

El desarrollo de la interacción oral en el aula de inglés

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Máster en Formación del Profesorado de Educación

Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación

Profesional y Enseñanza de Idiomas

Alumna: NEGAR KESHAVARZI BAGHERZADEH-AZAR

Tutor: Dr. Pedro Martín Martín

Curso: 2019-2020

Convocatoria de julio 2020

TABLA DE CONTENIDOS

0. ABSTRACT Y RESUMEN	4
1. INTRODUCCIÓN	6
1.1 Justificación y objetivos.....	7
2. LAS DISTINTAS DESTREZAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	10
2.1 Destrezas receptoras	10
2.2 Destrezas productivas	11
3. LA DESTREZA ORAL O <i>SPEAKING</i> Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	12
3.1 La expresión oral	12
3.2 La interacción oral	14
3.3 La competencia en comunicación lingüística.....	17
3.3.1 La enseñanza del lenguaje comunicativo	20
3.3.2 La habilidad comunicativa	22
4. EL PROCESO DE LA ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS Y LA IMPORTANCIA DE LA INTERACCIÓN ORAL	24
4.1 La hipótesis del <i>Input</i>	25
4.2 El papel del <i>Output</i>	27
5. PROGRAMA DE APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA	28
5.1 Beneficios del proyecto AICLE	29
6. PRINCIPALES FACTORES, OBSTACULOS Y DIFICULTADES QUE IMPIDEN LA INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA	32
6.1 Estrategias de comunicación oral	37
6.2 Estrategias para impulsar la interacción oral en el aula	38
7. METODOLOGÍA	41
7.1 Descripción de los participantes	41
7.2 Instrumentos y procedimientos	42
8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	44
8.1 Resultados de mi experiencia como docente	44
8.2 Resultados del análisis del cuestionario	46

8.3 Resultados de la observación directa de las clases telemáticas.....	49
9. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA	52
10. DISEÑO DE ACTIVIDAD PARA FOMENTAR LA INTERACCIÓN	
ORAL.....	54
10.1 Propuesta de actividad	54
10.2 Procedimiento	58
10.3 Seguimiento	58
10.4 Objetivos	59
10.5 Evaluación	60
10.6 Adaptación a docencia virtual	61
10.7 Posibles mejoras	64
11. CONCLUSIONES FINALES.....	64
REFERENCIAS.	66
ANEXOS	69

RESUMEN

Durante años el proceso de la enseñanza de Lenguas Extranjeras en nuestro país ha estado centrado en la enseñanza y aprendizaje de reglas rígidas de gramática y de vocabulario de forma teórica sin darle importancia a su uso comunicativo, relegando el desarrollo de la destreza oral a un segundo plano. Este planteamiento en la educación no ha conseguido que la mayoría de los alumnos, tras años de haber estado estudiando inglés, puedan mantener una conversación fluida en la L2. Las actividades que los docentes eligen para impulsar la destreza de la expresión oral en el aula suelen ser poco flexibles, permitiendo a los estudiantes planificar con antelación su discurso y, por lo tanto, su participación se suele limitar a repetir un texto aprendido de memoria sin que exista un intercambio a tiempo real. En el presente proyecto se pretende destacar la relevancia del enfoque comunicativo de las lenguas para que sirvan de herramienta para desenvolverse en situaciones auténticas donde se construyen e intercambian significados acordes con el contexto. Usando como instrumentos de investigación cualitativa la observación de las clases telemáticas, el análisis de un cuestionario implementado a la profesora de prácticas y la reflexión sobre mi propia experiencia como docente, he diseñado una actividad didáctica donde se recrean situaciones cotidianas y reales y donde el alumnado debe comunicarse con otro interlocutor de forma espontánea. Se espera que el diseño de actividades de este tipo pueda contribuir a fomentar la interacción oral en el aula de inglés.

Palabras clave: expresión oral, enfoque comunicativo, interacción oral

ABSTRACT

Over the last years, the process of teaching Foreign Languages has been focused on teaching and learning grammatic rules and vocabulary in a theoretical aspect putting aside the communicative use of languages and thus, relegating the development of oral skills to a non-primary relevance. This approach in education has caused that most students, after years of studying English, are still unable to maintain a fluent conversation in the target language. The activities chosen by teachers to promote Speaking skills in the classroom are usually inflexible allowing students to plan their speech in advance and, therefore, their participation is often limited to repeating a text learned by heart without giving place to a real exchange of ideas. The aim of this project is to highlight the relevance of the communicative approach of languages, turning it into a tool to cope in authentic situations where meanings are built and exchanged according to the current context. Using as instruments of qualitative research the observation of online classes, the analysis of the responses to a questionnaire administered to the teacher, and the reflection on my own teaching experiences, I have designed a pedagogical activity that recreates daily and real situations where the students must communicate spontaneously with another interlocutor. It is hoped that the design of activities of this type can contribute to promoting spoken interaction in the English classroom.

Keywords: speaking skill, communicative approach, spoken interaction

1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, lo que se busca principalmente es que el estudiante adquiera las destrezas en el desarrollo de las habilidades básicas. Un docente quiere lograr que sus estudiantes aprendan a desenvolverse adecuadamente cuando estos escuchan, escriben, leen y, por supuesto, hablan. A pesar de ello, la enseñanza del inglés como segunda lengua ha estado enfocada desde hace muchos años principalmente al desarrollo de las destrezas escritas, mientras que las orales parecían estar en un segundo plano. Sin embargo, con los nuevos planteamientos en educación y teniendo en cuenta los fines comunicativos que caracterizan hoy en día la didáctica de cualquier idioma, se ha empezado a conceder especial relevancia a la expresión oral y, más concretamente, a la interacción oral como la forma más efectiva de desarrollar esta destreza.

El aprendizaje de nuevas lenguas no tiene como fin el dominio de estructuras gramaticales exclusivamente, sino la utilización adecuada de dichas estructuras en situaciones comunicativas concretas. El lenguaje es comunicación y no una cadena de estructuras ordenadas sistemáticamente. Por lo tanto, la enseñanza de lenguas extranjeras (de ahora en adelante LE) debe pasar a tener como objetivo prioritario el desarrollo de una competencia comunicativa.

La interacción oral es una habilidad de especial importancia que no debe quedar relegada en el aula. La práctica de la interacción oral es esencial para la aplicación adecuada de la lengua en cualquier contexto. Por ello, y para un buen desarrollo y mejora de la adquisición de una lengua extranjera, requiere especial atención y dedicación.

Uno de los objetivos más importantes es hacer que los estudiantes aumenten su nivel de competencia comunicativa. Para ello, nosotros, como profesores, debemos enseñar inglés desde contextos reales de comunicación y con fines comunicativos. Debemos conseguir que nuestros alumnos comprendan cómo el idioma sirve como instrumento para construir e intercambiar significados. La importancia de comunicarse en la LE es una realidad que deben conocer y que se reduce a la aplicación, función, y relevancia de este aprendizaje en su vida cotidiana. Esto hará el aprendizaje del inglés mucho más motivador.

Mi objetivo principal como futura docente es conseguir que los alumnos sean capaces de entender y usar el inglés fluidamente, para que puedan comunicarse en situaciones reales donde se requiera su uso. Hay que destacar que la problemática más relevante es la poca creación de ambientes que permitan el desarrollo de necesidades comunicativas por parte del estudiante.

1.1 Justificación y objetivos

Cuando terminé la licenciatura de filología inglesa empecé a dar clases de inglés en academias privadas. Estuve un año lectivo como profesora en la *Academia Big Ben College* situada en Los Realejos. Muchos de mis alumnos llevaban años en esta academia que no daba clases de refuerzo, sino que seguía su propio criterio de enseñanza con libros de texto que nunca coincidían con los que ellos trabajaban en el colegio. A pesar de que estos estudiantes presentaban un nivel bastante superior de dominio sobre la segunda lengua que sus compañeros de clase del colegio, igualmente presentaban dificultades para tomar la iniciativa para hablar en inglés en el aula. Estas clases se impartían al completo a los alumnos en la segunda lengua (de ahora en adelante L2), no obstante, estos sabían que los profesores dominábamos su lengua materna (de ahora en adelante, L1) cuando nos oían hablar con sus progenitores o tutores legales. En este periodo me di cuenta de la grave falta de iniciativa que presentaban los alumnos para comunicarse en la L2. Incluso remarcando continuamente que interactuaran con nosotros en la L2, lo seguían haciendo en la L1, en parte, por comodidad pues sabían que les entendíamos.

Desde entonces entendí que como docentes de LE, debemos hacer especial hincapié en la interacción oral en L2 en el aula. Para ello, hay que animarlos a que lo hagan constantemente, invitándoles a que hablen sin miedo, no corregirlos de inmediato y sobre todo premiándoles de alguna manera. Los alumnos poco a poco empezaron a hacerlo cuando les dejé demostrado mis intenciones y, aunque lentamente, todos empezaron a usar la LE como una herramienta de comunicación.

Al principio empezaron con frases simples como ‘*excuse me*’, ‘*I don’t understand*’, ‘*Can you repeat it, ¿please?*’ y más adelante se atrevían con frases más extensas y cada vez más complejas. Tras meses de comunicar que la L2 era la única

lengua que se hablaba en el aula, los alumnos habían dado un paso gigantesco a nivel de interacción oral desde el principio del curso.

Con todo lo anteriormente mencionado, mi objetivo general en este Trabajo Fin de Máster es contribuir a resaltar la relevancia de fomentar y mejorar la interacción oral en el aula de LE. Para ello, el objetivo principal de este trabajo es diseñar una propuesta didáctica donde los estudiantes puedan desarrollar su destreza oral de manera efectiva. Teniendo en cuenta que la comunicación oral es de vital importancia por su implicación en el ámbito personal, cultural y social me he propuesto trabajarla desde el ámbito educativo. Es en este contexto escolar, y concretamente en el aula de aprendizaje de LE, donde se debe desarrollar y practicar la interacción oral para ser capaces de adquirir una correcta pronunciación y fluidez que permita una interacción efectiva con los demás interlocutores y así poder afrontar futuras situaciones reales.

Los objetivos específicos planteados en este proyecto son los siguientes:

- Establecer una diferencia clara entre el concepto de expresión oral y el de interacción oral.
- Identificar los principales factores, obstáculos y dificultades que impiden a los alumnos mejorar su producción oral en la L2.
- Destacar la importancia de exponer las clases de L2 en inglés para una mejor adquisición de esta.
- Fomentar la importancia de adquirir y aprender la L2 mediante conversaciones y de forma inconsciente.
- Crear situaciones genuinas e informales para generar un lenguaje oral con carácter espontáneo.
- Lograr que el alumno maneje la L2 en contextos cotidianos.

- Lograr que el alumnado utilice la L2 como un instrumento comunicativo.
- Mejorar el desenvolvimiento personal y social del alumno en la L2.

El presente trabajo está estructurado de la siguiente manera: en el siguiente apartado comenzaré centrándome en el marco teórico donde realizo una breve revisión de las distintas destrezas en la enseñanza de lengua extranjera, y más adelante se profundiza de forma más concreta sobre la destreza oral y la competencia lingüística. A continuación, veremos cómo se presenta la destreza oral en el MCERL y en el programa AICLE, y en un segundo apartado profundizaremos en los principales factores que impiden el desarrollo oral en el aula. En la parte práctica presentaré mi propuesta para contribuir a paliar la actual problemática y lograr mis objetivos. Para afrontar una situación similar a la que estamos viviendo actualmente por el estado de alarma producida por el COVID-19, esta propuesta se presentará también en formato on-line. En un último apartado expondré las conclusiones obtenidas de la elaboración de esta propuesta. Finalmente, concluyo este proyecto con un apartado de bibliografía y referencias de todas las fuentes que he consultado y otro apartado de anexos donde adjunto las preguntas y respuestas a un cuestionario implementado a mi tutora de prácticas realizadas durante este Máster.

2. LAS DISTINTAS DESTREZAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Aprender un nuevo idioma es adquirir una serie de destrezas o habilidades que son fundamentales que posibiliten el dominio de una lengua. ‘Destreza’ proviene del inglés *skill*, asociado a las teorías behavioristas que entienden el aprendizaje como un proceso de formación de hábitos donde lo importante es el “savoir-faire” frente al “savoir” (Domínguez, 2008, p. 8). Según este autor, en la enseñanza de lenguas extranjeras se trabajan cuatro destrezas fundamentales que a su vez se pueden dividir en receptivas (*Reading* y *Listening*) y destrezas productivas (*Writing* y *Speaking*).¹

2.1 Destrezas receptivas

Las destrezas que engloban comprensión y recepción de un mensaje son las destrezas receptivas o pasivas donde no se requiere producción por parte del alumno y donde existe un dominio más amplio de la lengua. Se comprenden variedades dialectales diferentes de la propia, un repertorio más amplio de registros, mayor número de palabras de las que se utiliza para expresarse. Los estudiantes no tienen control sobre el lenguaje que se utiliza en los mensajes que comprende y, por tanto, son las habilidades que se aprenden y desarrollan antes. Estas son la comprensión lectora y la comprensión auditiva.

El *Reading* o comprensión lectora es la capacidad de entender un texto escrito. Dependiendo del nivel y del objetivo del docente con esta tarea, puede centrarse en comprender la idea general, en buscar detalles concretos o incluso en deducir información a partir de los datos mostrados en el texto.

El *Listening* o comprensión auditiva es la capacidad de comprender lo que escuchamos. La intención es la misma que en la comprensión lectora. Lo esencial es extraer la idea general, detalles o información deducida. Se ejercita esta habilidad escuchando

¹ Las características incluidas en este apartado han sido redactadas siguiendo la información incluida en el artículo “Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español” publicado online en 2008 por Pablo Domínguez en la *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 6, 1-25.

monólogos o interacciones de radio, canciones, podcasts, programas de televisión o cine con o sin apoyo visual.

