

Análisis sobre las destrezas orales en un aula de Lengua Extranjera (Inglés) y propuesta de actividades: una investigación en acción en la etapa de Secundaria

*Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas
de Idiomas*

Julio Darío Cruz Martín

Tutor: Zeus Plasencia Carballo

Curso Académico: 2020-2021

Convocatoria: septiembre

RESUMEN

En este Trabajo de Fin de Máster (TFM en adelante), se plantea un análisis sobre las destrezas orales Inglés, durante la etapa de Secundaria. A través de esta Investigación en Acción (I-A), se han recabado datos para la implementación de una intervención didáctica con un grupo experimental de 1.º de la ESO del IES Teobaldo Power, centrándonos en el diseño y desarrollo de una serie de actividades que favorezcan el uso de las destrezas orales de producción e interacción dentro del aula de Inglés. Uno de los objetivos ha sido, también, motivar al alumnado para comunicarse oralmente en inglés, así como comprobar si el tiempo destinado a las destrezas orales dentro del aula es suficiente para cubrir sus necesidades con respecto a dichas destrezas. Por último, en este trabajo, también se evidencia la preferencia del alumnado por un sistema de enseñanza menos predecible y estructurado, en la línea de la didáctica tradicional, pues encuentran más efectivo y positivo la realización de actividades paralelas al material del libro de texto, así como juegos que propicien la puesta en práctica de aquellas destrezas y contenidos que aprenden en el aula diariamente.

Palabras clave: destrezas orales, didáctica del inglés, Secundaria, motivación

ABSTRACT

In this Final Master's Project, an analysis on oral skills is set out in the EFL classroom in the context of Compulsory Secondary Education. Through this action-research (A-R), data have been collected by implementing a didactic intervention with an experimental group of 1st CSE students from IES Teobaldo Power, focusing on the design and development of a series of activities that enhance the use of the oral production and interaction skills in the English classroom. Moreover, one of the objectives has been to motivate our students to improve their oral communication skills in English, as well as to check if the amount of time that they usually spend practising these oral skills in class is enough to fulfil their communicative needs. Finally, this research also proves the preference of students for a less predictable and delimited teaching system, as they find carrying out oral activities and games way more effective and positive rather than working on book content every day.

Keywords: teaching, CSE, oral production, oral interaction, motivation

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN.....	5
3. OBJETIVOS.....	7
4. MARCO TEÓRICO.....	8
4.1. La competencia lingüística (CL).....	8
4.2. Las destrezas orales	10
4.3. La motivación	14
4.4. Marco legislativo	19
4.5. Las destrezas orales en Secundaria	23
5. INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN (I-A)	26
5.1. Metodología	26
5.1.1. El Centro.....	26
5.1.2. Grupo experimental.....	27
5.2. Instrumentos para la obtención de datos.....	29
5.3. Intervención didáctica.....	30
5.4. Actividades.....	31
5.5. Análisis de resultados obtenidos.....	35
5.5.1. Análisis de resultados de los cuestionarios.....	35
5.5.2. Análisis de resultados de las actividades.....	44
6. CONCLUSIÓN Y PROPUESTA DE MEJORA.....	46
7. BIBLIOGRAFÍA.....	49
8. ANEXOS.....	53

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) plantea una Investigación en Acción (I-A), un híbrido entre la investigación y la innovación educativa, en el que el estudio de las destrezas orales en la etapa de Secundaria se ve complementado a través de la realización de una intervención didáctica, enmarcada en mi periodo de prácticas, para favorecer una comunicación oral efectiva. Ello nos permitirá explorar la posible respuesta positiva o negativa del alumnado a dicho trabajo, para valorar si existe una mejora real en el rendimiento académico a raíz de la misma.

Para tal fin, comenzaremos por definir la competencia comunicativa y la relación que se establece entre ella y la competencia lingüística (CL). Todo ello sin perder de vista la variable motivacional y su papel en el proceso de desarrollo de las destrezas orales en el aula de LE.

Además, se hace indispensable contar en el marco teórico con la experiencia investigadora previa de autores que hayan abordado esta temática y hayan tratado de cubrir dichas carencias. Asimismo, el currículo de Primera Lengua Extranjera: Inglés, también revisado y analizado en el marco legislativo, será un elemento fundamental para la consecución de uno de los objetivos planteados: favorecer las destrezas orales en el aula de Lengua Extranjera en Secundaria.

En cuanto a la metodología, primero se procederá con un análisis del centro en el que he cursado las prácticas, el IES Teobaldo Power, y las medidas que ya poseían para el desarrollo de las destrezas orales dentro del aula de Inglés. En segundo lugar, se describirá al grupo experimental, siendo un 1.º de la ESO, así como los factores que se han tenido en cuenta a la hora de proceder con la intervención didáctica. Asimismo, se ha elaborado un cuestionario de entrada y otro de salida, además de un diario del profesor, con el fin de obtener un análisis más completo de los resultados.

Por último, se explicarán las conclusiones extraídas de la intervención didáctica, procediendo con una propuesta de mejora que suponga una continuación para estudiar las destrezas orales en el aula de Lengua Extranjera en la etapa de Secundaria.

2. JUSTIFICACIÓN

La motivación de este trabajo parte del intento de solventar las deficiencias en el aula a la hora de enseñar la Primera Lengua Extranjera, Inglés, mediante una I-A centrada en las destrezas orales: la producción e interacción oral. Generalmente, estas destrezas se ven marginadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentándose un mayor desarrollo del trabajo escrito y la lectura, tal y como apunta Peña (2013). Es por ello que este trabajo pretende ahondar en las causas que provocan tales deficiencias, buscando la manera más factible de cubrir las carencias que acontecen en las aulas de Lengua extranjera (LE) en la etapa de Secundaria y prever los posibles factores que puedan influir negativamente durante el proceso.

Teniendo en cuenta que el inglés es la lengua materna de más de 400 millones de personas, y sabiendo que es la segunda lengua empleada por otros 2000 millones de ellas, se reafirma la necesidad de fomentar el desarrollo de las destrezas orales en nuestras aulas. Particularmente en Canarias, donde el turismo es el principal motor económico, los turistas británicos han llegado a representar, de acuerdo con Rodríguez (2018), casi 5 millones y medio de visitantes anuales, contribuyendo a considerar como indispensable el conocimiento del inglés a la hora de encontrar trabajo y promocionar en las islas.

