



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Magíster en Didáctica
para el Trabajo Metodológico de Aula

El podcast como herramienta didáctica de aprendizaje del inglés para reducir los niveles de ansiedad en la producción oral

Proyecto de Innovación Didáctica de Aula
para optar al grado de Magíster

Autora: Nataly Estefany Oñate Gallegos
Profesora Guía: Dra. Carmen Claudia Acuña Zúñiga
Comisión: Dr. Gonzalo Aguayo Cisternas
Mg. Roxana Correa Pérez
Dra. (C) Jeanette Parra Cisterna

LOS ÁNGELES, JULIO 2022.

AGRADECIMIENTOS

En este proceso de redescubrir y potenciar habilidades para el uso de la enseñanza, debo agradecer a aquellos profesores que han marcado e impulsado mis talentos durante mi proceso de estudiante a profesora. De manera particular, agradezco profundamente a mi profesor jefe de enseñanza media, Oscar Sandoval Sacre, quien me enseñó que mediante la voz podemos expresar una y mil emociones. Profesor que en su tiempo libre ayudó a potenciar mi talento a través de las comunicaciones y la educación. Maestro que me mostró los primeros audio-relatos, los que me transportaron a un mundo lleno de reflexiones, gracias a la voz. Profesor jefe que me incentivó a estudiar inglés y potenciarlo con mis talentos. Es por esto que, este proyecto desde sus inicios fue pensado en aquellas enseñanzas que me entregó y que ahora serán otorgadas a otras generaciones de estudiantes. No me queda la menor duda que, desde el cielo, con orgullo y gran júbilo observa el legado que dejó en los que fuimos sus estudiantes y que ahora será entregado a las nuevas y futuras generaciones.

Para mi querido profesor Oscar Sandoval Sacre, Q.E.P.D.

Nataly Oñate Gallegos.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| ÍTEM | PÁGINA |
|--|--------|
| RESUMEN | 1 |
| ABSTRACT | 2 |
| INTRODUCCIÓN | 3 |
| I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 6 |
| 1.1 Antecedentes | 8 |
| 1.1.1 Institución Escolar | 8 |
| 1.1.2 Caracterización cursos de implementación proyecto | 10 |
| 1.2 Diagnóstico | 11 |
| 1.2.1 Diagnóstico Nacional: El inglés en Chile | 12 |
| 1.2.2 Puntajes Nacionales SIMCE inglés | 14 |
| 1.2.3 Diagnóstico Resultados SIMCE inglés 2012-2014 Colegio Concepción Los Ángeles. | 17 |
| 1.2.4 Diagnóstico Terceros medios A y B Colegio Concepción | 18 |
| 1.2.5 Resultados primer y segundo <i>Speaking Test</i> | 26 |
| 1.2.6 Resultados Cuestionario <i>Foreign Language Classroom Anxiety Scale</i> (FLCAS) | 28 |
| 1.3 Causas | 37 |
| 1.4 Potenciales soluciones y/o aportes | 39 |
| II. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO | 42 |
| III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DEL ARTE | 45 |
| 3.1 La importancia del Aprendizaje del Inglés en Chile | 45 |
| 3.2 Factores Afectivos en el aprendizaje de inglés | 47 |
| 3.3 Rol de la ansiedad en la adquisición de una lengua | 49 |

| | |
|--|----|
| 3.4 El Podcast como herramienta didáctica de aprendizaje del inglés como lengua extranjera | 53 |
| IV. OBJETIVOS DEL PROYECTO | 58 |
| 4.1 Preguntas para elaborar el proyecto..... | 58 |
| 4.2 Supuesto Investigativo..... | 58 |
| 4.3 Objetivo General..... | 58 |
| 4.4 Objetivos Específicos | 58 |
| V. METODOLOGÍA..... | 59 |
| 5.1 Metodología del Proyecto..... | 59 |
| 5.2 Planeación y Socialización | 64 |
| 5.3 Implementación | 69 |
| 5.4 Evaluación..... | 72 |
| 5.5 Difusión..... | 73 |
| VI. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES | 75 |
| VII. RECURSOS..... | 81 |
| VIII. CONSIDERACIONES GENERALES, ALCANCES Y PROYECCIONES | 83 |
| REFERENCIAS | 84 |
| ANEXOS | 84 |

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

| | |
|--|----|
| Tabla N° I.1. Evaluaciones aplicadas en Chile, período 2010 – 2017..... | 12 |
| Tabla N° I.2. Rango de Puntaje según nivel del Marco Común Europeo | 13 |
| Tabla N° I.3. Porcentaje de logro nivel básico (A2)..... | 14 |
| Tabla N° I.4. Puntajes nacionales en SIMCE Inglés III medio 2014 y variación 2014-2012 | 15 |
| Tabla N° I.5. Síntesis de resultados estudio nacional de inglés 2017..... | 16 |
| Tabla N° I.6 Puntajes del establecimiento en SIMCE Inglés III medio | 17 |
| 2014 y variación 2014-2012..... | 17 |
| Tabla N° I.7. Porcentaje de estudiantes en cada nivel del CEFR, según SIMCE inglés 2014 | 18 |
| Figura N° I.1. Porcentaje de logro del establecimiento | 19 |
| Figura N° I.2 . Porcentaje logro prueba del nivel | 20 |
| Figura N° I.3 Comparativo cursos según niveles CEFR..... | 20 |
| Figura N° I. 4 Resultado comparativo habilidades por cursos..... | 21 |
| Tabla N° I.8. Seguimiento rendimiento académico asignatura inglés 3°A y 3°B..... | 22 |
| Figura N° I.5. Porcentaje de estudiantes por nota asignatura inglés, tercero medio A, 2021. | 23 |
| Figura N° I.6 Porcentaje de estudiantes por nota asignatura inglés, tercero medio B, 2021. | 24 |
| Tabla N° I.9. Categorías rúbrica <i>Speaking Test</i> N° 1 y N° 2, tercero medio A y B. | 26 |
| Tabla N° I.10 Desempeño de los estudiantes en la primer y segundo <i>speaking test</i> distribuidos según su rango de nota..... | 28 |
| Tabla I.11. Escala Likert con niveles de evaluación | 29 |
| Figura N° I.7. Niveles de ansiedad estudiantes tercero medio A..... | 30 |
| Figura N° I.8. Niveles de ansiedad estudiantes tercero medio B | 31 |

| | |
|--|----|
| Figura N° I.9. Niveles de ansiedad comparativo estudiantes tercero medio A-B..... | 32 |
| Tabla N° I.11. Número de ítems del FLCAS que presentaron mayor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes 3° A..... | 33 |
| Tabla N° I.12. Números de ítems del FLCAS que presentaron menor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes 3°A..... | 34 |
| Tabla N° I.13. Número de ítems del FLCAS que presentaron mayor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes 3° B. | 35 |
| Tabla N° I.14. Número de ítems del FLCAS que presentaron menor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes 3°B | 36 |
| Figura N° V.1: Procedimiento de recolección de datos..... | 61 |
| Figura N° V.2: Proceso creación de podcasts. | 66 |
| Tabla N° V. 1 : TOMO 1 Lenguaje y Comunicación: 3° Medio | 66 |
| Tabla V.2: TOMO 2 Lenguaje y Comunicación: 4° Medio | 67 |
| Tabla V.3: Objetivos Curriculares: 3° y 4° Medio..... | 68 |
| Tabla V.4: Fases implementación proyecto | 69 |

RESUMEN

El proyecto tiene por finalidad analizar el efecto del uso y creación de podcasts en los niveles de ansiedad de los estudiantes en la producción oral del idioma inglés. El estudio será desarrollado durante el año 2021 y aplicado el año 2022 en estudiantes de tercer año de enseñanza media. La metodología utilizada será el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Se utilizará el modelo de trabajo en podcast de Vera, (2011) y Lee, Mcloughlin & Chan (2008). Además, se trabajará con los resultados obtenidos a través de un cuestionario para medir niveles de ansiedad (*FLCAS, Foreign Language Classroom Anxiety Scale*); una rúbrica para determinar calidad de la producción oral en inglés con el uso del podcast y finalmente una entrevista semiestructurada. Dentro de los resultados preliminares es posible mencionar que el uso del podcast tiene un efectivo positivo en el aprendizaje, el cual reduce los niveles de ansiedad de los estudiantes, mejora la fluidez y la pronunciación de la producción oral del inglés. Además, de manera paralela al aprendizaje de la lengua, el uso del podcast fomenta el aprendizaje autónomo y colaborativo entre los estudiantes. Finalmente, dentro de las proyecciones está contribuir al aprendizaje de las habilidades productivas del idioma extranjero, de manera que pueda ser replicado en otras realidades, en donde la práctica de la oralidad del idioma sea un factor que motive a crear contenido comunicacional para la comunidad educativa.

Palabras clave (s): Educación, inglés, ansiedad, podcast, producción oral.

ABSTRACT

The following project has as purpose to analyze the effect of podcast creation on students' anxiety levels of English oral production. The research will be developed during 2021 and applied in 2022 on eleventh grade students. The methodology used will be Project Based Learning (PBL). The researcher will work with the podcast methodology model of Vera, (2011) and Lee, Mcloughlin & Chan (2008). Moreover, it is planned to work with obtained results through a questionnaire which aim was to measure the anxiety levels (FLCAS, Foreign Language Classroom Anxiety Scale); a rubric to determine the quality of English speaking production with creation of the podcast and finally a semi-structured interview. The preliminary findings suggest that the use of podcast has a positive effect on students' learning, which reduces the students' anxiety levels on English speaking skills, also it improves fluency and pronunciation of the foreign language. Apart from that, the use of podcast also encourages autonomous and collaborative learning among students. Finally, this project purpose is to contribute on learning foreign language productive skills, so that it can be replicated on other educational contexts, where the practice of the speaking skills is an important element that motivates the creation of communication content to the educational community.

Key Words: Education, english, anxiety, podcast, speaking skills.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Chile se ha convertido en un requisito para el desarrollo de una sociedad en vista al crecimiento profesional y cultural. En un mundo globalizado como el de hoy, el idioma extranjero toma relevancia y se hace cada vez más necesario en su uso diario, no tan solo en las habilidades receptivas tales como la comprensión auditiva y lectora, sino que también se vuelve indispensable en las productivas como la escritura y la comprensión oral. En busca de la aplicación y utilización de las cuatro habilidades del idioma, es que el 2004 nace el programa Inglés abre puertas, que según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), fue creado con el objetivo de “mejorar el nivel de inglés que aprenden los(as) estudiantes de 5° año básico a 4° año medio, a través de la definición de estándares nacionales para el aprendizaje del inglés, de una estrategia de desarrollo profesional docente y del apoyo a los(as) profesores(as) de inglés en las salas de clases” (Decreto 81).

A pesar de la intención de fomentar el idioma a través del programa mencionado, los resultados obtenidos en las pruebas de medición del Sistema Nacional de Evaluación (SIMCE) de inglés comenzadas el 2010, no fueron alentadores. Esto debido a que, los estudiantes de cuarto medio no alcanzaron el mínimo exigido por el MINEDUC, que según los estándares del marco común europeo deberían alcanzar el nivel intermedio inicial (B1). Sin embargo, los estudiantes en su mayoría alcanzaron el nivel exigido para egresar de octavo año básico. Por consiguiente, los resultados de los años posteriores 2012 y 2014 mejoraron su rendimiento, pero no de manera significativa. Es por esto que en busca de una explicación al bajo rendimiento del inglés, se consideran diferentes factores que dificultan el aprendizaje del idioma, para así construir y plantear una futura solución al aprendizaje óptimo del inglés en las habilidades productivas.

A partir de lo anterior, este proyecto busca analizar el efecto del uso y creación de podcasts en los niveles de ansiedad que provoca la producción oral del inglés en los estudiantes de tercero medio de un colegio particular de la provincia del Biobío, objetivo

que será alcanzado al finalizar el plan de trabajo planteado. Es importante mencionar que, el proyecto del programa considera una propuesta didáctica, sin embargo, fue fundamental desarrollar el proyecto ya que, se toma en cuenta la experiencia de trabajo en el aula en el marco de la asignatura del idioma extranjero inglés, motivo por el cual se encuentra en proceso de ejecución, lo que ha implicado que desde los antecedentes se incorpore la variable “niveles de ansiedad” como un elemento predominante aun cuando recién es tratado en la fundamentación teórica del capítulo número tres.

En consecuencia, el documento está fraccionado en nueve capítulos principales dentro de los cuales se desarrolla este proyecto. El capítulo uno está enfocado en el planteamiento del problema, donde se especifican los antecedentes del establecimiento, un diagnóstico detallado del nivel de inglés en Chile y del establecimiento, además un seguimiento del rendimiento escolar y los niveles de ansiedad de los participantes. También se indican las causas y potenciales soluciones al problema planteado.

El capítulo dos, hace mención a la justificación del proyecto. El capítulo tres detalla la fundamentación teórica del proyecto a realizar. Por otra parte, el capítulo cuatro indica los objetivos generales y específicos del proyecto. El capítulo cinco, seis y siete está referido a la metodología, la programación de actividades y los recursos que serán utilizados para la implementación del proyecto. Finalmente, el capítulo ocho alude a las consideraciones, alcances y proyecciones del proyecto presentado.

En virtud de lo expuesto, este proyecto didáctico educativo busca como meta principal contribuir al aprendizaje de la producción oral del idioma inglés. Por otra parte, tiene como propósito ser cercano y de interés estudiantil, además de poner en práctica la comunicación oral del idioma mediante el uso y creación de podcasts, además de contribuir y fomentar el trabajo autónomo y colaborativo entre compañeros.

CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El aprendizaje significativo y óptimo del inglés en Chile ha sido un objetivo a lograr tanto para el Ministerio de Educación como para profesores, todo en la búsqueda de un desarrollo adecuado de la lengua extranjera en concordancia con el desarrollo de una sociedad actualizada. Para poder obtener el objetivo completamente logrado de aprender una lengua extranjera, se deben tener en consideración las cuatro habilidades, las cuales se dividen en dos receptivas, Comprensión auditiva y Lectora (*Listening and Reading*) y dos productivas, Escritura y expresión Oral (*Writing and Speaking*), las dos últimas no se incluyen dentro de las evaluaciones estandarizadas realizadas. Lo mencionado, se puede ver reflejado en las evaluaciones nacionales del idioma (SIMCE Inglés 2010-2012-2014-2017), las cuales solo miden habilidades receptivas. Sin embargo, estudios, investigaciones y experiencias de los docentes de inglés demuestran que los estudiantes tienen temor al expresarse en el idioma, ya que expresan no tener confianza o seguridad en lo aprendido durante los años académicos, además de manifestar ansiedad en el aprendizaje del idioma, lo que les dificultaría obtener los resultados esperados (Horwitz, 2010).

En relación a lo dicho anteriormente, una evidencia clara del bajo nivel de inglés en nuestro país son los resultados obtenidos de la prueba del Sistema Nacional de Evaluación (SIMCE) durante los años 2010, 2012, 2014 y la última evaluación realizada el año 2017, hecha por la Agencia de la calidad de la Educación, todas estas aplicadas a estudiantes de tercer año medio. Según el Estudio Nacional de inglés (2017) solo un 32% de los estudiantes evaluados logra o supera el nivel básico (A2)¹, lo que implica que 7 de cada 10 estudiantes de tercero medio no alcanzan los aprendizajes esperados para 8° básico en la asignatura.

Por otra parte, es necesario indicar que las pruebas mencionadas no evalúan las habilidades productivas, por lo que no hay evidencias o pruebas estandarizadas que muestren el real nivel de los estudiantes en las habilidades descritas anteriormente. Sin

¹ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001): **A1-A2:** Básico - **B1:** Intermedio - **B2:** Intermedio-Alto - **C1-C2:** Avanzado

embargo, diversas experiencias de estudiantes evidencian reticencia a expresarse en inglés en las clases del idioma (Moreno, 2017), debido a diferentes factores tales como al miedo a equivocarse, desconfianza en sus conocimientos, o el temor de verse expuesto ante un experto, todos aquellos reflejados en la ansiedad que provoca el aprender y producir una lengua extranjera (Elkhayma, 2020), la cual, solo es practicada dentro del aula. Es por esto que, teniendo en cuenta el bajo nivel del inglés en Chile, reflejado en las pruebas estandarizadas realizadas por el MINEDUC, y la falta de información en cuanto al nivel de la producción oral de los estudiantes, es que este proyecto busca implementar una estrategia didáctica mediante la creación de podcast para reducir los niveles de ansiedad de los estudiantes de tercer año medio al enfrentarse a la expresión oral del inglés. En contraste con lo anterior, se sustenta que mediante la metodología del uso y creación de podcast (Vera, 2011), se tendrían efectos positivos, no solo en el aprendizaje de todas las habilidades del idioma, sino que también en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza del inglés (Borges, 2009), además de fomentar el trabajo autónomo y colaborativo entre compañeros (González, 2016).

A continuación se presentan los antecedentes de la institución escolar, los participantes del proyecto, el diagnóstico de la institución en cuanto al rendimiento en el SIMCE de inglés, con una comparación en los años de rendición 2012 y 2014. Además, se introducen los antecedentes diagnósticos de los niveles de ansiedad de los participantes y el rendimiento académico de la producción oral del inglés mediante dos entrevistas basadas en el libro *The Picture of Dorian Gray*.

1.1 Antecedentes

1.1.1 Institución Escolar

El Colegio Concepción Los Ángeles es de dependencia particular pagada, colaboradora de la función educacional del Estado, de orientación laica, no confesional, humanista y valórica, que integra la visión de la Francmasonería acerca del fenómeno educativo junto a los fines y objetivos de la educación chilena. Se ubica en el radio urbano en Avenida Alemania N° 1125 de la ciudad de Los Ángeles, provincia del Biobío. Dicha ubicación le permite tener una conectividad expedita con sectores estratégicos del desarrollo local, encontrándose en su entorno inmediato centros deportivos, comerciales y de salud, además de áreas verdes y barrios emergentes.

Fue fundado en el año 1989, impartiendo enseñanza desde primero a octavo año básico, con una matrícula inicial de 109 estudiantes y en el año 1990 se da inicio a la enseñanza media científico humanista, junto a la educación parvularia. El año 2010 se crea e integra la enseñanza a estudiantes de 2 a 3 años llamada *play group*. Actualmente, año 2021, cuenta con una matrícula de 640 estudiantes, de los cuales 88 corresponden a nivel parvulario, 377 enseñanza básica y 175 enseñanza media, con un total de 31 cursos desde *play group* a cuarto año medio (dos cursos por nivel) y con un promedio de 20 alumnos por sala de clases. El establecimiento desarrolla sus actividades dentro del marco filosófico y de la identidad corporativa, a la vez que desarrolla su identidad como unidad educativa en una permanente evolución de su quehacer, tanto en lo académico como en lo valórico. Además, revisa e incorpora nuevos saberes que unifican la tradición y la innovación, con una perspectiva visionaria hacia el futuro. La Francmasonería, tanto en su doctrina interna como en su proyección externa hacia la sociedad, exalta los valores vinculados a lo mejor que ha sido capaz de producir el espíritu humano y considera que este ocupa un lugar de privilegio para la construcción de interrelaciones con su entorno social y ambiental basadas en el respeto, la sustentabilidad y la complementariedad. Reconoce que la educación es un espacio de encuentro de personas en el que se aprende a pensar más que a repetir, a crear más que a copiar, en el que la verdad es fundamento de todo desarrollo, razón por la cual la

educación desde la perspectiva masónica se basa en el reconocimiento de la dignidad humana, como elemento principal del desarrollo personal. Además, exalta los principios de libertad, laicismo, tolerancia, fraternidad, solidaridad, igualdad, liderazgo, perfectibilidad y responsabilidad como líneas rectoras del entendimiento entre las personas.

En relación con los estudiantes y familias que integra la comunidad educativa, el Colegio Concepción de Los Ángeles atiende a una población de nivel socioeconómico medio-alto (Proyecto Educativo Institucional, CCLA 2021). El nivel académico promedio de los apoderados y apoderadas es de nivel universitario. La actividad laboral de los padres, madres y apoderados se ubica mayoritariamente en la industria forestal, agrícola y administrativa, además de pequeños y medianos empresarios.

Dentro del PEI (CCLA, 2021) se enmarca la visión del colegio, la cual orienta su labor educativa a una educación humanista, con base en los valores de la Francmasonería, reconocida por formar a personas en la libertad de pensamiento, alto sentido de fraternidad y liderazgo sustentados en el laicismo, la solidaridad y la idea de perfectibilidad del ser humano. En cuanto a la misión del colegio, se enfoca en formar a través de un proceso educativo sistemático y laico, personas orientadas a la perfectibilidad y la solidaridad, constituyendo una comunidad formativa dinámica que desarrolla un sello distintivo en la relación con su entorno social y ambiental sustentado en la promoción de la tolerancia, la igualdad y la responsabilidad. En ese sentido, el colegio pretende generar las condiciones para que el estudiante logre el despliegue de sus potencialidades, su desarrollo integral, la planificación sistemática de sus acciones en pos de la estimulación de su desarrollo físico, intelectual, valórico, social, cultural y metodológico buscando aportar al bienestar común, promoviendo los principios mencionados.

Como propósito final del proceso formativo, el Colegio Concepción Los Ángeles, tiene como propósito entregar a sus estudiantes una sólida formación integral, articulando equilibradamente lo afectivo-valórico-social con lo cognitivo-motriz, permitiéndoles como personas en la libertad de pensamiento, ser agentes de su propio aprendizaje y constructores de su proyecto de vida, con la finalidad de lograr el pleno desarrollo de sus capacidades en

la perspectiva de que lleguen a ser seres humanos con un alto sentido de fraternidad y liderazgo sustentados en el laicismo, la solidaridad y la idea de perfectibilidad del ser humano (PEI, Colegio Concepción, Los Ángeles, 2021).

1.1.2 Caracterización cursos de implementación proyecto

Los cursos para trabajar y aplicar el proyecto “El podcast como herramienta didáctica de aprendizaje del inglés para reducir los niveles de ansiedad en la producción oral” serán los dos cursos de tercero A y B de enseñanza media. Por una parte, el tercero medio A está compuesto por 17 estudiantes, 8 damas y 9 varones. Por otra parte, el tercero medio B también está compuesto por 17 estudiantes, 10 damas y 7 varones. La mayoría de ellos provenientes del mismo establecimiento, sin embargo, dos estudiantes (uno de cada curso) se integraron al colegio el segundo semestre del 2021.

Es importante destacar que, 2 estudiantes varones (uno de cada curso) presentan trastorno del neurodesarrollo (trastorno del espectro autista- TEA) de rendimiento normal, los cuales son apoyados y monitoreados (esporádicamente en la asignatura inglés) por la psicopedagoga encargada del curso. Es preciso destacar que, por petición de los padres y ajustándose al perfil del estudiante, no se les aplica adecuación curricular a los estudiantes mencionados, no obstante, se flexibilizan las prácticas pedagógicas en función de las necesidades que presentan los estudiantes, tales como la reducción de carga académica y el porcentaje de exigencia reducido al 50%. En el caso de la asignatura inglés, la reducción de evaluaciones en el semestre no se ve afectada, ya que están dentro de lo exigido para la reducción académica (3 evaluaciones por semestre). Para el segundo estudiante con TEA se aplica el nivel de exigencia reducido, solicitado por la especialista. Hay que mencionar, además, que estos datos serán relevantes al momento de medir los niveles de ansiedad de los estudiantes participantes del proyecto.