2.2 Destrezas productivas

Como su nombre indica las productivas, o también denominadas activas, son aquellas donde el alumno produce sus propias frases tanto en el habla como en la escritura. Son las consideradas más complejas, ya que requiere un mayor control y conocimientos por parte del alumno y un menor dominio de la lengua. El alumno se expresa en su variedad dialectal con un control más restringido de los registros. Es en estas habilidades donde los estudiantes pueden controlar los mensajes que producen ya que son ellos mismos quienes escogen las formas lingüísticas. Por lo general, es aquí donde más dificultad se presenta ya que los estudiantes de un segundo idioma son capaces de producir menos de lo que comprenden.

El *Writing* o expresión escrita es la capacidad de producir un texto coherente y relevante. La ortografía y las estructuras gramaticales son los mayores obstáculos a superar y se llevan a cabo cuando los estudiantes escriben resúmenes, comentarios de texto, mensajes, notas o cartas.

Por último, y el que más vamos a desarrollar en este trabajo, la capacidad de producir textos orales completos, relevantes y con sentido, es lo que conocemos como *Speaking*, donde el estudiante puede sostener razonablemente y con fluidez una descripción directa de una variedad de temas dentro de su campo de interés, presentándolo como una secuencia lineal de puntos e ideas. Incluye la comunicación interactiva en conversaciones, en las que se alternan escuchar y hablar. Su mayor complicación reside en la inmediatez y en la pronunciación, por lo es la habilidad que más complejidad presenta para los alumnos.

En el siguiente apartado vamos a indagar con más profundidad en la interacción oral como término crucial relacionado con la noción de competencia comunicativa y con el enfoque comunicativo de la lengua orientado a la acción.

3. LA DESTREZA ORAL O *SPEAKING* Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Para poder explicar bien la destreza del *Speaking* en la L2 me voy a centrar en lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (de aquí en adelante, MCERL) y más concretamente lo traducido por el Centro Virtual Cervantes (2002).

El MCERL forma parte del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, que ha unificado las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas europeas. Es un estándar que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas de una lengua. En este documento se encuentran todos los componentes necesarios que un aprendiente debe tener en cuenta para poder comunicarse de forma correcta. Este documento ha sido de gran ayuda para planificar programas de aprendizaje de lenguas extranjeras.

El MCERL ha establecido una escala de seis niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas. La división se agrupa en tres bloques que responden a una división más clásica de nivel básico (A1 y A2), intermedio (B1 y B2) y avanzado (C1 y C2). Estas escalas son utilizadas para medir el control que el aprendiz tiene de la lengua y permite comprobar el progreso de este a lo largo de su aprendizaje. Cada nivel tiene su certificado con sus correspondientes exámenes y criterios de evaluación.

3.1 La expresión oral

Según el MCEL, hay que destacar que existe una diferenciación entre la expresión oral (*oral production*) y la interacción oral (*oral interaction*). Se denomina expresión oral cuando “el usuario de una lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes” (Centro Virtual Cervantes, 2002, p. 61). Como ejemplos de actividades de expresión oral, se recogen las siguientes:

- Realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.).

- Dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.).
- Leer en voz alta un texto escrito.
- Hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos, etc.)
- Representar un papel ensayado.
- Hablar espontáneamente.
- Cantar.

Aunque se proporcionan escalas ilustrativas para:

- Expresión oral en general
- Monólogo sostenido: descripción de experiencias.
- Monólogo sostenido: argumentación (por ejemplo, en un debate).
- Declaraciones públicas.
- Hablar en público.

La siguiente tabla incluye los descriptores de la expresión oral en cada una de las escalas de nivel.

EXPRESIÓN ORAL GENERAL	
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

3.2 La interacción oral

Por otro lado, y como parte más relevante en este proyecto, encontramos la interacción oral. Según el MCERL, la interacción oral se da cuando “el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (Centro Virtual Cervantes, 2002, p. 74).

El MCERL del mismo modo especifica que las estrategias de comprensión y de expresión se emplean constantemente durante la interacción. Hay también tipos de estrategias cognitivas y de colaboración (también llamadas estrategias del discurso y estrategias de cooperación), que suponen “controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto” (Centro Virtual Cervantes, 2002, p. 75).

Como ejemplos de actividades de interacción oral, se destacan las siguientes:

- Transacciones
- Conversación casual
- Discusión informal
- Discusión formal
- Debate
- Entrevista
- Negociación
- Planificación conjunta
- Cooperación práctica centrada en los objetivos
- Etcétera

En el MCERL existen tablas ilustrativas para:

- Interacción oral en general.
- Comprender a un interlocutor nativo.
- Conversación.

- Conversación informal.
- Conversación formal y reuniones de trabajo.
- Colaborar para alcanzar un objetivo.
- Interactuar para obtener bienes y servicios.
- Intercambiar información.
- Entrevistar y ser entrevistado.

En este proyecto nos vamos a centrar solo en ilustrar el nivel general de la interacción oral:

INTERACCIÓN ORAL GENERAL	
C2	Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.
B2	Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio, marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad, proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.
B1	Se comunica con cierta seguridad, tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales, como pueden ser películas, libros, música, etc
	Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).
A2	Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.
	Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.
A1	Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.

Para establecer una diferencia clara entre expresión e interacción oral, podemos concluir que en la expresión oral existe planificación previa y el mensaje es dirigido a una audiencia, en cambio, en la interacción existe un intercambio comunicativo de dos o más participantes y el mensaje se va desarrollando según la evolución y mediación de puntos e ideas. Es por ello que podemos decir que en la interacción no existe una línea establecida, sino que esta está sujeta a la improvisación. Por lo tanto, en la interacción, no solo ponemos en funcionamiento la expresión oral sino también nuestras estrategias de comprensión. Esta combinación simultánea de procesos de producción y comprensión oral deja presente la mayor complejidad de procesos cognitivos y es esta la razón por la que hay que darle una especial relevancia. Es en el aula de adquisición de la L2 donde se debe desarrollar esta habilidad, pues es en el contexto educativo donde el docente debe crear la oportunidad de producir y expresar diferentes ideas, es decir, facilitar la posibilidad de que el aprendiente pueda interactuar con el docente y con otros compañeros.

Para centrarnos en los procesos comunicativos de una lengua, y tal y como se recoge en el MCERL, “para hablar el alumno debe saber o manejar los siguientes elementos” (Centro Virtual Cervantes, 2002, p. 88):

- Planear y organizar un mensaje (destrezas cognitivas)
- Formular un enunciado (destrezas lingüísticas)
- Articular el enunciado (destrezas fonéticas)

Los procesos que conlleva la interacción oral se diferencian de la simple sucesión de actividades de expresión oral y de comprensión oral de varias formas (Centro Virtual Cervantes, 2002, p. 90):

- Los procesos de expresión y de comprensión se superponen. Mientras se está procesando el enunciado del interlocutor, que es todavía incompleto, se inicia la planificación de la respuesta del usuario sobre la base de una hipótesis respecto a la naturaleza del enunciado, su significado y su interpretación.

- El discurso es acumulativo. Mientras continúa una interacción, los participantes convergen en sus lecturas de una situación, desarrollan expectativas y se centran en asuntos relevantes. Estos procesos se reflejan en la forma de los enunciados producidos.

3.3 La competencia en comunicación lingüística

Las competencias clave han sido establecidas por la Unión Europea como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento.

Para explicar correctamente en qué consiste la competencia en comunicación lingüística (CCL) hay que hacer referencia lo establecido por la LOMCE en la página del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España²:

La competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes.

Precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes. [...] El individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos.

Instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela.

² Información extraída de <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/curriculo/competencias-clave/linguistica.html>

En la competencia en comunicación lingüística la citada LOMCE destaca la interacción de los siguientes componentes:

- El componente lingüístico comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua.
- El componente pragmático-discursivo contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).
- El componente socio-cultural incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural.
- El componente estratégico permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente, aspectos fundamentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.
- Por último, la competencia en comunicación lingüística incluye un componente personal que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

Desde el mismo marco, se establece que el desarrollo en la competencia en comunicación lingüística afecta a tres niveles distintos del saber. En primer lugar, en el “saber” como parte cognitiva que se encarga de los conocimientos que un alumno adquiere durante su formación:

- La diversidad de lenguaje y de la comunicación en función del contexto
- Las funciones del lenguaje
- Principales características de los distintos estilos y registros de la lengua.
- El vocabulario.
- La gramática.

En segundo lugar, “saber hacer” como parte aplicada de la práctica que el alumno realiza en una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales:

- Expresar de forma oral en múltiples situaciones comunicativas.
- Comprender distintos tipos de textos: buscar, recopilar y procesar información.
- Expresarse de forma escrita en múltiples modalidades, formatos y soportes.
- Escuchar con atención e interés, controlando y adaptando su respuesta a los requisitos de la situación.

Y, por último, “saber ser” como parte de las emociones que se encargan del desarrollo humano:

- Estar dispuesto al diálogo crítico y constructivo.
- Reconocer el diálogo como herramienta primordial para la convivencia.
- Tener interés por la interacción con los demás.
- Ser conscientes de la repercusión de la lengua en otras personas.

La enseñanza de la lengua extranjera está enfocada a la adquisición principalmente de la competencia comunicativa con el fin de integrar la L2 a la vida cotidiana del aprendiz, haciendo uso de ella en situaciones reales donde esté preparado para desenvolverse y afrontar problemas eficazmente. La asignatura de lengua extranjera debe dotar, por lo tanto, al alumno de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para poder comunicarse, conversar e interactuar adecuadamente en la lengua meta. En el aula de la L2 se debe ofrecer al alumno los recursos necesarios para expresarse en el idioma. Por lo tanto, se puede considerar la L2 como un vínculo de comunicación que configura relaciones y que permite la comunicación entre hablantes de diferentes culturas y nacionalidades.

A pesar de que la conversación es el instrumento más relevante de la comunicación, es imprescindible destacar la importancia de otros elementos no lingüísticos como las convenciones culturales, la intencionalidad del hablante o el registro.

Dado el currículo actual, la enseñanza de lenguas extranjeras está fundamentada en un enfoque comunicativo para que el alumno sea capaz de utilizar el idioma con una finalidad específica y dentro de un contexto adecuado. Tanto desde la Consejería de Educación, como en el MCERL se resalta la importancia de desarrollar cada uno de los subcomponentes de la competencia comunicativa; la lingüística, la sociolingüística y la pragmática.

3.3.1. La enseñanza del lenguaje comunicativo

Desde el siglo XVII se ha enseñado el inglés como L2 y han existido distintos métodos y enfoques para la enseñanza de la misma. Asher y James (citado en Essays, 2018, párr. 4) defienden a los métodos como la combinación de técnicas que los docentes usan en el aula para enseñar a sus alumnos, mientras que se refieren a los enfoques como las filosofías para la enseñanza de idiomas aplicadas en el aula mediante el uso de diferentes técnicas de enseñanza de idiomas.

En este trabajo nos vamos a centrar en la enseñanza del lenguaje comunicativo (CLT por sus siglas en inglés)³, un enfoque bastante utilizado en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Comenzó en Gran Bretaña en la década de 1960. Fue utilizado para reemplazar los métodos estructurales anteriores. Desde la introducción de la enseñanza del lenguaje comunicativo a fines de la década de 1970, ha habido diferentes definiciones e interpretaciones del enfoque comunicativo, destacando los siguientes:

Hattum (como se cita en Essays, 2018, párr. 18) considera la enseñanza del lenguaje comunicativo como un método para la enseñanza de un segundo idioma donde

³ Información extraída de Essays, UK. (2018). Methods and approaches of English language teaching. Recuperado de <https://www.ukessays.com/essays/english-language/methods-and-approaches-of-english-language-teaching-english-language-essay.php?vref=1>

se enfatiza la importancia de la capacidad interactiva de los estudiantes para expresar sus propias ideas en la lengua meta.

Por otra parte, Littlewood (1981) argumenta que la capacidad de comunicación es el objetivo esencial en el aprendizaje de idiomas y que en el enfoque comunicativo el aprendizaje de un idioma extranjero no debe centrarse en las estructuras del lenguaje (gramática y vocabulario), sino también en las funciones comunicativas que realiza el idioma. Del mismo modo, este autor sostiene que el aprendiz de idiomas también debe aprender las relaciones entre las estructuras y las funciones comunicativas en situaciones reales y en tiempo real.

En la misma línea, Galloway (citado en Essays, 2010, párr. 82) defiende que el objetivo de la enseñanza del lenguaje comunicativo es enseñar habilidades de comunicación de la vida real. Este método no se basa en repetición y simulacros. Por el contrario, utiliza la manera de dejar a los estudiantes en suspenso en cuanto al resultado de un ejercicio de clase, que cambiará de acuerdo con las reacciones y respuestas de los estudiantes. La situación de la vida real cambia todos los días; por lo tanto, la motivación de aprendizaje de los estudiantes proviene de su deseo de comunicarse en las formas y temas que les interesan.

El objetivo de este enfoque es permitir a los estudiantes comunicarse en el idioma como un hablante nativo, no centrándose en la precisión, sino haciendo hincapié en el uso semántico del lenguaje usando el idioma como un medio de expresión que pueda satisfacer sus necesidades comunicativas. Como ya hemos visto, la enseñanza del lenguaje comunicativo incluye actividades basadas en la interacción social, tales como la conversación, debates, diálogos y juegos de roles con el fin de emular situaciones auténticas. Para lograrlo, los estudiantes deben conocer las formas lingüísticas, los significados y funciones del lenguaje. A pesar de que la precisión gramatical es importante, los estudiantes no deben memorizar la lengua. Esta metodología se enfoca en el dominio del lenguaje más que en el dominio de las estructuras y en lograr una comunicación efectiva. Estos factores convierten la adquisición de la L2, en un método más motivador para el alumno pues resta la sensación de miedo a la hora de cometer errores.