Por otro lado, el proceso de globalización que ha ido destruyendo las barreras culturales precedentes hace esencial el estar conectados en una lengua franca, por lo que, hasta el proceso de socialización entre los jóvenes mediante el uso de las redes sociales, videojuegos y plataformas de *streaming*, requiere de dicha lengua franca, siendo, de nuevo la más utilizada, el inglés.

Sumado a todo ello, quisiera resaltar las carencias que he apreciado en el desarrollo de las destrezas orales tanto durante mis prácticas de grado en el Liceo Jules Verne, como en las de máster en el IES Teobaldo Power. Si bien se evalúan los resultados de exámenes de las destrezas básicas de comprensión oral (*listening*) y escrita/lectora (*reading*) y expresión escrita (*writing*), conjuntamente a ejercicios de naturaleza instrumental (gramática y vocabulario), la parte oral queda totalmente al margen en el periodo de evaluación y, por ello, generalmente, no se hace hincapié en el desarrollo de las destrezas orales dentro del aula.

Así mismo, mi experiencia impartiendo clases particulares a lo largo de dos años me ha permitido advertir que el alumnado, en definitiva, quiere estudiar para aprobar y

no para aprender, ya que, por mucho esfuerzo que pongan en sus estudios, no logran sentirse capaces de comunicarse con personas de habla inglesa. Es en este punto donde podemos apreciar la imperante necesidad de desarrollar las destrezas orales en el aula de LE.

3. OBJETIVOS

Para esta investigación en acción (I-A), se ha planteado una serie de objetivos iniciales con el fin de organizar la información y los procedimientos a seguir:

1. Analizar cómo se trabajan las destrezas orales de producción e interacción oral en la asignatura de Lengua Extranjera, Inglés, en el aula de Secundaria. Para este fin se estudiarán las mencionadas destrezas, la legislación y distintas técnicas motivacionales del alumnado.

2. Identificar posibles dificultades, a raíz del análisis previo, mediante un periodo de observación y un cuestionario de entrada, a un grupo experimental de 1.º de la ESO, identificando los posibles problemas que puedan derivar de su enseñanza para, así, diseñar una intervención didáctica teniendo en cuenta dichas dificultades.

3. Ejecutar la intervención didáctica y aplicar una serie de actividades que fomenten el desarrollo de las destrezas orales de manera lúdica y motivadora, que permitan poner en práctica la teoría previa y tomar notas de todo mediante un cuaderno del profesor, con el fin de ofrecer soluciones para los problemas observados dentro del aula de LE.

4. Analizar y evaluar la respuesta del alumnado tras la intervención didáctica, mediante un cuestionario de salida, lo que nos permitirá contrastar la información inicial y concluir, mediante una serie de datos significativos, una propuesta de mejora adaptada a las necesidades del alumnado.

4. MARCO TEÓRICO

Este apartado está sustentado sobre cinco pilares en los que ahondaremos para el análisis de la producción e interacción oral en el aula de LE, siendo dichos pilares la competencia lingüística, las destrezas orales, la motivación, el marco legislativo y las destrezas orales en Secundaria. Empezaré por definir la competencia lingüística y su evolución, para centrar luego mi atención en aquellas características que definen a las distintas destrezas orales. Además, ampliaremos nuestro conocimiento sobre la motivación del alumnado para, de esta manera, lograr una mayor predisposición al trabajo en las distintas destrezas orales que aquí nos ocupa. Procederemos entonces a estudiar los pormenores del marco legislativo y cómo pueden llegar a condicionar y en qué medida al desarrollo de nuestra metodología. Por último, trataremos las destrezas orales en Secundaria y la importancia de establecer una hoja de ruta que nos permita alcanzar nuestra premisa, que nuestro alumnado sea capaz de expresarse e interactuar sin reservas de forma oral en inglés.

4.1. La competencia lingüística (CL)

Para entender la **competencia lingüística**, debemos primero entender de dónde surge la **competencia comunicativa** y cuál es su relación con ella.

Si bien la competencia comunicativa ha ido evolucionando a través del tiempo, es muy importante saber cómo surgió, porque ello nos llevará a entender dónde reside el interés y el propósito de esta.

Noam Chomsky (1965) habló de dos términos: *competence* y *performance*, es decir, **competencia** y **actuación**. El primero sería el conocimiento lingüístico o gramatical que el hablante tiene de la lengua y, el segundo, sería el uso de la lengua. Para Chomsky (1965), la simple observación de la **actuación** del hablante no determinaba cuál era la competencia de ese mismo hablante, porque, durante la actuación, hay muchos otros elementos que influyen. Por ejemplo, al hablar, muchas veces, empezamos una oración y, de repente, cambiamos de idea, así que cambiamos de tema o de enfoque del mismo. Otros ejemplos serían la realización de pausas en medio de nuestras oraciones y la utilización de muletillas al final de las mismas, por no hablar de los factores cognitivos que pudieran afectar a esa actuación.

Dado que Chomsky (1965) definió **competencia** como el conocimiento gramatical, los elementos descritos en el párrafo anterior iban a tener un impacto en esa competencia del hablante si se observaba desde la **actuación** y, teniendo en cuenta que esta definición de **competencia** surge de la concepción ideal de un hablante nativo que sigue las reglas gramaticales establecidas desde la perspectiva de la gramática perspectiva, la única forma de saber si el hablante había adquirido dicha competencia era analizando si su gramática era correcta o no.

Sin embargo, Hymes (1972) le da un nuevo sentido con la publicación de un artículo en el que habla de la **competencia comunicativa**, rebatiendo las definiciones desarrolladas previamente por Chomsky (1965), argumentando que no es suficiente saber reglas gramaticales, porque factores como el contexto forman parte de ese conocimiento que el hablante necesita y, a su vez, ese contexto ayuda a definir esas reglas gramaticales. Por este motivo, Hymes (1972) no solo habló del término **competencia**, sino que agregó la palabra **comunicativa**. Además, no solo el conocimiento lingüístico entró a ser importante en ese término de **competencia comunicativa**, sino también el conocimiento sociolingüístico.