Por lo que se refiere al nivel académico, la media de los promedios de la asignatura inglés de cada curso correspondiente al primer semestre 2021 es de un 6,2 del tercero

medio A y de un 5,7 del tercero medio B. Es necesario indicar que, los promedios de los años anteriores se analizarán en el diagnóstico de los cursos en estudio (Ver Tabla N°I.8)

Finalmente, es relevante señalar que, según el plan de estudios para tercero y cuarto medio del Ministerio de Educación, correspondiente al año 2019², se distribuye para la asignatura de inglés como lengua extranjera, la cantidad de 2 horas pedagógicas semanales. Se debe agregar que, desde el año mencionado hubo una reducción de la mitad de horas dispuestas en años anteriores, ya que las horas restantes se sumaron a las nuevas asignaturas electivas designados por el plan de estudios 2019. Sin embargo, la institución educativa donde se efectúa el proyecto ha dispuesto una hora más, quedando un total de 3 horas semanales, dado que el colegio tiene un interés prioritario en potenciar las habilidades del idioma extranjero.

1.2 Diagnóstico

A continuación se dará a conocer un diagnóstico específico en cuatro dimensiones del nivel de inglés. En primer lugar, se comenzará con el diagnóstico nacional de la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de inglés correspondiente a los años 2010-2012-2014 y 2017. En segundo lugar, se analizarán los resultados SIMCE de inglés obtenidos por el establecimiento educacional, los años 2012 y 2014. En tercer lugar, se analizará el diagnóstico académico de los grupos curso de estudiantes que participarán del proyecto a realizar, considerando su rendimiento académico durante los años 2019-2020-2021 y, finalmente se revisará el cuestionario que mide los niveles de ansiedad del grupo de estudiantes posterior a al test que miden la habilidad verbal del idioma.

² El colegio considera los planes y programas entregados por el MINEDUC, sin embargo, al ser un colegio particular pagado, puede hacer modificaciones si así lo estima conveniente el establecimiento.

1.2.1 Diagnóstico Nacional: El inglés en Chile

La importancia de aprender inglés en Chile obtiene mayor premura cuando se obtienen desalentadores resultados del nivel del idioma el año 2010. En este año, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) realiza una prueba para medir el nivel del idioma en los estudiantes, siendo Chile el primer país latinoamericano en aplicar una evaluación censal de inglés (Análisis resultados SIMCE 2010) la evaluación aplicada fue *TOEIC Bridge*. En la prueba se incluyeron 80 preguntas de selección múltiple, distribuidas en dos secciones: Comprensión lectora (50 preguntas) y Comprensión auditiva (30 preguntas), para así determinar el desempeño del idioma en los estudiantes de tercer año medio³. Prueba que es realizada cada dos años, cuyas instancias fueron el 2010- 2012, 2014 y el 2017, realizada por la Agencia de la Calidad de la Educación.

Tabla N° I.1. Evaluaciones Aplicadas en Chile, período 2010 – 2017.

| Instrumento | Año de aplicación | Institución |
|------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| TOEIC Bridge | 2010 | Educational Testing Service (ETS) |
| Key English Test (KET) | 2012 | Cambridge Assessment |
| Key English Test (KET) | 2014 | Cambridge Assessment |
| Aptis for teens | 2017 | British Council |

Fuente: Estudio Nacional 2017, Agencia de la Calidad de la Educación, Chile.

En la tabla se observan los diferentes instrumentos aplicados en Chile con sus respectivos años y la institución a cargo de dichas evaluaciones. Hay que mencionar, además, que las pruebas están referidas al Marco Común Europeo de referencia (MCER) para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación respectivamente.

³ Es importante destacar que no todos los estudiantes de tercero medio de colegios y liceos de Chile deben rendir la prueba, ya que se hace una selección aleatoria cada dos años tanto de los colegios y liceos municipales, particular subvencionado y particular pagado.

En relación a lo exigido por el Ministerio de Educación, se debe agregar que aquellos estudiantes que alcancen los niveles A2 y B1 reciben un certificado que acredita su nivel de inglés en las habilidades de comprensión lectora y comprensión auditiva, el cual es entregado por Cambridge *English Language Assessment*, institución con validez internacional. Dicha certificación está sustentada bajo el Marco Común Europeo para el Aprendizaje de Idiomas, CEFR, el cual reconoce al nivel A1 como usuario básico, nivel A2 como usuario básico superior y nivel B1 como usuario Independiente. Conviene subrayar que lo establecido y exigido por el MINEDUC (2010) y a la fecha, es que los estudiantes egresen de enseñanza básica con un nivel A2 y para los egresados de cuarto medio exige un nivel B1.

Respecto a los resultados obtenidos, estos se calculan a partir de la cantidad de respuestas correctas de los estudiantes en cada sección (Comprensión lectora y Comprensión auditiva). Estos puntajes se distribuyen en una escala de 0 a 100 puntos y entregan un puntaje total.

Tabla N° I.2. Rango de Puntaje según nivel del Marco Común Europeo

| Nivel del CEFR | Puntaje SIMCE Inglés |
|-----------------------|-----------------------------|
| Nivel B1 | 90-100 puntos |
| Nivel A2 | 70-89 puntos |
| Nivel A1 | 45-69 puntos |
| Bajo nivel A1 | 0-44 puntos |

Fuente: Resultados SIMCE, 2014. Ministerio de Educación

En la tabla se observa el rango de puntaje que cada nivel exige para su acreditación según nivel del Marco Común Europeo.

1.2.2 Puntajes Nacionales SIMCE inglés

Dentro del análisis de los resultados obtenidos de la prueba SIMCE los años 2010, 2012 y 2014 se evidencian avances, estos en relación a los estudiantes que logran obtener certificación con el nivel básico o intermedio pero el progreso no es significativo. Sin embargo, el año 2017, en la prueba llamada “Estudio Nacional de inglés”, aplicada por la Agencia de la calidad de la educación, refleja una mejora levemente superior en comparación a los años anteriores, pero aún sigue siendo poco significativa. En lo sucesivo, se identifica el nivel de logro de acreditación de cada año.

Tabla N° I.3. Porcentaje de logro nivel básico (A2)

| Año de aplicación | Resultado |
|--------------------------|--|
| 2010 | 11 % estudiantes logra o supera el nivel básico (A2) |
| 2012 | 18 % estudiantes logra o supera el nivel básico (A2) |
| 2014 | 25 % estudiantes logra o supera el nivel básico (A2) |

Fuente: Estudio Nacional 2017, Agencia de la Calidad de la Educación, Chile.

La tabla I.3 muestra un leve crecimiento de los resultados de los estudiantes que logra o supera el nivel básico de inglés, el cual asciende solo un 7% cada dos años. Estos datos evidencian que aún existen brechas importantes en cuanto a lo exigido por el MINEDUC.

Por otro lado, los resultados obtenidos por cada sección de la prueba, comprensión lectora y comprensión auditiva muestran un leve crecimiento entre los años 2012 y 2014. En la siguiente tabla se muestra la variación respecto de la evaluación 2012.

Tabla N° I.4. Puntajes nacionales en SIMCE inglés III medio 2014 y variación 2014-2012

| Prueba SIMCE inglés | Puntaje nacional 2014 | Variación 2012-2014 |
|------------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Sección Comprensión lectora | 53 | • 5 |
| Sección Comprensión auditiva | 50 | • 1 |
| Puntaje total | 51 | • 2 |

Fuente: Resultados SIMCE, 2014. Ministerio de Educación

Nota: El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje 2014 respecto de la evaluación anterior es: .

- : Similar.
- ↑ : Significativamente más alto.
- ↓ : Significativamente más bajo.

De acuerdo a los datos obtenidos del análisis de los resultados SIMCE 2014, se refleja un aumento de 5 puntos en comprensión lectora y un punto más en comprensión auditiva, en comparación a los resultados obtenidos el 2012. Se puede observar que de un total de 100 puntos que equivale al nivel intermedio B1 exigido por el MINEDUC, los estudiantes no superan los 53 puntos por cada sección, lo que equivale a un nivel Básico A1 (45-69 puntos), exigido para los estudiantes egresados de octavo básico.

En contraste con los datos obtenidos de las pruebas SIMCE inglés 2012 y 2014, están los resultados obtenidos por el Estudio Nacional de inglés 2017, cuyo análisis realizado por la Agencia de la calidad de la Educación, arroja que un 32% de los estudiantes evaluados logra o supera el nivel básico (A2), porcentaje que al igual que los años anteriores aumenta un 7%. Si bien los resultados reflejan un aumento del nivel de inglés en el país desde un 11% de logro desde la primera evaluación 2010 a un 32% el 2017, aún sigue siendo baja, tomando en cuenta que han pasado 7 años desde el primer censo idiomático estudiantil. En cuanto al análisis de resultados de la última evaluación 2017, la Agencia de calidad de la Educación observa lo siguiente:

Tabla N° I.5. Síntesis de resultados Estudio Nacional de inglés 2017

| N° | Síntesis de Resultado |
|----|--|
| 1 | 7 de cada 10 estudiantes de III° medio no alcanzan los aprendizajes esperados para 8° básico en la asignatura. |
| 2 | Existen grandes brechas de aprendizaje entre los estudiantes de GSE alto y bajo. |
| 3 | Las mujeres y hombres obtienen resultados similares. |
| 4 | Las horas pedagógicas de inglés, la preparación que tienen los docentes y el hecho de que este hable en inglés durante las clases marca una diferencia en los resultados de los estudiantes. |
| 5 | La exposición al inglés fuera del colegio, por ejemplo, ver películas, revisar páginas web o chatear en inglés, puede hacer una diferencia significativa en los resultados. |

Fuente: Estudio Nacional de inglés 2017, Agencia de la Calidad de la Educación, Chile.

Es relevante indicar que, según los resultados obtenidos a nivel nacional aquellos establecimientos que obtuvieron un mayor porcentaje de estudiantes certificados correspondían a los colegios particulares pagados seguidos por los colegios particular subvencionados (Estudio Nacional de inglés, 2017). En relación a los puntos 4 y 5, los cuales influyen en un bajo rendimiento del inglés en el país, estos serán analizados en las causas y factores del problema.

1.2.3 Diagnóstico Resultados SIMCE inglés 2012-2014 Colegio Concepción Los Ángeles.

El Colegio Concepción Los Ángeles, fue seleccionado para rendir la prueba SIMCE de inglés los años 2012 y 2014. Es importante recalcar que la evaluación no se aplica a todos los colegios del país, al ser un período de censo, estos son escogidos aleatoriamente. A continuación, se presentan los resultados obtenidos por el establecimiento.

Tabla N° I.6 Puntajes del establecimiento en SIMCE inglés III medio 2014 y variación 2014-2012.

| Prueba SIMCE Inglés | Puntaje 2014 | Variación 2014-2012 |
|------------------------------|---------------------|----------------------------|
| Sección Comprensión lectora | 70 | ● -9 |
| Sección Comprensión auditiva | 69 | ↓ -17 |
| Puntaje total | 70 | ● -12 |

Fuente: Informe resultado de aprendizaje docentes y directivos, Colegio Concepción, Agencia de calidad de la Educación.

Nota: El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje 2014 respecto de la evaluación anterior:

- □: Similar.
- □: Significativamente más alto.
- □: Significativamente más bajo.

Respecto a los resultados obtenidos el año 2014, se identifica que el nivel de logro obtenido por los estudiantes de tercer año medio es de A2 (70 – 89 puntos) nivel básico. Si bien los datos muestran 30 puntos más que la media a nivel nacional, aún sigue siendo bajo según los estándares del MINEDUC. Dentro del mismo análisis del informe de resultado de aprendizaje de docentes y directivos del colegio emitido por la Agencia de calidad de la Educación el año 2014, se logra evidenciar que el 51,7% de los estudiantes recibe certificación. El nivel de inglés de los estudiantes del establecimiento se muestra en la siguiente tabla.

Tabla N° I.7. Porcentaje de estudiantes en cada nivel del CEFR⁴, según SIMCE Inglés 2014

| Nivel del CEFR | Porcentaje de estudiantes |
|-----------------------|----------------------------------|
| Nivel B1 | 31,0% |
| Nivel A2 | 20,7% |
| Nivel A1 | 27,6% |
| Bajo nivel A1 | 20,7% |

Fuente: Informe resultado de aprendizaje docentes y directivos, Colegio Concepción, Agencia de calidad de la Educación.

La información detallada en la tabla I.7 muestra que un 48,3% de los estudiantes no reciben certificación, debido a que no alcanzaron el nivel básico exigido por el Ministerio de Educación, sin embargo, un 51,7% recibe la certificación, es decir un poco más de la mitad de los estudiantes que rindieron la evaluación. No obstante, los resultados indican que un porcentaje importante de estudiantes necesita nivelar su aprendizaje del idioma. Por otra parte, hay que mencionar que los resultados de aprobación no sobresalen ante la realidad de un colegio particular pagado como lo es el establecimiento en estudio. Es por esto que, dichos resultados sustentan el objetivo de fortalecer las habilidades del idioma por parte del establecimiento y el departamento de inglés para una futura evaluación.

1.2.4 Diagnóstico Terceros medios A y B Colegio Concepción

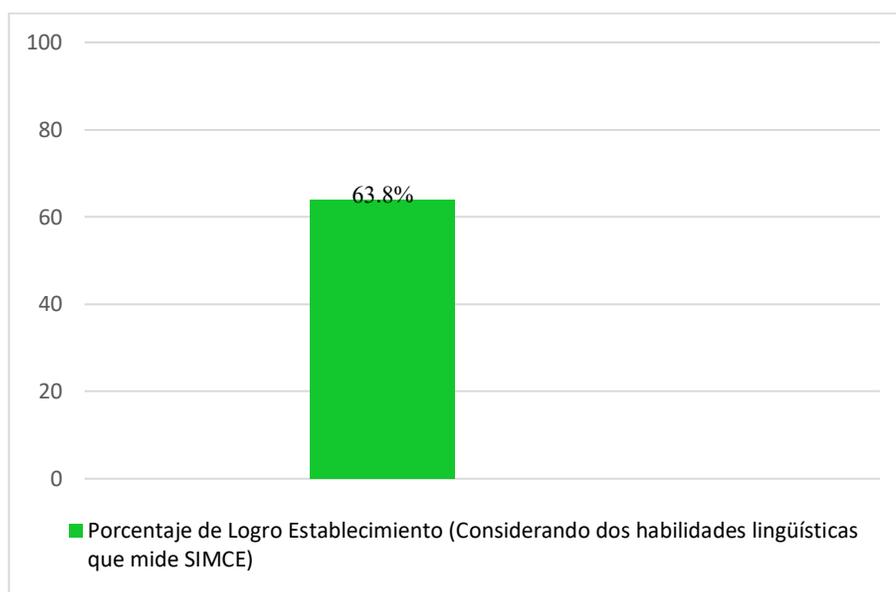
De acuerdo a los datos facilitados por el establecimiento, se analizará el informe de resultados de la prueba diagnóstica *English Learning Assessment ELA 4 Pretest* realizada por la editorial Macmillan el año 2018 a los estudiantes de 8° año básico A y B. En esta instancia, los mismos participantes de este estudio rindieron la evaluación mencionada, por lo que se analizan resultados más fidedignos a la realidad de los participantes.

⁴ CEFR: *The Common European Framework of Reference for Languages* (Marco Común Europeo de referencia para las lenguas).

El instrumento de evaluación utilizado tiene una gran similitud con las pruebas SIMCE de inglés realizadas por el MINEDUC, ya que miden las habilidades de comprensión auditiva y lectora, sin embargo, estos datos son más actualizados. El *English Learning Assessment (ELA 4)* es un examen que permite demostrar un nivel de dominio lingüístico intermedio, nivel A2 del Marco Común Europeo del Consejo de Europa para las Lenguas. El contenido y los temas del examen están enfocados a los intereses y experiencias de niños y niñas en edad escolar. El porcentaje de logro de la prueba corresponde al promedio de respuestas correctas que obtienen los estudiantes entre 0% a 100%.

| | |
|--|-------|
| Porcentaje de Logro del establecimiento (Considerando dos habilidades lingüísticas que mide SIMCE) | 63,8% |
|--|-------|

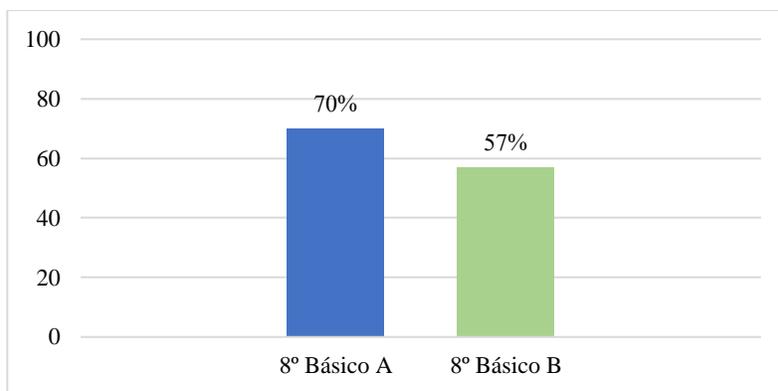
Figura N° I.1. Porcentaje de logro del Establecimiento



La figura N° I.1 indica que el nivel de logro de los participantes del 8° básico A y B en el año 2018, (actuales participantes del estudio) fue de un 63,8%, respecto al nivel A2. Lo que indica que los participantes tuvieron una leve alza de un 12,1% en relación a los estudiantes evaluados en el SIMCE de inglés el año 2014.

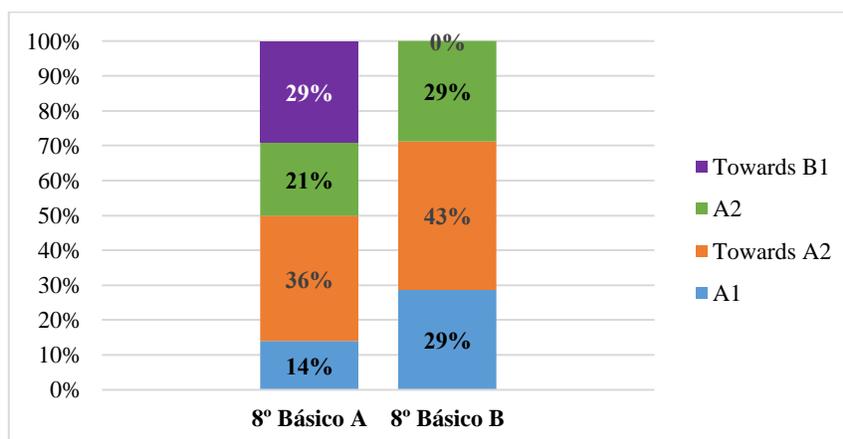
En relación al logro comparativo (ELA 4) por Curso, 8° A y B a nivel general del nivel de inglés se evidencia en el siguiente gráfico:

Figura N° I.2. Porcentaje Logro Prueba del Nivel



Los datos reflejan una ventaja del 8° básico A de un 13% en comparación con el 8° básico B, en relación a nivel de logro al nivel A2. Para continuar, se muestra el nivel de inglés de los estudiantes según curso.

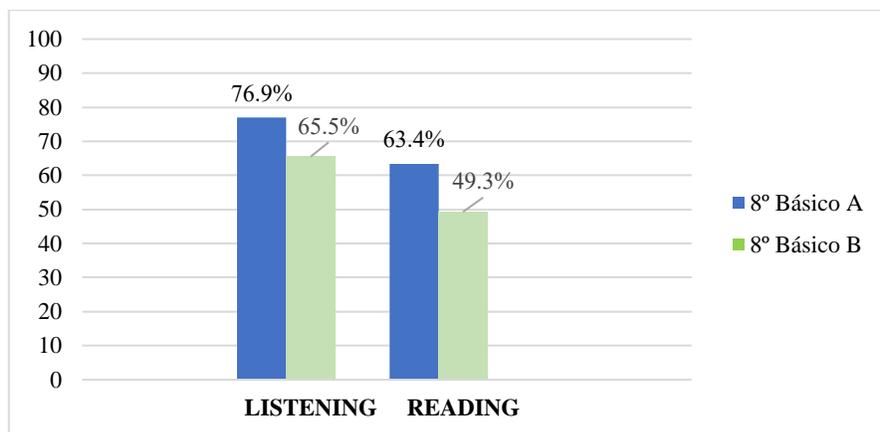
Figura N° I.3 Comparativo cursos según niveles CEFR



La figura N° I.3 señala que el 8° básico A tiene ventaja en cuanto al nivel de inglés de sus estudiantes, concentrando su mayoría en el nivel hacia el básico A2 (36%) y hacia un

nivel intermedio B1 (29%) mostrando más diversidad en todos los niveles en comparación con que el 8° básico B. Este último concentra su mayoría en el nivel hacia el nivel básico A2 (43%) con ningún estudiante en el nivel hacia el intermedio B1 (Ver Anexo N1°). A continuación, se muestra el comparativo de los cursos según habilidades evaluadas.

Figura N° I. 4 Resultado comparativo habilidades por cursos



Los datos mostrados en el gráfico I.4 señalan nuevamente una ventaja del 8°básico A en comparación a los resultados del 8° básico B en ambas evaluaciones, sin embargo, se evidencia una baja en el logro de la comprensión de lectura (Ver Anexo N° 2).

Como consecuencia de los resultados obtenidos en las evaluaciones del año 2018, el Departamento de Inglés del colegio establece el fomento de la competencia de las habilidades del idioma, a través la lectura en inglés mediante pequeños cuentos para enseñanza básica y novelas para enseñanza media, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Dichos cambios se realizarían paulatinamente durante el 2019 y por completo el 2020, con textos de lectura extras desde 5to básico hasta 4to medio.

En relación al rendimiento académico en la asignatura inglés, se procede a plasmar los datos de cada curso desde primer a tercer año medio (tabla 1.8). En este diagnóstico es relevante señalar que durante estos tres años la enseñanza de este grupo de estudiantes tuvo

algunos cambios en cuanto a la presencialidad debido a la pandemia ocurrida a nivel mundial y por consecuencia emergencia sanitaria COVID-19. Es por esto que, este proyecto en su proceso intermedio estuvo y estará marcado por la transición al uso las nuevas tecnologías, en las que estudiantes y profesores se vieron inmersos y llamados al aprendizaje autónomo y autodidacta, todo con el objetivo de alcanzar las metas de enseñanza-aprendizaje durante cada año académico, tal como se detalla:

Primer año medio 2019: Educación cien por ciento presencial

Segundo año medio 2020: se comienzan las clases presenciales en donde solo una semana se cumple con aquello. Luego de dos semanas de planificación y búsqueda de soluciones para realizar las clases, el 30 de marzo 2020 se comienza con las clases cien por ciento virtuales con la utilización del programa Zoom, hasta finalización del año escolar.