3.3.2 La habilidad comunicativa

Como último aspecto en torno al enfoque comunicativo de las lenguas cabe resaltar la habilidad comunicativa de las lenguas descrita por Littlewood (1998, p. 4), donde destaca que el comunicador más eficaz en una lengua extranjera no es siempre la persona que mejor maneja las estructuras. Según este autor, con frecuencia la persona que tiene mayor habilidad en una situación comunicativa es la que se incluye tanto a sí misma como su oyente, teniendo en cuenta qué conocimientos son ya compartidos (por ejemplo, a partir de la conversación precedente), así como es hábil al seleccionar los elementos que comunicarán su mensaje de manera eficaz. Por consiguiente, los estudiantes de lenguas extranjeras necesitan tener oportunidades para desarrollar esas habilidades, mediante su participación en situaciones en las que se ponga énfasis en el uso de los recursos a su alcance para comunicar significados de un modo tan eficaz y económico como sea posible. Como estos recursos son limitados, con frecuencia se habrá de sacrificar la precisión gramatical en favor de la eficacia comunicativa inmediata. Igual que en el caso de la comprensión, el estudiante necesita entonces adquirir no sólo un repertorio de elementos lingüísticos sino también un repertorio de estrategias para usarlas en situaciones concretas.

En otras palabras, la habilidad comunicativa que se pretende desarrollar en este proyecto no tiene tanto que ver con construcciones gramaticales ni con la capacidad de memorización de reglas y vocabulario. Tal y como argumenta Littlewood (1998), para alcanzar un nivel de competencia comunicativa tan alto el aprendiz debe relacionar las formas lingüísticas con el conocimiento no lingüístico con el fin de interpretar el significado concreto que intenta transmitir el hablante. Para ello, debe ser capaz de manipular el sistema lingüístico hasta el punto donde pueda usarlo de forma espontánea y flexible para hacerse entender correctamente. El estudiante de una lengua debe tener la oportunidad de desarrollar estrategias de interpretación de la lengua en su uso real. Cuando se habla, el locutor debe seleccionar los enunciados de acuerdo con el significado que desea transmitir, y si este fracasa, debe intentar solucionar el problema con un mensaje diferente. En definitiva, la habilidad comunicativa trata de que un hablante sea capaz de moldearse eficazmente a las convenciones lingüísticas y sociales.

4. EL PROCESO DE LA ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS Y LA IMPORTANCIA DE LA INTERACCIÓN ORAL

Para explicar el proceso de adquisición de una lengua debemos hacer referencia a Krashen. En su libro *'Principles and Practice in Second Language Acquisition'* argumenta que la adquisición de una lengua no requiere del uso extenso de reglas gramaticales, y que tampoco requiere un ejercicio tedioso, todo lo contrario, la adquisición real de una lengua se desarrolla lentamente, y las habilidades para hablar emergen significativamente más tarde que las habilidades para escuchar. Por lo tanto, los mejores métodos son aquellos que brindan "*comprehensible input*" (Kraschen, 1982, p. 9) en situaciones donde el aprendiz no está sometido a presión y donde los mensajes contienen lo que los estudiantes realmente quieren escuchar. Estos métodos no fuerzan la producción oral temprana en el segundo idioma, pero permiten a los estudiantes producir cuando estén "listos" para ello. El autor mantiene que esta mejora proviene de proporcionar información comunicativa y comprensible, y no de forzar y corregir la producción.

La adquisición de lenguas es un proceso similar o casi idéntico a la forma en que los niños desarrollan la habilidad en su primer idioma o lengua materna. La adquisición del lenguaje es un proceso subconsciente por un lado y consciente por otro. El aprendiz de una lengua, generalmente, no es consciente del hecho de que está adquiriendo una lengua, sino que es consciente del hecho de que está usando el idioma para comunicarse. El resultado de la adquisición de la competencia comunicativa, también es subconsciente (Kraschen, 1982, p. 10). Generalmente, no somos conscientes de las reglas de los idiomas que hemos adquirido. En cambio, tenemos una "sensación" de corrección. Las oraciones gramaticales nos "suenan" bien, y los errores nos "suenan" mal incluso si no sabemos con certeza, qué regla ha sido violada.

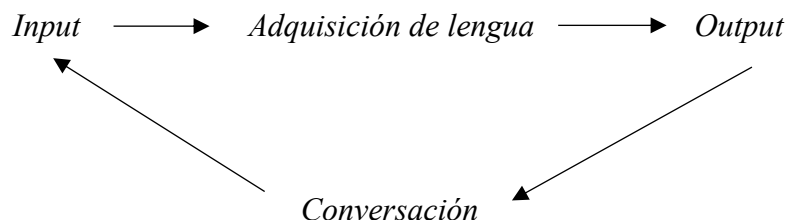
Por otro lado, para desarrollar un segundo idioma, se hace también mediante el "aprendizaje" de idiomas, es decir, el conocimiento consciente de un segundo idioma. Con esto, Krashen (1982), hace referencia al proceso de aprender y conocer las reglas, y poder hablar sobre ellas. Esto es, lo comúnmente conocido por la mayoría de las personas como "gramática".

Según las teorías de Krashen, participar en una conversación es un elemento clave en la adquisición de lenguas de forma inconsciente. Como hemos visto en el apartado anterior, cuando conversamos, o lo que es lo mismo, interactuamos de forma oral, ponemos en funcionamiento varios mecanismos. Los más claves son las estrategias de comprensión o *input* y las estrategias de expresión oral o *output* (Kraschen, 1982, p. 20).

Kraschen sostiene la teoría de que en ausencia de poder vivir en el país de la lengua meta, es en el aula donde se deben generar situaciones informales en las que se le haga llegar a los estudiantes información o *input* comprensible y óptimas para el aprendizaje de lenguas. Se convierten así las clases de la L2 en el mayor recurso para el aprendizaje de situaciones informales más parecidas al “mundo real” (Kraschen, 1982, p. 58)

4.1 La hipótesis del *Input*.

La siguiente figura de Krashen (1982, p. 61) refleja cómo de forma indirecta, la expresión oral contribuye de forma considerable a la adquisición de lenguas.



Para entender la teoría de *input* debemos recopilar la información de capítulos anteriores en donde el autor describe el *input* como lo que entendemos. Esto es, el aprendizaje de la lengua está centrado en el significado y no en la forma del mensaje. Usamos más que nuestras competencias lingüísticas para lograr entender un mensaje. También tenemos en cuenta otros factores como el contexto, nuestros conocimientos del mundo, y nuestra información extra-lingüística. Para lograr entender un mensaje que se nos está dirigiendo vamos más allá de nuestro nivel de comprensión.

La forma de explicar el cómo entendemos un lenguaje que contiene estructuras gramaticales más complejas que aún no hemos adquirido es con la hipótesis del *input*. La teoría más común para conseguir fluidez en la L2 es que primero aprendamos las estructuras y después ponerlas en práctica. La hipótesis de Krashen, sostiene justo lo contrario; cuando se nos habla en la L2, en primer lugar, buscamos un significado "*going for meaning*" y como resultado de esto, adquirimos nuevas estructuras. (Kraschen, 1982, p. 21).

Cuando el acto comunicativo se realiza con éxito, es decir, el oyente ha entendido el mensaje, estamos en un punto más avanzado de nuestra competencia comunicativa pues de aquí en adelante esta se proporcionará de forma automática.

Según la hipótesis del *input*, la fluidez verbal de una lengua no se puede enseñar de forma directa. Esta debe "emerger" por sí sola. La mejor forma, o tal vez, la única forma de lograr fluidez, es simplemente proporcionar al aprendiz con *input* comprensible. Las primeras frases de producción oral vendrán cuando el aprendiente se siente preparado. Se puede afirmar que estas primeras producciones no son siempre acertadas gramaticalmente. La precisión se desarrolla con tiempo a medida que el aprendiz escucha y entiende cada vez con más *input*.

Normalmente en el aula de la L2, después de estudiar una estructura gramatical concreta, no se le da al aprendiente un periodo de reflexión. Con frecuencia se les pide que se expresen en la L2 de forma muy prematura; antes de que incluso hayan adquirido suficientes competencias sintácticas para poder expresar sus ideas. Cuando esto ocurre, el alumno lo hará teniendo en cuenta las normas de la L1. Es decir, usarán las reglas sintácticas de su primera lengua mientras hablan la L2.

Un alumno construye su competencia comunicativa y la habilidad de expresión oral en la L2 a través de la escucha y el entendimiento del lenguaje que lo rodea durante meses (Kraschen, 1982, p. 27). En otras palabras, cuanto más expuesto esté un aprendiz a *input* en la L2, antes emergerán sus habilidades de expresión oral.

4.2 El papel del *Output*

Siguiendo esta misma teoría, Krashen (1982) afirma que el papel del *output* es esencial en la contribución de adquisición de lenguas, aunque no de forma directa. Simplemente, cuanto más hable el aprendiz de la lengua meta, más *input* recibirá. Es con el *output* o expresión oral donde ponemos en evidencia la adquisición de competencia comunicativa en la L2 y el control que se ejerce sobre ella.

La producción oral puede desempeñar un papel directo en ayudar al aprendizaje de idiomas de forma consciente. El *output* ayuda al aprendizaje porque proporciona un dominio para la corrección de errores. Cuando un usuario de un segundo idioma habla, puede cometer algún error. Cuando este error es corregido, se ayuda al alumno a cambiar su representación mental de la regla o alterar el entorno de aplicación de esta (Kraschen, 1982, p. 61).

En definitiva, a la hora de enseñar una LE es imprescindible que se imparta en su totalidad en la lengua objeto de estudio pues se está proveyendo al aprendiz con *input* que le será de utilidad para acelerar y asegurar el proceso de aprendizaje. A la hora de realizar ejercicios donde se desarrolle la destreza oral, el alumno con su *output* nos demuestra el dominio que ha logrado alcanzar sobre la L2.

5. PROGRAMA DE APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA

En el apartado anterior, se ha destacado la gran importancia que supone estar más tiempo expuesto en la lengua extranjera para su aprendizaje. Cuanto más tiempo estemos recibiendo *Input* y *Output* en la lengua extranjera mayor y mejor será el resultado del aprendizaje. En este apartado examinaremos la eficacia de los programas de nuestro sistema educativo en relación con la inmersión lingüística y, más concretamente, el programa de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera⁴ (AICLE, de ahora en adelante) como uno de los mayores avances en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas de las últimas décadas y que ha generado gran interés por parte de la comunidad educativa en Europa.

AICLE o CLIL, por sus siglas en inglés, es un término que se usa ampliamente en Europa y en el resto del planeta. Se refiere a un doble enfoque de enseñanza y aprendizaje en el que una materia no relacionada a los idiomas se imparte en lengua extranjera, consistiendo el doble enfoque en la adquisición de conocimientos y competencias tanto de la materia como en lengua extranjera. Este enfoque dual es lo que distingue principalmente a AICLE de otros métodos pedagógicos, que se limitaban a emplear contenido de idiomas con el único fin del aprendizaje de la lengua extranjera.

AICLE se basa en un marco teórico sólido que lo valida como un enfoque de aprendizaje elevadamente eficaz. Se puede decir que es la etapa de desarrollo más reciente del enfoque de la enseñanza del lenguaje comunicativo a la que hacíamos referencia en apartados anteriores. Se ha descrito como la "*definitive communicative methodology*" (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 16) y pretende llevar a cabo las características básicas de CLT (*Communicative Language Teaching*) al proporcionar un contexto para una comunicación auténtica y significativa, así como darles a los alumnos oportunidades para tener una mayor exposición a la lengua extranjera y un aprendizaje más proactivo.

⁴ Información extraída de Gobierno de Canarias (s.f.). ¿Qué es el programa AICLE? Recuperado de https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/lenguas_extrajeras/programa-aicle/que-es-el-programa-aicle/index.html

AICLE también incorpora características del aprendizaje basado en tareas, ya que los estudiantes se centran en tareas reales de aprendizaje de contenido, en lugar de aprender la lengua sin necesidad de aplicarla de un modo constructivo para producir un resultado significativo.

AICLE reúne los principios fundamentales del aprendizaje basado en tareas y CLT al crear un entorno auténtico de aprendizaje significativo en el que los estudiantes pueden explorar y descubrir el mundo mientras emplean una lengua extranjera. Además, AICLE crea un contexto en el que los estudiantes aplican el idioma a medida que lo aprenden, en lugar de pasar años en una ‘dinámica repetitiva’ de practicar la lengua extranjera en una clase de idiomas para tener la oportunidad de usar el idioma en el futuro. AICLE también pasa de las fronteras del aislamiento que caracteriza el campo del aprendizaje de idiomas al fortalecer su conexión con las teorías de educación general. Con este programa se pretende construir conocimientos mediante una relación dialógica y comunicativa del aprendiz con sus compañeros y con el profesor.

El proyecto AICLE no es una corriente completamente nueva (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008), es más bien una fusión de varias teorías y enfoques. En esencia, es una fusión donde lo mejor de la educación lingüística se une a lo mejor de la educación general. Este proyecto resulta atractivo a varios colectivos educativos, incluyendo los padres de los alumnos, y es por ello que en los últimos años ha aumentado significativamente el número de afiliados a los distintos programas de AICLE, desde la educación infantil hasta la educación universitaria.

AICLE es el resultado de la búsqueda de la UE de enfoques efectivos de aprendizaje de idiomas que puedan ayudar a lograr objetivos relevantes como 'Lengua materna +2' para todos sus ciudadanos, cohesión social, mayor movilidad dentro de la UE, y especialmente la mejora de la fortaleza económica y la competitividad.