Para entender esto último, pensemos que nuestra forma de hablar varía si hablamos con nuestros padres o con unos amigos, si sentimos determinadas emociones en ese momento, y/o en base al conocimiento que tengamos en cierto tema. La habilidad de usar el conocimiento que tengo en cierta situación comunicativa será mejor o peor, dependiendo de cómo me afectan esos factores, así como de mi conocimiento sociolingüístico y mi conocimiento lingüístico, dando como resultado mi **competencia comunicativa**. Recordemos que Chomsky (1965) definió el término **actuación** como el uso de la lengua pero, para Hymes (1972), la **actuación** era el uso *real* de esa **competencia comunicativa** que acabamos de definir. Por ejemplo, si le pedimos a un alumno o alumna que nos haga una exposición sobre cierto tema, convergerán todos estos factores que acabamos de tratar.

Estos factores de la **competencia comunicativa**, como ya mencioné al principio, se han ido redefiniendo a través del tiempo, por lo que podemos encontrar modelos más actuales, como el de Bachman y Palmer (1996), en los que ya no hablamos solamente de conocimiento lingüístico y conocimiento sociolingüístico, sino también de conocimiento textual y de conocimiento funcional, entre otros.

Por último, de acuerdo con la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, **la competencia lingüística (CL)** es definida como un “instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa” (p. 6992), ya que la lengua es el medio por el que el estudiantado accede al conocimiento, tanto dentro como fuera de la escuela. Del correcto desarrollo de la CL depende, en buena medida, que se produzcan distintos tipos de aprendizaje en distintos contextos: formales, informales y no formales. Para Chomsky (1965) supone que el usuario conozca su lengua perfectamente, de manera que no le afecten condiciones tales como las distracciones o la limitación de la memoria. Tal como expliqué anteriormente, si hablamos de CL, Chomsky (1965) daba importancia a la **competencia**, no a la **actuación**.

4.2. Destrezas orales

La comunicación verbal siempre ha comprendido dos vertientes: la oral y la escrita. Si bien en la antigüedad la importancia de las destrezas orales era una necesidad, ya que la escritura quedaba relegada a unos pocos, hoy en día sucede que, a la hora de aprender una segunda lengua, la educación reglada suele dejar el desarrollo de las destrezas orales en un segundo plano. Tal y como indica Plasencia (2020): “la interacción oral es una de las destrezas menos practicadas dentro del aula de LE, hecho que denota una contradicción palpable entre la teoría (currículo) y la práctica (ejercicio docente) en el aula” (p. 19).

Sin embargo, “la lengua oral es uno de los componentes más relevantes en el proceso de adquisición de lenguas, ya sea la lengua materna, lenguas segundas o lenguas extranjeras” (Agustín, 2007, p.161), por lo que se le debería atribuir un papel protagonista en el aula de LE. Además, aprender una segunda lengua contribuye en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de forma directa, tal como afirma Riatós (2015), quien también destaca que, dados los cambios sociales y económicos marcados por la globalización en las últimas décadas, el encontrar un trabajo o mejorar nuestra situación laboral, muchas veces, implica tener una buena competencia comunicativa de la lengua inglesa. Este hecho al que se refiere Riatós (2015), en nuestro caso respecto a las destrezas orales, permitirá a nuestros alumnos y alumnas proyectarse de manera global, utilizando la lengua extranjera como vehículo.

La **expresión oral**, siguiendo el análisis presentado por Plasencia (2020), puede darse mediante la producción oral y mediante la interacción oral. La primera, **la producción oral**, es la más antigua de nuestras formas de comunicación y, tal como plantea Zarza (2017), es necesario diferenciar entre expresión oral e interacción oral, ya que, aunque el emisor del discurso lleve a cabo un monólogo, este debe tener en cuenta factores como cuándo, dónde y para quién lo emite. Al igual que resulta clave qué se considera escuchar y qué se considera hablar, ya que tanto hablar como escuchar son términos que se emplean familiar y convencionalmente.

En cuanto a la **interacción oral**, esta se basa, básicamente, en comunicarse de manera oral con un receptor y, a su vez, recibir una réplica o respuesta, también de manera oral, que ha de ser decodificada, interpretada y asimilada, repitiéndose este proceso tantas veces como los interlocutores encuentren pertinente. Como bien explica Peter (2010), uno de los factores principales de la interacción es la destreza de negociación, debiendo ser concebida como un intento de negociar y ponerse de acuerdo sobre lo que se está diciendo, teniendo también en cuenta el cómo y cuándo hay que decirlo. Es decir, el significado no está claro desde un principio, hay que negociarlo, siendo un proceso que debemos llevar a cabo mediante el uso de la interacción oral dentro del aula de LE.

Sin embargo, este proceso demanda una serie de estrategias cognitivas y de colaboración, como bien expresa Plasencia (2020) en su trabajo, que deben ser desarrolladas mediante actividades que trabajen la interacción, tales como el debate, la discusión o la conversación, entre otros, siempre cuidando si nos desenvolvemos en un entorno formal o informal.

Si algo tan complejo como es la relación entre mensaje-código-contexto no es trabajada desde etapas escolares tempranas y resulta casi abandonada en la ESO, es lógico pensar que los esfuerzos del alumnado por producir e interactuar de forma oral en lengua inglesa se verán mermados de forma importante. Esos factores extralingüísticos también deben tenerse en cuenta en el aula de LE, permitiéndonos desarrollar el inglés de forma contextualizada y progresiva, siguiendo la taxonomía de Bloom (1956). Esta idea es corroborada por Wendy Sandler (2021), profesora emérita de Lingüística de la Universidad de Haifa, quien durante una entrevista en la BBC argumentaba que la información compleja inferida que compartimos se basa en el idioma, por lo que es algo muy importante.

Dentro del aula, no solo en el aula de LE y no solo para poner en práctica las destrezas orales, la mencionada taxonomía se hace indispensable para el correcto aprendizaje del contenido que se imparte. Tal como podemos comprobar, a modo de síntesis, en el artículo de Nancy Adams (2015) para el *Journal of the Medical Library Association* (JMLA), **la taxonomía de Bloom** pretende ir más allá de memorizar e incluso comprender los contenidos, la idea es que el alumnado sea capaz de usar esos conocimientos como una herramienta que permita resolver nuevos planteamientos adversos, generando ideas propias y desarrollando las competencias que demandan una capacidad cognitiva superior.