Tercer año medio 2021: Debido a la continuidad de la emergencia sanitaria, el primer semestre 2021 se continúan las clases de manera virtual y regresando a la presencialidad desde el segundo semestre (agosto 2021) pero esta vez de manera híbrida, debido a los protocolos de aforo, cada curso se dividió en dos grupos, un grupo de estudiantes en casa conectados y otro grupo presencial.

Tabla N° I.8. Seguimiento Rendimiento Académico Asignatura Inglés 3°A y 3°B

| Curso / Año | Total Estudiantes | Estudiantes con notas 4.0 – 4.9 | Estudiantes con notas 5.0 – 5.9 | Estudiantes con notas 6.0 – 7.0 | Promedio Anual Curso |
|----------------------|--------------------------|--|--|--|-----------------------------|
| Primero Medio A 2019 | 14 | 2 | 6 | 6 | 58,78 |
| Primero Medio B 2019 | 17 | 1 | 7 | 9 | 58,52 |
| Segundo Medio A 2020 | 17 | 1 | 5 | 11 | 61,94 |
| Segundo Medio B 2020 | 13 | 2 | 4 | 7 | 60,23 |
| Tercero Medio A 2021 | 17 | 4 | 6 | 7 | 56,23 |
| Tercero Medio B 2021 | 17 | 2 | 5 | 10 | 58,17 |

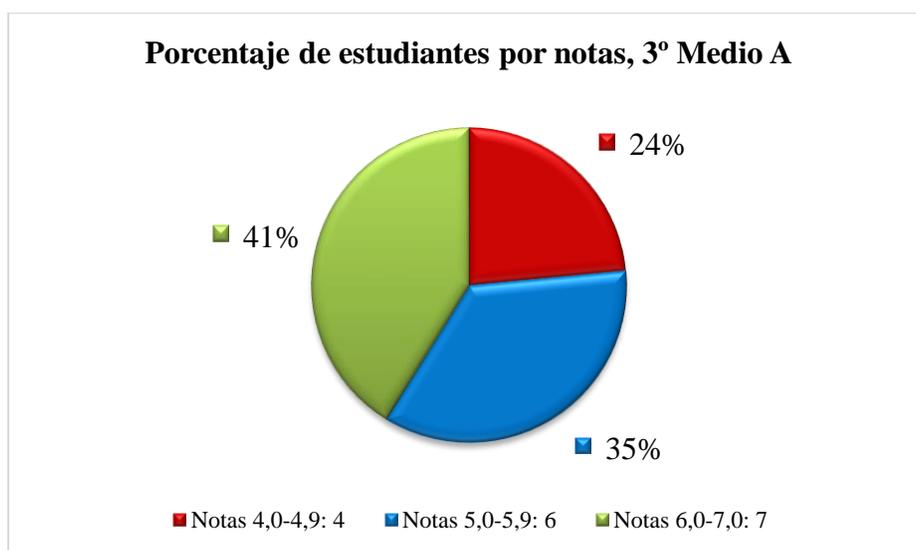
Fuente: Base de datos, certificados anuales de estudios, 2019 - 2020 - 2021, Colegio Concepción Los Ángeles.

Además de lo señalado, cabe mencionar que ambos cursos durante los años 2019 y 2020 tuvieron diferentes profesores de la asignatura inglés, siendo el año 2021 en que ambos tienen a la misma profesora de la lengua extranjera. Dicha información será relevante al momento de analizar la variación de promedio anual el año 2021.

En la tabla 1.8 se muestra que los promedios anuales por cada curso en la asignatura inglés no tienen una variabilidad significativa. En cuanto al rendimiento académico, estas oscilan entre una a dos décimas de diferencia que se aprecia el año 2021. A su vez, se distingue un alza en promedio anual del tercer medio B, además de un aumento de tres estudiantes en la categoría de notas de 6,0 a 7,0. Una explicación a dicha mejora es que la profesora de asignatura inglés es la misma que el año 2020, no así en el tercer medio A, ya que, por primera vez, la profesora está a cargo de impartir la asignatura en el curso. El cambio mencionado, requiere de una adaptación a las nuevas metodologías de enseñanza del nuevo profesor, proceso que el curso opuesto ya había vivenciado.

En el mismo orden, se analiza el promedio anual 2021 de la asignatura inglés del tercer medio A con sus respectivos porcentajes de calificaciones.

Figura N° I.5. Porcentaje de estudiantes por nota asignatura inglés, tercer medio A, 2021.



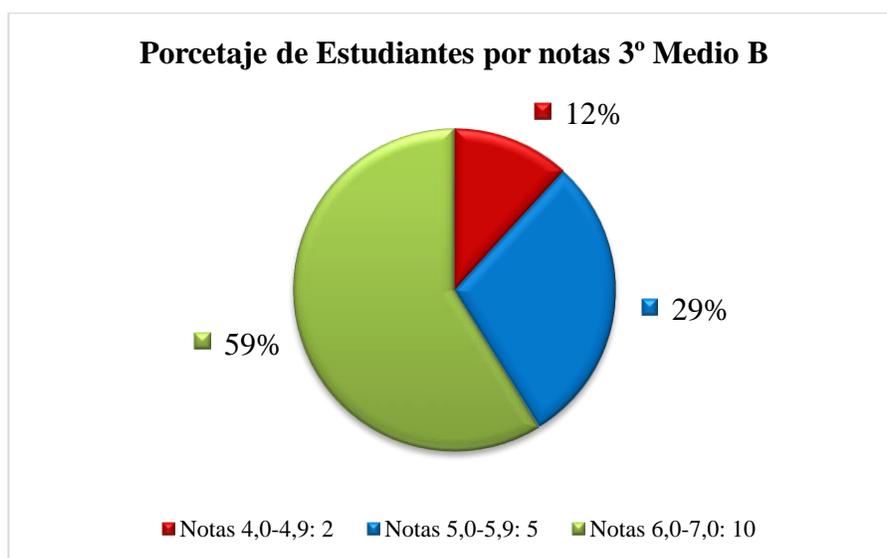
Fuente: Base de datos Colegio Concepción Los Ángeles, 2021.

En la figura N° I.5 se observa que el porcentaje más alto de las calificaciones se ubica en el rango de nota 6 a 7 con un 41% de los estudiantes. Se evidencia una leve baja en el porcentaje de estudiantes con notas de 6 a 7 en comparación con los años anteriores. Una explicación a este fenómeno sería la poca experiencia en cuanto a las entrevistas en el idioma, estrategia utilizada por la profesora a cargo de la asignatura, con el objetivo de detectar los niveles de ansiedad de los estudiantes al momento de enfrentarse a una entrevista y exposición oral en inglés. Además, se busca interiorizar a los estudiantes en las habilidades de comprensión oral, con el propósito de ir generando confianza y práctica en la competencia para luego trabajar en el proyecto de podcast antes mencionado.

Otro punto a considerar dentro del diagnóstico, es que los estudiantes manifiestan no haber tenido una evaluación a modo de entrevista y análisis verbal de un libro de comprensión de lectura. Si bien habían realizado exposiciones o disertaciones en inglés previamente, éstas no fueron individuales ni con preguntas dirigidas, motivo por el cual expresan previamente a la profesora su nerviosismo al tener por primera vez dicho test.

Por otro lado, la figura N° I.6 refleja un aumento de las calificaciones de los estudiantes del tercero medio B.

Figura N° I.6 Porcentaje de estudiantes por nota asignatura inglés, tercero medio B, 2021.



Fuente: Base de datos Colegio Concepción Los Ángeles, 2021.

Estos datos reflejan la cantidad de estudiantes que obtuvieron una calificación anual de 6 a 7, es de un 18% más que el tercero medio A. Hecho que por primera vez se incrementa en comparación con los años anteriores, en donde el tercero medio A tenía una leve ventaja por sobre el curso contrario, acción que se reitera los años anteriores. Se debe agregar, que el porcentaje de estudiantes con notas de 4 a 4,9 es inferior a los obtenidos por el tercero medio A, el cual dobla la cantidad de estudiantes con la nota mencionada. Otro rasgo a mencionar, es que hubo una mejora en el rendimiento académico anual del tercero medio B en comparación con el tercero medio A, además de obtener una mayor cantidad de estudiantes con calificaciones de 5 a 7. Una posible explicación al progreso de este curso se debería al conocimiento previo del profesor en cuanto a sus estrategias de enseñanza y evaluación (Pizarro y Josephy, 2011), proceso de adaptación que ellos tenían por ventaja en comparación con el tercero medio A. Si bien ambos cursos no habían tenido evaluaciones de entrevistas y preguntas en donde se incluya verbalmente su opinión, el tercero medio B durante el año académico 2020 (el cual fue totalmente online), tuvo la oportunidad de tener 2 videoconferencias con hablantes nativos del idioma inglés, ocasión que utilizaron para trabajar previamente en grupo realizando preguntas para los entrevistados. Dichas circunstancias ayudaron a familiarizarse de manera significativa con la comprensión oral, ya que algunos interactuaron directamente con los entrevistados.

En consonancia con el análisis diagnóstico del rendimiento académico de cada curso y en el marco de este proyecto didáctico, se realiza el análisis diagnóstico de los procedimientos e instrumentos aplicados durante el segundo semestre año 2021, los cuales fueron: dos *speaking test*, enfocados en el análisis del libro *The Picture of Dorian Gray* de Oscar Wilde (Ver Anexo N°6 y N° 9). Dichos *tests* fueron aplicados para lograr describir el desempeño que presentaban los estudiantes en la producción oral en inglés, analizado mediante una rúbrica (Ver Anexo N° 3) para posteriormente aplicar el cuestionario *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* (Ver Anexo N° 10 y N° 11) diseñado por Horwitz et al. (1986), orientado a identificar los niveles de ansiedad de los estudiantes de una lengua extranjera. Dichos instrumentos fueron aplicados con la finalidad de obtener resultados fidedignos a los objetivos del proyecto final.

1.2.5 Resultados primer y segundo *Speaking Test*

Durante el segundo semestre del año 2021, se realizan dos *speaking test* basados en la lectura y análisis del libro *The Picture of Dorian Gray by Oscar Wilde*, texto literario que está dentro del plan de lectura anual de inglés de terceros medios. En esta instancia, para ir acompañado de la comprensión de lectura, se realizan dos pruebas orales con el objetivo de describir el desempeño que presentaban los estudiantes al enfrentarse a una evaluación oral en el idioma mediante una rúbrica analítica (Ver Anexo N° 3). La primera evaluación constaba de tres preguntas elegidas al azar de los capítulos estudiados en clases, se esperaba que el estudiante lograra responder y dar al menos dos argumentos u opiniones. En la segunda evaluación, se procede con el mismo formato, sin embargo, este consta de dos partes. La primera, son dos preguntas de los últimos capítulos estudiados en clases, con la exigencia de dar tres argumentos por pregunta (Ver Anexo N° 6). La segunda parte del test es describir una imagen (elegidas del texto) correspondiente a los capítulos señalados en clases (Ver Anexo N° 9). Ambos *tests* se evaluaron con una rúbrica analítica, con un total de 30 puntos, 6 categorías de 5 puntos cada una. Las categorías evaluadas fueron las siguientes: *Grammar* (Gramática) – *Vocabulary* (Vocabulario) - *Details* (Detalles) – *Organization of ideas* (Organización de las ideas) – *Pronunciation* (pronunciación) – *Fluency* (Fluidez).

Tabla N° I.9. Categorías rúbrica *Speaking Test* N° 1 y N° 2, tercero medio A y B.

| Categoría | Promedio 1er Test 3°A | Promedio 1er Test 3°B | Promedio 2do Test 3°A | Promedio 2do Test 3°B |
|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| <i>Grammar</i> | 3 | 3,8 | 4 | 4,9 |
| <i>Vocabulary</i> | 2,6 | 3,4 | 3,8 | 4,4 |
| <i>Details</i> | 2,5 | 3,2 | 3,7 | 3,9 |
| <i>Organization of Ideas</i> | 3 | 3,8 | 3,9 | 4,7 |
| <i>Pronunciation</i> | 3,3 | 3,8 | 4 | 4,8 |
| <i>Fluency</i> | 3,1 | 3,9 | 3,9 | 4,1 |

*Se utiliza una rúbrica de un total de 30 puntos, donde cada categoría tiene un máximo de 5 puntos (Ver Anexo 3).

La tabla N° I.9 detalla el desempeño de los estudiantes en la producción oral del inglés. En relación al primer *test*, el tercero medio A, obtiene el puntaje más alto en la categoría de *Pronunciation*, con un promedio de 3 puntos de un total de 5. Sin embargo, el puntaje más bajo fue en la categoría *Details*, con un promedio de 2,5. Por otro lado, el tercero medio B, obtuvo un mejor desempeño que el tercero medio A, variando de 5 a 8 décimas más por categoría. En este curso, el puntaje más alto fue en la categoría de *Fluency*, con un promedio de 3,9 puntos de 5 y su categoría más baja fue en *Details*, con un promedio de 3,2 puntos de 5.

En el segundo *test* los estudiantes de ambos cursos obtuvieron un mejor desempeño, no obstante, el tercero medio B aún se mantiene con una leve ventaja en contraste con el desempeño del tercero medio A. Este último (tercero medio A) desde su promedio más bajo en *Details*, tuvo un aumento de 2,5 a 3,7 puntos. Siendo en esta ocasión su puntuación más alta en las categorías de *Pronunciation* y *Grammar* con un promedio de 4 puntos de 5. Finalmente, el tercero medio B, obtiene su mejor desempeño en las categorías de *Grammar* (4,9 puntos promedio), *Pronunciation* (4,8 puntos promedio) y *Organization of ideas* (4,7 puntos promedio) con un aumento de un punto por categoría. Es importante destacar, que el desempeño de los estudiantes demostrado en estas pruebas diagnósticas será de suma importancia al momento de realizar el proyecto, ya que servirá como referencia para los aspectos a mejorar y fortalecer al momento de la creación de los podcasts.

La siguiente tabla muestra el desempeño de los estudiantes en cuanto a calificación del primer y segundo test.

Tabla N° I.10 Desempeño de los estudiantes en la primer y segundo *speaking test* distribuidos según su rango de nota.

| Rango de Notas | Estudiantes 3° A Primer Test | Estudiantes 3° B Primer Test | Estudiantes 3° A Segundo Test | Estudiantes 3° B Segundo Test |
|-----------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 1,0 – 3,9 | 6 | 4 | 4 | 0 |
| 4,0 – 4,9 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| 5,0 – 5,9 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| 6,0 – 7,0 | 4 | 7 | 8 | 12 |

*Una estudiante 3 medio A quedó exenta del primer test, debido a que fue diagnosticada con COVID-19.

*Un estudiante 3 medio A quedó exento del segundo test, debido a que fue diagnosticado con COVID-19.

La tabla N° I.10 muestra el desempeño de los estudiantes según su rango de nota desde la nota mínima 1.0 a la nota máxima 7.0. Se evidencia un mejor rendimiento del tercer medio A en el primer y segundo test. El curso concentra la mayoría de estudiantes en el rango de nota 6,0 a 7,0 con 7 estudiantes. Además, se refleja un realce en la cantidad de estudiantes con mejores evaluaciones en la segunda entrevista, ya que 12 de 17 estudiantes se ubican en el rango de nota 6,0 a 7,0. En contraste, el tercer medio A también muestra un aumento de estudiantes en el rango nota de 6,0 a 7,0 en el segundo test, pasando de 4 a 8 estudiantes. Conviene destacar que, esta información será relevante al momento de analizar los resultados que se obtendrán en el proyecto a realizar.

A continuación, se analizan los resultados obtenidos del *Cuestionario Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*, para identificar los niveles de ansiedad de los estudiantes participantes.

1.2.6 Resultados Cuestionario *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*

La ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras es considerada como una de las variables afectivas mencionadas por Kashen (1982) que dificultaría el proceso de la adquisición de una lengua. El término ansiedad en el aprendizaje es definido por Horwitz (1986 y 2001) como un sentimiento subjetivo de tensión, nerviosismo y preocupación relacionado directamente con el sistema nervioso autónomo. Esto quiere decir, que para

muchos estudiantes la ansiedad está vinculada al aprendizaje de una nueva lengua, la cual puede resultar una labor estresante, además de una influencia negativa en los estudiantes al momento de expresarse en el idioma (Horwitz, 2010). En vista de lo mencionado, se identifican los niveles de ansiedad de estudiantes de tercer año medio A y B al enfrentarse a la producción oral en inglés. Así mismo, se muestran los ítems identificados como promovedores de ansiedad y el porcentaje de respuesta seleccionadas por todos los estudiantes.

Es relevante indicar que, luego de que los estudiantes rindieran el primer *speaking test* se aplicó el cuestionario que mide los niveles de ansiedad de los estudiantes llamado *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* (Ver Anexo N° 10) diseñado por Horwitz et al. (1986), orientado a identificar los niveles de ansiedad de los estudiantes de una lengua extranjera. En esta ocasión se utilizó la versión traducida al español chileno (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001), del cuestionario FLCAS (Ver Anexo N° 11).

Este cuestionario es de tipo escala Likert de 5 niveles de evaluación que varían desde Muy de acuerdo (5) y Muy en desacuerdo (1).

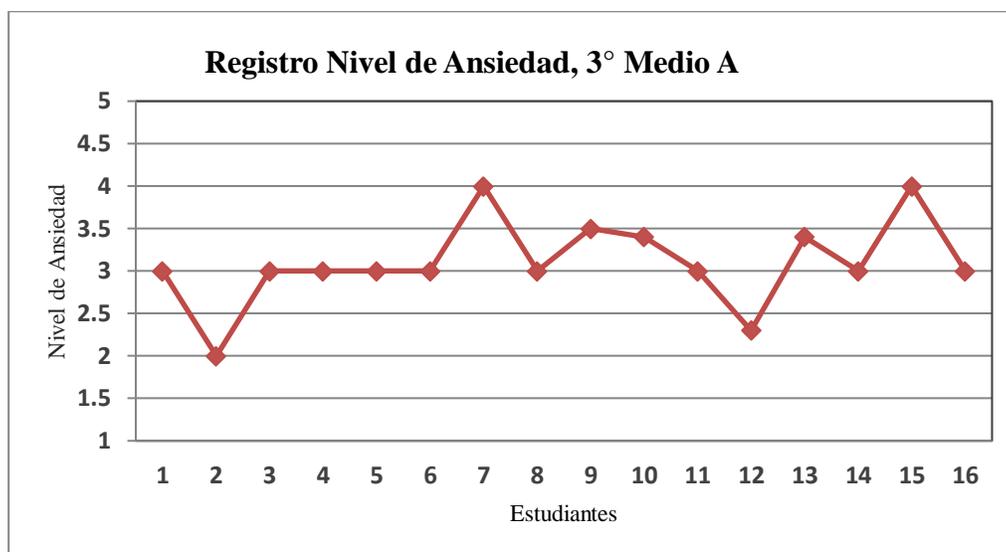
Tabla I.11. Escala Likert con niveles de evaluación

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------------|---------------------|----------|------------------|-----------------------------|
| Estoy totalmente en desacuerdo | No estoy de acuerdo | No sé | Estoy de acuerdo | Estoy totalmente de acuerdo |

Este instrumento tiene un total de 33 reactivos que identifican tres tipos de ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera, las cuales son, aprensión comunicativa, ansiedad ante el examen y miedo a la evaluación negativa. Es relevante mencionar que, el nivel de ansiedad según la escala del cuestionario FLCAS es de un mínimo de 1 punto y un máximo de 5 puntos. Un nivel bajo de ansiedad oscila entre 1 a 2,5 puntos, un nivel medio de ansiedad de 2,5 a 2,9 puntos, un nivel medio-alto de 3 a 3,5 puntos y finalmente se considera un alto nivel de ansiedad a aquellos estudiantes que obtienen un promedio de 3,6

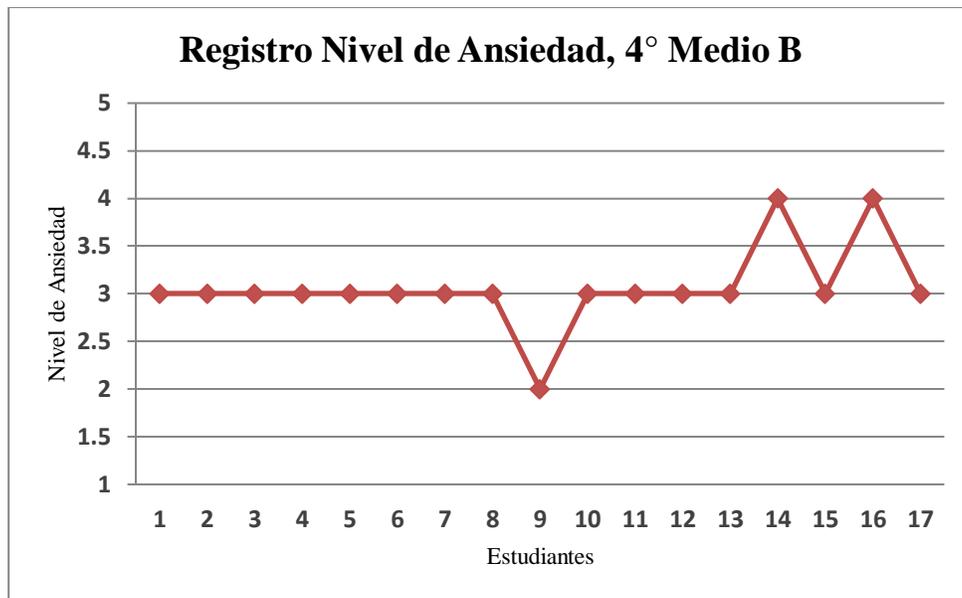
a 5 puntos en el cuestionario. En la siguiente figura se muestran los niveles de ansiedad del tercero medio A y B.