5.1 Beneficios del proyecto AICLE

Los beneficios y mejoras del programa AICLE son numerosos y así se recoge en el folleto de Plan de Impulso de Aprendizaje de Lenguas extranjeras del Gobierno de

Canarias (Gobierno de Canarias. Folleto PILE⁵) que, a su vez, destaca la inclusión de todo el alumnado en este proyecto pedagógico. En este documento se recalcan factores como el aumento de los niveles motivacionales del alumnado, la capacitación del mismo para enfrentarse exitosamente a las situaciones de aprendizaje, a la vez que el alumnado consigue mejorar exponencialmente su competencia lingüística al poder contar con la oportunidad de practicar la L2 de manera distendida y espontánea en un contexto real. Las capacidades cognitivas de los alumnos se ven estimuladas como resultado de emplear más de una lengua en el mismo contexto.

En cuanto al aspecto lingüístico, los resultados del proyecto ponen de manifiesto un avance en la adquisición de la L2. Como explican Attard Montalto, Walter, Theodorou y Chrysanthou (s.f.), en su Guía CLIL, al formar parte de AICLE de manera prolongada, el alumnado que curse las asignaturas de este proyecto adquirirá los contenidos de la materia y perfeccionará su nivel de idiomas. Los mismos autores resaltan que, a través de AICLE, se le facilita al alumnado las herramientas y la preparación necesaria para su futuro en una sociedad globalizada e interconectada en la que el aprendizaje autónomo es cada vez más imprescindible, en la que ser resolutivos e independientes es una necesidad, en la que se espera que sean capaces de manejar ágilmente las distintas fuentes de información, y en la que se trabaja en equipo y es necesaria la competencia comunicativa en otras lenguas para colaborar con otros profesionales de procedencia extranjera (Attard Montalto et al., s.f., p. 7).

En la misma línea, otros autores como Schmitt y Schmitt (1995, p. 133) han resaltado el impacto positivo de AICLE en adquisición de contenido y desarrollo del vocabulario en L2. Según estos autores, el programa AICLE proporciona más oportunidades de exponer a los alumnos al conocimiento del vocabulario L2 en situaciones significativas. Relacionando las palabras a su entorno se aumenta la probabilidad de comprensión y retención.

⁵ Información extraída del folleto PILE
https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/proyectos_1_egislativos/plan_impulso_lenguas_extranjeras_pile.pdf

Por otro lado, la interacción entre el profesor y el alumno permite construir una plataforma perfecta para el conocimiento constructivista, de la misma forma que estimula el pensamiento crítico y el conocimiento lingüístico a través del intercambio de ideas y el debate creando así un terreno útil para la adquisición de contenido y aprendizaje de idiomas (Piaget, 1963).

Los beneficios de AICLE no pueden ser resumidos solo en referencia a la mejora de la competencia lingüística. Como argumenta Marsh (s.f.), cuando los estudiantes se acostumbran al uso de la L2, esta se convierte en parte de su esquema de pensamiento, por lo que se forman nuevas estructuras de pensamiento, al igual que se magnifica el conocimiento conceptual, dando lugar a una alineación de los conceptos y mejora de las capacidades globales del alumno.

En este apartado, se ha dejado patente la relevancia que tiene el enfoque pedagógico del proyecto AICLE para facilitar el aprendizaje de idiomas y la adquisición de las habilidades necesarias, un enfoque que yo defiendo como el más eficaz para el desarrollo de la destreza de la expresión oral, que es el principal tema que nos ocupa.

6. PRINCIPALES FACTORES, OBSTÁCULOS Y DIFICULTADES QUE IMPIDEN LA INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA

Con la finalidad de mejorar la interacción oral en el aula de inglés, es de gran prioridad y ayuda identificar y analizar los principales factores que dificultan el desarrollo de la misma. Para muchos alumnos, las horas lectivas de LE en su centro educativo es el único contexto en los que pueden poner a prueba su destreza oral y es por ello que, como docentes, debemos hacer especial hincapié en ello. No obstante, este deseo se acaba convirtiendo en una frustración por parte del profesor al no obtener participación por parte de los alumnos que, a su vez, son conscientes de la dificultad que conlleva hacerlo. Una de las mayores dificultades llegados a este punto es conseguir que los aprendices hablen en inglés durante la clase para que estos puedan acercarse, practicar y mejorar el aprendizaje de la L2.

Según Brown (2015: 350-351), existen diversos factores que interfieren en el desarrollo de la destreza oral, como son la baja autoestima, y niveles altos de ansiedad. Según mi propia experiencia laboral en el sistema educativo de nuestro país, uno de los factores más influyentes es la timidez. Los alumnos sienten timidez a la hora de hablar en público en un idioma extranjero, temen la crítica y les da vergüenza la forma en la que pronuncian. Dichos factores se pueden abordar mediante el fomento de las dimensiones efectivas y emotivas (Kraschen, 1982), creando un buen clima en el aula y con un trato especial hacia los errores para no dañar los sentimientos de los estudiantes. Por esta regla, si el alumnado entiende que están en un proceso de aprendizaje y que puede mejorar su oralidad se sentirán más cómodos en la clase.

Por otro lado, el tiempo puede ser un factor crucial por el que se omite ejecutar actividades de *Speaking*. Los docentes en algunas ocasiones están muy supeditados a su programa y a los contenidos de los libros de texto, centrándose en reglas gramaticales y relegando a un segundo plano la destreza oral. No obstante, es importante que los profesores traten a todas las destrezas con la misma importancia con un enfoque holístico. Las actividades de *Speaking* pueden organizarse de manera de que los estudiantes, mientras interactúan, pueden practicar ejercicios de *Writing*, *Reading* y *Listening*. Lo esencial es realizar actividades con las cuales los estudiantes puedan comunicarse

mientras realizan sus trabajos. En muchas ocasiones son los mismos profesores quienes toman el control de la clase y no dan la oportunidad para que los alumnos se comuniquen.

Resulta un verdadero reto conseguir que los aprendices de una L2 comiencen a usar el nuevo idioma como un instrumento de comunicación. Brown (2015) argumenta que durante el proceso de adquisición y aprendizaje de cualquier idioma se deben tener en cuenta los conceptos que conocemos por Memoria a Corto Plazo y Memoria a Largo Plazo, tal como han sido definidos por los investigadores en psicología cognitiva. Según este autor, en el proceso de aprendizaje, generalmente se pasa la información desde la primera a la segunda donde se queda guardada. Concretamente, en el caso del aprendizaje de idiomas, almacenamos nuestra lengua materna en la Memoria a Largo Plazo, y la información sobre el nuevo idioma se queda en la Memoria a Corto Plazo. Si esta nueva información no es transferida, se acaba perdiendo y es aquí donde radica el problema. La clave para adquirir dicha información y lograr el deseado almacenamiento está en pasar esta información.

Con bastante frecuencia, cuando aprendemos una nueva lengua lo hacemos traduciendo para poder comprender mejor y de manera más rápida esta nueva información. Pero, al contrario, lo que realmente estamos consiguiendo es obstaculizar el proceso de transmisión de información a la que anteriormente hacíamos referencia.

Según Sheehy (2011), este proceso de traducción es inevitable, incluso a pesar de nuestros esfuerzos por evitarlo, y es precisamente lo que dificulta el aprendizaje de una nueva lengua. Además, la autora señala la importancia de realizar ejercicios de *Speaking* conectando con las personalidades del alumnado, teniendo en cuenta sus intereses a través del diseño y ejecución de actividades que logren captar su atención, motivarlos y, por lo tanto, con las que se consiga que hablen en inglés.

Esta misma autora hace referencia a tres principales factores que impiden el desarrollo de la interacción oral en el aula:

- **La presión del grupo**

Es normal que en el proceso de adquisición de un nuevo idioma se realicen errores. Cometer errores es muy positivo pues de esta forma es como realmente aprendemos. Como afirma Sheehy (2011), incluso los hablantes nativos de un idioma tardan años en dominar su idioma, por lo que no es de extrañar que un estudiante de lengua extranjera tenga que cometer errores antes de poder lograr producir algo que se aproxime a un buen uso del inglés. A pesar de ello, es difícil transmitir la idea de que los errores son importantes y positivos en un aula de inglés de Secundaria donde encontramos adolescentes que están viviendo un período de transición de emociones y donde hay un proceso nuevo de descubrimiento y de autoconcepto. Durante el desarrollo de la autoestima, cometer un error delante del grupo puede provocar mucha vergüenza.

- **La falta de motivación**

En referencia a este segundo punto, Sheehy (2011) señala como causante de la falta de motivación del alumnado, el no encontrar utilidad en hablar y comunicarse en inglés. Practicar la destreza oral para afrontar futuras situaciones reales y comunicarse eficazmente no es del todo atractivo para ellos. Por ello, lo que se propone es que se ofrezcan recompensas inmediatas cuando un estudiante habla en inglés. Esta es una forma de que sí sea realmente motivante y así también se consigue evitar la sensación de estar obligado a hacerlo.

- **La falta de apoyo**

Sheehy (2011) sostiene que existen dos tipos de apoyo; el ambiente en el aula y el apoyo lingüístico. Para la autora, la utilización de frases simples y útiles diariamente en clase como apoyo lingüístico es bastante eficaz. También propone la creación de un ambiente de confianza mediante la implementación del trabajo en grupo y la colaboración para conseguir un buen clima en el aula. Kraschen (1982) añade también factores emocionales, a los cuales se pueden añadir otros aspectos personales de diferente naturaleza o la falta de recursos en la metodología por parte del profesor como causantes de la falta de interacción oral.

De la misma manera, Brown (2015:350-351) apunta los siguientes factores como causantes de interferir en el correcto desarrollo de la producción oral en la clase:

- ***Clustering***

Para que un discurso sea fluido, debe dividirse en frases, los hablantes no hablan palabra por palabra. Los alumnos tienen que organizar sus intervenciones adaptándolas a la agrupación.

- ***Redundancy***

Los alumnos deben centrarse en la redundancia (repetición de sonidos, palabras, construcciones, etc., para expresar una idea o concepto que ya se ha manifestado con otras unidades semejantes) cuando tienen dificultades para hablar, porque se les permite aclarar el significado de lo que quieren decir.

- ***Reduced forms***

A los estudiantes se les debe enseñar contracciones coloquiales, ya que deben usarlas en el idioma hablado. De lo contrario, sus discursos sonarían robóticos. También es importante resaltar algunas características de pronunciación (como la diferencia entre *weak/strong forms*), y el uso de elisiones y vocales reducidas en sílabas átonas, ya que todos estos aspectos pueden crear dificultades para los estudiantes.

- ***Performance variables***

Se les debe enseñar a los estudiantes que no deben guardar silencio al dudar. Pueden pensar al mismo tiempo que están hablando y, para ganar tiempo, pueden usar expresiones comunicativas del tipo *uh, um, well, you know, I mean* o *like*. Esto les puede ayudar también a sonar de una forma más natural y no tan distante.

- ***Colloquial language***

Los profesores deben enseñar a los estudiantes palabras, expresiones y frases que se usan en lenguaje coloquial, también deben practicarlos dentro del aula en un contexto situacional apropiado.

- ***Rate of delivery***

Los estudiantes deben adquirir una cierta velocidad cuando hablan en el idioma extranjero que les ayudará a ser más fluidos y sonar de una forma más natural. Los profesores deben enseñarles y darles estrategias para hacerlo.

- ***Stress, rhythm and intonation***

Al hablar en inglés, los estudiantes deben familiarizarse con el ritmo y la entonación del idioma, ya que ambas características transmiten significados importantes, especialmente en términos de actitud emocional.

- ***Complexity***

Las diferentes actividades y tareas requieren una cierta complejidad en el uso de las estructuras gramaticales y del discurso. Los profesores deben ser conscientes de que tienen que ajustarse al nivel de lenguaje de sus estudiantes, de lo contrario, tendrán dificultades para realizar las actividades o tareas.

Como hemos señalado, los estudiantes deben aprender a interactuar usando el idioma extranjero. Si solo pueden producir ciertos discursos sin ningún tipo de interacción, nunca podrán entablar una conversación real. Por lo tanto, los profesores deben promover la interacción de los estudiantes dentro del aula y crear actividades donde tengan que negociar y hablar con sus compañeros de clase. Tal y como afirma Brown (2015), las estructuras gramaticales del inglés tienen una cierta complejidad para los estudiantes de una L2 que los hacen enfrentarse a varias dificultades cuando intentan hablar. Los docentes deben centrar su atención en lidiar con las dificultades más frecuentes, especialmente con los elementos que pueden interferir en la comunicación. La enseñanza a los estudiantes de las contracciones y del lenguaje coloquial puede ayudarlos a ser conscientes de las diferencias que pueden oír mientras escuchan a un hablante nativo del idioma. También puede ayudarlos a producir estos elementos de manera natural para que no suenen demasiado formales o forzados. Otra característica a destacar es la pronunciación. Los docentes no deben insistir demasiado en la pronunciación cuando los estudiantes realizan actividades orales, ya que puede crear

frustración. Sin embargo, debe realizarse un esfuerzo por integrar progresivamente la pronunciación en las clases de inglés para que los estudiantes puedan familiarizarse con sonidos particulares, especialmente aquellos que no tienen en su lengua materna. Esto les ayudará a ver las diferencias entre ambos idiomas y facilitará la producción del habla con la articulación del segundo idioma.

6.1 Estrategias de comunicación oral

Bygate (1987:42-48) menciona dos grupos distintos de estrategias de comunicación oral que los aprendices de la L2 usan normalmente: estrategias de logro y estrategias de reducción. Las estrategias de logro intentan compensar la brecha lingüística improvisando un sustituto que sirva como herramienta para transmitir el mensaje sin que se pierda ni se modifique. El autor distingue tres tipos de estrategias de logro:

- **Estrategias de adivinar o *guessing strategies***

Los estudiantes no pueden conocer cada palabra, por lo que tienden a usar sus conocimientos de morfología y gramática para adivinar el significado de una palabra y expresarla con la esperanza de que el interlocutor entienda lo que se quiere decir. En ocasiones, los estudiantes intentan "extranjerizar" una palabra de lengua materna. Es decir, la palabra se pronunciará como si perteneciera al primer idioma. Además, se puede tomar prestada una palabra de la lengua materna, con la esperanza de que el interlocutor la reconozca. Además de esto, los estudiantes también pueden usar la traducción literal, pero esto es un problema si tenemos en cuenta a los "falsos amigos". Otra estrategia de adivinanza que los alumnos pueden usar es la de inventar una palabra nueva con la esperanza de que el interlocutor entienda lo que se intenta transmitir.