Además, para el desarrollo de las actividades con un marcado carácter oral, tales como los diálogos, presentaciones y debates, mientras aplicamos un aprendizaje progresivo, el modelo ofrecido por Bloom (1956), a priori, parece encajar en las demandas que conlleva la producción oral en el aula de LE. Si bien Bloom establece tres áreas de las que parte el resto de su método, siendo la intelectual, actitudinal y procedimental, no profundizaremos más allá de plasmar la idea principal de cada una. La primera, la intelectual, se refiere a los procesos cognitivos, es decir, cómo el alumnado entiende y procesa la información; ejemplo de ello sería la introducción del vocabulario en contexto, en lugar de hacerlo de manera aislada con una lista de términos. La segunda, la actitudinal, tiene en cuenta los niveles afectivos en los que nos movemos, las respuestas emocionales durante el proceso, algo que veremos más en detalle en el apartado 4.3 de este trabajo, encuadrado dentro de la motivación y en el que se resalta la figura del profesor y su metodología para lograr el éxito en el aula de LE. Y, en tercer lugar, el área procedimental, aquellas destrezas dentro de la psicomotricidad, es decir, los patrones neuronales y musculares.

Por otro lado, la capacidad de toma de decisiones por cuenta propia está más determinada por la motivación, la creatividad y la autoestima, tres factores que se tendrán en cuenta a lo largo de este trabajo. Además, este método nos permite evaluar el nivel de conocimiento adquirido por el alumno o alumna en cierta materia o, incluso, cierta área dentro de esa materia, ya que tiene en cuenta el proceso de aprendizaje de dicha persona mientras se establecen diferentes niveles para los procesos cognitivos. En esta línea, Liskin-Gasparro (2007) explica cómo ciertos temas pueden no ser aprendidos correctamente porque los alumnos, simplemente, no están cognitivamente listos para

asimilarlos, convirtiéndose el uso de las destrezas orales en el aula de LE en la principal herramienta de observación y evaluación de dichos problemas.

Aunque el contexto del aprendizaje de una segunda lengua es amplio y complejo, Ussa (2010) resalta cómo dicho aprendizaje contribuye a la creación de lazos de comunicación con el medio sociocultural de la nueva lengua y, por tanto, la necesidad de promover la interacción oral en el aula. Dicho de otra manera, la actividad lingüística dependerá del intercambio social. Plasencia (2020), siguiendo esa línea argumental, explica cómo el enfoque comunicativo actual demanda el fomento del ejercicio oral activo e interactivo entre el alumnado de Inglés, encontrando que, sin embargo, la tradición escolar demuestra amplias carencias en este campo. Es por ello que debemos establecer un aprendizaje progresivo, tal como ocurre cuando aprendemos nuestra lengua materna, ya que, de lo contrario, probablemente se procuraría un exceso de información o que la misma estuviera fuera de la capacidad de entendimiento del estudiantado.

Por otra parte, para el correcto desarrollo de las destrezas orales en el aula, debemos tener en cuenta también los tipos de inteligencias que presentan cada grupo y cada individuo. Para ello contamos con la **Teoría de las Inteligencias Múltiples** de Gardner (1983), concebida para reemplazar la, hasta entonces irrefutable, teoría de que existía únicamente un tipo de inteligencia. A través de dicha teoría, junto a otros investigadores de la Universidad de Harvard, se plantea que una persona no debía ser considerada más inteligente que otra por sus logros durante el proceso educativo, sino que había un espectro más amplio de inteligencias fuera de ese entorno académico. Gardner definió ocho tipos de inteligencia: corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüístico-verbal, lógico-matemática, musical, naturalista y visual-espacial. Siguiendo esta idea, y para ilustrar en un contexto práctico dichas inteligencias, supongamos que damos lugar a un debate en la lengua meta durante una de las sesiones de Inglés para trabajar las destrezas orales que aquí nos ocupan, nos encontraríamos que:

Trabajar la forma en la que nos expresamos cara al oyente, como podrían ser nuestros gestos con las manos, tendiéndolas abiertas hacia afuera para mostrar que no escondemos nada o no cruzar los brazos para aparentar estar a la defensiva durante el debate, reforzarían el desarrollo de la inteligencia corporal-cinestésica.

A su vez, el caso inverso al anterior, ser capaz de percibir lo que transmite el entorno y las actitudes de las personas que nos rodean, es un claro ejemplo de un buen

desarrollo visual-espacial. La forma en la que expresamos lo que queremos decir, pues no es sólo lo que decimos, sino también el cómo lo decimos, controlando nuestras propias emociones sobre el tema y haciendo una reflexión interna sobre los mismos, es un claro detonante del aprovechamiento de la inteligencia intrapersonal.

En el caso del debate que planteo, quizás la inteligencia más destacable sea la interpersonal, ya que debemos interpretar y asimilar esa información que la otra u otras personas nos proporcionan, sea o no contraria a nuestro punto de vista, debiendo replicar en consecuencia y con sentido, haciendo cuidado de ser a la vez asertivos y considerados.

Ahora bien, la competencia clave en este caso sería la inteligencia lingüístico-verbal, es decir, ser capaz de dominar el lenguaje de manera que todos puedan entender lo que queremos decir, sea cual sea su comunidad epistémica, raza, cultura, religión, sexo o ideología. Si ya con tan sólo un debate podemos observar el desarrollo de tantos tipos de inteligencias, el mundo de posibilidades que se abre ante nosotros a la hora de desarrollar las múltiples actividades derivadas de la producción e interacción oral en el aula de LE, tales como los diálogos, la discusión y la conversación, nos encontramos ante un panorama prometedor desde el punto de vista educativo a la par que lúdico para el alumnado, algo que es clave y que desarrollaré posteriormente en el apartado sobre la motivación en el aula.

4.3. Motivación

La variable motivacional, tal y como explican Jurišević y Pižorn (2012), tiene un papel importante en el proceso de desarrollo de las destrezas orales en el aula de LE, ya que determina el grado de receptividad del estudiantado para aprender una lengua extranjera y, además, cómo se desarrollará dicho aprendizaje. Según los citados autores, esto quiere decir que los estudiantes motivados tienden a aprender de forma independiente, combinando lo que han aprendido en el entorno escolar con experiencias propias externas al centro: hacen preguntas para profundizar en sus conocimientos, realizan tareas adicionales, perseveran para finalizar las mismas, experimentan y expresan sus emociones mientras aprenden, y están orgullosos de su trabajo.