Figura N° I.7. Niveles de ansiedad estudiantes tercero medio A



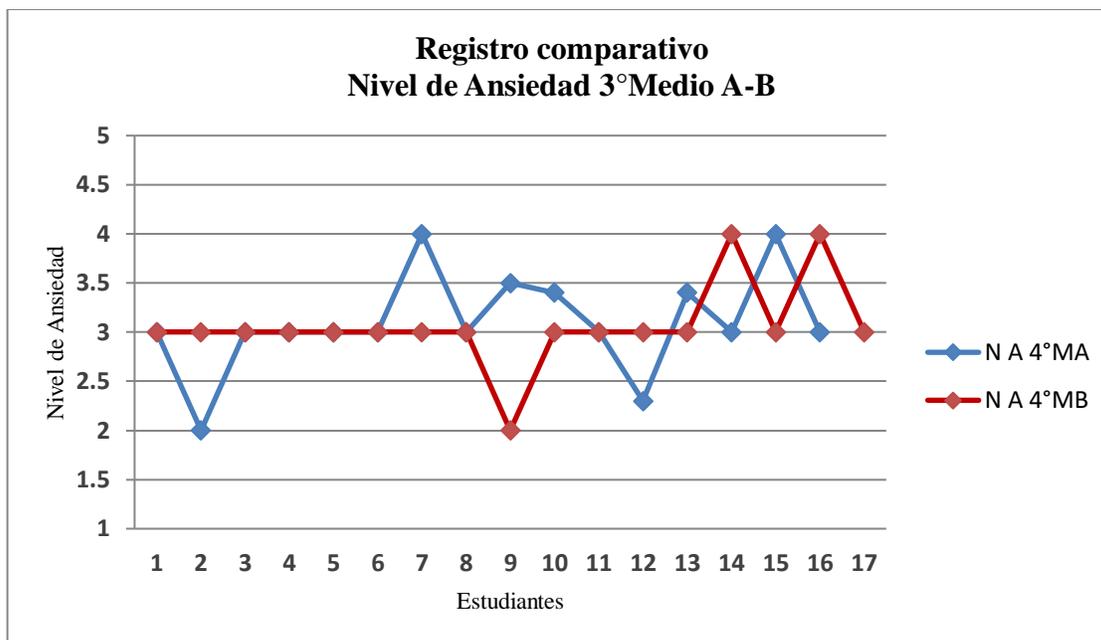
La figura N° I.7 nos muestra el nivel de ansiedad de los estudiantes del tercero medio A. Se identifica un curso con un nivel medio-alto de ansiedad, el cual oscila entre 3 a 5 puntos con 14 estudiantes de un total de 16. Por otro lado, se refleja a 2 estudiantes con un bajo nivel de ansiedad. A continuación, se presentan los niveles de ansiedad presentados por los estudiantes del tercero medio B.

Figura N° I.8. Niveles de ansiedad estudiantes tercero medio B



La figura N° I.8 muestra el nivel de ansiedad de los estudiantes del tercero medio B. Se identifica un nivel medio alto de ansiedad presente en los estudiantes con 14 estudiantes de un total de 17. Por otra parte, un nivel alto de ansiedad es presentado por 2 estudiantes. En cambio, 1 estudiante presenta un nivel bajo de ansiedad. Por lo que se puede concluir que un nivel medio alto de ansiedad está presente en los estudiantes de este curso. En la siguiente figura, se presentan los niveles de ansiedad comparativos de ambos cursos.

Figura N° I.9. Niveles de ansiedad comparativo estudiantes tercero medio A-B



En la figura I.9 se detalla el registro comparativo del nivel de ansiedad presentado por los estudiantes del tercero medio A y tercero medio B. Se identifica un nivel medio alto de ansiedad en ambos cursos. Sin embargo, el tercero medio A presenta una leve variación en los resultados presentando estudiantes con baja, media y alta ansiedad. En contraste con el tercero medio A, el tercero medio B solo presenta dos variaciones, un estudiante con baja ansiedad y los demás identificados con ansiedad media-alta. En conclusión, se logra identificar que tanto el tercero medio A como el tercero medio B, presentaron ansiedad en el diagnóstico previo a la implementación del proyecto didáctico. Esta información será relevante al momento de analizar y comparar los resultados de los niveles de ansiedad que se han obtenido desde el diagnóstico hasta los que se obtendrán al final el proyecto.

En la siguiente tabla (N° I.9) se identifican los ítemes con un mayor porcentaje de ansiedad (60% a 100%) en los estudiantes del tercero medio A, según el test FLCAS.

Tabla N° I.11. Número de ítems del FLCAS que presentaron mayor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes 3° A

| N° | Afirmación | % de estudiantes |
|-----------|--|-------------------------|
| 6 | Durante la clase, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase | 90% |
| 15 | Me preocupa no entender lo que el profesor está corrigiendo | 80% |
| 23 | Tengo la sensación de que mis compañeros/as hablan el idioma mejor que yo | 80% |
| 33 | Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no he podido preparar con anticipación | 80% |
| 7 | Pienso que a los otros compañeros/as se les dan mejor los idiomas que a mí. | 70% |
| 12 | En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé | 70% |
| 27 | Me pongo nervioso/a y me confundo cuando estoy hablando en inglés en clases. | 70% |
| 1 | Nunca estoy completamente seguro/a de mí mismo/a cuando hablo en la clase de inglés | 60% |
| 10 | Me preocupan las consecuencias que pueda traer el cometer errores en la clase de inglés | 60% |
| 22 | No me siento presionado/a para prepararme bien para las clases de inglés | 60% |

En la tabla N° I.9, se logra identificar que la afirmación N° 6 (relacionada con la distracción) es la que provoca un mayor nivel de ansiedad en los estudiantes del tercer año medio A. El factor de distracción durante la clase que también está ligado a las afirmaciones N° 33 y 12. Esta aseveración podría estar vinculado con las clases híbridas durante el segundo semestre 2021 y el retorno progresivo a las clases presenciales. Factor importante a considerar, ya que el estar expuesto varias horas a una pantalla podría generar distracción en las clases. En segundo lugar, está la afirmación N° 15, donde los estudiantes se sienten preocupados por no comprender lo que el profesor les corrige, ítem que también está vinculado con las aseveraciones N° 10 y 11. Esto podría estar ligado a la distracción del punto anterior y a la exposición de un nuevo profesor en la asignatura. Finalmente, la tercera afirmación que genera niveles de ansiedad elevados es la N° 23, relacionada con la

inseguridad de sus propias habilidades productivas del idioma, considerando que los demás compañeros hablan mejor que ellos, la cual también está ligada al miedo presentado en las afirmaciones N° 7, 27 y 1, relacionadas con la exposición ante un experto, según la percepción de los estudiantes (Horwitz, 2010). Abajo se presentan las afirmaciones que menor nivel de ansiedad generan en los estudiantes del tercer año medio A.

Tabla N° I.12. Números de ítems del FLCAS que presentaron menor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes 3°A

| N° | Afirmación | % de estudiantes |
|----|--|------------------|
| 5 | No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés. | 80% |
| 28 | Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado | 60% |
| 17 | A menudo no me apetece ir a clase | 30% |
| 21 | Cuando más estudio para una prueba de inglés, más me confundo | 20% |
| 26 | Me siento más tenso/a y nervioso/a en la clase de inglés que en otras clases | 10% |

La tabla N° I.10 muestra que la afirmación N° 5 es la que menor nivel de ansiedad les genera, la cual indica que los estudiantes no sienten molestia en participar de más clases de inglés. Es decir, el tercero medio A, muestra un interés en tener clases extras a pesar de sentirse distraídos en clases, lo cual indica que hay factores externos a su distracción y no el disgusto por la asignatura.

En contraste con los datos presentados, tenemos los resultados del tercero medio B, los cuales muestran algunas similitudes en las afirmaciones generadoras de ansiedad como también algunas diferencias (se consideran afirmaciones generadoras de ansiedad sobre el 60% de las preferencias).

Tabla N° I.13. Número de ítems del FLCAS que presentaron mayor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes 3° B.

| N° | Afirmación | % de estudiantes |
|----|--|------------------|
| 6 | Durante la clase, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase. | 94,1 |
| 13 | Me da vergüenza ser voluntario/a en clase para responder en inglés | 76,4 |
| 9 | Me pongo muy nervioso/ a cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado | 70,6 |
| 18 | Me siento seguro/a a la hora de hablar en inglés en la clase | 70,5 NEA |
| 1 | Nunca estoy completamente seguro/a de mí mismo/a cuando hablo en la clase de inglés | 64,7 |
| 2 | No me preocupa cometer errores en clase | 64,7 NEA |
| 16 | Aunque vaya preparado/a para la clase de inglés, me siento nervioso/a | 64,7 |
| 32 | Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos de lengua inglesa | 64,7 NEA |

¹ NEA= % de los estudiantes no está de acuerdo con la afirmación.

La información demostrada en la tabla N° I.11 indica que la afirmación N° 6 es un generador significativo en el nivel de ansiedad de los estudiantes del tercero medio B, al igual que el curso anterior, ambos se sienten distraídos durante las clases. El segundo indicador de ansiedad es la aseveración N° 13, la cual indica que los estudiantes sienten vergüenza al responder en inglés, aseveración vinculada con la inseguridad personal de expresarse en el idioma extranjero, esta afirmación está vinculada con la tercera más generadora de ansiedad la N° 9, estrechamente asociada a las N° 18 y 1, las cuales demuestran el bajo nivel de autoconfianza en sus capacidades lingüísticas del idioma. En conclusión, los generadores de ansiedad según lo declarado por los estudiantes, están relacionados con los 3 factores afectivos “motivación, ansiedad y autoconcepto” mencionados por Krashen (1982), los cuales dificultarían el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera.

La siguiente tabla muestra los ítemes que presentaron menor nivel de ansiedad en los estudiantes del tercero medio B.

Tabla N° I.14. Número de ítemes del FLCAS que presentaron menor porcentaje de ansiedad declarado por los estudiantes 3°B

| N° | Afirmación | % de estudiantes |
|----|--|------------------|
| 5 | No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés | 53 |
| 19 | Me da miedo que mi profesor corrija cada error que cometo | 29,4 |
| 22 | No me siento presionado/a para prepararme bien para las clases de inglés | 41,2 |
| 26 | Me siento más tenso/a y nervioso/a en la clase de inglés que en otras clases | 17,6 |

Se logra evidenciar en la tabla N° I.12 una similitud en la afirmación seleccionada por el tercero medio A, ya que ambos muestran un interés en incrementar sus clases de la asignatura. Sin embargo, la segunda aseveración que genera un menor nivel de ansiedad difiere a los seleccionados anteriormente. El tercero medio B declara que no le da miedo que el profesor corrija los errores que comenten. La diferencia puede verse reflejada en el profesor de la asignatura, ya que también es el profesor jefe desde el año 2020, este factor podría explicar el por qué los estudiantes no temen a las correcciones, ya que hay conocimiento previo de las estrategias de enseñanza del profesor, además de tener actividades extras como consejo de curso y orientación con el mismo, lo que genera un vínculo más estrecho.

1.3 Causas

Dentro de los factores asociados al aprendizaje del inglés y su bajo rendimiento en las pruebas estandarizadas realizadas en el país, la Agencia de la Calidad de la Educación (2017), determina las siguientes tres variables: la primera, relacionada con el establecimiento y el docente, referido a las horas pedagógicas de la asignatura, las cuales son bajas en cuanto al nivel de logro exigido a alcanzar. Factor afirmado por los estudiantes participantes de este estudio, quienes indican su interés por tener más horas de clases de la asignatura. La segunda, relacionada con los estudiantes, referido al nivel de exposición al idioma en contextos no escolares, ya sea mediante el uso de TICs, como ver televisión y películas en inglés. Además de revisar medios de comunicación o chatear en el idioma extranjero, y la tercera, referida a la autoeficacia según el estudiante, en el idioma. Es decir, el auto concepto en cuanto a sus habilidades, y su percepción en cuanto a la facilidad de comprender con rapidez.

En relación a lo último, el Ministerio de Educación mediante el Programa Inglés Abre Puertas iniciado el 2010, con el objetivo de buscar estrategias para la mejora del nivel de inglés en Chile, ha generado las instancias para incluir a los estudiantes en actividades de inmersión al inglés mediante los campamentos de veranos, concursos de deletreo y escritura. Un punto a considerar es que estos programas cuentan con un cupo limitado de integrantes, lo que no permite a todos los estudiantes participar, una limitante para aquellos estudiantes que quedan fuera del programa de mejora. Es importante recalcar que luego de los desalentadores resultados de las pruebas SIMCE, es que el mismo programa “Inglés Abre Puertas” inicia otro creado el 2018 llamado *English in English*, el cual tiene como propósito mejorar el nivel de inglés de los estudiantes, mediante el uso del inglés por parte del profesor en el aula (clases dictadas en inglés y no es español), para que los estudiantes estén más expuestos al idioma. Por otra parte, el programa busca capacitar a los docentes para mejorar sus habilidades y estrategias en aula. Sin embargo, los intentos realizados por el MINEDUC no han tenido el impacto esperado ya que los resultados de la prueba SIMCE en inglés siguen siendo bajos, tal como se explica en el capítulo I, en tabla I.7.

En relación a las habilidades de producción oral no hay datos de pruebas estandarizadas en el país, ya que las realizadas por el SIMCE solo miden habilidades receptivas. Sin embargo, dentro de los datos obtenidos mediante los *Speaking tests* y el posterior cuestionario que mide el nivel de Ansiedad (FLCAS), se puede indicar que las causas que originan el bajo nivel de inglés son la escasez de práctica de la habilidad, lo que conlleva a una falta de autoconfianza en los estudiantes ante la exposición oral. Esta causa es reafirmada por el Plan nacional de inglés 2017, donde se menciona que “Dentro del proceso educativo la producción oral es la menos reforzada de las 4 habilidades básicas de los idiomas” (Yilorm, 2016). Otros aspectos a considerar son los factores afectivos como la carencia de motivación, autoconcepto y ansiedad, los cuales inhiben el aprendizaje (Krashen, 1982).

De acuerdo a Torres (2016) otras causas a considerar dentro de la problemática expuesta son, el número de alumnos por clase, el cual es mayor en Chile (31 estudiantes promedio) que el promedio de los países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, (OCDE). Además, el mismo autor menciona otro dato importante que está relacionado con el número de horas al año que enseña un profesor en nuestro país, las que corresponden a 1.103 horas en relación a las 694 del promedio de los profesores de la OCDE. Cabe mencionar que las horas de enseñanza en Chile están enfocadas en un 70% a la realización de clases y solo un 30% a labores administrativas y planificación, lo que refleja una ausencia de tiempo para la búsqueda de nuevas metodologías para la enseñanza.

Por último, está el sueldo que percibe un profesor chileno, que con 15 años de experiencia es remunerado por hora de trabajo con US\$ 22, mientras que el sueldo promedio de la OCDE es de US\$ 59. Estos datos dejan en evidencia que el profesorado chileno debe enseñar un número elevado de horas de clases, con una cantidad excesiva de estudiantes por sala, además de no contar con el tiempo suficiente para la preparación de clases y por último un salario inferior al promedio OCDE.

Múltiples causas pueden ser mencionadas a la hora de buscar una explicación al bajo rendimiento del nivel de inglés en nuestro país, sin embargo, aquellas que fueron señaladas muestran un escenario que, de ser mejorado, tiene que abarcar un avance diverso, tanto en las condiciones de estudio, el perfeccionamiento docente y el tiempo de planificación entregado a los profesores.

1.4 Potenciales soluciones y/o aportes

Las potenciales soluciones al problema diagnosticado es impulsar el desarrollo de las habilidades productivas del idioma inglés, mediante el uso de nuevas estrategias didácticas de interés estudiantil que favorezcan un aprendizaje significativo. Según Kashen (1982) la motivación es uno de los aspectos fundamentales al momento de aprender una nueva lengua. Otro aspecto a considerar como una potencial solución es el aprendizaje colaborativo, ya que de acuerdo a Duxbury y Tsai (2010) este estilo de aprendizaje ayudaría significativamente a los estudiantes a reducir los niveles de ansiedad que provoca el aprendizaje de un nuevo idioma.

Por otra parte, Valles (2019) menciona que la utilización de nuevas estrategias didácticas de enseñanza podría ayudar a disminuir los niveles de ansiedad en los estudiantes, ya que fomenta la curiosidad e interés de los estudiantes a aprender la nueva lengua. Es por esto que, el uso y creación de podcast es una potencial solución al problema diagnosticado, ya que no solo promueve el aprendizaje del inglés, sino que también un aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo.

En este sentido, Santiago (2016) menciona que el uso del podcast en educación tiene beneficios en el aprendizaje de segundas lenguas tales como pronunciación, entonación y fluidez, además del uso de herramientas y recursos tecnológicos que permiten un aprendizaje auténtico. Es decir, el uso de podcast en la enseñanza del inglés, tiene múltiples ventajas que en su práctica llevarían al éxito de la producción oral del idioma.

Es por esto que, este proyecto busca contribuir en el campo de la enseñanza de la lengua extranjera inglés, específicamente en la producción oral, influencia que mediante el

podcast ayudará en la calidad de la producción oral y a reducir los niveles de ansiedad que genera en los estudiantes al enfrentarse a una entrevista en inglés. Además, de aportar en la propagación del conocimiento sobre el impacto y relación que existe entre el uso del podcast y calidad de la producción oral de los estudiantes en futuras investigaciones en contexto escolar de enseñanza media.

CAPÍTULO II
JUSTIFICACIÓN DEL
PROYECTO

II. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

La ansiedad, en el contexto chileno se presenta debido a los bajos niveles en las habilidades productivas del idioma, lo que se replica en inseguridades por parte de los estudiantes en el proceso de adquisición de la lengua meta. De acuerdo a Horwitz (1996) la ansiedad en el aprendizaje de un idioma extranjero no solo se presenta en estudiantes de un curso básico de inglés, sino que también en algún momento se presenta en muchos profesores de idiomas extranjeros, los cuales en sus inicios de estudio experimentaron ansiedad ante el idioma, debido a que este fue visto como una situación de exposición en la que serían evaluados más que como una oportunidad de comunicarse. Es por esto que, en consideración de los bajos resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas y la falta de datos nacionales en cuanto a las habilidades productivas del idioma es que este proyecto didáctico tiene como objetivo disminuir los niveles de ansiedad en los estudiantes que provoca la producción oral del idioma, mediante el uso y creación de podcast. También, busca contribuir en el aprendizaje del inglés en las habilidades productivas del idioma, específicamente en la comprensión oral.

En definitiva, se procura que los estudiantes sean capaces de trabajar en equipo para desarrollar la comprensión oral sin miedo o temor a equivocarse, tomando en cuenta los factores afectivos (Krashen, 1982) como la motivación, autoconfianza y ansiedad, que cumplirían un rol decisivo en el aprendizaje de una lengua extranjera. De este modo se debe considerar previamente la variable afectiva ansiedad, ya que se puede establecer que tiene un efecto negativo en la producción oral del idioma extranjero inglés, provocando temor y una baja calidad en la habilidad productiva del idioma (Horwitz, 2010).

A su vez, tal como lo sugiere la Agencia de la Calidad de la Educación en el Estudio nacional de inglés (2017), este proyecto incorpora actividades pedagógicas desafiantes para los estudiantes, con el objetivo de incentivar la motivación a través del uso y creación de podcasts con temas de interés estudiantil, potenciar el trabajo en equipo y la práctica constante de la producción oral, además de reducir los niveles de ansiedad que

provoca el hablar en inglés. Por otra parte, el proyecto busca incluir una articulación interdisciplinar de las asignaturas de inglés y Lenguaje. En este contexto, el MINEDUC (2017) declara que se debe promover la comunicación y el uso del inglés entre los estudiantes en cada hora lectiva de la asignatura. También, se reitera que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar enfatizado en el desarrollo de las habilidades comunicativas, abordando temáticas que apelen directamente a los intereses y necesidades de los estudiantes. Al igual que implementar procedimientos evaluativos que den cuenta del dominio de las distintas habilidades de comunicación del idioma, acción que ayudaría a que los estudiantes tengan un conocimiento previo (en su lengua materna) de las temáticas abordadas en el proyecto.

Es por esto, que trabajar las habilidades productivas mediante el uso y creación de podcasts toma una relevancia significativa ya que es una estrategia didáctica desafiante para el aprendizaje óptimo y colaborativo de la lengua extranjera. Según Quesada (2015), el uso de estrategias didácticas actualizadas en educación, atrae el interés de los estudiantes, promoviendo la curiosidad y la intención de involucrarse en los desafíos educativos presentados por el profesor.

Desde el punto de vista de Vera (2011), el uso de podcast en educación tiene múltiples beneficios para los estudiantes, dentro de los cuales está la mejora de la producción oral del idioma extranjero, ya que entrega a los estudiantes confianza de logro al desarrollar una tarea dentro de un trabajo colaborativo entre sus pares, puesto que estos servirían de apoyo en el mismo aprendizaje. Por lo tanto, este proyecto didáctico justifica su importancia en el aprendizaje del inglés, ya que indaga en el uso y creación de podcasts como estrategia educativa para disminuir la ansiedad y a su vez mejorar la calidad de la oralidad del inglés como lengua extranjera.

CAPÍTULO III
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
Y ESTADO DEL ARTE

III.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DEL ARTE

En este capítulo se presentará la discusión teórica del tema de investigación, que se enfoca en el podcast como herramienta de aprendizaje para reducir los niveles de ansiedad en la producción oral del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer año medio. Se abordarán cuatro temas, dentro de los cuales se encuentra la importancia del aprendizaje del inglés en Chile, los factores afectivos que inciden en el aprendizaje del idioma, el rol de la ansiedad en el aprendizaje del inglés y finalmente el uso del podcast como herramienta didáctica de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Cabe mencionar que este marco teórico está enfocado en el uso del podcast como herramienta tecnológica para la mejora de la producción oral en inglés, con el fin de reducir los niveles de ansiedad que se produce en los estudiantes al momento de expresarse en el segundo idioma.

3.1 La importancia del Aprendizaje del Inglés en Chile

El aprendizaje de otros idiomas dentro de un país en vías de desarrollo es de suma importancia, tomando en cuenta el mundo globalizado en el que vivimos. Es así como en Chile “el aprendizaje del inglés como idioma extranjero parte desde el año 1980, donde se implementó la enseñanza obligatoria de una segunda lengua desde 1999, priorizando el inglés con obligatoriedad desde 5° básico a 1° medio” (Rodríguez 2015, p.76). En consecuencia a su importancia en la educación, hoy en día el Ministerio de Educación, ha hecho obligatoria la asignatura desde 5° básico a 4° medio, además de incluir propuestas curriculares de inglés desde la educación primaria como lo es prekínder. Ante la imperiosa necesidad del idioma, los establecimientos educacionales de manera voluntaria han comenzado a incluirlo dentro de sus programas de educación primaria. Además, el MINEDUC, ha impulsado el programa inglés abre Puertas el año 2004 que hasta la fecha ha presentado diversos programas tanto para estudiantes como para profesores, tales como los campamentos de invierno y verano, becas para semestre en el extranjero, cursos online, entre otros. Todo con el objetivo de potenciar el idioma en los estudiantes y perfeccionamiento de los docentes. Esta iniciativa de mejorar el

aprendizaje del idioma es sustentada por Torres (2016), quien indica que la enseñanza de las lenguas extranjeras debe recibir la atención que se merece de quienes lleven a cabo propuestas de mejora en el área, ya que es uno de los temas primordiales en educación.

