p. 39).

Los resultados presentados con respecto a la pregunta dos, muestran que en la autoevaluación los estudiantes obtuvieron un buen nivel de precisión mediante el uso de la rúbrica. Según Brown y Harris (2014), esto podría atribuirse al número de participantes. Es evidente que este proceso de formación y práctica produjo resultados positivos, ya que la diferencia entre los puntajes proporcionados por los estudiantes y por el profesor mostraron una ligera variación de 0,43 y 0,25 en las pruebas pre y post, respectivamente.

El proceso de manejo de la rúbrica parece haber tenido un impacto significativo en los estudiantes antes de pasar a la autoevaluación, pues se sentían seguros de conocer el proceso a seguir. Este hallazgo concuerda con Brown y Harris (2014), quienes afirmaron que "la autoevaluación del estudiante necesita un marco curricular para garantizar que se trate efectivamente como una competencia autorreguladora" (p. 27), además, Brown y Harris (2014) agregan que la retroalimentación continua y oportuna del maestro hace que los estudiantes se vuelvan más exigentes consigo mismos.

Finalmente, sobre la tercera pregunta: ¿Cuáles fueron las perspectivas de los estudiantes sobre la estrategia de autorregulación? Los participantes expresaron que disfrutaron y concluyeron lo beneficioso que era al aplicar la autorregulación para mejorar sus habilidades orales. Esta concepción es consistente con Brown y Harris (2014) quienes afirmaron que "Una de las mejores maneras de involucrar a los estudiantes intrínsecamente en su aprendizaje de idiomas es ofrecerles la oportunidad de desarrollar su propio conjunto de estrategias para el éxito" (p. 227). Otro hallazgo valioso fueron las notas de campo del investigador, las reflexiones de los estudiantes y las entrevistas donde los participantes mencionaron que a medida que mejoraban su pronunciación, se sentían más seguros para participar en una conversación simple, no solo dentro del aula sino fuera de ella, este comportamiento es consistente con Brown (2000), quien argumentó que la mayor recompensa proviene del estudiante como resultado de la automotivación.

5. CONCLUSIÓN

Este trabajo tuvo como propósito investigar hasta qué punto es factible utilizar, el modelo de autorregulación como estrategia de autoevaluación para mejorar la interacción oral en el idioma inglés. Una vez finalizada la aplicación de esta estrategia pedagógica, se recogieron tanto los datos cuantitativos como los cualitativos. El análisis respectivo se realizó para comparar y contrastar con estudios previos que demostraban que esta estrategia mejoraba las habilidades de los estudiantes con una segunda lengua (L2: 2da. lengua). El uso de una rúbrica adaptada ayudó a los estudiantes a autoevaluar sus habilidades orales, desarrollar y seguir un plan de acción para lograr sus objetivos personales de aprendizaje. Esas acciones son consistentes con la motivación intrínseca. Según los resultados, esta motivación hace que los estudiantes se sientan parte de la construcción y desarrollo de sus conocimientos, este hecho es relevante, ya que los estudiantes se involucran en su aprendizaje y no simplemente son observadores y seguidores automáticos de las órdenes dadas por el maestro.

En conclusión, los resultados más relevantes fueron la mejora de la pronunciación y la interacción oral, esos resultados son la consecuencia de un proceso estructurado. El proceso incluyó: suficiente capacitación sobre el uso de rúbricas, creación de diálogos, grabación de videos y sesiones de autorregulación, diseño de un plan de mejora y retroalimentación continua, y la inserción de dispositivos móviles asociados al uso de la tecnología como herramientas de aprendizaje. Esos elementos, en conjunto, promovieron a la consecución de la premisa básica del aprendizaje de una segunda lengua (Second Language Acquisition - SLA), por lo que, es el beneficio de la comunicación mediante la interacción natural entre los hablantes.

Financiamiento

El presente artículo ha sido realizado sin financiamiento de ningún tipo.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

6. REFERENCIAS

Al-Jarf, Reima (2006). Large student enrollments in EFL programs: Challenges and consequences. *Asian EFL Journal*, 8(4), 8-34. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3864968

- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman. https://books.google.com.ec/books/about/Teaching_by_Principles.html?id=UfTtAAAAMA-AJ&redir_esc=y
- Brown, Gavin y Harris, Lois (2014). The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research*, 3(2014), 22-30. ISSN: 2295-3159. DOI: 10.14786/flr.v2i1.24
- Cambridge Support Site (s. f.). Recuperado 15 de octubre de 2022, de <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours>
- Chen, Y. M. (2008). Learning to self-assess oral performance in English: A longitudinal case study. *Language Teaching Research*, 12(2), 235–262. DOI: 10.1177/1362168807086293
- Conde Gafaro, B., 2019. Exploring Self-Regulated Language Learning with MOOCs. *Journal of Interactive Media in Education*, 2019(1), p.14. DOI: <http://doi.org/10.5334/jime.527>
- Cohen, A., y Wang, I. (2018) Fluctuation in the functions of language learner strategies. *System* 74, 169-182.
- Desai, Christina y Graves, Stephanie (2006). Instruction via instant Messaging Reference: What's Happening? *The Electronic Library*, 24(2), 174- 189. ISSN: 0264-0473. DOI: 10.1108/02640470610660369
- EF Education First EPI (2021). EF English Proficiency Index. El ranking mundial más grande según su dominio del inglés. <https://www.ef.com.ec/epi/>
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. Brown University: Educational Alliance. https://thecurrent.educatorinnovator.org/sites/default/files/files/23/act_research.pdf
- First, E.-. E. F. (s. f.). Inglés B1: Definición MCER y exámenes | EF SET. EF Standard English Test. Recuperado 15 de octubre de 2022, de <https://www.efset.org/es/cefr/b1/>
- Generales – Ministerio de Educación. (s. f.). Recuperado 15 de octubre de 2022, de <https://educacion.gob.ec/generales/>
- Hattie, John y Timperley, Helen (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Joo, Soo Hyoung (2016). Self- and Peer-Assessment of Speaking. *Studies in Applied Linguistics & TESOL (SALT)*, 16(2), 68-83. DOI: 10.7916/D8FN2D1S
- Ibberson, H. (2012). Can Learners Self-assess Their Speaking Ability Accurately? *Multilingual Theory and Practice in Applied Linguistics*, 81-84.
- Lessard-Clouston, M. (2018). *Second Language Acquisition Applied to English Language Teaching*. Alexandria: TESOL Press. <https://www.researchgate.net/publication/322294293>
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. New York, NY: Cambridge University Press. https://books.google.es/books?id=JGaBb7y1s-s0C&dq=Assessing+speaking&lr=&hl=es&source=gb_s_navlinks_s
- Ministerio de Educación. (s. f.). Generales. Recuperado 1 de octubre de 2022, de <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-extranjera/>
- Ministerio de Educación (2012). *Ecuadorian in-Service English Teacher Standards. The Language Learning Standards [Estándares de calidad educativa]*. Recuperado: https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares_2012_ingles_opt.pdf
- Oxford, R. (2003). *Learning Styles and Strategies: An Overview*. Gala. Retrired from <https://www.researchgate.net/publication/254446824>
- Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-Regulation in context*. 2nd Edition. London: Routledge.
- Rambe, Patient y Bere Aaron (2013, August). Using mobile devices to leverage student access to collaboratively-generated resources: A case of WhatsApp instant messaging at a South African University. In 2013 International Conference on Advanced ICT and Education (ICAICTE-13) (pp. 314-320). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icaicte.2013.66>
- Richards, J. C. (2015). The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom. *RELC Journal*. 46(1), 5-22. ISSN: 0033-6882. DOI: 10.1177%2F0033688214561621
- Rivers, William (2002). *Autonomy at All Costs: An Ethnography of Metacognitive Self-Assessment and Self-Management among Experienced Language Learners*. *The Modern Language Journal*, 85(2), 279–290. DOI: 10.1111/0026-7902.00109
- Saito, Hidetoshi (2008). EFL classroom peer assessment: Training effects on rating and commenting. *Language Testing*, 25(4), 553–581. ISSN: 0265-5322. DOI:

10.1177/0265532208094276

Sánchez, H. y Reyes, C. (2017). Metodología y diseños en la investigación científica. Business Support Aneth.

Topping, Keith y Ehly, Stewart (Eds.) (1998). Peer-assisted learning (1er Edición) ISBN: 9780805825022.
<https://doi.org/10.4324/9781410603678>

Turner, Carlyne y Purpura, James. (2016, 7 marzo). 16. Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms. Handbook of Second Language Assessment, 255-274.
<https://doi.org/10.1515/9781614513827-018>

Wiggins, G. (2012). Seven Keys to Effective Feedback. Educational Leadership 70(1), 10–16. ISSN: 0013-1784. Disponible en:
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1002434>

Artículo escrito en normas APA 7ma. Edición.



Artículo de **libre acceso** bajo los términos de la **Licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – CompartirIgual 4.0 Internacional**. Se permite, sin restricciones, el uso, distribución, traducción y reproducción del documento, siempre y cuando se realice sin fines comerciales y estén debidamente citados bajo la misma licencia.