Esa importancia que representa la motivación para el aprendizaje de una nueva lengua la encontramos en el trabajo de Hernández (2017), en el que nos hace reflexionar

sobre cómo todavía separamos cognición de emoción, así como lo hacemos con la mente del cuerpo, aun cuando mente y cuerpo son dos aspectos que van unidos en la vida de cada ser humano. Esto significa que no debemos separar la asimilación de conocimientos de la gestión de las emociones, ya que la segunda determinará el éxito de la primera. Profundizando en el trabajo del autor, Hernández (2017) define la motivación como determinante para que el alumno se sienta parte esencial de la clase, lo que favorece la comunicación, por otra parte, esencial a la hora de implementar las destrezas orales en el aula de LE. Como resultado, el alumnado expresa sus propias ideas, facilitando así el trabajo individual y grupal.

Para llevar a cabo ese aprendizaje a través de la motivación, debemos considerar también el planteamiento de Rodríguez (2021), en el que encontramos tres pilares que impiden el aprendizaje del alumno: no querer aprender, no poder aprender y no saber aprender, que, a su vez, se entrelazan entre sí. Sin embargo, el autor destaca que hay tres enfoques explicativos que son complementarios y que se traducen en tres tipos de respuestas, cuya práctica simplificarían la tarea de desarrollar también las destrezas orales dentro del aula. En primer lugar, si el alumno no puede, encontramos la atención a la diversidad. En segundo lugar, si el alumno no sabe, hay que trabajar el aprender a aprender. En tercer lugar, el más importante y el eje de este apartado, si el alumno no quiere, hay que motivarlo, lo que llamamos resiliencia educativa, sacándolo de ese encuadre de inadaptación escolar u objeción académica.

Además, en el trabajo de Rodríguez (2021), la escuela pasa a ser entendida como “lugar de diversión”, pero en la mayoría de los casos, el alumnado le da el enfoque contrario, debido a esa falta de trabajar la motivación por parte del profesorado. Ciertamente, durante mis prácticas de máster en el IES Teobaldo Power, lo que más repetía el alumnado es que las clases eran desmotivadoras, centradas en ejercicios teóricos, con poca interacción oral o práctica, que permitiese además una contextualización de lo que estaban aprendiendo. Como bien explica Rodríguez (2021), hay tres tipos de adversidades que provocarían la ruptura del aprendizaje: la adversidad en lo que hace (trabajar con significados), la adversidad en por qué lo hace (pérdida del sentido) y la adversidad en para qué lo hace (desarrollo sociopersonal), factores que harían que el alumnado viese la escuela en un contexto de adversidad.

Si nos centramos en la adversidad en lo que hace, encontramos que la escuela se ha ido orientando más por lo verbal que por lo ejecutivo, haciendo que los alumnos y alumnas se aproximen a los significados sin ponerlos en contexto. Como ya expliqué con anterioridad, el desarrollo de actividades tales como el debate, los diálogos, la discusión y la conversación, nos permitirían trabajar con esos significados, logrando que los alumnos y alumnas pongan en práctica lo aprendido y, además, rompiendo esa barrera de las inseguridades de las que hablaremos posteriormente.

Sobre la importancia de ello habla la formadora Haj Mabrouk (2017), quien, a través del método socrático, logra resultados tales como mejorar la autoestima del estudiantado, explorar distintos puntos de vista con mayor facilidad y empatía, establecer hábitos colaborativos, mejorar el desarrollo y la capacidad de transmitir ideas propias, promover de forma efectiva la resolución de problemas y conflictos, etc. Tengamos en cuenta que, tal y como explica Castellero (2021), el objetivo del método socrático no es únicamente que el alumno responda a las preguntas de otros compañeros o del profesor, sino que pueda ser capaz de profundizar en su propia psique y reflexión para que, así, desarrolle un conocimiento nuevo por sí mismo. Así, Haj (2017) nos muestra las múltiples ventajas a la hora de implementar esos diálogos colaborativos en el aula de LE, mediante el desarrollo de actividades ya citadas con anterioridad en este ensayo, tales como el debate, los diálogos, la discusión y la conversación. Además, el trabajo de la autora atiende a múltiples necesidades durante todo el proceso de aprendizaje de manera efectiva, como pueden ser las características principales del mismo, el rol del profesor, la importancia de preguntar para las y los estudiantes, cómo conducir la lección y el procedimiento en sí mismo, así como ejemplos de dichas actividades.

Por otra parte, la neurociencia cognitiva ha descubierto que la mente no está diseñada para reflexionar, sino que realiza mejor otras tareas, pues reflexionar es lento, trabajoso y estimativo. Además, la mente se siente incómoda con las abstracciones, prefiere lo concreto, así que, si podemos evitarlo, no reflexionamos, sino que confiamos en la memoria. Sin embargo, memorizamos intencionalmente algo si tiene un componente emocional positivo, si lo repetimos muchas veces o si reflexionamos sobre ello. A pesar de todo esto, somos cognitivamente curiosos, pero la curiosidad no es duradera ni generalizada, depende de la motivación, y cuando esta se pierde aparece la adversidad en por qué lo hace o, en otras palabras, la pérdida de sentido. Es en ese momento cuando cobra más importancia la motivación por parte del profesorado, para estimular a su

alumnado en la búsqueda del conocimiento, tal y como explica la escritora y psicóloga Guy-Evans (2020). La autora explica, mediante una estructura jerarquizada de sistemas, el grado de influencia que ejercen los factores externos al educando, donde el sistema de mayor influencia sobre el menor, bautizado por la autora como ‘microsistema’, consiste en aquellos grupos con un contacto directo con el estudiante; es decir, esas relaciones bidireccionales que se producen entre los estudiantes y los profesores.

Del concepto de descontextualización, mencionado anteriormente, podemos sintetizar que la escuela pasa a convertirse en una realidad sin entorno y el aprendizaje pasa a ser un proceso de conocimiento sin mundo. Plasencia (2020) explica cómo, a pesar de que en el aula de LE se establecen las bases para que el alumnado adquiera las herramientas necesarias (léxico, estructuras gramaticales, estrategias, etc.) para el aprendizaje de una segunda Lengua Extranjera, este aprendizaje también debe contextualizarse, convirtiéndose así en un aprendizaje significativo. Además, en el caso de las destrezas orales, el alumnado debe ser capaz de conversar en contextos reales y accesibles a su nivel, a sus necesidades e intereses y a su realidad más inmediata. En otras palabras, logramos alcanzar la meta de que el alumnado se sienta cómodo y motivado para llevar a cabo una interacción comunicativa con cualquier agente, ya que la realidad que rodea al alumno es su contexto. A modo de resumen, todo lo anterior podría concentrarse en la famosa cita del maestro y filósofo chino del siglo V a.C. Confucio: “Si lo leo, lo olvido; si lo veo, lo recuerdo; si lo hago, lo aprendo”.