Teniendo en cuenta que en la actualidad la influencia del idioma juega un rol preponderante en el contexto nacional, es que se considera esencial para el desarrollo del país en cuanto a economía global. Motivo por el cual se ha incrementado la constante necesidad que adquirir la nueva lengua, ya que esta también prevalece en las investigaciones y libros publicados en internet. Rodríguez (2015) menciona que “el manejo adecuado de esta segunda lengua (L2-inglés) es concebida como una herramienta para comprender otras culturas y desarrollar nuevas habilidades de aprendizaje en los estudiantes y ciudadanos” (p.75). En este sentido, el mismo autor señala que tener la capacidad de comunicarse a través del inglés será una habilidad de primer orden para poder integrarse oportunamente al entorno de información, conocimiento y desarrollo.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación para mejorar el desarrollo del idioma extranjero, la Agencia de la Calidad de la Educación mediante el estudio nacional de inglés 2017, declara que el dominio del inglés no solo es bajo en nuestro país, sino que también se presenta un bajo rendimiento en América Latina. En vista de la importancia del inglés en nuestro país y los bajos resultados en el rendimiento de este en las pruebas SIMCE, es que el Currículum Nacional promueve la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés dentro del aula. Según el Currículum Nacional de Inglés 2019, los avances tecnológicos, las nuevas formas de comunicación y los cambios sociales y culturales en las últimas décadas, han impulsado la necesidad de un idioma común, convirtiendo al inglés en la lengua de comunicación internacional. Es en este contexto y en una búsqueda tenaz de un aprendizaje significativo es que el MINEDUC considera realizar las clases en inglés, además de usar la gramática y el vocabulario en contexto, como una herramienta comunicacional de apoyo, utilizando como medio de aprendizaje los multimedios en inglés tales como juegos, videos tutoriales, películas, etc. Además de

incentivar y apoyar la iniciativa de experiencias extra escolares que intensifiquen la necesidad, entre los estudiantes de comunicarse en inglés, ya que es una habilidad clave para el desarrollo formativo de los estudiantes de tercero y cuarto medio, debido a que el manejo del idioma les ofrecerá más y mejores oportunidades laborales y de educación.

En este sentido, el Ministerio de Educación ha vislumbrado que el fácil acceso al aprendizaje del idioma extranjero es relevante para desarrollar en las y los estudiantes una conciencia cultural que les permita apreciar características tanto de diversas culturas como la propia.

3.2 Factores Afectivos en el aprendizaje de inglés

Los factores afectivos dentro del aprendizaje de segundas lenguas juegan un rol fundamental, tanto en el éxito o en las dificultades presentadas durante la adquisición de nuevo un idioma. Según Krashen (1982) los factores afectivos que influyen en el aprendizaje de un nuevo idioma son explicados en la hipótesis del “filtro afectivo”. Es decir, estas variables pueden actuar de forma positiva, facilitando el aprendizaje o negativa, impidiendo su adquisición. Desde el punto de vista de Krashen (1982) las variables afectivas están fuertemente enlazadas con la adquisición de una nueva lengua, dentro de las cuales destaca tres: motivación, autoconfianza y ansiedad. El autor sostiene que los estudiantes que presentan una alta motivación en el aprendizaje, tendrán una mejor predisposición a comprender de manera óptima el nuevo idioma. De la misma manera, aquellos estudiantes que presentan una mayor seguridad en sí mismos estarán aún más cercanos a la utilización del idioma y más dispuestos al aprendizaje. Sin embargo, el mismo autor declara que aquellos estudiantes con una autoconfianza disminuida, tienden a tener un bajo rendimiento y dificultades en el aprendizaje de la segunda lengua. De igual modo, la misma teoría es afirmada por Chacón y Hernández (2010) quienes mencionan que: “cuanto más alto sea el filtro afectivo reflejado en un mayor nivel de ansiedad, baja autoestima y poca participación, más serán las posibilidades de que el estudiante fracase en su proceso de aprendizaje”

(p.211). Esto quiere decir, que los estudiantes debido al temor a equivocarse o verse expuestos ante un juicio de valor, les provocaría ansiedad al momento de enfrentarse al idioma.

Desde la posición de Rodríguez (2015), la hipótesis del filtro afectivo estaría unida al proceso de adquisición de una lengua. Esto quiere decir, que aquellos estudiantes con un filtro afectivo bajo tienden a tener mayor predisposición de la información y éxito en el aprendizaje. Sin embargo, aquellos estudiantes que presentan un filtro afectivo alto pueden presentar dificultades en el aprendizaje debido a la falta de motivación y el estrés que conlleva el proceso de adquisición de un nuevo idioma. Además, indica que un incremento de este filtro afectivo interferirá en el aprendizaje del estudiante.

De la misma manera, Moreno (2017) vincula los factores afectivos con las buenas o malas experiencias de los estudiantes, ya que de esto dependerá si es beneficioso o perjudicial para el aprendizaje. El mismo autor declara que tanto los estudiantes introvertidos como extrovertidos pueden verse afectados en el proceso de la adquisición de la lengua. Los primeros por presentar un mayor nivel de presión y temor al sentirse expuestos y los segundos, aquellos extrovertidos, son más propensos a distraerse, lo que generaría un aprendizaje superficial. Es por esto que, tener en cuenta la afectividad de los estudiantes será de suma importancia para que el docente pueda desarrollar de manera óptima el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, Chacón y Hernández (2010) manifiestan otro factor importante en el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera, y es la relación estudiante profesor, ya que esta influye directamente con el filtro afectivo de los estudiantes. Es decir, el rol del “profesor como modelo y facilitador inciden favorablemente en hacer de este proceso productivo y favorecedor” (p.212). También indican que, al existir un ambiente tenso e incómodo para el estudiante, además de la falta de confianza y motivación este tendrá un aprendizaje limitado sin ser comprendido y analizado. Finalmente, los autores destacan que la utilización de estrategias metodológicas más

productivas y menos rígidas en el aprendizaje, serían en parte un propulsor a la motivación participativa de los estudiantes. De acuerdo con Moreno (2017), los factores afectivos revelan una necesidad de cambio a las metodologías de enseñanza de los idiomas, para poder facilitar su adquisición, motivo por el cual es necesario obtener estrategias en que ambos grupos sean beneficiados del aprendizaje del idioma.

En la misma línea, Quintero, Santiago, & Veitia (2021) mencionan que el profesor es quien contribuye en el proceso de aprendizaje de un idioma, ya que debe trabajar con estrategias socio-afectivas con los estudiantes. Todo con el objetivo de ayudar a una mejor comprensión y adquisición, siendo los factores afectivos imprescindibles al momento de aprender un nuevo idioma. Con el mismo enfoque, Moreno (2017) plantea crear ambientes de aprendizaje social como consecuencia a un mejor proceso de adquisición de la lengua. Por último, el mismo autor destaca la importancia del aprendizaje colaborativo con personas del entorno del estudiante, ya que se mantiene un vínculo con las prácticas sociales, cuyo contexto social del aprendizaje influirá en un *input* claro, fácil y accesible al aprendizaje de lenguas extranjeras.

3.3 Rol de la ansiedad en la adquisición de una lengua

El aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera puede ser visto como un desafío inalcanzable para los estudiantes, situación que genera ansiedad ante el idioma desconocido. También puede ser percibido como un mecanismo de defensa ante la inseguridad y falta de dominio del nuevo idioma. A su vez, Horwitz (2010) afirma que la ansiedad juega un rol moderadamente negativo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que impediría avanzar en el éxito de la producción comunicativa de esta, por lo que debería ser considerada como un impedimento en el avance como tal. Además, la autora menciona que los estudiantes ansiosos a menudo subestiman sus habilidades en el idioma y que, a mayor nivel de ansiedad, las calificaciones de estos decrecían, específicamente en las evaluaciones orales.

La ansiedad está dentro de las variables afectivas que influyen en la adquisición de una segunda lengua. Horwitz (2001) ha definido el término ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras como un sentimiento de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación. Es decir, el aprender una nueva lengua no solo puede estar asociado a un desafío, sino que puede resultar una tarea estresante para los estudiantes. Es más, Duxbury & Tsai (2010), definen la ansiedad como un “fenómeno universal que inhabilita el logro de los estudiantes de una lengua extranjera” (p.4). En otras palabras, la ansiedad sería un factor debilitante en la adquisición de un nuevo idioma.

Es importante mencionar que, de acuerdo a Horwitz et al., (1986) hay tres tipos de ansiedad vinculada al aprendizaje de lenguas extranjeras, las cuales son: aprensión comunicativa, ansiedad ante un examen y miedo a la evaluación negativa. La primera está enfocada al miedo a comunicarse entre personas, la segunda relacionada con el miedo al fracaso antes, durante y después de un examen. Y finalmente la tercera, indica el miedo a la evaluación negativa por parte de los demás. En este sentido, Krashen (2003) menciona que este tipo de miedos e inseguridades atribuidas a la ansiedad resalta en los estudiantes no nativos de una lengua extranjera, ya que experimentan un cierto grado de temor o falta de tolerancia personal cuando se trata de equivocarse o de ser mal calificados por su entorno, mencionando que el temor genera implícitamente un nivel de ansiedad que se interpone entre la adquisición del conocimiento y la reproducción gradual de esta comprensión. El mismo autor destaca el factor afectivo ansiedad, como uno de los componentes más determinantes a la hora de obtener un aprendizaje adecuado de la segunda lengua. De igual manera Elkhayma (2020), revela que el factor afectivo más recurrente en el aprendizaje de idiomas extranjeros es la ansiedad, la cual se identifica con el nerviosismo y estrés en clases al momento de expresarlo oralmente, lo que se refiere a una sensación de no cometer errores o sentirse avergonzado delante de sus compañeros. Así mismo, Moreno (2017) asegura que el factor ansiedad es uno de los aspectos más analizados debido a que conlleva consecuencias tanto físicas como psicológicas durante el aprendizaje. En la misma línea Sifrar (2007), declara a la ansiedad como una dificultad para la expresión oral del

inglés, tomando como primer punto el miedo a cometer errores y en segunda instancia a la pronunciación, refiriéndose al miedo a pronunciar mal las palabras.

Por otro lado, Horwitz (2010) hace notar el rol de la ansiedad cuando menciona que “desde que el aprendizaje de un idioma requiere comunicación oral usando sonidos y formas poco familiares, es lógico que las personas que temen comunicarse oralmente o personas que se preocupan de la visión negativa hacia ellos podrían encontrar que el aprendizaje del idioma es un provocador de ansiedad innato” (p.97)⁵. Esto quiere decir que, la ansiedad manifestada por los estudiantes, afecta directamente la producción oral, y como consecuencia el proceso de aprendizaje del idioma. También, Valles (2019) plantea que “la ansiedad aparece cuando emergen los primeros indicios de cambio, y más concretamente, en toda situación de aprendizaje, haciéndose extensiva a todo proceso de interacción” (p.959). Además, el mismo autor expresa que el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera se caracteriza por presentar ansiedad, debido a que los estudiantes tienen que desarrollar competencias comunicativas como lo son la producción oral donde se debe emplear pronunciación y entonación. De igual manera, el autor expone que el temor a la burla por parte de los compañeros es aún mayor que la exposición ante el profesor, puesto que este último comprende una ayuda en el caso del error. Sin embargo, pueden existir casos en donde el docente cumpla un rol intimidante, factor que aumentaría la ansiedad en los estudiantes. Es necesario recalcar que, algunos de los factores que incrementan la ansiedad en los estudiantes son el miedo a cometer errores, el ridículo y el *bullying*; es por esto que, los estudiantes se distancian de los métodos de aprendizaje, para así no poner en riesgo su autoestima y posición moral, evitando el contacto oral con sus pares o profesores de inglés.

En contraste con lo anterior, y para evidenciar un caso más cercano, tenemos un estudio realizado en Chile por Gregersen y Horwitz (2002) quienes encontraron una notable relación entre la ansiedad y el perfeccionismo en el desempeño que se demostraba del idioma extranjero. Su relación tenía un vínculo con tener altos

⁵ Horwitz (2010) “Since language learning requires oral communication using unfamiliar sounds and forms, it seemed logical that people who fear communicating orally or who worry that others would view them negatively would find language learning anxiety-provoking” (p.97)

estándares y expectativas por parte de los estudiantes, causando una preocupación extrema en la opinión de otros hacia el desempeño empleado por el estudiante, además de una alta preocupación ante los errores que se podrían cometer al momento de hablar en inglés. Otro punto que consideraron, fue la diferencia entre los estudiantes ansiosos y no ansiosos. Los primeros, consideraban primordial el evitar los errores, mientras que los segundos, tomaban el error como parte del aprendizaje y consideraban relevante corregirse mientras hablaban para luego continuar hablando.

Este estudio deja en evidencia que, si bien la ansiedad está asociada a la falta de motivación y autoestima, también tiene una relación con la preocupación extrema en tener un buen desempeño llevándolo al lado de la perfección de las habilidades comunicativas. Teniendo en cuenta que la ansiedad se puede manifestar en diferentes etapas del aprendizaje es que Horwitz (2014) menciona que: “un aprendiz principiante podría sentir ansiedad en cuanto a la articulación de palabras, en cambio un estudiante más avanzado en el aprendizaje del nuevo idioma se preocupa más acerca de obtener más precisión en lo que quiere comunicar” (p.3)⁶. Estas palabras, afirman el fenómeno expuesto en el estudio mencionado, relacionado con el perfeccionismo en el aprendizaje del idioma extranjero y la ansiedad personal del estudiante. Ante estos resultados, la sugerencia de los autores, es que los profesores deben enfatizar fuertemente en el hecho de que cometer errores es parte del proceso de aprendizaje del idioma extranjero, de manera que los estudiantes se sientan relajados al momento de aplicar las habilidades comunicativas.

En este sentido, Horwitz (2010) menciona que el profesorado tiene un rol significativo para reducir los niveles de ansiedad de los estudiantes, dentro de las cuales menciona dos opciones. La primera es ayudar al estudiante a comprender y superar las situaciones que provocan ansiedad, y la segunda es crear un ambiente de aprendizaje de la lengua extranjera menos estresante. Esto quiere decir, que más que enfocarse en el resultado, el docente debe encaminar al estudiante para que crea en sus capacidades, y

⁶ Horwitz (2014) “A beginning learner may feel more anxious about articulating words, while a more advanced student may worry about getting her precise point cross” (p.3)

hacer del error parte del proceso enseñanza-aprendizaje como una instancia enriquecedora al momento de adquirir un nuevo idioma. En concordancia con lo anterior, Duxbury & Tsai (2010), sugieren que el aprendizaje colaborativo podría ser una posible solución para reducir los niveles de ansiedad en los estudiantes de un nuevo idioma. Además, mencionan que el docente al estar en una posición de autoridad, puede establecer grupos de trabajo cooperativo, con el objetivo de darle un apoyo a los estudiantes en cuanto a su aprendizaje. Finalmente, Valles (2019) recomienda que la utilización de estrategias de enseñanzas didácticas podría disminuir los niveles de ansiedad, armonizando así la motivación de poder adquirir la nueva lengua. Es por esto que, incluir metodologías didácticas dentro del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, podría ser una de las posibles soluciones, no solo para disminuir los niveles de ansiedad, sino que también para crear nuevas instancias de aprendizaje colaborativo y significativo entre los estudiantes.

3.4 El Podcast como herramienta didáctica de aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Los podcasts y su uso en educación es una metodología que se incrementa cuando comienza el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las escuelas, conformando una diversidad en el aprendizaje en entornos virtuales. Según Lee, Mcloughlin y Chan (2008) el término podcast fue utilizado por primera vez el año 2004, palabra proveniente de la unión de dos términos, el primero es *IPod* (nombre del reproductor de música de la empresa Apple) y la segunda es del verbo *Broadcast*, que significa difundir o transmitir. Del mismo modo, la Unesco (2021) menciona que, en su tiempo, el podcast fue visto como una innovación tecnológica que ayudaba a las emisoras a transmitir sus programas en un tiempo más corto y diferido. El beneficio de su creación era que las estaciones radiales podían publicar los podcasts en internet y la audiencia podía descargarlos en la disposición de su tiempo. Según el mismo medio, en marzo de 2019, la progresión de las audiciones de podcast con mayor número de oyentes se registró en Latinoamérica, siendo Chile el pionero entre los países analizados. Es por esto que, en consideración a los puntos anteriores, se puede decir que

un podcast es una publicación digital periódica que se puede descargar por internet, también visto como un pequeño programa de radio personalizado que se puede escuchar a través de cualquier dispositivo móvil que esté dirigido por un presentador, con invitados, o bien al ser utilizado en educación puede ser realizado por los estudiantes.

El uso de los podcasts para el aprendizaje de lenguas extranjeras ha ido incrementando los últimos años. En este sentido, Santiago (2016), destaca la didáctica del aprendizaje de segundas lenguas en el uso del podcast indicando el beneficio y su flexibilidad, debido a que puede trabajarse presencialmente, a distancia y de manera híbrida. Así mismo González (2016), menciona que una de las ventajas de la utilización de podcast es que los estudiantes tienen un manejo adecuado de la tecnología, siendo un contenido de fácil acceso. También declara que el podcast debe ser usado como un complemento de otros métodos de aprendizaje, lo que puede ser utilizado como material didáctico en clases.

En relación a los beneficios que se presentan en el uso del podcast en educación, Vera (2011), indica que el uso de podcasts no solo mejora la producción oral de un idioma extranjero, sino que también fomenta el trabajo colaborativo dando a los estudiantes seguridad y confianza al momento de realizar la tarea. Además de proporcionar beneficios en cuanto a la pronunciación, entonación, fluidez y un uso de recursos tecnológicos que permiten un aprendizaje auténtico. En relación a las habilidades del idioma, González (2016) destaca que no solo el uso de podcast ayuda a la mejora en la expresión oral, sino que también influye positivamente en el desarrollo de las habilidades de escritura y lectura. Dichas características de su uso, abre la posibilidad de influir de manera positiva no tan solo en el aprendizaje, sino que también en un conjunto de variables que determinarían el éxito de cada estudiante al momento de enfrentarse a la producción oral del idioma.

Por otro lado, Borges (2012), menciona que los podcasts ayudan a aprender y enseñar mejor, entregando beneficios de una formación educativa presencial y que también puede ser llevado a distancia. Por otra parte, Chacón y Pérez (2011), declaran

que el uso de TIC en el aula les da la oportunidad a los estudiantes de ser más autónomos e independientes en su propio aprendizaje. Del mismo modo, estos favorecen la mejora de la enseñanza en cuanto a colaboración entre los estudiantes. Los mismos autores, definen el podcast como una herramienta de voz usada por los profesores y profesoras para ayudar a los estudiantes con una comunicación e interacción directa, ya sea de manera presencial o remota.

Dentro de los tipos existentes de podcast Chacón y Pérez (2011) describen tres tipos, los cuales son: El podcast auténtico, hecho por hablantes nativos, no está creado con fines educativos. El podcast del profesor, realizado por el docente para sus estudiantes enfocado en la comprensión oral y El podcast del estudiante, creado por los propios estudiantes con el objetivo de desarrollar las habilidades de expresión y comprensión oral. Según las autoras, la creación de podcast estimula el aprendizaje autónomo y colectivo, disminuyendo los niveles de ansiedad de los estudiantes al momento de hablar en inglés y de la evaluación. Su uso no solo mejora las competencias lingüísticas del idioma, sino que también, los estudiantes adquieren conocimiento y entrenamiento del uso de las TIC. Además, los estudiantes tienen la oportunidad de diseñar y producir sus propios espacios virtuales.

En cuanto a los resultados encontrados por Chacón y Pérez (2011) en el estudio “El Podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera”, se puede evidenciar que se incrementó el interés en el uso de los podcasts para la mejora significativa del idioma. Además, los podcasts realizados por los estudiantes mostraron un progreso evidenciado en la pronunciación, entonación y fluidez. Esto quiere decir que, no tan solo el uso de podcast en el aprendizaje de lenguas extranjeras ayudaría a la mejora de la comunicación del idioma, sino que se ve un impulso al crecimiento en las demás habilidades que acompañan el habla. Por otro lado, el uso de podcast no solo promovió el trabajo en equipo y colaborativo, sino que también el trabajo autónomo.

Dichos resultados, son compartidos por Sprague y Pixley (2008), quienes señalan que los podcasts son una buena herramienta para que los estudiantes puedan crear sus

propios episodios, siendo estos útiles en el desarrollo del lenguaje. También, el uso de podcast trae consigo beneficios de trabajo colaborativo, incluyendo la investigación, la práctica de la comunicación efectiva y la motivación de trabajar en su propio proyecto, lo que finalmente conlleva en un aprendizaje significativo para los estudiantes. No obstante, también se pueden presentar dificultades, siendo la más recurrente el tiempo que se necesita para emplear el podcast, ya que requiere de investigación, escritura y práctica antes de grabar. Es por eso que, es primordial organizar el plan por etapas para conseguir el objetivo final sin inconvenientes.

Finalmente, González (2016) indica que los podcasts aportan beneficios al aprendizaje siendo un facilitador de la comunicación y al mismo tiempo impulsa el intercambio de conocimientos colaborativos entre disciplinas. También destaca el beneficio de la motivación, lo que conlleva a un aumento de la confianza ante sus conocimientos, además, del fomento del trabajo colaborativo y la reducción de la ansiedad ante el aprendizaje de un idioma. En concordancia con lo anterior, Lee, Mcloughlin y Chan (2008) declaran que el uso de podcast en educación es una herramienta que ayudaría a reducir los niveles de ansiedad, generar motivación y autoconfianza en los estudiantes. Es importante considerar que, según los autores mencionados, el uso de podcast tendría una directa relación con mejorar los aspectos vinculados con el filtro afectivo, los cuales serían, motivación, autoconfianza y reducción de los niveles de ansiedad en los estudiantes, indicadores que auspiciarían un progreso alentador en el aprendizaje de lenguas extranjeras como lo es el inglés en Chile.

CAPÍTULO IV
OBJETIVOS DEL PROYECTO

IV. OBJETIVOS DEL PROYECTO

4.1 Preguntas para elaborar el proyecto

¿De qué manera influye el uso y creación de podcasts en los niveles de ansiedad que provoca la producción oral del inglés como lengua extranjera en estudiantes de tercer año medio de un colegio de la provincia del Biobío?

4.2 Supuesto Investigativo

El uso y creación de podcasts influye de manera positiva en la calidad de la producción oral de los estudiantes al momento de hablar en inglés.

4.3 Objetivo General

Analizar el efecto del uso y creación de podcasts en los niveles de ansiedad que provoca la producción oral del inglés en los estudiantes de tercero medio de un colegio particular de la provincia del Biobío.

4.4 Objetivos Específicos

- Describir el desempeño que presentan los estudiantes de tercero medio en la producción oral del inglés en una entrevista.
- Identificar los niveles de ansiedad que presentan los estudiantes de tercero medio en la producción oral del inglés.
- Determinar la relación existente entre el uso y creación del podcast con los niveles de ansiedad que genera la producción oral del inglés en estudiantes de tercero medio.

V. METODOLOGÍA

En el siguiente capítulo se presentará la metodología que se propone para dar cumplimiento a los objetivos del proyecto. Además, se indicarán los modelos, estrategias, técnicas e instrumentos que se implementaron como diagnóstico y aquellos que se emplearán a futuro al momento de realizar el proyecto. Por otra parte, se incorpora la planeación, socialización y actividades para su desarrollo. Por último, se plantean los mecanismos de evaluación y la difusión de los resultados del proyecto, dentro y fuera de la comunidad educativa.