- **Estrategias de paráfrasis o *paraphrase strategies***

A veces, los estudiantes intentan encontrar una alternativa a la expresión que necesitan, basándose en el conocimiento de su vocabulario del idioma nuevo. Los alumnos recurren a lo que se llama estrategias de sustitución léxica, el cambio de una palabra a un sinónimo más general.

- **Estrategias de cooperación o *co-operative strategies***

Esto hace referencia a cuando el hablante recibe ayuda de su interlocutor. Por ejemplo, cuando este pide la traducción de la palabra que quiere decir o pide ayuda para construir una oración en conjunto. Esta estrategia es, según mi experiencia profesional, la más popular entre los estudiantes de Secundaria, aunque no se considera la más efectiva a la hora de aprender un idioma extranjero pues podrían acostumbrarse a pedir ayuda, frenándoles de internalizar el aprendizaje.

Por otro lado, en las estrategias de logro, el mensaje transmitido por los hablantes no se pierde ni se altera. Sin embargo, a veces lo que hacen los hablantes es reducir su mensaje para ponerlo dentro del alcance de su conocimiento o abandonan ese mensaje y pasan a algo que puedan manejar. Dicho de otra forma, los hablantes cambian su mensaje para evitar problemas. Un ejemplo de estrategia de reducción o evitación puede darse cuando el estudiante evita pronunciar un sonido específico porque no tiene claro cómo pronunciarlo. Además, en ocasiones los estudiantes evitan hablar sobre un tema que no manejan muy bien, pues no pueden expresarse adecuadamente y buscan otras cosas de las que hablar, o incluso callan. Callar es una estrategia de evitación que es bastante común en las clases de secundaria. Ante el uso reiterado de este tipo de estrategias por parte del estudiante, el profesor debe fomentar el uso de otro tipo de estrategias que permitan impulsar el desarrollo de la interacción oral.

6.2 Estrategias para impulsar la interacción oral en el aula

Hemos mencionado muchos factores que impiden el desarrollo de la interacción oral en la clase. Sin embargo, existen diferentes estrategias y actividades con las que se puede conseguir fomentar e impulsar la participación activa. Sheehy (2011) propone tres recursos fundamentales que los profesores pueden utilizar para conseguir que los alumnos se animen a hablar en el aula de inglés:

- **Explicar la importancia que tiene hablar / practicar inglés en clase**

Muchos estudiantes no ven relevante y mucho menos motivante el hecho de hablar inglés y participar activamente en el aula pues no son capaces de visualizar los resultados

futuros y entienden esta relevancia. Es el docente quien debe dejar claro cuál es su objetivo al intentar que hablen inglés en clase y, aunque los motivos sean de distinta naturaleza, siempre habrá alumnos que los tenga en cuenta.

- **Utilizar distintos recursos para aumentar la confianza del alumnado**

Existen diferentes técnicas y actividades a las que se puede recurrir para que el alumnado se exprese utilizando la lengua extranjera. Sheehy (2011) habla de darles una recompensa cada vez que utilicen lo que se denomina como *easy language*. Las técnicas señaladas por esta autora son las que veremos a continuación:

1. El uso del *classroom language*, es decir, utilizar expresiones cotidianas como un saludo o pedir ir al baño. Se debe establecerlas como rutina para que el alumnado hable y responda en la L2.

2. El uso de lo que en inglés se conoce como *drilling*, lo que equivaldría a repetir en voz alta y al unísono toda la clase cualquier palabra o expresión ya que, como explica Sheehy (2011, pár. 8), repetir en voz alta tiene un atractivo particular, pues la voz de los estudiantes está segura en una multitud de voces y es el sonido del inglés lo que es extraño o divertido.

3. El uso de una *buzzword*, lo que en español se traduciría como un “término de moda”.

- **Fijar y establecer metas que estén al alcance de todos**

Como última estrategia, Sheehy (2011) sugiere el establecimiento de unas metas alcanzables y que todo el alumnado pueda cumplir. Lo ideal para todo profesor es que sus alumnos pierdan el miedo intrínseco a hablar y que participen activamente e interactúen entre ellos a diario en el aula en la L2. No obstante, por mucho que este sea nuestro deseo, hay que tener en cuenta el curso donde se imparten las clases y el nivel de los alumnos que la componen y que están en ese proceso de adquisición del idioma. Cuanto menor sea este, menos capacidad de producción tendrán los alumnos. Teniendo en consideración estos factores, Sheehy (2011) propone dos alternativas: si estamos trabajando con niveles

inferiores se puede establecer como meta el que hablen de cinco a diez minutos en inglés en cada clase. Una buena idea sería comenzar por el *classroom language* al que se hacía referencia anteriormente. Por otro lado, con los niveles superiores lo ideal sería establecer e identificar de manera clara las ocasiones y las situaciones donde se debe hablar inglés y cuándo se puede hacer uso de la lengua materna.

7. METODOLOGÍA

Como objetivo principal de este proyecto, me he planteado la elaboración de una propuesta didáctica con la finalidad de mejorar y fomentar la interacción oral en el aula de inglés. Esta propuesta está basada en los principios metodológicos expuestos en los apartados anteriores.

Teniendo en cuenta que el uso del instrumento de la observación directa en clase en un contexto real de enseñanza-aprendizaje no ha sido posible del todo por la actual situación de Estado de Alarma provocado por la COVID-19, para la recopilación de datos y posterior análisis del contexto educativo me he basado principalmente en mi propia observación realizada durante la corta experiencia profesional que he tenido como docente y en otro instrumento que se utiliza con mucha frecuencia en la investigación-acción (Mills, 2007) para recopilar datos de tipo cualitativo: el diseño e implementación de un cuestionario con preguntas abiertas que he administrado a la profesora que ha tutelado mis prácticas en este máster. Las respuestas a este cuestionario aparecen detalladas en el apartado de Anexos a este trabajo.

Lamentablemente, durante el tiempo de prácticas solo he podido presenciar de forma on-line algunas clases donde la realidad difiere mucho de las clases presenciales. A pesar de los esfuerzos de la Consejería de Educación por no dejar a ningún estudiante sin medios para poder seguir las clases, la brecha digital ha dejado a muchos estudiantes si conectarse de forma habitual. A este problema hay que añadirle la falta de motivación de muchos alumnos y la picardía de otros por un posible aprobado general por parte de la comunidad educativa.

Aun así, he podido observar en la medida de lo posible, los procedimientos para llevar a cabo clases virtuales. Durante este periodo he podido observar el grado de implicación del alumnado y la participación en la realización de tareas. Ha sido interesante y de gran ayuda para forjar mi experiencia como futura docente, ser testigo de la primera vez en que las clases se realizan al cien por cien de forma telemática y los problemas que ello supone.

7.1 Descripción de los participantes

Mi propuesta didáctica va enfocada a un grupo de alumnos del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, similar al que tuve la oportunidad de observar, aunque de forma limitada, durante mi periodo de prácticas externas. Es en esta etapa cuando los alumnos cuentan con bastantes conocimientos y recursos y, por ello, tienen un buen dominio de la L2 teniendo en cuenta que han estudiado la lengua desde la Educación Infantil. En la Educación Secundaria Obligatoria los estudiantes reciben cuatro horas semanales destinadas a lengua extranjera. Dicho esto, el docente cuenta con un horario amplio donde puede interpolar distintas actividades sin verse obligado a priorizar unas sobre otras. Es también en este curso donde los alumnos ya han alcanzado cierto grado de madurez pues las edades están comprendidas entre los catorce y quince años.

Una vez que este alumnado alcanza el Bachillerato, toda su atención y motivación se verán centradas en la preparación para superar la prueba de acceso a la universidad, conocida recientemente como EBAU, que no tiene en cuenta el dominio de la expresión oral, sino que está basada únicamente en la evaluación de las destrezas de la expresión y comprensión escritas. Por ello, es de gran relevancia superar la barrera de la vergüenza y de la inseguridad en las últimas etapas de la ESO, donde disponen de más tiempo para desarrollar las destrezas relacionadas con la comprensión auditiva y la expresión oral.

7.2 Instrumentos y procedimientos

A continuación, procederé a describir de forma más detallada los instrumentos y procedimientos empleados para el diseño de mi propuesta didáctica:

- **Experiencia previa realizando actividades similares**

Dada la falta de prácticas de forma presencial, he aprovechado los años en los que impartí clases a grupos de alumnos de edades similares para recordar los resultados que obtenía de mi observación cuando realizaba ejercicios de interacción oral. Esta corta experiencia me ha servido también como fuente de inspiración para abordar los obstáculos que afronté durante mi etapa como docente.

- **Cuestionario**

El cuestionario (ver Anexo) fue implementado a mi tutora de prácticas con la finalidad de recopilar información relacionada con el tiempo que emplea con cada una de las cuatro destrezas para la enseñanza de lenguas extranjeras, sobre la frecuencia con la que realiza actividades de *Speaking*, sobre las principales dificultades que ha observado a la hora de realizar las mismas, los factores que impiden la comunicación oral, las estrategias para fomentar la participación y sobre los métodos de evaluación.

- **Observación directa**

Durante el periodo de confinamiento aproveché las clases telemáticas para observar y recoger datos para realizar una unidad didáctica de interés para el alumnado y, sobre todo, para analizar la eficacia de la metodología implementada por la profesora para desarrollar las clases y, en especial, las actividades de producción oral.

En el siguiente apartado, expondré los resultados obtenidos del análisis del contexto educativo, realizado mediante estos tres instrumentos de recopilación de datos.

8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

8.1 Resultados de mi experiencia como docente

Tras los años que impartí clases y durante las prácticas, me he dado cuenta de que, por lo general, hay alumnos con un gran conocimiento de gramática y de vocabulario de inglés. La mayoría de los alumnos son capaces de leer un texto y extraer de ella los puntos principales. Esto también ocurre con los ejercicios de *Listening*. No obstante, donde más problemas he observado es a la hora de la producción tanto oral como escrita. Durante un ejercicio de producción escrita, pese a su dificultad, los alumnos pueden planificar y ordenar sus ideas, también cuentan con herramientas para solventar dudas e incluso pedir ayuda a su profesor.

Por lo contrario, durante una actividad de destreza oral, no se puede recurrir a ninguno de los aspectos antes nombrados pues se trata de un ejercicio espontáneo. Por ello, he observado que a la hora de poner en práctica los conocimientos y dominio de la L2 y usarlos para expresar sus ideas, los alumnos suelen tener gran dificultad. Entendí que esta era la tarea que más “cuesta arriba” se hacía para los adolescentes y la que más frustra a los docentes.

Las razones principales inferidas de la observación son la inseguridad y la vergüenza. Incluso si el tema a tratar es de gran interés y, por ende, de motivación para ellos, resulta una tarea complicada conseguir que hablen en alto y para toda la clase en inglés. En distintas ocasiones fui testigo de que muchos de ellos se entusiasmaban, pero recurrían a la L1 para expresar su punto de vista o para opinar sobre las ideas de los demás compañeros. Fue llegado a este punto, cuando me di cuenta de que el problema de inseguridad y de vergüenza se aumenta al verse obligado a usar la L2 en cuestión.

Por lo general, he observado que hay alumnos más extrovertidos y osados que otros y son estos los más participativos en clase cuando se realiza cualquier ejercicio o actividad que requiera de su participación. Por otro lado, hay alumnos más tímidos que les cuesta mucho más tomar la iniciativa para poner de manifiesto sus ideas o de participar de forma activa en clase. No obstante, el problema se agrava cuando deben hacerlo en otro idioma que no dominan como su lengua materna. La inseguridad de pronunciar mal

o de no tener suficientes conocimientos para decir correctamente lo que piensan, les cohibe aún más.

Como con el resto de las destrezas, la producción oral también se debe trabajar cada día y, sobre todo, se debe hacer de forma escalonada. Como docentes no podemos esperar que nuestros aprendices se sientan motivados, seguros y con suficientes recursos como para “lanzarse” a opinar y expresarse en la L2 desde el primer día. Los alumnos van adquiriendo poco a poco, o clase tras clase, seguridad a medida que van superándose a sí mismos con pequeñas aportaciones hasta que consiguen superar la barrera de la inseguridad.

Desde el primer momento, es imprescindible que la interacción oral en nuestra aula sea en inglés, tanto en la comunicación profesor-alumno como en la enseñanza de contenidos. Como ya hemos recalcado en este trabajo, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una nueva lengua, la inmersión lingüística en la L2 es de gran ayuda para la adquisición de la misma. Debemos aprovechar la oportunidad con la que los alumnos cuentan para estar en contacto con el inglés, pues en ocasiones puede ser la única.

Las actividades para ir desarrollando la habilidad lingüística de los alumnos deben empezar con un nivel muy básico donde las aportaciones de los alumnos sean básicas y no requieran de muchos conocimientos. Un simple “*yes I do*”, “*me too*” o “*I don’t know*” debe bastar para empezar a implementar la interacción oral en clase como un ejercicio permanente. Las respuestas y aportaciones de los aprendices deben estar en concordancia con el nivel del grupo e irán creciendo a medida que el nivel avance.

Mientras enseñaba todo tipo de contenidos, me di cuenta de que es importante también implementar en clase una metodología basada en “*Functional Language*”. El lenguaje funcional es el lenguaje que se necesita en diferentes situaciones en la vida cotidiana y que son de gran ayuda pues se utilizan para realizar diversas funciones: saludar, pedir permiso, presentarse, pedir o dar consejos, explicar reglas, disculparse, o estar de acuerdo y en desacuerdo. Cualquiera de estas funciones puede tener diferentes exponentes o expresiones fijas que son de elevada utilidad si se saben emplear correctamente. El aprendizaje del lenguaje funcional brinda a los estudiantes de inglés las habilidades y la confianza para comunicarse de manera efectiva en diversas situaciones.