Por último, encontramos la adversidad que influye directamente en el desarrollo sociopersonal, el para qué lo hace. Por norma general, nos encontramos un modelo de enseñanza en el que importa más lo enseñado que quién lo enseña y quién lo aprende, creando una deshumanización de la escuela y suponiendo, además, que el aprendizaje ocurra de manera unidireccional, del profesorado hacia su alumnado. Sin embargo, un planteamiento basado en el *feedback* continuo que nos proporcionarían las metodologías que aquí se pretenden plantear, mediante el fomento de las destrezas orales, a través de herramientas como el debate, generarían la implicación directa del alumnado, así como su motivación por desarrollar aquellas habilidades que le son requeridas para salir del encuadre de la enseñanza tradicional y, así, enfocar las clases hacia un modelo más práctico. A fin de cuentas, debemos priorizar qué es lo que aprecia realmente el alumnado en la escuela y darle un sentido que está fuera de los contenidos escolares.

El *feedback* continuo que planteo, nos permitiría contrarrestar los posibles factores de ruptura que encontramos también en los ya explicados sistemas ambientales de Bronfenbrenner (1979). Algunos de esos factores de ruptura son cognitivos, como las dificultades de aprendizaje y los problemas atencionales, otros tendrían un carácter afectivo, como la baja autoconcepción académico, el déficit en autocontrol, la baja tolerancia a la frustración, etc., y otros tendrían un carácter conativos, como las bajas expectativas de éxito, falta de hábitos de trabajo, baja motivación de logro, escasa valoración de la meta, etc. Entre los autores más relevantes que investigaron sobre estos tres factores de ruptura, podríamos citar al destacado psicólogo McDougall (1923):

We often speak of an intellectual or cognitive activity; or of an act of willing or of resolving, choosing, striving, purposing; or again of a state of feeling. But it is generally admitted that all mental activity has these three aspects, cognitive, conative, and affective; and when we apply one of these three adjectives to any phase of mental process, we mean merely that the aspect named is the most prominent of the three at that moment. Each cycle of activity has this triple aspect; though each tends to pass through three phases in which cognition, conation, and affection are in turn most prominent; as when the naturalist, catching sight of a specimen, recognizes it, captures it, and gloats over his capture (p. 266).

De hecho, Guild y Garger (1985) ya resaltaban esa importancia de trabajar con el alumnado de forma sensible y sensata, por lo que la forma de impartir clase que planteo en este trabajo se ha tenido presente desde hace mucho tiempo:

Many special education teachers successfully develop specific programs to meet the unique needs of each student. Using research on styles to design diagnostic-prescriptive teaching programs is a sensitive area with more challenge than initially apparent since it involves the interaction of human nature and intelligence with the concepts, content, and skills being taught in schools. It must be done carefully (p. 100).

Teniendo todo ello en cuenta, a través de un enfoque de trabajo que funcione como un proceso terapéutico y motivacional, que incluya la humanización instruccional, lograríamos un aprendizaje también humanizado, con sentido para el alumnado, que resultara, a su vez, lúdico, motivador y creativo. En pocas palabras, que el aprendizaje y la satisfacción fueran de la mano. Mondéjar (2018) explica cómo, tras toda una vida dedicada a la docencia, ha acabado por desarrollar una alternativa para los diferentes problemas con los que se iban topando, tanto sus compañeros de profesión como él

mismo, naciendo así ‘Proyectos Felices’. Estos se basan en simplificar los contenidos y contextualizarlos de manera que hagan felices a los estudiantes en el proceso. Para ello, Mondéjar (2018) elabora tres puntos de referencia fundamentales, basados en la planificación: diseño, programación y puesta en práctica. Ejemplo del uso de esta metodología ha sido mi proyecto para el aprendizaje de las preposiciones de lugar en Inglés, mediante el juego viral ‘Among Us’ que expongo en el apartado de Intervención Didáctica (5.3) de la presente I-A.



Figura 1. Viñeta del pedagogo, investigador y dibujante Francesco Tonucci. Recuperado de Novapolis (2018).

4.4. Marco Legislativo

Teniendo en cuenta que el presente trabajo consiste en una I-A, es pertinente sopesar aquellos aspectos más destacables en el currículum de Primera Lengua Extranjera, Inglés, para la etapa de secundaria.

El sistema educativo español se rige actualmente por la LOMLOE, que se estructura en un único artículo con noventa y nueve apartados que modifican, parcialmente, setenta y siete artículos de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación del 3 de mayo (en adelante, LOE), diecinueve disposiciones adicionales y tres disposiciones

finales, una de las cuales modifica varios artículos de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

La LOMLOE incorpora, además, ocho disposiciones adicionales, cinco transitorias que regulan distintos aspectos del periodo de implantación, una disposición derogatoria y seis disposiciones finales relativas al desarrollo reglamentario, el calendario de implantación y la entrada en vigor.

Son cinco los enfoques básicos sobre los que trabaja la LOMLOE: los derechos de la infancia, la igualdad de género, la mejora en competencia digital, una educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía, y una mejora continua de los centros educativos que incluya una personalización del aprendizaje.

No obstante, en lo que a este trabajo respecta, su foco de atención está centrado en las destrezas orales y, a nivel autonómico, sigue en práctica lo establecido en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2013), que toma como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (2001). Encontramos, entonces, que los contenidos de la asignatura de Inglés se distribuyen en cinco bloques que se repiten en cada uno de los cursos de la etapa, consistiendo en un bloque sobre cultura inglesa y otros cuatro bloques: comprensión oral, producción oral, comprensión lectora y producción escrita.

Para el presente trabajo, vamos a centrarnos en el bloque II, Producción de textos orales: expresión e interacción, ya que debemos proponer una serie de estrategias que faciliten la comunicación oral en lengua inglesa por parte del alumnado, de manera que se produzca una interacción oral.

El enfoque orientado a la acción adoptado en el currículo básico se concentra en el estudiante, que es quien aprende, construye sus competencias y las utiliza, tanto para llevar a cabo las tareas de aprendizaje en el aula como las que demanda la comunicación real. Por tanto, la materia Primera Lengua Extranjera contribuye decisivamente al desarrollo del sentido de la iniciativa, en especial por lo que respecta a las actividades de expresión e interacción oral y escrita, en las que, desde su misma planificación, el alumnado ha de tomar decisiones sobre qué decir y cómo hacerlo, a través de qué canal y con qué medios, en qué circunstancias y dependiendo de qué expectativas y reacciones de los interlocutores o corresponsales, todo ello con el fin de cumplir el propósito comunicativo que persigue con el mayor grado posible de éxito (Real Decreto 1105, 2014, p. 423).