5.1 Metodología del Proyecto

El siguiente proyecto se enmarca dentro de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Según Sánchez (2013), el Aprendizaje Basado en Proyectos “es un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas a través de la implicación del alumno en procesos de investigación de manera relativamente autónoma que culmina con un producto final presentado ante los demás” (p.1). Es decir, el estudiante cumple el rol de construir su propio aprendizaje, puesto que, planifica, diseña, toma decisiones e investiga, todo esto de una manera relativamente autónoma, siendo este guiado, animado, reforzado y retroalimentado por el profesor. Cabe mencionar que, dentro de los planes y programas del Ministerio de Educación (2021), se menciona y sugiere trabajar con esta metodología ya que, promueve que los estudiantes se organicen, durante un periodo extendido de tiempo en torno a un objetivo basado en una pregunta compleja, problema, desafío o necesidad que pueden abordar desde diferentes perspectivas y áreas del conocimiento, fomentando el trabajo autónomo y colaborativo. Finalmente, el proyecto culmina con la elaboración de un mini episodio *podcast* (producto) y con la presentación pública de los resultados.

Teniendo en cuenta lo anterior, es que este proyecto de investigación tiene como objetivo principal analizar el efecto del uso y creación de podcasts en los niveles de ansiedad que provoca la producción oral del inglés en los estudiantes. A su vez, el proyecto

busca desarrollar la fluidez en la expresión oral del idioma, promover la motivación, autoconfianza, el aprendizaje autónomo y colaborativo entre los estudiantes. Lo anterior tiene directa relación con lo mencionado por Parra y Valencia (2021) quienes declaran lo siguiente:

El podcast se puede considerar como una herramienta tecnológica que promueve la enseñanza y el uso del inglés, posibilitan el contacto directo con el idioma, convirtiéndose en un elemento clave, eficaz y fundamental para promover el trabajo colaborativo y autónomo. (p.147)

Es decir, que además de proporcionar beneficios en cuanto al uso de recursos tecnológicos que permiten un aprendizaje auténtico, dichas características de su uso abre la posibilidad de influir de manera positiva no tan solo en el aprendizaje, sino que también en un conjunto de variables que determinarían el éxito de cada estudiante al momento de enfrentarse a la producción oral del idioma. Factores como el miedo a hablar en público, el temor a ser expuesto ante un experto son solo algunas de las limitantes al momento de hablar en inglés. Es por esto que el uso de podcast en el aprendizaje del idioma, se presenta como una posible solución para mejorar las habilidades productivas del idioma, específicamente la oralidad y junto con ello incrementar la autoconfianza el trabajo colaborativo.

En este proyecto se implementará con las siguientes 5 fases. En primera fase, se trabaja con una rúbrica para describir el desempeño de la comprensión oral de los estudiantes, ante una entrevista en inglés (*Speaking Tests*). En la segunda fase, se trabaja con el cuestionario *Foreign language classroom anxiety Scale (FLCAS)* de Horwitz, M.B. & Cope, J. (1986), para medir niveles de ansiedad de los estudiantes de tercero medio. En la tercera fase, se aplicarán los modelos de trabajo en podcast de Vera (2011) y parte de las fases de trabajo realizadas por Lee, Mcloughlin y Chan (2008). En la cuarta fase, se trabajará con tres instrumentos para la evaluación del podcast, una pauta de autoevaluación por parte de los estudiantes, una pauta de evaluación de los compañeros y una rúbrica de evaluación por parte del profesor, la que evaluará el proceso de trabajo del grupo y el producto final “el

podcast”. Finalmente, en la fase 5 se aplicará nuevamente el cuestionario *Foreign language classroom anxiety Scale (FLCAS)* de Horwitz, M.B. & Cope, J. (1986), con el objetivo de determinar la relación del uso del podcast y los niveles de ansiedad de los estudiantes, además de una entrevista semiestructurada para recopilar la percepción y sentimientos experimentados por los estudiantes en relación al proceso y su progreso obtenido en la producción oral del idioma. A continuación, se presentan las fases mencionadas:

Figura N° V.1: Procedimiento de recolección de datos.



Por lo que se refiere al logro del proyecto, se presentan los instrumentos implementados, además de los modelos de trabajo que se llevarán a cabo en el proceso. Es importante mencionar que, para cumplir con el objetivo general del proyecto “Analizar el

efecto del uso y creación de podcast en los niveles de ansiedad que provoca la producción oral en inglés en los estudiantes de tercero medio de un colegio particular de la provincia del Biobío” se detallan los tres objetivos específicos con sus respectivos procesos de recopilación de datos, los cuales se presentan a continuación:

Objetivo Específico N° 1: Describir el desempeño que presentan los estudiantes de tercero medio en la producción oral del inglés en una entrevista (*Speaking Test*).

Para el logro del objetivo específico número 1, se trabajó durante el segundo semestre del año 2021. A fin de describir el desempeño de la oralidad en inglés de los estudiantes de tercero medio. Se realizaron dos entrevistas relacionadas con el libro literario “*The Picture of Dorian Gray by Oscar Wilde*”, la evaluación del aprendizaje fue dividida en dos entrevistas orales. La primera evaluación correspondía a responder 3 preguntas de los capítulos (1 al 4) estudiados y analizados en clases (Ver Anexo N° 6). Cabe mencionar, que todas las posibles preguntas (12) se entregaron con antelación para su análisis grupal, para luego responder al azar solo 3 de las 12 posibles preguntas. La segunda entrevista estaba relacionada con los temas tratados en los capítulos 5 al 9. Sin embargo, aparte del ítem de responder preguntas, esta vez se agrega un nuevo ítem a la entrevista, la cual es describir fotografías del mismo libro. Es necesario indicar que, al agregar un ítem se redujo una pregunta del ítem número uno, quedando la primera parte con dos preguntas y la segunda parte describir una fotografía (Ver Anexo N° 9).

Para poder describir el desempeño de la oralidad de los estudiantes se utiliza una rúbrica de evaluación, la misma para ambas entrevistas, con el objetivo de comparar el desempeño empleado durante la primera y la segunda entrevista, la cual media las siguientes 6 categorías: Gramática, vocabulario, detalles, organización de las ideas, pronunciación y fluidez.

Objetivo Específico N° 2: Identificar los niveles de ansiedad que presentan los estudiantes de tercero medio en la producción oral del inglés.

Este objetivo se trabajó durante el segundo semestre del año 2021, donde se utilizó el cuestionario *Foreign language classroom anxiety Scale (FLCAS) de Horwitz, M.B. & Cope, J. (1986)*, a modo de diagnosticar los niveles de ansiedad de los estudiantes de tercero medio. Es importante destacar, que dicho cuestionario fue realizado con su versión traducida al español chileno de Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2001), para que los estudiantes pudiesen entregar información más clara en cuanto a sus apreciaciones. Otro punto a considerar, es que el cuestionario fue realizado después de que los estudiantes tuvieron la primera evaluación de entrevista oral, donde debían responder preguntas y analizar situaciones sucedidas en el libro literario “*The Picture of Dorian Gray by Oscar Wilde*” el cual estaba incluido dentro de su plan de lectura semestral. Dicho cuestionario, fue realizado posterior a la evaluación ya que el propósito era que los estudiantes estuviesen con sus factores afectivos activos al momento de responder, y así obtener resultados más cercanos a la realidad de los estudiantes.

Objetivo Específico N° 3: Determinar la relación existente entre el uso y creación de podcasts con los niveles de ansiedad que genera la producción oral del inglés en los estudiantes de cuarto medio.

Para cumplir el objetivo específico número tres es necesario trabajarlo durante el primer semestre del año 2022. Conviene mencionar que, el mismo grupo de estudiantes analizados durante el año 2021, hoy están cursando el cuarto año medio, con la modalidad presencial en su totalidad, factor importante a considerar para llevar a cabo el proyecto, ya que se facilita el trabajo colaborativo, autónomo y permite al profesor supervisar el proceso del trabajo realizado. Otro punto a tener en cuenta es que, durante los primeros meses de clases, marzo y abril 2022, se trabaja en el reforzamiento de contenidos vistos el año 2021, (debido a las clases híbridas, medida empleada por el Ministerios de Educación y la institución educadora, consecuencia de la contingencia mundial, COVID-19). También se trabaja y

refuerzan las habilidades: de audición, lectura y escritura para poder nivelar a los estudiantes antes de proceder con el proyecto.

Dicho lo anterior, es que se procede a indicar los modelos, estrategias e instrumentos a utilizar para la implementación del proyecto de la creación de podcast por parte de los estudiantes. El modelo primordial de podcast que se aplicará es el de Vera (2011), el cual es más cercano a la realidad de los participantes. Además, el proyecto estará sustentado en segunda instancia por el modelo de trabajo de Lee, Mcloughlin y Chan (2008), el cual entrega algunas recomendaciones para que el resultado del proyecto sea exitoso. Otro punto a mencionar es que, las temáticas utilizadas para los episodios de los podcasts estarán enfocadas en las unidades de la asignatura de lenguaje de tercero y cuarto medio, con el propósito de trabajar articuladamente con temas abordados en la asignatura correspondiente a su lengua materna, actividad que facilitará el trabajo en la lengua extranjera. Además, se incorpora la colaboración del profesor de música, quien ayudará con las técnicas de impostación de la voz al momento de grabar. También, se tendrá la colaboración del informático del establecimiento, quien ayudará con el diseño y socialización de los podcasts. Por último, se aplicará el cuestionario FLCAS, para medir los niveles de ansiedad de los estudiantes. Con los antecedentes expuestos, se busca cumplir con el objetivo específico número 3 y contribuir a efectuar el objetivo general de este proyecto.

5.2 Planeación y Socialización

El uso de podcast ha presentado resultados prometedores en cuanto al trabajo colaborativo, la motivación y la reducción de los niveles de ansiedad de los estudiantes. Es por esto que, el proyecto será planeado según los modelos planteados por Vera (2011) y Lee, Mcloughlin y Chan (2008).

Con respecto al primer modelo, Vera (2011) menciona que el proyecto de podcast se centra en realización, edición y grabación de reportajes orales (podcast) en donde los estudiantes deben utilizar la lengua inglesa como medio de expresión escrito y hablado. También, indica que el proyecto se inicia con la organización de pequeños grupos de 3 estudiantes, cada uno con un rol (coordinador, evaluador y secretario), donde trabajan

conjuntamente de una manera coordinada para profundizar en su propio aprendizaje. Además de incluir 3 tutorías por parte del profesor, quien en esta instancia supervisa y guía a los estudiantes en el trabajo del tema seleccionado para posterior grabar el podcast.

Por otra parte, Lee, Mcloughlin y Chan (2008) declaran que el proceso del podcast educacional creado por estudiantes debería incluir cuatro fases: la primera llamada *scripwriting and editing*, refiriéndose a la creación del podcast mediante la escritura y edición de este, haciendo un boceto de lo que se presentará. La segunda fase es, *presentation*, refiriéndose a presentar el trabajo realizado entre sus compañeros y profesor, de manera que se pueda recibir una retroalimentación, para realizar cambios y correcciones. La fase 3 llamada *Audio recording and editing*, se refiere a la grabación del podcast, en donde se incluye una previa práctica de audio para luego editar y dejar el original que pasaría a la fase 4, llamada *publishing and distribution*. Esta última, se refiere al lugar donde será publicado y distribuido el producto final que sería el podcast. Esto dependerá de cada institución y las herramientas que tenga para difundir el trabajo de los estudiantes, esto puede ser entre la comunidad educativa a través de plataformas institucionales como página web o algunas más masivas como Spotify o Apple Music.

Es de suma importancia mencionar que, todo el proyecto realizado necesita de un trabajo colaborativo y cooperativo, tal como lo mencionan Chan, Lee y Mcloughlin (2008), indicando que la colaboración es primordial, los integrantes deben estar coordinados para completar su trabajo, al igual que deben trabajar de manera cooperativa en donde cada miembro del grupo cumpla con su labor encomendada.

En relación a lo dicho anteriormente, se trabajará con la estrategia de grupos y roles de Vera (2011) y las fases del proyecto según el modelo de Lee, Mcloughlin y Chan (2008).

Figura N° V.2: Proceso Creación de Podcasts.



Otro aspecto a señalar es que se trabajará en conjunto con las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, además de la colaboración del profesor de música y el informático del colegio, quienes tendrán algunas breves intervenciones para impulsar el desarrollo y uso de la voz y TIC.

La siguiente tabla muestra las unidades con sus respectivos temas, abordados en la asignatura de lenguaje y comunicación, los que serán utilizados para ser seleccionados como tema principal de los episodios de los podcasts a realizar.

Tabla N° V. 1: TOMO 1 Lenguaje y Comunicación: 3° Medio

| | |
|--|---|
| <p>Unidad 1: Desafíos y oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué representa el hogar para ti?• ¿Qué problemáticas sociales te afectan? | <p>Unidad 3 Hechos y opiniones</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo expresamos nuestras emociones?• ¿Cómo vemos la realidad que nos rodea? |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>Unidad 2: Identidad personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué transformaciones has experimentado en tu vida? • ¿Cómo influye la cultura en tu identidad? | <p>Unidad 4 Identidad y transformaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son tus orígenes? • El consumo ¿define quiénes somos? |
|---|--|

Referencia: Texto del Estudiante, Lenguaje y Comunicación 3° y 4° Medio, MINEDUC, 2021.

Tabla V.2: TOMO 2 Lenguaje y Comunicación: 4° Medio

| | |
|--|--|
| <p>Unidad 1: Decisiones humanas ¿pasionales o racionales?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Predomina la razón o la pasión en el ser humano? • ¿Cómo nos definen nuestras decisiones? | <p>Unidad 3: Desplazamientos y emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Somos personas en movimiento • ¿Cómo nos enriquece la diversidad? |
| <p>Unidad 2: Estructuras e individuos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué sociedad queremos vivir? • ¿Cómo nos condicionan las relaciones? | |

Referencia: Texto del Estudiante, Lenguaje y Comunicación 3° y 4° Medio, MINEDUC, 2021.

A modo de colaboración, se contará con el profesor de música, que, si bien en tercero y cuarto medio es una asignatura electiva, el profesor a cargo hará algunas intervenciones breves, para focalizarse en el trabajo de la voz y la grabación parte final del proyecto. Por último, el uso de TIC será desarrollado por el informático del establecimiento, quien entregará las herramientas necesarias a los estudiantes para la edición y diseño del producto final, el podcast. Es relevante mencionar que dicha vinculación al proyecto tiene referencia a lo estipulado por las bases curriculares del MINEDUC (2021), las cuales se muestran a continuación:

Tabla V.3: Objetivos Curriculares: 3° y 4° Medio

| Asignatura | Objetivos Curriculares |
|---------------------------|--|
| Inglés | Desarrollar y promover la comprensión y expresión oral y escrita a través de la adquisición de vocabulario, estructuras gramaticales y expresiones propias de los diversos cambios sociales y culturales que tienen un efecto en la sociedad. |
| Lenguaje | Se espera que los estudiantes propongan distintas interpretaciones para obras literarias, profundizando en ellas por medio de la investigación, y que produzcan textos (orales, escritos o audiovisuales) para comunicar sus análisis y posturas sobre temas, y explorar creativamente con el lenguaje. |
| Música | Desarrollar habilidades de gestión, diseño e implementación de espacios e instancias de difusión de sus proyectos y obras musicales para dar a conocer a la comunidad sus intereses y formas de expresión artística. |
| Ciudadanía Digital | Las habilidades de alfabetización digital y de uso de tecnologías que se promueven en las Bases Curriculares de 3° y 4° medio, como parte de las habilidades para el siglo XXI, son fundamentales para generar instancias de colaboración, comunicación, creación e innovación en los estudiantes mediante el uso de TIC. También contribuyen a que desarrollen la capacidad de utilizarlas con criterio, prudencia y responsabilidad. |

*Fuente: Bases Curriculares MINEDUC (2021).

Un aspecto importante a destacar es que según las bases curriculares de inglés (2021) la asignatura permite abordar variados tópicos, preguntas o problemas vinculados a los intereses de los estudiantes, los que dan origen a proyectos de distinto tipo, lo que facilita el trabajo de manera integrada a los aprendizajes de distintas disciplinas. Todo esto vincula a los estudiantes con el medio en el que a diario se desenvuelven y favoreciendo la autonomía, la toma de decisiones y la motivación a través de temas de su interés.

Por último, en lo que respecta a la socialización existirá una instancia de presentación del proyecto a la comunidad educativa (directivos, jefes de departamentos, profesores y funcionarios involucrados en la participación del proyecto) la que fue realizada el año 2021, solicitando la autorización y apoyo en relación a las actividades a realizar. Como resultado, se obtuvo una respuesta favorable para llevar a cabo el proyecto en el establecimiento.

5.3 Implementación

El periodo de implementación del proyecto es del segundo semestre del año 2021, con la etapa diagnóstica y el primer semestre del año 2022 (implementación del proyecto de creación de podcasts). Este tendrá una duración aprox. De 13 semanas (pueden variar, según avance de cada grupo o alguna eventualidad en donde el profesor deba reforzar más alguna habilidad) Las actividades serán distribuidas en 5 fases (0-1-2-3-4-5), en las que se incluyen las 4 sugeridas por Lee, Mcloughlin y Chan (2008), *scripwriting and editing (1) – presentation (2) - Audio recording and editing (3) - publishing and distribution (4)*. Las que se agregan sería la fase 0 (dedicada a la organización) y la fase 5 (dedicada a la evaluación final). A continuación, se presentan las fases del proyecto:

Tabla V.4: Fases implementación proyecto

| FASE | ACTIVIDAD |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Fase 0 Organization (2 semanas)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar los grupos (3 personas). Los estudiantes pueden escoger su grupo compañeros. ▪ Distribuir roles de grupo (coordinador, evaluador y secretario). ▪ Seleccionar uno de los temas de trabajo (según los indicados en tabla N° V.1 y 2) ▪ |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer un cronograma o plan de trabajo grupal de los estudiantes, donde se indiquen las fechas de realización y de entrega de cada una de las tareas que conlleva la actividad. ▪ |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutoría Grupal: Se entrega una tutoría a todos los grupos en donde se entrega los detalles de los que se espera realicen los estudiantes como grupo, además de indicar el resultado final que se espera. Se mostrarán ejemplos del trabajo esperado. ▪ |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutoría para roles de grupo: Se establece una tutoría para todos los secretarios, coordinadores y evaluadores de cada grupo, con el objetivo de entregarle las funciones que deben realizar en el proyecto. Todos estos por separado. ▪ |
| <p style="text-align: center;">Fase 1 Scripting and Editing (4 semanas)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutoría Grupal Investigación: Los estudiantes investigan y buscan información del tema seleccionado. El profesor supervisa el trabajo, resuelve dudas y sugiere posibles soluciones al tema planteado. ▪ |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutoría Grupal Escritura: Los estudiantes escriben el diálogo del tema seleccionado para el podcast. El profesor supervisa el trabajo de escritura, resuelve dudas y sugiere posibles soluciones al tema planteado. |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutoría Grupal Edición: Los estudiantes editan y mejoran diálogo a partir de la retroalimentación entregada por el profesor. El docente supervisa el trabajo de edición del tema seleccionado, resuelve dudas y sugiere posibles soluciones al tema planteado. |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>Fase 2</p> <p>Presentation</p> <p>(1 semana)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tutoría Grupal Presentación en clase: Los estudiantes presentan un resumen del tema seleccionado en frente de la clase. El profesor supervisa el trabajo de presentación. |
| <p>Fase 3</p> <p>Audio recording and Editing</p> <p>(3 semanas)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grabación y Edición: Los estudiantes graban el diálogo realizado en clases, lo cual le dará origen al podcast del tema seleccionado. El profesor supervisa el trabajo de grabación. Se incorpora el profesor de música para colaborar con el uso de la voz al momento de grabar. También se incluye el informático del establecimiento para ayudar a los estudiantes con la edición de cada episodio de podcast. |
| <p>Fase 4</p> <p>Publishing and Distribution</p> <p>(2 semana)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Publicidad y Distribución: Los estudiantes publican y distribuyen su episodio de podcast con la comunidad educativa. El profesor de inglés e informático supervisan el trabajo de realizado. |
| <p>Fase 5</p> <p>Assessment and Evaluation</p> <p>(1 semana)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación y Autoevaluación: Los estudiantes realizan una autoevaluación en cuanto a su desempeño empleado durante el proyecto. También los compañeros evalúan el podcast de sus compañeros y finalmente el profesor evalúa el proceso y el podcast final de cada grupo. |

Cabe mencionar que cada fase tendrá una duración diferente, debido a que en algunas de ellas se necesitará más tiempo para, revisar, grabar y editar los episodios de los podcasts. Esto se detallará en el capítulo VII.

5.4 Evaluación

El proyecto contará con tres tipos de evaluación, en estas no solo será el profesor quien evaluará, sino que también sus pares y ellos mismos en relación a su desempeño empleado durante el proceso de la creación del podcast. Se detalla a continuación el tipo de evaluaciones del proyecto:

- **Pauta de Cotejo** avance de trabajo de proceso por parte de los estudiantes, quienes registrarán sus avances hechos clase a clase. (Ver Anexo 14)
- **Rúbrica de autoevaluación** por parte de los estudiantes, quienes evaluarán su desempeño en relación al proceso de creación del episodio. (Ver Anexo 15)
- **Rúbrica de coevaluación** por parte de sus pares (compañeros de curso), quienes evaluarán el producto final, el podcast. (Ver Anexo 16)
- **Rúbrica de evaluación por parte del profesor**, quien evaluará el proceso de trabajo de cada estudiante y del resultado final, el podcast. (Ver Anexo 17)

No se debe dejar de señalar que los estudiantes evaluarán aspectos disciplinares, tales como colaboración, motivación, trabajo autónomo, entre otros. En cambio, el profesor, además de evaluar aspectos disciplinares, también evaluará aspectos relacionados con lo técnico del idioma, tales como gramática, pronunciación, fluidez, desarrollo de las ideas, entre otros, proceso que desarrollará en la fase N° 5 del proyecto, mencionado en la tabla V.4.

5.5 Difusión

Luego de tener todos los episodios grabados y editados, y que se hayan escuchado entre sus pares, los mecanismos de difusión de los podcasts se dividirán en 2 partes. La primera difusión se realizará entre la comunidad educativa del establecimiento, los cuales serán subidos a la página web del colegio un episodio por día. Además, se compartirán en los pasillos del establecimiento mediante posters que incluirán la promoción del episodio con su código QR, para que los estudiantes y la comunidad educativa puedan tener acceso a ellos mediante sus dispositivos móviles (celulares).

La segunda parte, será difundir los episodios mediante una plataforma más conocida y accesible fuera de la comunidad educativa, que sería a través de la plataforma de servicios de música y podcast digital Spotify. Todo esto con el objetivo de dar a conocer el trabajo realizado por los estudiantes, además de dejar un registro de las actividades y de igual manera, incentivar a la comunidad educativa, especialmente directivos del establecimiento para dejar el proyecto inserto dentro de las actividades curriculares de tercero y cuarto medio.