El primer paso fundamental para trabajar la destreza del *Speaking* siempre debe ser fomentar la motivación. Por ello es primordial conectar con el centro de interés de nuestros alumnos para conseguir que estos quieran participar. Los “*trending topic*” varían según la edad, el grado de madurez y sobre todo la actualidad.

8.2 Resultados del análisis del cuestionario

Tras formular las preguntas del cuestionario a mi tutora de prácticas, quedó de manifiesto que, en líneas generales, la profesora dedica bastante tiempo a la producción oral, ya que le da especial relevancia por su enfoque comunicativo y, pese a las dificultades que supone desarrollar este tipo de actividades, sigue haciendo especial hincapié en ellos.

No obstante, hay que destacar que la destreza a la que más tiempo le dedica es la de comprensión lectora, al considerarla una puerta que abre muchos campos. La profesora considera que con los ejercicios de *Reading* se puede dar a conocer el vocabulario nuevo de la unidad a trabajar, pues al encontrarse las palabras en un contexto su aprendizaje es más significativo que al encontrarlas aisladamente. Las estructuras gramaticales están presentes en dichas lecturas y se pueden establecer relaciones entre distintas destrezas que se encuentran enlazadas. Además, el alumnado suele estar interesado por el contenido de los *Readings* por lo que se facilita la adquisición de vocabulario y puntos gramaticales.

Asimismo, según los datos aportados por mi informante, se puede trabajar con un ejercicio de *Reading* distintas destrezas, entre ellas el *Speaking*. Cuando leen en voz alta, practican la pronunciación y la entonación. Los estudiantes copian el modelo de audio y son ellos mismos quienes se corrigen entre ellos. Igualmente, la profesora también trabaja con ellos las correcciones de pronunciación en la medida de lo posible para evitar situaciones de vergüenza.

Tras la finalización de las actividades de comprensión lectora, la práctica de la informante consiste en realizar una interacción oral en la que la profesora les pregunta sobre el texto y los estudiantes deben responder en voz alta animándolos así a comentar

el contenido de la lectura. De esta forma el alumnado no repara apenas en el hecho de que están practicando la destreza oral en la L2.

Por otro lado, la docente considera que la destreza donde más radica la complejidad es en los *Writing*. Por ello, y por tratarse de una destreza de producción y expresión escrita, se le dedica bastante tiempo dentro de las cuatro horas semanales de lengua extranjera. Por lo general, la ratio de alumnos por aula, las necesidades especiales de aprendizaje y los distintos perfiles del alumnado hace que le dificulte a la profesora poder dedicarle más tiempo a este tipo de ejercicios.

Para subsanar este inconveniente que está presente en el desarrollo de todas las destrezas, se intenta motivar al estudiante con proyectos simples y sencillos en los que se puedan expresar por escrito. Lo importante es conseguir que el alumnado olvide sus prejuicios a la hora de escribir en la L2, en este caso, en inglés, y puedan centrarse en el tema o el objetivo de dicho proyecto. Para que estos alumnos puedan ayudarse unos a otros, se les organiza de forma de que puedan trabajar colaborativamente en pequeños grupos o parejas, pues supone un apoyo para unos y un afianzamiento de sus conocimientos para otros.

Asimismo, la docente ha notado que, en términos generales, en la actualidad el alumnado cada vez escribe menos. Este aspecto desfavorable no ocurre solo con las lenguas extranjeras, sino también con la materna. Uno de los principales factores que ocasiona este problema es la existencia de las tecnologías, como los teléfonos móviles o las redes sociales que facilitan la realización de parte del trabajo de la producción oral y esto conlleva poca implicación para escribir por parte del alumnado, ya sea en su propia lengua o en una extranjera. Este factor no ayuda a fomentar el hábito de la escritura tanto dentro como fuera del entorno educativo.

Centrados en la destreza del *Speaking*, la informante ha reportado que, de forma habitual, se le dedica una sesión cada quince días y en ocasiones una cada semana dependiendo, una vez más, de las necesidades del grupo y del factor del tiempo en el calendario escolar.

La participación en este tipo de actividades se vuelve más escasa que la participación en actividades con el resto de destrezas. Dicha escasez también varía según el grupo de clase por los distintos perfiles de alumnado. En el caso de la profesora, con dos de los tres grupos a los que ella imparte clases, la participación es mayor que en el restante. Dicho esto, y preguntada por los factores que ocasionan la poca participación, la informante reporta los siguientes factores principales:

1. Timidez, la autoestima de un bajo porcentaje del grupo y los prejuicios en cuanto lo que representa hablar en inglés.
2. El bajo nivel del alumnado para esta destreza. Como ya señalaba anteriormente, con ratios tan altas en las aulas y con la existencia de muchos perfiles de alumnado, se convierte en una tarea muy difícil dedicar tiempo a esta destreza que requiere de toda la atención del profesorado e implicación por parte del alumnado. Para practicar este tipo de actividades, los estudiantes cuentan siempre con el apoyo del profesorado que les guían y acompañan durante todo el proceso de su expresión oral.

Una vez analizados los principales inconvenientes y factores que interfieren en la participación de los alumnos para la interacción oral en el aula, a continuación, paso a nombrar las medidas que la informante dice usar para fomentar de forma efectiva la implicación en las actividades de *Speaking*:

- a) Organización de pequeños grupos o parejas de trabajo para preparar pequeñas situaciones sencillas y pautadas de *Speaking*. Esta técnica ya se ha empezado a usar desde el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria a partir de este año.
- b) Crear grupos flexibles de forma de que se pueda abordar las dificultades del alumnado en el proceso de adquisición de la destreza del *Speaking*.
- c) La creación de debates a través de temas de interés para el alumnado de manera que les entusiasme hablar, opinar o discrepar. Dichos temas a debatir dependen siempre del nivel del alumnado.

- d) Exposición y explicación de pequeños proyectos con temas de interés para los estudiantes según sus gustos y preferencias.

Por último, en relación con la importancia dada a la evaluación, la informante ha señalado que para evaluar la destreza del *Speaking*, hay que destacar que estas actividades son de gran importancia pues, sin ellas, una lengua no tiene sentido. Durante el proceso de la comunicación, todo lo que se dice llega a través de la comprensión oral. Para el profesorado este debería ser siempre el punto de partida para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. A partir de estas destrezas, el alumno aprende a tener confianza en sí mismo a través de lo que oye, sin necesidad de verlo escrito para comprenderlo. Es precisamente este uno de los puntos que los docentes intentan en todo momento que sus alumnos entiendan para que confíen en ellos y en su capacidad de comprensión oral y así, animarse a practicar la expresión oral.

8.3 Resultados de la observación directa de las clases telemáticas

Como mencioné anteriormente, este curso escolar 2019-2020 será recordado como el año del confinamiento y de la docencia virtual. La actual situación de Estado de Alarma causado por la pandemia del Coronavirus obligó a profesorado y alumnado a permanecer en casa y realizar todas las clases de forma telemática. Bajo mi experiencia, por la rapidez que ocurrió todo y las drásticas e inmediatas medidas por parte del Estado español, creo y puedo confirmar que no estábamos preparados para ello. No ha habido tiempo de prepararnos para afrontar unas circunstancias de esta naturaleza y nos hemos visto obligados en muchas ocasiones a improvisar.

Por otro lado, la brecha digital ha dejado a muchos alumnos en desigualdad de oportunidades al no contar con medios suficientes para poder hacer un seguimiento de las clases virtuales. La falta de dispositivos y de conexión a internet ha sido, entre otras causas, las mayores problemáticas. Visto está que tanto los profesores como los alumnos nos hemos tenido que adaptar a esta situación sin precedentes, aunque los resultados y las consecuencias que provocará esta situación, según mi opinión, están aún por llegar.

No he tenido la oportunidad de ser testigo directo de una clase presencial, ni he podido interactuar directamente con los alumnos en un aula. Tampoco he podido ver cómo se llevan a cabo las situaciones de aprendizaje ni de cómo se implementan nuevos contenidos, pues durante este periodo estaba prohibido desde el Ministerio de Educación. Únicamente he podido aprender cómo se llevan a cabo ejercicios de repaso de contenido, ejercicios de refuerzo y de la interacción y trato entre la profesora y sus alumnos.

Durante los primeros días de mis prácticas hice varias entrevistas vía Google Meet con mi tutora. Utilicé la ocasión para poder preguntar sobre el alumnado, sus circunstancias, su nivel de inglés y sobre todo por las directrices a seguir para llevar a cabo las clases en esta nueva realidad. Mi mayor incertidumbre residía en los posibles cambios que había sufrido la metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Uno de los aspectos que más me llamaron la atención fueron las técnicas que utilizaba la profesora para fomentar la participación activa durante la docencia virtual. Las clases en muchas ocasiones, se reducían a una simple interacción entre todos para hablar de la situación actual, sobre las preocupaciones de los alumnos y sus problemas para realizar las tareas impartidas por todas las materias. Entendí que, aprovechando las circunstancias de la realidad que vivíamos, se podría convertir esta en la plataforma perfecta para realizar de forma espontánea, un ejercicio de interacción oral en inglés.

La participación era parecida a una clase presencial. Existen los alumnos que compartían sus opiniones con el resto de la clase y otros que no forman parte del ejercicio en absoluto. Puedo afirmar que este último aspecto ha sido el punto más débil de la docencia virtual. Muchos alumnos entraban en la sesión de clase pero no participaban en ella de modo alguno. Debido a la Ley de Protección al Menor, las cámaras podían permanecer apagadas y el micrófono también, por ello era difícil afirmar que dichos alumnos estaban siguiendo la clase o simplemente entraban a la sesión en su horario, pero no prestaban atención ninguna. Cabía pensar incluso, que podrían estar ocupándose de algún otro tipo de tareas.

Por suerte, como mencioné anteriormente, sí había en todos los grupos alumnos que participaban de forma activa, entregando las tareas, conectándose a las clases, respondiendo a las preguntas que se les formulaba y realizando las actividades

conjuntamente. Durante estas sesiones observé rápidamente que el grado de participación reside directamente en el nivel de inglés con el que cuenta cada alumno por individual y su grado de implicación y motivación en la materia.

La insistencia por parte de la profesora era fundamental y he observado que, aunque que se produzcan largos e incómodos silencios, no hay que abandonar el ejercicio. En estas ocasiones, persistíamos en nuestro objetivo hasta que en algún momento uno o varios estudiantes se animaban a intervenir. Tras esta experiencia he entendido que hay que insistir y lograr que los alumnos participen en un diálogo espontáneo sobre un tema real que se esté tratando en ese momento. Podría decir que, esta interacción puede llegar a formar parte de la clase de forma habitual, convirtiéndose en la rutina ordinaria de las clases de lengua extranjera. Solo así se puede llegar a inculcar usar la L2 con fines comunicativos en un ambiente real.

El hecho de “lanzarse” a hablar en inglés en la clase también conlleva realizar errores. Debemos recordar que se trata de adolescentes y que viven un periodo de su vida en la que predomina el miedo a cometer fallos en público. Los errores deben presentarse como nuevas oportunidades para aprender y para evitar que estos caigan en la frustración, las correcciones deben realizarse de forma gradual y progresiva.

Otro aspecto en el que fijé mi atención fue en el tiempo que empleaba la profesora hablando en clase en la L2. He de decir que me ha sorprendido positivamente, prácticamente la totalidad de la clase se impartía en inglés. A pesar de ello, muchas explicaciones y recordatorios se realizaban en la L1 pues la profesora lo hacía con la intención de cerciorarse de que su mensaje había sido entendido correctamente por la totalidad del alumnado.

Por último, quiero destacar la importancia y gran ayuda que mostró, una vez más, la utilización del lenguaje funcional. Anteriormente, en mi propia experiencia como docente, expliqué su utilidad, y en esta ocasión también pude observar, una vez más, cómo es de gran ayuda saber frases y expresiones que sirven para expresarse en situaciones cotidianas.

9. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Tras la reflexión sobre mi propia experiencia como docente, la interpretación de las respuestas al cuestionario implementado a mi profesora de prácticas y la observación directa de las clases telemáticas, y más concretamente, del desarrollo de las actividades de *Speaking*, pasaré a exponer las conclusiones a las que he llegado.

En primer lugar, y haciendo referencia a una de las principales problemáticas presentadas desde el principio de este proyecto, puedo confirmar la escasez de ejercicios de interacción oral espontáneos que den lugar a situaciones reales donde los estudiantes utilicen la L2 como un instrumento comunicativo. Esta desfavorable balanza para el *Speaking* se debe a la importancia que los docentes relegan sobre otras destrezas como *Reading* y *Writing* o la insistencia sobre las estructuras gramaticales.

El libro de texto de inglés suele ser uno de los principales recursos utilizados por los profesores y la mayoría de ejercicios de interacción oral en ellos suelen ser repetitivos y poco parecidos a situaciones reales. Por ello, creo firmemente que los ejercicios para estimular la expresión oral deben ser implementados de forma habitual y que den respuesta a necesidades reales para así lograr trabajarla de forma inconsciente y con un enfoque comunicativo. También he observado que realizando *roleplays* lo único que se consigue es que el alumno se aprenda de memoria un diálogo preparado con antelación y lo reproduzca sin entender realmente la función comunicativa, pues no se realiza de forma casual y genuina.

Según los contenidos de los programas como el AICLE o el MCERL y los argumentos planteados en el marco teórico del presente trabajo, he de hacer especial hincapié en la insistencia de proceder a impartir las clases de lengua extranjera en el idioma que se pretende enseñar. La inmersión lingüística en la L2 es esencial para acelerar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma. Por lo tanto, debo reafirmar la importancia de que el profesor use el inglés para lograr mayor tiempo de exposición al idioma e insistir en que los alumnos lo usen de igual manera.