Cabe destacar que la Ley Orgánica 3/2020 establece que la ciudadanía reclama un sistema educativo moderno, más abierto multilingüe y cosmopolita, siendo algo clave para avanzar y que favorece todas las opciones formativas posteriores. Para ello, se deberá, entre otras medidas, dejar un tiempo diario a la expresión oral y escrita. Se ofrece también una nueva redacción de artículos dedicados a educación secundaria obligatoria, propiciando otra vez la expresión oral. Además, el Artículo 19 de la presente Ley establece, entre sus principios pedagógicos, poner especial énfasis en la expresión oral, a la vez que contempla medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en especial para aquel que presente dificultades en su comprensión y expresión. Por último, advierte que las lenguas oficiales se utilizarán solo como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (Ley Orgánica 3, 2020).

Como ya se ha expresado con anterioridad, tanto la producción como la interacción oral corresponden al bloque II, de los que debemos definir tres criterios a evaluar:

En primer lugar, **el criterio 3** nos proporciona las pautas que nos permiten evaluar qué tan capaz es nuestro alumnado de **realizar una producción oral**. Para ello deben ser capaces de:

Producir textos orales breves sencillos y comprensibles adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre asuntos cotidianos y de temas conocidos o de interés personal, con la finalidad de comunicarse con progresiva autonomía en situaciones de comunicación social en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional (Decreto 83, 2016, p. 18264).

En segundo lugar, **el criterio 4**, por otro lado, se centra en la **interacción oral**, buscando que el alumnado sea capaz de:

Interactuar de manera sencilla en breves intercambios orales claramente estructurados que traten sobre asuntos cotidianos y de temas conocidos o de su interés, 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, educativo u ocupacional” (Decreto 83, 2016, p. 18266).

Por último, el **criterio 5** hace referencia a las **estrategias** que se han de seguir para el cumplimiento de los criterios anteriores. Se destaca la importancia de:

Aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves y con estructura simple, 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 (Decreto 83, 2016, p. 18268).

No obstante, debemos tener en cuenta que, aunque el criterio 5 se ve directamente relacionado con los criterios 3 y 4, este se evalúa de manera independiente, no debiendo ser interpretado como un mero catalizador o accesorio.

Para concluir, se presenta un cuadro resumen adaptado del Decreto 83/2016, donde se recogen los criterios mencionados y que serán centrales en nuestra investigación.

Bloque de aprendizaje II: Producción de textos orales: expresión e interacción		
Dimensión del alumnado como agente social		Dimensión del alumnado como aprendiente autónomo
<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia Lingüística (CL) • Competencia Digital (CD) • Competencia Social y Cívica (CSC) 		<p>Competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a Aprender (AA) • Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE)
<p>Criterio de evaluación: 3. Producir textos orales breves y sencillos con estructura simple, adecuados al receptor y al contexto, y que versen sobre asuntos cotidianos y conocidos, o de interés propio, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales en los ámbitos personal, público y educativo.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>

Estándares de aprendizaje evaluables relacionados:	
	8. Hace presentaciones breves y ensayadas, bien estructuradas y con apoyo visual (p. ej. transparencias o PowerPoint), sobre aspectos concretos de temas de su interés o relacionados con sus estudios u ocupación, y responde a preguntas breves y sencillas de los oyentes sobre el contenido de las mismas.
	9. Se desenvuelve correctamente en gestiones y transacciones cotidianas, como son los viajes, el alojamiento, el transporte, las compras y el ocio, siguiendo normas de cortesía básicas (saludo y tratamiento).

Tabla 1. La producción de textos orales en el currículo

4.5. Las destrezas orales en Secundaria

Las destrezas orales han sido explicadas de manera general con anterioridad en este trabajo (apartado 4.1), concretando las destrezas orales a través de sus dos variantes: mediante la producción oral y mediante la interacción oral. Sin embargo, debemos profundizar en su importancia y aplicación en las aulas de Secundaria.

Tal y como explica el estudio de Folse e Ivone (2005), podemos encontrar dos tipos de estudiantes durante la Secundaria: aquellos proclives a hablar y participar en el aula, y aquellos que prefieren mantenerse callados y al margen de la participación oral activa. En su trabajo, Folse e Ivone (2005), explican que esto se debe a que el grupo más participativo encuentra el aprendizaje oral del inglés como algo natural, por lo que llevar a cabo ejercicios y actividades orales, como el debate o la conversación, no suponen un problema para ellos. Por otro lado, los mismos autores apuntan que quienes se muestran más reacios a la participación oral activa en clase son, en una amplia mayoría, aquellos estudiantes que tienen una capacidad de expresión oral pobre en inglés.

Para poder romper esa barrera con el miedo o vergüenza a intervenir oralmente en el aula de LE en Secundaria, Steinberg (2001) argumenta que hacen falta una serie de estrategias que ayuden al alumno a adquirir la capacidad de expresarse oralmente en inglés. Por ejemplo, no usaremos la misma estrategia para que nuestro alumnado aprenda vocabulario nuevo que para que pongan en contexto las acciones que pudiera realizar dicho objeto. Es decir, dar al alumnado la posibilidad de seguir una serie de estrategias que le permitan desarrollar, poco a poco, la confianza en sí mismo, logrando expresar

oralmente en inglés lo que está pensando en ese momento y, más adelante, resolver conflictos de forma oral.

A través del trabajo de Plasencia (2020), observamos cómo, ese fomento de las actividades que inciden en el desarrollo de las destrezas orales en el aula de Secundaria, tales como el debate y el diálogo, pueden llevarse a cabo mediante una serie de estrategias cognitivas y de colaboración; es decir, tal y como expresa el autor, “este objetivo, a priori cuasi idílico, se fundamenta a partir de la simple premisa de invitar al alumno a hablar”; lo importante es tener clara la hoja de ruta que vamos a seguir, algo que nos proporcionan los autores que trataremos a continuación.