CAPÍTULO VI
PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

VI. PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES

En este capítulo se presenta la programación de actividades, que se realizarán en el proyecto de creación de podcasts.

| Objetivo por fase clase a clase | Descripción de actividades | Duración N° de semanas | Responsables y disponibilidad de horas |
|--|--|------------------------------|---|
| <p>Fase 0: Organization</p> <p>Los estudiantes serán capaces de reconocer sus labores de grupo. Además, de planear un cronograma de trabajo para su episodio.</p> | <p>Organizar los grupos (3 personas). Los estudiantes pueden escoger su grupo compañeros.</p> <p>Distribuir roles de grupo (coordinador, evaluador y secretario).</p> <p>Seleccionar uno de los temas de trabajo (según los indicados en tabla N° V.1 y 2)</p> <p>Establecer un cronograma o plan de cada trabajo grupal, donde se indiquen las fechas de realización y de entrega de cada una de las tareas que conlleva la actividad.</p> | <p>1</p> | <p>Responsable: Estudiantes (profesor guía)</p> <p>Disponibilidad de Horas: 3</p> |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | <p>Tutoría Grupal: Se entrega una tutoría a todos los grupos en donde se entrega los detalles de los que se espera realicen los estudiantes como grupo, además de indicar el resultado final que se espera. Se mostrarán ejemplos del trabajo esperado.</p> <p>Tutoría para roles de grupo: Se establece una tutoría para todos los secretarios, Coordinadores y Evaluadores de cada grupo, con el objetivo de entregarle las funciones que deben realizar en el proyecto. Todos estos por separado.</p> | 1 | <p>Responsable: Profesor guía y Personal de Informática del establecimiento.</p> <p>Disponibilidad de Horas: 3</p> |
| <p>Fase 1: Scripting and Editing</p> | <p>Tutoría Grupal Investigación: Los estudiantes trabajan en la investigación del tema seleccionado. El profesor supervisa el trabajo,</p> | 1 | <p>Responsable: Estudiantes (Profesor guía)</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Los estudiantes serán capaces de seleccionar información acerca de su tema seleccionado. Además de describir (escrito) los puntos más importantes a tratar en el episodio.</p> | <p>resuelve dudas y sugiere posibles soluciones al tema planteado.</p> | | <p>Disponibilidad de Horas: 3</p> |
| | <p>Tutoría Grupal Escritura: Los estudiantes trabajan en el borrador de su episodio. El profesor supervisa el trabajo de escritura del tema seleccionado, resuelve dudas y sugiere posibles soluciones al tema planteado.</p> | 2 | <p>Responsable: Estudiantes (Profesor guía)</p> <p>Disponibilidad de Horas: 6</p> |
| | <p>Tutoría Grupal Edición: Los estudiantes trabajan en la edición del escrito de su episodio. El profesor supervisa el trabajo de edición del tema seleccionado, resuelve dudas y sugiere posibles soluciones al tema planteado.</p> | 1 | <p>Responsable: Estudiantes (Profesor guía)</p> <p>Disponibilidad de Horas: 3</p> |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p style="text-align: center;">Fase 2: Presentation</p> <p>Los estudiantes serán capaces de relatar oralmente un resumen del tema seleccionado para el episodio del podcast.</p> | <p>Tutoría Grupal</p> <p>Presentación en clase:</p> <p>Los estudiantes presentan en clase su borrador del episodio.</p> <p>El profesor supervisa el trabajo de presentación del tema seleccionado.</p> <p>Además, se incorpora el profesor de música para resolver dudas y sugerir posibles soluciones al tema planteado.</p> | 1 | <p>Responsable:</p> <p>Estudiantes (Profesor de música y profesor guía)</p> <p>Disponibilidad de Horas: 3</p> |
| <p style="text-align: center;">Fase 3: Audio recording and Editing</p> <p>Los estudiantes serán capaces de analizar y debatir oralmente el tema seleccionado para el episodio del podcast.</p> | <p>Grabación y Edición:</p> <p>Los estudiantes trabajan en la grabación y edición del episodio “podcast”. El profesor supervisa el trabajo de grabación del tema seleccionado. También se incorpora el profesor de música y el informático del establecimiento para resolver dudas y sugerir posibles soluciones al tema seleccionado para el podcast.</p> | 3 | <p>Responsable:</p> <p>Estudiantes (Profesor de Música, Informático y profesor guía)</p> <p>Disponibilidad de Horas: 9</p> |

| | | | |
|--|--|----------|--|
| <p>Fase 4: Publishing and Editing</p> <p>Los estudiantes serán capaces de diseñar y preparar la publicidad y distribución de los episodios del podcast.</p> | <p>Publicidad y Distribución: Los estudiantes diseñan los posters de publicidad y distribución de los episodios. El profesor de inglés, e informático supervisan el trabajo de publicidad y distribución de los podcasts en la comunidad educativa.</p> | <p>2</p> | <p>Responsable: Estudiantes (Profesor guía y Personal de Informática del establecimiento).</p> <p>Disponibilidad de Horas: 6</p> |
| <p>Fase 5: Assessment and Evaluation</p> <p>Los estudiantes serán capaces de evaluar su desempeño grupal y personal en el proyecto de podcasts.</p> | <p>Evaluación y Autoevaluación: Los estudiantes realizan una autoevaluación en cuanto a su desempeño empleado durante el proyecto. También los compañeros evalúan el podcast de sus compañeros y finalmente el profesor evalúa el proceso y el podcast final de cada grupo.</p> | <p>1</p> | <p>Responsable: Estudiantes y Profesor guía.</p> <p>Disponibilidad de Horas: 3</p> |

CAPÍTULO VII
RECURSOS

VII. RECURSOS

En este capítulo se presentan los recursos y materiales que serán utilizados, además del financiamiento según corresponda en el proyecto de creación de podcasts.

| RECURSOS HUMANOS | MATERIALES | FINANCIAMIENTO |
|---|---|---|
| <p>Profesora de Inglés: Encargada de dirigir y guiar el proyecto. También, está encargada de supervisar, revisar el trabajo de los estudiantes, además de reforzar vocabulario, escritura, pronunciación y fluidez</p> <p>Profesores de asignaturas:</p> <p>Lenguaje y Comunicación: Responsable de dar a conocer las unidades que se trabajan en paralelo con inglés.</p> <p>Música: Responsable de ayudar con ejercicios del uso de la voz y entregar estrategias para la grabación de podcast.</p> <p>Encargado de informática: Responsable de ayudar con el uso de las herramientas tecnológicas y programas de edición de los podcasts.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de clases y de Grabación ▪ Computadores ▪ Micrófonos ▪ Audífonos ▪ Impresora ▪ Cuadernos ▪ Lápices ▪ Hojas de Carta ▪ Papel fotográfico (difusión) | <p>Se utilizan los equipos pertenecientes al colegio, además de los materiales y dispositivos de los estudiantes.</p> |

CAPÍTULO VIII
CONSIDERACIONES GENERALES,
ALCANCES Y PROYECCIONES

VIII. CONSIDERACIONES GENERALES, ALCANCES Y PROYECCIONES

Dentro de las consideraciones generales se debe tener en cuenta diferentes variables que pueden predominar en el resultado final del proyecto una vez concluido el proceso, cuyo objetivo general es “Analizar el efecto del uso y creación de podcast en los niveles de ansiedad que provoca la producción oral en inglés en los estudiantes de tercero medio”. Dentro de los resultados esperados del análisis se pretende comprobar que el uso y creación de podcasts influye de manera positiva en la calidad de la producción oral del inglés, lo que a su vez contribuye a reducir los niveles de ansiedad de los estudiantes al momento de hablar en la lengua extranjera. En este sentido es necesario tener en consideración los hallazgos encontrados en el diagnóstico, clarificado en los objetivos específicos, los que se detallan a continuación:

Objetivo Específico N° 1: Describir el desempeño que presentan los estudiantes de tercero medio en la producción oral del inglés en una entrevista (*Speaking Test*).

Para el logro del objetivo específico número 1, se trabajó durante el segundo semestre del año 2021 con el fin de describir el desempeño de la oralidad en inglés de los estudiantes de tercero medio. Dentro de los resultados se pudo concluir que, el tercero medio B tuvo una leve ventaja en desempeño sobre el tercero medio A en los dos *speaking test*, con una variación de 5 a 8 décimas por categoría. Por otra parte, las categorías con mejor desempeño en la primera entrevista fueron de pronunciación (tercero medio A) y fluidez (tercero medio B), por lo que se cuenta con una base importante en estos aspectos al momento de comenzar con el proyecto de podcasts. Sin embargo, en ambos cursos la puntuación más baja estuvo en la categoría de detalles, esto será relevante al momento de comenzar a planificar el trabajo previo a la grabación de los episodios. En la segunda evaluación, hubo un mejor desempeño en la oralidad, en ambos cursos, teniendo una notable mejora en las categorías de gramática y organización de las ideas, información que nos ayuda a identificar que a mayor práctica de la habilidad esta tiene una mejora significativa en los resultados.

El segundo punto a considerar se detalla en el Objetivo Específico N° 2: Identificar los niveles de ansiedad que presentan los estudiantes de tercero medio en la producción oral del inglés.

Este objetivo se trabajó durante el segundo semestre del año 2021, donde se utilizó el cuestionario *Foreign language classroom anxiety Scale (FLCAS)* de Horwitz, M.B. & Cope, J. (1986), con el propósito de diagnosticar los niveles de ansiedad de los estudiantes de tercero medio. Dentro de los resultados se pudo concluir que los estudiantes de ambos cursos presentan un nivel de ansiedad medio-alto al enfrentarse a una evaluación de la producción oral del inglés, lo que lleva a tener en consideración los factores afectivos mencionados por Kashen (1982) motivación, autoconcepto y como el más sobresaliente la ansiedad, también presentado como temor al ser expuestos y evaluados ante sus compañeros y profesor. Es por esto que se vuelve aún más necesario considerar nuevas estrategias y metodologías de enseñanza del inglés, para poder motivar e incentivar a un aprendizaje que no genere confianza en los estudiantes.

El tercer punto a considerar se detalla en el Objetivo Específico N° 3: Determinar la relación existente entre el uso y creación de podcasts con los niveles de ansiedad que genera la producción oral del inglés en los estudiantes de cuarto medio.

Para cumplir el objetivo específico número tres se debe trabajar durante el primer semestre del año 2022, cuyos participantes se encuentran cursando el cuarto año medio, con clases presenciales. La presencialidad es un factor relevante para el proyecto, ya que, facilita el trabajo colaborativo, autónomo y permite al profesor supervisar el proceso del trabajo realizado. Un aspecto no menor a considerar en el proceso de la realización de los episodios de los podcasts es la dificultad que pueden presentar los estudiantes en la utilización de plataformas digitales, puesto que sus conocimientos tecnológicos previos no están enfocados en herramientas digitales educativas. El apoyo de los docentes e informático del establecimiento será fundamental para llevar a cabo los resultados esperados de los episodios podcasts, así como también será fundamental el trabajo en

colaborativo y el apoyo de los mismos estudiantes quienes tendrán la tarea de evaluarse y evaluar a sus pares.

Respecto a lo dicho anteriormente es que la propuesta curricular de inglés del Ministerio de Educación correspondiente a 4to medio (2019), tiene relevancia en este proyecto, ya que señala que el aprendizaje del idioma depende de la relación con otros, enfocándose a el aprendizaje colaborativo, el cual ofrece a los estudiantes la oportunidad de comunicarse en la lengua. Los integrantes deben usar el idioma en situaciones comunicativas similares a las de la vida real, en las cuales deben trabajar en forma autónoma, asumir roles dentro de un grupo y responsabilizarse por su trabajo. Además, enfatiza que mediante el idioma, los estudiantes pueden establecer conexiones con otras asignaturas y profundizar distintas materias. En consecuencia, el proyecto de la creación de podcast, tendría aún más trascendencia en el aprendizaje de los estudiantes, fomentando el fortalecimiento de las habilidades del idioma, como el trabajo autónomo y colaborativo.

Es importante destacar que este es un proyecto que necesita un trabajo vinculado con la asignatura de Lenguaje y comunicación, de modo de trabajar análisis y opiniones. Al igual que la colaboración del informático y el profesor de música, serán relevantes para desarrollar habilidades de gestión de difusión de medios y uso de la voz, de tal manera de reforzar el aprendizaje no solo en los contenidos de la asignatura de inglés, sino que también fortalecer el trabajo en equipo.

Lo que respecta a las proyecciones de este plan de trabajo como proyecto didáctico educativo, son influir de manera positiva en el aprendizaje del inglés con mayor énfasis en la producción oral del idioma, de manera que los estudiantes pierdan el miedo y disminuyan su nivel de ansiedad al momento de exponerse a una tarea o situación cotidiana en donde deban hacer uso del idioma oralmente. También, se espera que los y las estudiantes sean capaces de desarrollar fluidez en la expresión oral, mejorar su autoconfianza y trabajo colaborativo, además de considerar esta propuesta didáctica como permanente para los cursos de tercero y cuarto medio respectivamente. Finalmente, cabe mencionar que este proyecto puede contribuir en el campo de la enseñanza del idioma

inglés, con el propósito de propagar el conocimiento sobre el impacto y relación que existe entre el uso del podcast y calidad de la producción oral de los estudiantes en un futuro proyecto educativo como una radio estudiantil, donde las demás asignaturas tengan el espacio de poder participar, siendo este proyecto un propulsor a esta metodología de trabajo y evaluación en el contexto escolar de enseñanza media.

REFERENCIAS

Referencias Bibliográficas

- Agencia de la calidad de la Educación (2014). informe de resultado de aprendizaje de docentes y directivos colegio Concepción, Los Ángeles 2014.
- Agencia de la calidad de la Educación (2017). resultados estudio nacional de inglés tercero medio 2017. Santiago.
- Borges, F. (2012). Podcasts: aprender y enseñar con podcasts. *Profcasts*, 1-82.
- Chacón, C. T., & Pérez, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 41-54.
- Chacón, G. P., & Hernández, D. E. J. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 2(48), 209-225.
- Duxbury, J. G., & Tsai, L. L. (2010). The Effects of Cooperative Learning on Foreign Language Anxiety: A Comparative Study of Taiwanese and American Universities. *Online Submission*, 3(1), 3-18.
- Elkhayma, R. (2020). Affective factors in foreign language education: The role of anxiety. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 5(4), 853-860.
- González García, R. (2016). Inteligencia emocional y aprendizaje de una lengua extranjera: el podcast como recurso ante la ansiedad del listening.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Horwitz E. & Young, D. (1991). *Language Anxiety from Theory and Research to Classroom implication*. New Jersey: Prentice Hall.
- Horwitz E.k., Horwitz M. B., & Cope J. (1986) *Foreign Language Classroom Anxiety. The modern Language Journal*, 70, p. 125-132.

- Horwitz, E. (2001). *Language anxiety and achievement*. Annual review of applied linguistics, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (2000). It Ain't over'til It's Over: On Foreign Language Anxiety, First Language Deficits, and the Confounding of Variables. *Modern Language Journal*, 84(2), 256-59.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language teaching*, 43(2), 154-167.
- Horwitz, E. K. (2016). Factor structure of the foreign language classroom anxiety scale: Comment on Park (2014). *Psychological reports*, 119(1), 71-76.
- Horwitz, E. K. (2016). Reflections on Horwitz (1986)," Preliminary Evidence for the Validity and Reliability of a Foreign Language Anxiety Scale". *Tesol Quarterly*, 50(4), 932-935.
- Horwitz, E. K., Tallon, M., & Luo, H. (2010). Foreign language anxiety. *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*, 2, 96-115.
- Krashen, S. (1981). Second language acquisition. *Second Language Learning*, 3(7), 19-39.
- Krashen, S. (2003). Developing academic language: Some hypotheses. *studies*, 2004, 2007.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice. *Learning*, 46(2), 327-69.
- Lee, M. J., McLoughlin, C., & Chan, A. (2008). Talk the talk: Learner-generated podcasts as catalysts for knowledge creation. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 501-521.
- McHugh, S. (2020) El podcast, la radio reinventada. Artículo de la UNESCO. <https://es.unesco.org/courier/2020-1/podcast-radio-reinventada>
- Ministerio de Educación (2019). Bases curriculares inglés 2019. En M. d. Educación., *Idioma Extranjero Inglés*. (pág. 1). Santiago.
- Moreno, K. (2017). Factores emocionales que influyen en filtro afectivo de los estudiantes de inglés como idioma extranjero, una revisión sistemática. *Espirales revista multidisciplinario de investigación*, 1(4).

- Muñoz, M. (2010). Ansiedad en las actividades de aula: percepciones de los estudiantes chinos de español, *SinoEle. Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 2, 1-13.
- Parra, C. M. C., & Valencia, A. R. (2021). Uso de podcast en la enseñanza de la lengua inglesa. *Revista Boletín Redipe*, 10(2), 144-157.
- Quesada Chaves, M. J. (2015). Creación de videos educativos como estrategia didáctica para la formación de futuros docentes de inglés. *Actualidades investigativas en educación*, 15(1), 127-146.
- Quintero Trujillo, B., Bernal Díaz, P. S., & Veitia Mora, M. (2021). La afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1).
- Rodríguez Garcés, C. (2015). Competencias comunicativas en idioma inglés: La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés. *Perfiles educativos*, 37(149), 74-93.
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1-4.
- Santiago, R. (2016). El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles.
- Sprague, D., & Pixley, C. (2008). Podcasts in education: Let their voices be heard. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 226-234.
- Torres, H. V. (2016). Panorama histórico sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Chile. *Lenguas Modernas*, (47), ág-115.
- Valles, C. A. A. (2019). Superando la ansiedad para lograr el aprendizaje de una segunda lengua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 955-969.
- Vera, D., & Javier, E. (2011). Idiomas, podcasting y aprendizaje colaborativo: un terceto que suena bien.

ANEXOS

Anexo N° 1: Resultado por Estudiante *English Learning Assessment ELA 4 Pretest*, 8° Básico A- Colegio Concepción Los Ángeles, 2018.

8° Básico A

| ESTUDIANTE | Logro Prueba | | | Logro por habilidades ELA 4 | | | |
|------------|----------------|---------|------------|-----------------------------|------------|------------|------------|
| | Estándar ELA 4 | | | Listening | | Reading | |
| | % de Logro | Aprueba | Nivel CEFR | % de logro | Nivel CEFR | % de logro | Nivel CEFR |
| E 1 | 82,0% | SI | A2 | 90% | Towards B1 | 74% | A2 |
| E2 | 87,0% | SI | A2 | 90% | Towards B1 | 84% | A2 |
| E3 | 99,0% | SI | Towards B1 | 100% | Towards B1 | 98% | Towards B1 |
| E4 | 92,3% | SI | Towards B1 | 97% | Towards B1 | 88% | A2 |
| E5 | 63,7% | NO | Towards A2 | 73% | A2 | 54% | Towards A2 |
| E6 | 34,0% | NO | A1 | 30% | A1 | 38% | A1 |
| E7 | 69,7% | NO | Towards A2 | 83% | A2 | 56% | Towards A2 |
| E8 | 47,0% | NO | Towards A2 | 50% | Towards A2 | 44% | A1 |
| E9 | 51,0% | NO | Towards A2 | 70% | A2 | 32% | A1 |
| E10 | 52,7% | NO | Towards A2 | 73% | A2 | 32% | A2 |
| E11 | 43,3% | NO | A1 | 47% | Towards A2 | 40% | A1 |
| E12 | 93,3% | SI | Towards B1 | 97% | Towards B1 | 90% | Towards B1 |
| E13 | 71,3% | SI | A2 | 77% | A2 | 66% | Towards A2 |
| E14 | 96,0% | SI | Towards B1 | 100% | Towards B1 | 92% | Towards B1 |

Anexo N° 2: Resultado por Estudiante *English Learning Assessment ELA 4 Pretest*, 8° Básico B- Colegio Concepción Los Ángeles, 2018.

8° Básico B

| ESTUDIANTE | Logro Prueba | | | Logro por habilidades ELA 4 | | | |
|------------|----------------|---------|------------|-----------------------------|------------|------------|------------|
| | Estándar ELA 4 | | | Listening | | Reading | |
| | % de Logro | Aprueba | Nivel CEFR | % de logro | Nivel CEFR | % de logro | Nivel CEFR |
| E1 | 89,0% | SI | A2 | 90% | Towards B1 | 88% | A2 |
| E2 | 45,0% | NO | Towards A2 | 50% | Towards A2 | 40% | A1 |
| E3 | 39,3% | NO | A1 | 47% | Towards A2 | 32% | A1 |
| E4 | 35,3% | NO | A1 | 47% | Towards A2 | 24% | A1 |
| E5 | 54,3% | NO | Towards A2 | 67% | Towards A2 | 42% | A1 |
| E6 | 58,0% | NO | Towards A2 | 70% | A2 | 46% | Towards A2 |
| E7 | 37,7% | NO | A1 | 33% | A1 | 42% | A1 |
| E8 | 85,3% | SI | A2 | 97% | Towards B1 | 74% | A2 |
| E9 | 45,7% | NO | Towards A2 | 53% | Towards A2 | 38% | A1 |
| E10 | 80,3% | SI | A2 | 87% | A2 | 74% | A2 |
| E11 | 60,3% | NO | Towards A2 | 67% | Towards A2 | 54% | Towards A2 |
| E12 | 77,3% | SI | A2 | 97% | Towards B1 | 58% | Towards A2 |
| E13 | 54,7% | NO | Towards A2 | 63% | Towards A2 | 46% | Towards A2 |
| E14 | 41,0% | NO | A1 | 50% | Towards A2 | 32% | A1 |

Anexo N° 3: Rúbrica Analítica *Speaking Test*, 2021.

| ANALYTIC RUBRIC | | | | |
|------------------------------|---|--|--|--------------|
| STUDENT'S NAME: | | | | MARK: |
| GRADE: | | | | |
| CRITERIA | 5 ADVANCED | 3 PROFICIENT | 1 BASIC | SCORE |
| GRAMMAR | Among 1-2 grammar mistakes. They do not interfere with communication. | Among 3-4 grammar mistakes. They sometimes interfere with communication. | Among 5-6 grammar mistakes. They interfere with communication and affect the meaning most of the time. | |
| VOCABULARY | Good language control; good range of relatively and well-chosen vocabulary. | Adequate language control; vocabulary range is lacking. | Weak language control; basic vocabulary choice with some words clearly lacking. | |
| DETAILS | Good level of description; all required information included. | Adequate description some additional details should be provided. | Description lacks some critical detail that make difficult for the listener to understand. | |
| ORGANIZATION OF IDEAS | Ideas are visible well organized. The message is completely understandable. | Ideas are organized. The message is understood. | Ideas are not organized, interfering with understanding. | |
| PRONUNCIATION | Words are clearly pronounced. | Among 2-5 words are mispronounced. | Among 6-7 words are mispronounced. | |
| FLUENCY | Student speaks continuously without long pauses. | Student speaks with frequent pauses, with 1-3 long pauses. | Student does not speak continuously, with 4-6 long pauses. | |
| Total Score: | | | | /30 |
| Comments: | | | | |

Anexo N° 4: Resultado desempeño *Speaking Test 1* según categorías y nota, tercero medio A, 2021.

| Estudiante | Grammar | Vocabulary | Details | Organiz. Ideas | Pronunciation | Fluency | Nota 1 |
|-----------------|-------------|-------------|-------------|----------------|---------------|-------------|-------------|
| E1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| E2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| E3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 |
| E4 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3,5 |
| E5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6,5 |
| E6 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| E7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| E8 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3,5 |
| E9 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 6,5 |
| E10 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 |
| E11 | 4 | 3 | 3,5 | 4 | 4 | 4 | 5,2 |
| E12 | - | - | - | - | - | - | - |
| E13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| E14 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 6 |
| E15 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5,8 |
| E16 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| E17 | 5 | 2 | 2 | 4 | 5 | 3 | 4,8 |
| Promedio | 3,06 | 2,56 | 2,47 | 3,06 | 3,25 | 3,13 | 4,24 |

*Estudiante E12, no rinde evaluación por estar en cuarentena COVID-19.