Con este panorama presente, quiero incidir en la idea de que el docente debe crear e implementar, en la medida que sea posible, una serie de actividades divertidas y amenas

para fomentar la producción y expresión oral en el aula de lengua extranjera. Este tipo de ejercicios contribuyen a crear motivación y, por ende, mayor grado de participación.

Con el objetivo de lograr una eficacia comunicativa y un lenguaje con el mismo fin, es primordial enseñar de forma habitual *functional language* para que el alumnado disponga de suficientes medios lingüísticos para que una conversación informal no quede paralizada por falta de recursos idiomáticos y como resultado de ello, poder expresarse con seguridad y vencer la barrera de la inseguridad y de la vergüenza que tanto frena y afecta a la interacción oral en el aula de lenguas extranjeras.

Dicho esto, en el siguiente apartado presentaré el diseño de una actividad donde se desarrollen los elementos anteriormente nombrados. De acuerdo con las exigencias en expresión e interacción oral establecidas por el MCERL, y atendiendo a las necesidades básicas para alcanzar un pleno desarrollo personal y social requeridos para una adecuada Competencia en Comunicación Lingüística, procederé a plantear una propuesta de actividad para fomentar la interacción oral en el aula de inglés.

10. DISEÑO DE ACTIVIDAD PARA FOMENTAR LA INTERACCIÓN ORAL

La siguiente actividad y Situación de Aprendizaje está diseñada para impartirse en un grupo que esté cursando el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Dicha actividad ha sido elaborada con el objetivo de fomentar la interacción oral en el aula pues este ocupa la temática principal de mi proyecto.

Los conocimientos básicos sobre la lengua y estructuras gramaticales ya han sido enseñados y repasados durante el transcurso de cursos y etapas anteriores y los alumnos ya cuentan con un nivel suficiente para poder poner en práctica la lengua. Además, en esta edad los alumnos ya han alcanzado cierto grado de madurez y son capaces de mantener este tipo de actividades sin que la vergüenza o la inseguridad los incapacite para ello. Es también en esta edad donde se debe lograr este último objetivo pues a edades más tardías se convierte en una tarea aún más difícil.

10.1 Propuesta de actividad: *SMALL TALKS*

El título de esta actividad hace referencia a pequeñas conversaciones que de forma informal se llevan a cabo en distintas situaciones de la vida real y cotidiana. Son diálogos entre dos o más personas que no han sido planeadas con anterioridad y que ponen a prueba su capacidad lingüística y comunicativa. De esta forma los alumnos ponen en evidencia sus conocimientos en la L2 y a medida que transcurre la actividad intentarán mejorarlos, garantizando así una enseñanza significativa.

La clase debe separarse en grupos de dos personas. Es esencial que el docente tenga en cuenta ese pequeño porcentaje de alumnos poco participativos y unirlos durante este proceso a otros alumnos con condiciones contrarias para que entre ellos se produzca un equilibrio. El ejercicio trata de elegir al azar un modelo de situación real o *current situation* de entre distintos modelos. El profesor debe explicar en qué contexto se encuentran y los distintos elementos que componen la situación y son los alumnos los que deben empezar a mantener un diálogo acorde a las circunstancias, sujeta a la improvisación, tras un muy breve periodo de menos de un minuto para pensar sobre ello.

En total se cuentan con cinco situaciones distintas, como se describen a continuación. Se tomará en consideración que deben ser primeros en actuar los alumnos con un nivel más avanzado para que los otros tomen su participación como ejemplo y modelo a seguir. En la explicación que da el profesor de la situación hay que tener en cuenta que se proporcionará también vocabulario y expresiones de utilidad como apoyo idiomático en cada situación.

CURRENT SITUATION 1

You are in a restaurant and the **waiter** takes a long time to come and ask you what you would like to eat. After waiting for him he forgets to bring you the **menu**. Finally, when you order the **dish** you would like to have, he brings you something else that you are **allergic** to!

Character 1: customer

Get angry, because you have waited for so long!

Order a main course, a drink and a main dish.

Character 2: waiter

It's your new day.

You are very busy.

CURRENT SITUATION 2

You have travelled to Jamaica and in the **airport**, you realize that your **luggage** has not arrived. You must report at the **airline's** office about this issue. When you get to your hotel, they **send** you someone else's **suitcases** but the **clothes** fit you very well.

Character 1: customer

You are desperate because you can't find your luggage.

You are very tired and this situation is unnecessary.

Character 2: assistant in the airline's office

You don't see at all any reason to be angry and desperate.

Ask for the hotel's address to send the luggage.

CURRENT SITUATION 3

You are in London and you want to **visit** Piccadilly Circus but you are **lost**. After some time, you find a police officer and you ask him for the correct direction. The police officer **confuses** you with a famous actor or actress from Spain. You must explain him you are not a **celebrity** but just a **tourist**.

Character 1: tourist

Ask how you can get to Piccadilly Circus.

Try to convince him you are not a famous person.

Character 2: police officer

Try to give the direction while you realize he/she is your favourite actor/actress.

You want to take a picture with him/her

CURRENT SITUATION 4

You are a **chemist** and you are in a **job interview**. The interviewer makes you very **awkward** and **strange** questions about facts not related to the **job** and asks you to do things that you don't have to. You feel **uncomfortable** but still you **need** the job and you answer **politely** to all of her questions.

Character 1: chemist

You don't understand the questions as they are not related to this job.

You are desperate and you would do anything!

Character 2: job interviewer

Ask him/her about his/her family, about football or about the weather!

You are very bossy and for example, you ask him to bring you coffee every day.

CURRENT SITUATION 5

You are a hotel **manager** and you have to change a **booking** made by a **client** because there is **overbooking**. You have to call him/her and explain the situation and then you realize that the **customer** is very angry and you have to compensate him/her for this **issue**.

Character 1: hotel manager

You must be polite, you are sorry and it's all your fault.

Tell him/her that you are going to upgrade his room, for example.

Character 2: customer

You are angry because you had already made your plans

Ask for many free things to make it up for you.

10.2 Procedimiento

Esta unidad didáctica está planteada para el transcurso de una o dos sesiones completas de 55 minutos dependiendo ello de la ratio de alumnos y el tiempo que se emplee en cada *performance* o presentación.

Durante los cinco a ocho primeros minutos de la sesión el profesor debe explicar a sus alumnos las instrucciones para la actividad que se va a llevar a cabo. A continuación, se procede a dividir la clase en grupos de dos teniendo en cuenta el nivel de conocimientos y el grado de participación de cada alumno para conseguir grupos homogéneos.

Acto seguido, y contando con un periodo de diez a quince minutos, el profesor explica cada *current situation* para que el alumnado entienda bien los elementos que intervienen y el tipo de lenguaje que deben utilizar para adaptarse a la situación.

En el tiempo restante de la sesión, de treinta a treinta y cinco minutos serán dedicados exclusivamente a las presentaciones de los grupos. Teniendo en cuenta que la ratio media en los centros educativos es de 30 alumnos por clase y que cada grupo, a su vez, necesite de unos cinco minutos para llevar a cabo su tarea, la siguiente sesión será para dedicarla únicamente a que los grupos restantes terminen la actividad y un pequeño periodo para que el profesor y alumnos realicen las correcciones que estimen oportunas.

10.3 Seguimiento

Esta unidad didáctica está programada de forma secuenciada de tal forma que se pueda llevar a cabo dos veces en un mismo periodo de evaluación. La primera vez que se realice la actividad considero que los alumnos, al estar sujetos a la improvisación, pondrán en funcionamiento todos los recursos de los que disponen sin planificación previa, no obstante, la segunda vez que se realice la misma actividad, el alumnado ya cuenta con un historial de experiencias que les servirá de guía para realizar su representación más perfeccionada, con más confianza, con más seguridad y con la ventaja de no cometer los errores que pudieron darse en el primer intento.

De esta forma el alumnado toma conciencia de las necesidades de esta actividad y superan los anteriores obstáculos. Los estudiantes se comprometen a construir sus propios conocimientos y mejorar sus habilidades en este contexto. De esta forma se puede garantizar un aprendizaje significativo ya que la lección ha sido gradual, representativa y por descubrimiento.

10.4 Objetivos

El objetivo de esta actividad, como he dicho anteriormente, es la de trabajar la capacidad interactiva y desarrollar la eficacia comunicativa de los alumnos para que adquieran un repertorio de estrategias para usarlas en situaciones reales concretas. Para ello el alumno debe lograr hablar de forma espontánea adaptándose a las circunstancias del contexto y preparando un intercambio comunicativo donde el mensaje se va desarrollando según la evolución y mediación de puntos e ideas. Por lo tanto, en la interacción, no solo se pone en funcionamiento la expresión oral sino también las estrategias de comprensión.

Otro objetivo a alcanzar es una adecuada Competencia en Comunicación lingüística. Se han tomado en cuenta el componente socio-cultural por su conocimiento del mundo y por la dimensión cultural; el componente estratégico que permite a cada individuo superar las dificultades y resolver problemas que surgen en el acto comunicativo; y el componente personal que intervienen en la interacción comunicativa tales como la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

Según las directrices del MCERL, una conversación casual se considera como un ejercicio de interacción oral y hablar espontáneamente como un ejercicio de expresión oral. Para alcanzar un nivel básico de referencia equivalente a un A2, un alumno debe cumplir los siguientes objetivos que se pueden alcanzar mediante la realización de esta actividad:

- Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.

- Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.

10.5 Evaluación

Respecto a la evaluación, como ha quedado de manifiesto, me he centrado en la destreza de *Speaking*. Los criterios de evaluación seleccionados fueron el 4 y el 5, extraídos de Currículo de Primera Lengua Extranjera (inglés)⁶ de cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Criterio de evaluación 4: Interactuar de manera básica y coherente en breves intercambios orales claramente estructurados sobre temas cotidianos y conocidos, adecuando el registro al interlocutor y al contexto y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones corrientes y habituales en los ámbitos personal, público y educativo.

Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 8, 9, 10

Criterio de evaluación 5: Aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves y claras, transmitidas de viva voz o por medios técnicos, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.

Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 8, 9, 10

⁶ Currículos de las materias de la Educación Secundaria Obligatoria, establecida en el Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 169, de 31 de agosto). Extraída de <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/ordenacion-curriculo/curriculos-de-la-educacion-secundaria-obligatoria-eso/>

Las competencias clave presentes en estos dos criterios son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia digital (CD)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Aprender a aprender (AA)
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)

10. 6 Adaptación a la docencia virtual

Actualmente nos encontramos en una situación sin precedentes causada por una pandemia causada por la COVID-19. Como ya expliqué en apartados anteriores, esta situación nos ha cogido de imprevisto pues no hemos tenido tiempo de preparar una docencia virtual en condiciones óptimas para poder seguir avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma no presencial.

Partiendo de esta base, me parece oportuno presentar esta actividad para realizarla de forma telemática para un futuro plan de actuación por pandemia u otras razones de fuerza mayor que requiera la suspensión temporal de clases y cierre de los centros educativos. Una correcta adaptación puede ayudar al desarrollo de una docencia de calidad ante situaciones inesperadas que imposibiliten la presencialidad del docente.

En primer lugar, ante una circunstancia de esta característica hay que revisar la planificación que ya estaba prevista para el ejercicio para adaptar su contenido a la nueva situación y convertirla en algo realista, flexible y equitativo. Uno de los primeros pasos debe ser contar con alguna herramienta de videoconferencia para desarrollar la actividad en directo. Con esta alternativa se mantiene la posibilidad de interactuar y participar de una forma muy parecida a la normal, conservando el factor de la espontaneidad y otros elementos muy característicos de esta unidad didáctica. Una buena y acertada opción es utilizar *Google Meet* ya que cuenta con las herramientas necesarias y está vinculada con otra plataforma denominada *Google Classroom* que nos permite subir material, mandar tareas y controlar sus entregas puesto que se trata de un programa que simula un aula real.

Ambas plataformas cuentan con los requisitos legales que cumplen, entre otras, la Ley de Protección de Datos.

Es igualmente muy importante que todos los alumnos cuenten con los medios necesarios para poder realizar un seguimiento de la actividad. Por ello, hay que avisar al alumnado con antelación sobre la realización de la misma para que estos cuenten con las herramientas necesarias como dispositivos electrónicos, ordenadores de mesa, portátiles, tabletas o smartphones; cámara, aunque no estén obligados a usarla⁷; micrófono y altavoces como elementos imprescindibles.

Otra necesidad fundamental es que los estudiantes tengan a su disposición los materiales para realizar la actividad. Por ello, hay que mandar previamente al inicio de la sesión online, las fichas con los distintos *Current Situations* junto al vocabulario y expresiones de utilidad. Las instrucciones para llevar a cabo la actividad también pueden ser informados con anterioridad por escrito o bien al principio de la sesión, aunque la primera opción es más favorable pues pueden existir factores que interfieran en la explicación del profesor como mala calidad de conexión o interferencias.

Otro elemento que se ha de tener en cuenta en un proceso de docencia virtual es la posibilidad de que los estudiantes entreguen tareas que puedan ser revisadas y corregidas por el profesor para obtener retroalimentación. Recordemos que esta unidad didáctica no contaba con esta necesidad, pues se trataba de un ejercicio oral donde no quedaba nada por escrito salvo las anotaciones del docente. Este aspecto no sufrirá cambios ya que de forma online se mantiene el procedimiento corriente de la actividad.

Para finalizar solo cabe nombrar que ante esta situación excepcional y fuera de lo normal, uno de los requerimientos fundamentales es ser consciente de la diversidad de circunstancias que puedan aparecer entre los estudiantes para adaptarse a esta situación. Es imprescindible ser flexible y hay que estar preparados para las posibles necesidades u obstáculos que se puedan presentar, aportando soluciones justas para todos los participantes.