Anexo N° 5: Resultado desempeño *Speaking Test 1* según categorías y nota, tercero medio B, 2021.

| Estudiante | Grammar | Vocabulary | Details | Organiz. Ideas | Pronunciation | Fluency | Nota 1 |
|-----------------|-------------|-------------|-------------|----------------|---------------|-------------|-------------|
| E1 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5,5 |
| E2 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 5,3 |
| E3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| E4 | 3 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| E5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 |
| E6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 |
| E7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1,2 |
| E8 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3,2 |
| E9 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 |
| E10 | 5 | 5 | 4,5 | 5 | 5 | 5 | 6,9 |
| E11 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| E12 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6 |
| E13 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6,8 |
| E14 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5,8 |
| E15 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 6 |
| E16 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 |
| E17 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4,3 |
| Promedio | 3,76 | 3,35 | 3,15 | 3,76 | 3,82 | 3,88 | 5,12 |

Anexo ° 6: Preguntas *Speaking Test* 1, 2021

QUESTIONS

- ▶ **CHAPTER 1: THE WISH**
- ▶ **Who was Lord Henry and how he wanted to control Dorian?** Describe 2 opinions or facts.

- ▶ **CHAPTER 3: SIBYL AT HOME**
- ▶ **What this sentence means: "When poverty walks through the door, love flies through the window"** Give 2 arguments or opinions

- ▶ **CHAPTER 5: THE PORTRAIT**
- ▶ **Why Dorian hid his portrait at the schoolroom?** Give 2 reasons

Teacher: Miss Nataly Oñate G.



QUESTIONS

- ▶ **CHAPTER 2: LUNCH AND LOVE**
- ▶ **Describe 2 thoughts London men had about American girls and why?**

- ▶ **CHAPTER 4: SIBYL AT HOME**
- ▶ **Why do you think Dorian said to Sibyl: "You killed my love"?** Give 2 reasons

- ▶ **CHAPTER 5: THE PORTRAIT**
- ▶ **What was Dorian's reaction about Sibyl's news?** Give 2 descriptions

Teacher: Miss Nataly Oñate G.



QUESTIONS

- ▶ **CHAPTER 1: THE WISH**
- ▶ **How can you describe Dorian Gray's personality?** Describe 3 personality traits.

- ▶ **CHAPTER 4: A VISIT TO THE THEATRE**
- ▶ **What happened to Dorian's portrait, it looked same as him?** Give 2 arguments

- ▶ **CHAPTER 5: THE PORTRAIT**
- ▶ **What were Basil's feelings and thoughts about Dorian's reaction?** Give 2 descriptions

Teacher: Miss Nataly Oñate G.



Anexo N° 7: Resultado desempeño *Speaking Test 2* según categorías y nota, tercero medio A, 2021.

| Estudiante | Grammar | Vocabulary | Details | Organiz. Ideas | Pronunciation | Fluency | Nota 2 |
|-----------------|-------------|-------------|-------------|----------------|---------------|-------------|-------------|
| E1 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 |
| E2 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6,5 |
| E3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 |
| E4 | - | - | - | - | - | - | - |
| E5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 |
| E6 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| E7 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3,2 |
| E8 | 3 | 3,5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4,1 |
| E9 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 |
| E10 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3,5 |
| E11 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 6,8 |
| E12 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5,3 |
| E13 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6,5 |
| E14 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 |
| E15 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 |
| E16 | 4 | 4 | 3,5 | 4 | 4 | 4 | 5,4 |
| E17 | 3 | 2,5 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3,8 |
| Promedio | 4,06 | 3,81 | 3,66 | 3,88 | 4,00 | 3,88 | 5,44 |

*Estudiante E4, no rinde evaluación por estar en cuarentena COVID-19.

Anexo N° 8: Resultado desempeño *Speaking Test 2* según categorías y nota, tercero medio B, 2021.

| Estudiante | Grammar | Vocabulary | Details | Organiz. Ideas | Pronunciation | Fluency | Nota 2 |
|-----------------|-------------|-------------|-------------|----------------|---------------|-------------|-------------|
| E1 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 6 |
| E2 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 6,3 |
| E3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5,8 |
| E4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5,8 |
| E5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 |
| E6 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6,8 |
| E7 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 |
| E8 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 6,3 |
| E9 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6,5 |
| E10 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 |
| E11 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4,8 |
| E12 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 6 |
| E13 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 6,8 |
| E14 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 |
| E15 | 5 | 5 | 4,5 | 5 | 5 | 5 | 6,9 |
| E16 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5,5 |
| E17 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 6,5 |
| Promedio | 4,88 | 4,41 | 3,91 | 4,65 | 4,82 | 4,18 | 6,24 |

Anexo ° 9: Preguntas *Speaking Test* 2, 2021

Speaking Test
Part 2

DORIAN GRAY

DORIAN GRAY

BOOK: THE PICTURE OF DORIAN GRAY
BY: OSCAR WILDE

Teacher: Miss Nataly Oñate G.

QUESTIONS

- ▶ **CHAPTER 6: DORIAN THROUGH THE YEARS**
- ▶
- ▶ **Why Dorian was so fascinated by his new book?** Explain and give 3 arguments
- ▶ **CHAPTER 9: THE PICTURE REVENGE**
- ▶
- ▶ **What does the knife mean to Dorian?** Explain and give 3 arguments

- ▶ **CHAPTER 7: THE CRIME**
- ▶
- ▶ **What Dorian means when he said "The picture has destroyed me"?** Explain and give 3 arguments

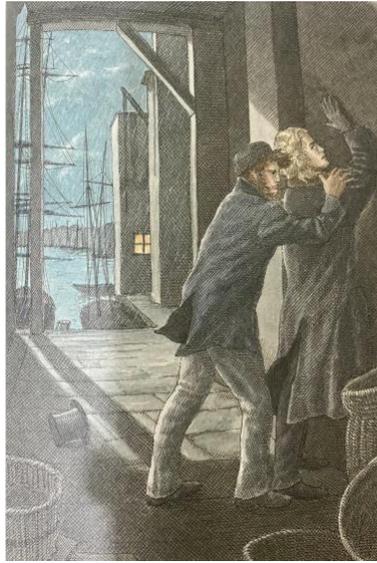
Teacher: Miss Nataly Oñate G.



Chapter: 8

Describe this picture with 3 word (value, emotion, feeling)

And Explain Why do you choose those words.



Teacher: Miss Nataly Oñate G.

Chapter: 9

Describe this picture with 3 word (value, emotion, feeling)

And Explain Why do you choose those words.



Teacher: Miss Nataly Oñate G.

Chapter: 6

Describe this picture with 3 word (value, emotion, feeling)

And Explain Why do you choose those words.



Teacher: Miss Nataly Oñate G.

Anexo N°10: Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

Foreign Language Classroom Anxiety Scale Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
2. I don't worry about making mistakes in language class.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
8. I am usually at ease during tests in my language class.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
14. I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
17. I often feel like not going to my language class.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
18. I feel confident when I speak in foreign language class.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
21. The more I study for a language test, the more confused I get.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
22. I don't feel pressure to prepare very well for language class.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.
Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree
28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.

Strongly agree Agree Neither agree nor disagree Disagree Strongly disagree

Anexo N°11: Versión traducida al español chileno (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2001) cuestionario Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)

- Versión Original: Horwitz, M.B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125-132.

Nombre del alumno: _____

INSTRUCCIONES:

En este cuestionario se les pide ser lo más honestos posibles con sus respuestas dado que los resultados de esta investigación no serán evaluados, se utilizarán solo con fines investigativos y no serán expuestos a la comunidad con su identidad.

Las siguientes afirmaciones se refieren a diversas situaciones que experimentan los alumnos y alumnas durante su proceso de aprendizaje del idioma inglés y cuando deben utilizar este idioma de forma escrita. Por consiguiente, la tarea que deben realizar consiste en expresar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones (calificándola de 1 a 5), utilizando para ello la siguiente escala:

Su nombre o identidad no será utilizada en el procesamiento de datos.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------------|----------------------------|--------------|-------------------------|------------------------------------|
| Estoy totalmente desacuerdo | No estoy de acuerdo | No sé | Estoy de acuerdo | Estoy totalmente de acuerdo |

| N° | AFIRMACIÓN | CALIFICACIÓN |
|-----------|---|---------------------|
| 1 | Nunca estoy completamente seguro/a de mí mismo/a cuando hablo en la clase de inglés | |
| 2 | No me preocupa cometer errores en clase | |
| 3 | Tiemblo cuando sé que me van a preguntar en clase | |
| 4 | Me asusta no entender lo que el profesor está diciendo en inglés | |
| 5 | No me molestaría en absoluto asistir a más clases de inglés | |
| 6 | Durante la clase, me doy cuenta que pienso en cosas que no tienen nada que ver con la clase | |
| 7 | Pienso que a los otros compañeros/as se les dan mejor los idiomas que a mí. | |
| 8 | Normalmente estoy a gusto durante las pruebas de inglés | |
| 9 | Me pongo muy nervioso/ a cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado | |
| 10 | Me preocupan las consecuencias que pueda traer el cometer errores en la clase de inglés | |
| 11 | No entiendo por qué algunas personas se sienten tan mal por las clases de inglés | |
| 12 | En clase, me pongo tan nervioso que se me olvidan algunas cosas que sé | |

| | | |
|-----------|--|--|
| 13 | Me da vergüenza ser voluntario/a en clase para responder en inglés | |
| 14 | Creo que no me pondría nervioso/a si hablara en inglés con una persona de habla inglesa | |
| 15 | Me preocupa no entender lo que el profesor está corrigiendo | |
| 16 | Aunque vaya preparado/a para la clase de inglés, me siento nervioso/a | |
| 17 | A menudo no me apetece ir a clase | |
| 18 | Me siento seguro/a a la hora de hablar en inglés en la clase | |
| 19 | Me da miedo que mi profesor corrija cada error que cometo | |
| 20 | Siento cómo mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase | |
| 21 | Cuando más estudio para una prueba de inglés, más me confundo | |
| 22 | No me siento presionado/a para prepararme bien para las clases de inglés | |
| 23 | Tengo la sensación de que mis compañeros/as hablan el idioma mejor que yo | |
| 24 | Me siento cohibido/a hablar en inglés delante de mis compañeros | |
| 25 | Las clases transcurren con tal rapidez que me preocupa quedarme atrasado/a | |
| 26 | Me siento más tenso/a y nervioso/a en la clase de inglés que en otras clases | |
| 27 | Me pongo nervioso/a y me confundo cuando estoy hablando en inglés en clases | |
| 28 | Antes de entrar a clase, me siento seguro y relajado | |
| 29 | Me pongo nervioso/a cuando no entiendo cada una de las palabras que mi profesor dice | |
| 30 | Me agobia la cantidad de cosas que hay que aprender para poder hablar otro idioma | |
| 31 | Temo que mis compañeros de clase se rían de mí cuando hablo en inglés | |
| 32 | Creo que me sentiría a gusto hablando entre nativos de lengua inglesa | |
| 33 | Me pongo nervioso cuando el profesor pregunta cosas que no he podido preparar con anticipación | |

Desde ya, muchas gracias por su valiosa colaboración.

Anexo N° 12: Detalle Respuestas cuestionario FLCAS por estudiante, tercero medio A.

| Afirmación/ Estudiante | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | E12 | E13 | E14 | E15 | E16 | E17 |
|------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| A1 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | - | 4 | 2 | 4 | 2 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| A2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | - | 4 | 2 | 1 | 3 | 2 | 4 | 1 | 4 | 3 | 5 |
| A3 | 2 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | - | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 2 |
| A4 | 1 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | - | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 | 1 | 3 | 1 | 5 | 2 |
| A5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | - | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 |
| A6 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 5 | - | 4 | 5 | 2 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| A7 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | - | 3 | 4 | 5 | 5 | 3 | 2 | 3 | 3 | 5 | 4 |
| A8 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | - | 3 | 4 | 2 | 2 | 2 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| A9 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | - | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 | 5 | 2 | 3 | 5 |
| A10 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 4 | - | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 5 | 1 | 4 | 1 |
| A11 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | - | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 5 |
| A12 | 5 | 2 | 3 | 5 | 1 | 4 | - | 4 | 4 | 5 | 4 | 2 | 2 | 4 | 1 | 4 | 4 |
| A13 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | - | 4 | 3 | 5 | 4 | 2 | 1 | 4 | 2 | 5 | 1 |
| A14 | 5 | 4 | 5 | 2 | 4 | 2 | - | 3 | 4 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 4 | 3 | 2 |
| A15 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | - | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| A16 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 | - | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 1 |
| A17 | 5 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | - | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 1 | 5 | 1 |
| A18 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | - | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 5 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| A19 | 5 | 1 | 4 | 4 | 2 | 2 | - | 3 | 5 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 5 | 1 |
| A20 | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | - | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 4 | 2 | 5 | 1 |
| A21 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | - | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 |
| A22 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | - | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 5 | 3 | 5 |
| A23 | 1 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | - | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 5 | 5 | 3 |
| A24 | 1 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | - | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 2 | 5 | 4 | 5 | 3 |
| A25 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | - | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 2 | 5 | 2 | 4 | 4 |
| A26 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | - | 3 | 2 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 |
| A27 | 4 | 2 | 4 | 2 | 2 | 4 | - | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| A28 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | - | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 5 | 2 | 4 | 3 | 5 |
| A29 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | - | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 5 |
| A30 | 4 | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | - | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 1 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| A31 | 5 | 2 | 2 | 5 | 2 | 4 | - | 3 | 5 | 5 | 3 | 1 | 2 | 4 | 1 | 5 | 1 |
| A32 | 4 | 2 | 5 | 4 | 3 | 4 | - | 4 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 3 | 3 |
| A33 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 5 | - | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 1 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| Prom | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 |

*E7: No realiza cuestionario FLCAS, es retirado del colegio.

Anexo N° 13: Detalle Respuestas cuestionario FLCAS por estudiante, tercero medio B.

| Afirmación / Estudiante | E1 | E2 | E3 | E4 | E5 | E6 | E7 | E8 | E9 | E10 | E11 | E12 | E13 | E14 | E15 | E16 | E17 |
|-------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| A1 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 4 | 2 |
| A2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 5 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 4 | 1 | 4 |
| A3 | 3 | 4 | 1 | 3 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 3 | 3 |
| A4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 3 | 4 | 1 | 2 | 5 | 4 | 2 | 5 | 5 | 4 | 2 |
| A5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 1 | 4 | 3 | 3 |
| A6 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| A7 | 4 | 3 | 5 | 5 | 2 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 5 |
| A8 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 5 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| A9 | 4 | 5 | 5 | 4 | 2 | 4 | 1 | 4 | 2 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 |
| A10 | 2 | 2 | 2 | 3 | 4 | 5 | 2 | 2 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 |
| A11 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 5 | 4 | 2 | 5 | 3 | 1 | 5 | 3 | 3 |
| A12 | 4 | 5 | 5 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 1 | 4 | 1 | 4 | 3 | 5 | 2 | 5 | 3 |
| A13 | 4 | 4 | 4 | 5 | 2 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 2 | 5 | 4 |
| A14 | 4 | 3 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 2 | 4 | 3 |
| A15 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 5 | 2 | 3 | 2 |
| A16 | 4 | 5 | 5 | 4 | 1 | 5 | 3 | 5 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 |
| A17 | 2 | 4 | 5 | 4 | 3 | 2 | 5 | 2 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 |
| A18 | 2 | 1 | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 2 |
| A19 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 1 | 2 | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 |
| A20 | 4 | 4 | 3 | 5 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 |
| A21 | 3 | 4 | 5 | 2 | 3 | 4 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 3 | 5 | 3 | 4 | 4 |
| A22 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 |
| A23 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 3 | 4 | 5 |
| A24 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 2 | 2 | 4 | 3 | 5 | 2 | 3 | 4 |
| A25 | 3 | 3 | 5 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 1 | 4 | 3 |
| A26 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 4 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 |
| A27 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 2 | 3 | 4 |
| A28 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 2 | 3 | 1 | 4 | 3 | 2 |
| A29 | 3 | 3 | 5 | 2 | 2 | 4 | 4 | 4 | 1 | 2 | 4 | 1 | 3 | 5 | 1 | 3 | 2 |
| A30 | 4 | 4 | 5 | 4 | 2 | 2 | 4 | 4 | 1 | 5 | 5 | 2 | 2 | 1 | 1 | 4 | 4 |
| A31 | 3 | 3 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 1 | 5 | 2 | 5 | 1 | 4 | 3 |
| A32 | 2 | 2 | 1 | 2 | 4 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 5 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| A33 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 4 | 1 | 4 | 1 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| Prom | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 |

Anexo N° 14: Pauta de Cotejo, avance clase a clase

PODCAST CLASS-WORK CHECK LIST

Students:

Topic:

Grade:

Date:

| CRITERIA | Y E S 2 | SO ME TIM ES 1 | N O 0 |
|--|----------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| PREPARATION Brings all materials and assigned work to class; has read/studied all assigned pages before coming to class. | | | |
| USE OF TIME Everyone uses their time to work productively and efficiently. | | | |
| EFFORT / SKILL Demonstrates high effort to apply new vocabulary and skills, self-corrects, applies skills learned in previous lessons with high accuracy | | | |
| GROUP WORK Everyone works on their assignment, gives ideas and stays on tasks. | | | |
| COMPLETION Fully completed homework assignment, all plan is successfully done in class | | | |
| Total Points | /10 | | |
| PENDING TASKS: | | | |

Anexo N° 15: Rúbrica de Autoevaluación

| SELF-ASSESSMENT | | | | |
|---|--|---|---|--------------|
| STUDENT'S NAME: | | | | MARK: |
| GRADE: | | | | |
| CRITERIA | Very Good 5 | Good 3 | Developing 1 | SCORE |
| PREPARATION | I always brings all materials and assigned work to class; I have read/studied all assigned pages before coming to class. | I sometimes brings all materials and assigned work to class; I have sometimes read/studied all assigned pages before coming to class. | I rarely brings all materials and assigned work to class; I rarely have read/studied all assigned pages before coming to class. | |
| USE OF TIME | I always use my time to work productively and efficiently. | I sometimes use my time to work productively and efficiently. | I almost never use my time to work productively and efficiently. | |
| LISTENING TO OTHER GROUP MEMBERS | I always listened to the ideas and suggestions from my team | I sometimes listened to the ideas and suggestions from my team | I rarely listened to the ideas and suggestions from my team | |
| CONTRIBUTION | I always helped and shared my ideas with every team member with all tasks. | I sometimes helped and shared my ideas with some team members with some tasks. | I rarely helped and shared my ideas with the team members with tasks. | |
| COMPLETION | I fully completed assignments and all plan was successfully done in class | I completed some assignments and some plan ideas were done in class | I rarely completed assignments and plan ideas weren't done in class . | |
| Total Score: | | | | /25 |
| | | | | |

Anexo N° 16: Rúbrica de Coevaluación

| PEER-ASSESSMENT | | | | |
|---------------------------|--|--|---|--------------|
| GROUP'S TOPIC: | | | | MARK: |
| GRADE: | | | | |
| CRITERIA | Very Good 5 | Good 3 | Developing 1 | SCORE |
| DELIVERY | They were enthusiastic, poised, comprehensible, interesting to pay attention.. | They were moderately enthusiastic, comprehensible and moderately interesting to pay attention. | They only were mild enthusiasm, problems with comprehensibility, not very interesting to pay attention. | |
| EFFORT / SKILL | They demonstrate high effort to apply new vocabulary and skills with high accuracy | They sometimes demonstrate effort to apply new vocabulary and skills with accuracy | They rarely demonstrate effort to apply new vocabulary and skills with accuracy | |
| CREATIVITY | The project has an excellent design the topic is interesting to listen and It is easy to understand the content. | The project has a nice design. Sometimes the ideas are not easy to understand. | The project needs improvement in design, the ideas are difficult to understand. | |
| QUALITY OF POSTING | Sound evidence that students have done readings and have a thorough knowledge of discussion topic. | Evidence that most of readings were done and students have some knowledge of discussion topic. | Minor evidence that readings were done and students understand discussion topic. | |
| Total Score: | | | | /20 |
| | | | | |

Anexo N° 16: Rúbrica de Evaluación Podcast (Profesor)

| PODCAST RUBRIC | | | | |
|------------------------------|--|--|---|--------------|
| STUDENT'S NAME: | | | MARK: | |
| GRADE: | | | | |
| CRITERIA | 5 ADVANCED | 3 PROFICIENT | 1 BASIC | SCORE |
| USE OF THE TIME | Student uses their time to work productively and efficiently. | Student uses some of their time to work productively and efficiently | Student does not use some of their time to work productively and efficiently. Student is frequently off task. | |
| VOICE | Student uses consistent and accurate use of the voice; it is very clear to hear. | Student uses accurate use of voice, it is perceptible. | Student uses insufficient use of the voice; it is not clear to hear. | |
| DELIVERY | Enthusiastic, poised, comprehensible, interesting to pay attention. | Moderately enthusiastic, comprehensible and moderately interesting to pay attention. | Only mild enthusiasm, problems with comprehensibility, not very interesting to pay attention. | |
| ORGANIZATION OF IDEAS | Ideas are visible well organized. The message is completely understandable. | Ideas are organized. The message is understood. | Ideas are not organized, interfering with understanding. | |
| PRONUNCIATION | Around 90% of words are clearly pronounced. | Around 60% of words are clearly pronounced. | Around 30 % of words are clearly pronounced. | |
| FLUENCY | Students speak continuously without long pauses. | Students speak with frequent pauses, with 1-3 long pauses. | Students do not speak continuously, with 4-6 long pauses. | |
| REQUIRED ELEMENTS | All the required elements are clearly visible, organize and well place. | Most of the required elements are clearly visible, organized and well placed. | Few of the required elements are clearly visible, organized and well placed. May be missing elements. | |
| Total Score: | | | | /35 |
| Comments: | | | | |