⁷ Según recoge la ley orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.

10.7 Posibles mejoras

Esta actividad está totalmente sujeta a mejoras. Se puede modificar el nivel de dificultad según el nivel de la clase, se pueden cambiar los distintos modelos de situaciones reales o simplemente entregar junto a ellos, más o menos vocabulario y expresiones de utilidad llegando incluso a dar como apoyo idiomático frases completas que puedan servir de guía para que a continuación puedan los alumnos seguir con sus propias aportaciones.

Otra mejora que se puede realizar es adaptar el ejercicio, no solo a la interacción entre dos personas, sino para ser desarrolladas por más de dos participantes, creando situaciones donde se requieran más interlocutores.

Por otro lado, y sujetos a derechos de imagen y autorizaciones por parte de los padres, se pueden grabar las interacciones en el aula presencial o incluso telemáticas para su posterior análisis con una visión crítica con el fin de tomarlas de ejemplo para mejorar la segunda vez que se realice la misma actividad. También pueden servir para detectar fallos de entonación, pronunciación y gramática conjuntamente.

En último lugar, otra mejora para esta actividad puede ser insertar en un punto durante la representación de los participantes, nuevos tipos de circunstancias o elementos sorpresa que provoque que los alumnos deban adaptar su discurso a la nueva situación. Se logra así mayor dificultad y mayor desenvolvimiento por parte del alumnado.

11. CONCLUSIONES FINALES

Tras realizar esta investigación, cuyo objetivo principal ha sido el análisis del desarrollo de la producción e interacción oral y el diseño de una unidad didáctica para fomentar la destreza oral simulando un contexto real, he llegado a las conclusiones que procedo a describir a continuación.

En primer lugar, debo hacer hincapié en la importancia de la interacción oral en la L2 durante nuestro ejercicio de enseñanza de LE. A pesar de que la enseñanza de idiomas ha mejorado sustancialmente, hay que seguir dándole la relevancia que se merece a las actividades de *output*. Estos ejercicios deben estar totalmente conectados con los centros de interés del alumnado dando lugar a un aprendizaje significativo y de forma casi inconsciente. Cuando el alumnado se implica en una actividad donde deben mantener una conversación espontánea y genuina se consigue darle a esta materia un enfoque comunicativo y dejar de manifiesto los conocimientos y habilidades de estos.

Poniendo en funcionamiento las destrezas orales del nuestro alumnado es cuando permitimos que se expresen y utilicen todos sus recursos que han estudiado para comunicarse en el aula. Este proceso no es solo relevante en el aula, sino debería extrapolarse a contextos fuera del ámbito educativo. No es conveniente dejar de prestar atención a la capacidad comunicativa de los estudiantes pues es nuestra herramienta para que se desenvuelvan adecuadamente en nuestra sociedad. A esto se debe añadir que hoy en día es de vital importancia saber un segundo idioma que nos permita comunicarnos a nivel global como nos permite el inglés.

La expresión e interacción oral permiten a los estudiantes un acercamiento real a la LE. Solo cuando se habla con otros interlocutores conseguimos dominarla, aprender de los errores de pronunciación o de estructura y conseguir superar posibles problemas de seguridad o timidez. En definitiva, la L2 debe alcanzar la misma función que la lengua materna.

Desde el contexto educativo, no podemos relegar los ejercicios de *Speaking* a un segundo plano. Todo lo contrario, los docentes debemos poner a disposición del alumnado todas las herramientas para que el inglés no se convierta, el día de mañana, en

un obstáculo. Para ello, debemos motivarlos creando la necesidad de comunicarse, debemos enseñar cómo hacerlo y, por supuesto, debemos permitir que estos sean conscientes de ello. Solo así lograremos transmitir el verdadero uso de una lengua. El aula de LE debe ser la plataforma perfecta para sumergir a los estudiantes en la L2 y conseguir que la aprendan mientras leen, oyen, escriben y, ante todo, hablan.

Por otro lado, debo destacar la importancia de que las clases de LE sean impartidas en la lengua que pretendemos enseñar. De esta forma logramos un aula de inmersión lingüística donde sometemos a los estudiantes durante más tiempo a la lengua objeto de estudio suministrándoles de *input* comprensible como condición necesaria en el aprendizaje de una lengua. No obstante, no es suficiente por sí solo, y precisa de un *output* o, ejercicios de *Speaking*, como complemento a ese aprendizaje que obligue al alumno a producir la lengua.

No puedo dar fin al presente proyecto sin antes nombrar la importancia de adaptar toda actividad académica a la docencia virtual. Nos ha quedado más que demostrado, durante este confinamiento, que las nuevas tecnologías pueden ser una salvación si son usadas adecuadamente, ya que permiten dar lugar a situaciones de aprendizaje de forma telemática sin que ningún elemento interfiera en este proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, hay que tener en cuenta los factores que impiden la participación activa de muchos alumnos. Considero que debemos detectarlos para poder implementar las estrategias adecuadas y solventarlos en la medida de lo posible. Se debe diseñar actividades dependiendo del nivel del alumnado, de lo que verdaderamente les interesa y motiva y de los aspectos específicos que les afectan negativamente como los niveles de ansiedad o la baja autoestima. Dichas actividades deben ser, ante todo, divertidas y amenas. El alumnado no debe estar sometido a presión, todo lo contrario, debe disfrutar de la actividad que está realizando. Todo lo que se aprenda con una sonrisa será para siempre.

REFERENCIAS

Asher, J. y Adamski, C. (1982). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. 2ª ed. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

Attard Montalto, S., Walter, L., Theodorou, M. y Chrysanthou, K. (s.f.). *Guía CLIL*. Recuperado de <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>

Brown, H. D. (2015). *Teaching by principle: An approach to language pedagogy*. New York: Person Education.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

Centro Virtual Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Coyle, D. (2005). *CLIL. Planning tools for teachers*. Nottingham: The University of Nottingham Publishing Press. Recuperado de http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf

Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Domínguez, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 6, 1-45.

Essays, UK. (2018). Methods and approaches of English language teaching. Recuperado de <https://www.ukessays.com/essays/english-language/methods-and-approaches-of-english-language-teaching-english-language-essay.php?vref=1>

Gobierno de Canarias (s.f.). PILE 2016/22. *Plan para el impulso del aprendizaje de lenguas extranjeras*. Recuperado de

https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/proyectos_legislativos/plan_impulso_lenguas_extranjeras_pile.pdf

Gobierno de Canarias (s.f.). *¿Qué es el programa AICLE?* Recuperado de https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/programas-redes-educativas/programas-educativos/lenguas_extrajeras/programa-aicle/que-es-el-programa-aicle/

Gobierno de Canarias (s.f) *Currículos de las materias de la Educación Secundaria Obligatoria.* Recuperado de <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/ordenacion-curriculo/curriculos-de-la-educacion-secundaria-obligatoria-eso/>

Hymes, D. H. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* New York: Prentice-Hall International.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching.* Cambridge, UK: Cambridge University press.

Marsh, D. (s.f.). Using languages to learn and learning to use languages. Recuperado de <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf>

Mehisto, P., Marsh D., y Frigols M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education.* Oxford: Macmillan.

Mills, G. (2007). *Action research: A guide for teacher researcher.* New Jersey: Pearson.

Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children.* New York: Norton and Company.

Schmitt, N., y Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *English Language Teaching*, 49 (2), 133-143.

Sheehy, C. (2011). *Getting teenagers talking*. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/article/getting-teenagers-talking>

ANEXO

ENTREVISTA-CUESTIONARIO A LA PROFESORA DE INGLÉS

1. De las cuatro destrezas en la enseñanza de lenguas extranjeras, ¿cuánto tiempo empleas en cada una de ellas? En caso de que haya alguna a la que le dediques más tiempo ¿podrías explicar la razón?

Reading: 80%, Listening: 70%, Speaking: 50% and Writing: 40% ¿hay alguna a la que le dediques más tiempo? Sí, *Reading y Listening*.

El Reading para mí tiene una cuádruple función, por eso empleo tanto tiempo en él. Te lo explico:

1. Es una puerta que les abre muchos campos: el de conocer el vocabulario de la unidad que se va a empezar a trabajar. Puede que sea vocabulario nuevo y, mientras leen y conocen nuevos aspectos de un tema (tecnología, medioambiente, música, moda, etc) y sin al mismo tiempo aprenden vocabulario nuevo en contexto y no aisladamente. El vocabulario en contexto entra más fácilmente y se les queda más.

2. Las estructuras gramaticales están presentes también en dichos *readings* y se pueden establecer relaciones entre distintas destrezas que están entre-conectadas, si se me permite la expresión. Además, el alumnado suele interesarse por el contenido de los *readings* y eso facilita la adquisición de vocabulario, puntos gramaticales.

3. Hay muchas expresiones y conectores que el alumnado puede utilizar en sus futuros *writings*, bebiendo de la fuente de los *readings* en (tipos de frases, conector de las mismas, cohesión entre los párrafos...)

4. Practican la pronunciación, leen en voz alta y entre ellos se ayudan en la pronunciación, entonación. Es muy interesante observar cómo copian al modelo del audio, a sus compañeros y cómo autocorrigen cuando se dan cuenta que no lo han pronunciado bien y ellos solos repiten la palabra con la pronunciación correcta. A veces, les doy unos segundos para que lo hagan y lo consiguen fácilmente. Otras veces (sin hacer correcciones al alumno que ha leído) pido a otro compañero que lea y dejo que el primero se dé cuenta de aspectos de pronunciación. Si aún así, no lo consigue por sí sólo, entonces pregunto al grupo-clase para afianzar la pronunciación. Evito correcciones en alto al alumnado, en la medida de lo posible, porque les suele dar vergüenza leer. Aunque es un n° pequeño de alumnado, se trata de tirar de todos y sacar al grupo entero adelante sin entrar en sensibilidades y complejos que ellos solos ya traen o se crean.

5. Después de hacer la comprensión lectora, hacemos interacción en la que les pregunto *'out loud'* y así los animo a comentar el contenido de la lectura o contestar a preguntas, sin que reparen apenas en el hecho de que participan practicando el *'speaking skill'*.

Como ves, el Reading es para mí un camino en el que voy practicando varias destrezas mientras trabajamos el Reading

2. ¿Cuál de estas cuatro destrezas es la que más les cuesta a los alumnos? ¿por qué?

Writing.

1. La expresión escrita requiere bastante tiempo y dedicación y, aunque le dedico tiempo dentro de las 4 sesiones de clase semanales, la ratio y las necesidades de aprendizaje (junto con los distintos perfiles del alumnado) dificultan dedicarle más tiempo. Para subsanar este inconveniente, intento motivarles con proyectos sencillos en el que ellos se expresen -por escrito- y olviden sus prejuicios a la hora de escribir en inglés y se centren en el tema o el objetivo de dicho proyecto. Para que trabajen colaborativamente (lo que supone una ayuda para unos y un afianzamiento de sus conocimientos para otros) los organizo en pequeño grupo o parejas.

2. El alumnado cada vez escribe menos (no sólo en las lenguas extranjeras que cursa sino también en la materna), la tecnología (móviles, redes sociales...) les hace parte del trabajo de producción oral y eso ocasiona poca implicación para escribir por parte del alumnado, sea en su propia lengua o en una extranjera. Este factor no ayuda a fomentar el hábito de la escritura tanto dentro como fuera del entorno educativo. Afortunadamente no son todos y nos alegramos por ello.

3. ¿Cada cuánto realizas actividades de *Speaking*?

Cada 15 días, a veces, cada semana, según las necesidades del grupo y del factor tiempo en el calendario escolar (sesiones en cada trimestre, semanas de vacaciones en cada uno -navidad, carnavales, semana santa...-

4. ¿Es la participación menor que con otro tipo de actividades? Sí, aunque depende de cada grupo. No siempre la participación es menor, en 2 de mis 3 grupos la participación es mayor que en el restante. **En caso afirmativo, ¿cuáles crees que son los principales factores que impiden la producción oral?**

Factores:

1. Timidez, autoestima de un porcentaje, afortunadamente pequeño del alumnado del grupo, prejuicios en cuanto a lo que representa hablar en inglés.

2. Nivel del alumnado en esa destreza. Cada vez más, nos encontramos con ratios altas, muchos perfiles de alumnado y eso dificulta la dedicación a esta destreza que requiere de toda la atención del profesorado e implicación del alumnado (siempre contando con el apoyo, del profesorado que le guiamos y acompañamos en todo el proceso de su expresión oral)

5. ¿Cómo crees que se podría fomentar la participación en las actividades de *Speaking*?

a) Organización de pequeños grupos o parejas de trabajo para preparar pequeñas situaciones sencillas y pautadas de *speaking* (ya lo hemos empezado en 1ºESO este año)

b) Creación de grupos flexibles de forma que podamos abordar sus dificultades en el proceso de adquisición de la destreza de *speaking*.

c) Creación de debates a través de temas de interés para el alumnado, de manera que les entusiasme hablar, opinar, discrepar... (ya lo hacemos en clase, cuando los temas lo permiten de acuerdo al nivel del alumnado)

d) Exposición y explicación de pequeños proyectos (ya lo hacemos en clase) con temas de interés para el alumnado según sus gustos, preferencias, etc.

6. ¿Cómo evalúas las actividades orales?

Son muy importantes porque sin ellas, una lengua no tiene sentido. Todo lo que se comunica, llega a través de la comprensión oral y expresión oral. Esta debería ser siempre el punto de partida para el aprendizaje de una lengua extranjera. A partir de estas destrezas, el alumno aprende a tener confianza en sí mismo a través de lo que oye, sin tener que verlo escrito para comprenderlo. Este es uno de los puntos que intento, en todo momento, que mi alumnado entienda para que confíen en ellos y en su capacidad de comprensión oral y se animen a practicar la expresión oral