Es común que, durante las actividades orales que se realizan en clase, el profesor opte por formar grupos, ya que es una intervención menos comprometida que la individual. Ejemplos de esto son la realización de exposiciones, la interpretación de diálogos y los debates. Zelman (2005) corrobora lo positivo que resulta este tipo de actividades en el desarrollo de la fluidez al expresarse en inglés, ya que fomenta la creatividad en un ambiente agradable para el alumnado de Secundaria. A través del trabajo de Zelman (2005), encontramos cómo, mediante juegos de rol, resolución de problemas, historias en cadena y debates, podemos desarrollar ese interés que buscamos despertar en nuestros alumnos, ya que, como se ha expuesto anteriormente en este TFM, el alumnado motivado es más productivo. Un tipo de actividad que aúne este tipo de características en el aula de Secundaria sería, por ejemplo, crear un *role play* en el que un alumno fuera el camarero y otro fuera el cliente, donde este último encuentra que su plato de carne está crudo y quisiera resolver dicho contratiempo hablando con el camarero, quien debe proporcionarle una solución satisfactoria al cliente.

Este enfoque ya fue planteado por Yorkey (1985), quien recalca la importancia del trabajo cooperativo entre los alumnos para llegar a alcanzar un uso real de la expresión oral. En su libro, Yorkey (1985) nos ofrece una serie de problemas para que los alumnos los resuelvan de manera oral y cooperativa, mientras que el profesorado dispone, a su vez, de una serie de estrategias que le ayudará a conducir ese debate que abrirán los alumnos entre ellos. Este tipo de actividades no solo fomentan el uso de las destrezas orales en Secundaria, sino que resultan en una oportunidad perfecta para practicar la gramática y el vocabulario que están aprendiendo en dicha etapa, como el uso de los verbos modales (*can, should, must...*), implementar el segundo condicional (*I were you, I would...*) y

expresiones de negociación en las que plasmen su conformidad, desacuerdo y opinión respecto a algo en la lengua meta (*I agree with you, I'm afraid we have some reservations on that point, With all due respect, I ...*).

Por último, Dörnyei (2009) también nos presenta una hoja de ruta detallada, explicando, a grandes rasgos, que la implementación de las destrezas orales en el aula sea, probablemente, el camino más adecuado para el desarrollo del inglés como segunda LE, garantizando: una primera fase de instrucción directa e intencional (conocimiento declarativo), una segunda fase de exposición (procedimental) y una tercera fase de automatización del procedimiento en sí mismo.

5. INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN (I-A)

Una vez delimitado el Marco Teórico y usándolo como base, centraremos nuestra atención en aquellas actividades que, realizadas durante el periodo de prácticas del Máster Universitario en Formación del Profesorado en ESO, Bachillerato, FP y E.II., se caracterizan por el uso de las destrezas orales. Para ello, explicaremos la metodología empleada, los instrumentos para la obtención de datos y la propia intervención didáctica, incluyendo las actividades llevadas a cabo. Por último, haremos un análisis de los resultados obtenidos.

5.1. Metodología

A la hora de establecer la metodología, uno de los factores que se ha tenido en cuenta, ha sido la realización de un cuestionario de entrada y otro de salida con el grupo de mi intervención didáctica, 1º D. Además, se ha realizado un seguimiento por medio de la observación directa, haciendo uso del cuaderno del profesor, facilitando el seguimiento y evolución del aprendizaje del alumnado. Ambos instrumentos para la obtención de datos son explicados con detalle en el apartado 5.2. del presente trabajo.

Acorde a los datos obtenidos de entrada, gran parte del alumnado encontraba realmente útil saber hablar inglés, sin embargo, se repartían a la mitad entre los que tenían temor a hablar y los que no, mayormente por miedo a que se riesen de ellos, pronunciar de manera inadecuada o desconocer cierto vocabulario, por lo que una vez el profesor ha solventado dichos problemas, su tendencia a intervenir oralmente aumenta exponencialmente. Además, el 100% del alumnado aseguró no molestarse si el profesor le corregía durante una intervención oral y la mayoría demandaba la falta de una mayor cantidad de tiempo al *speaking*.

5.1.1. El centro

El IES Teobaldo Power es un centro escolar público ubicado en la Plaza de los Cantos Canarios, en Santa Cruz de Tenerife, área metropolitana de la capital tinerfeña.

El instituto se localiza en el distrito Salud - La Salle de S/C de Tenerife, junto a otros dos centros de Enseñanza Secundaria y uno de Formación Profesional.

Actualmente, cuenta con un número cercano a los 750 alumnos y alumnas. El centro oferta desde 1.º de la Educación Secundaria Obligatoria hasta 2º de Bachillerato. A parte, el centro cuenta con una oferta de enseñanza de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en grupos de 1.º a 4º de ESO (8 grupos en total), siendo las materias implicadas: Ciencias de la Naturaleza, Biología y Geología, Educación Física, Geografía e Historia, Matemáticas, Música, Tecnología y Física y Química. Todo ello, sumado a un plan de atención a la diversidad, preferentemente en 1.º y 2.º de ESO. Además, se cuenta con dos grupos dentro del Programa para la mejora del aprendizaje y el rendimiento escolar, 1.º PMAR Y 2.º PMAR.

En cuanto a las lenguas extranjeras, el IES Teobaldo Power tiene una importante trayectoria europea, está reconocido como centro embajador de la Estrategia Canaria de Internacionalización de la Educación (ECIE) por el Gobierno de Canarias. Este reconocimiento se debe al Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios (ERASMUS), y a los anteriores Programas Comenius, es decir, los intercambios escolares que han realizado con diferentes países europeos.

5.1.2. Grupo experimental

La metodología empleada ha tenido en cuenta el nivel del grupo experimental con el que he desarrollado las actividades, siendo este un 1.º de la ESO. Las primeras clases fueron dedicadas a la mera observación del alumnado, algo imprescindible para establecer el nivel de competencia del mismo y adecuar el nivel de mis clases a lo que el alumnado necesitaba. A pesar de que el tutor aconsejaba el grupo de 1.º de la ESO con más autonomía y nivel, me decanté por el otro grupo, en el que el alumnado parecía más ilusionado y proactivo. Por un lado, fue más complicado que el alumnado mantuviera la atención durante las explicaciones teóricas, pero, por el otro, encontraban más divertidas las actividades con carácter oral, algo que me permitió implementar las destrezas orales de una forma más sencilla y natural.

El grupo escogido fue el denominado 1.ºD, compuesto por 13 alumnos y 9 alumnas, haciendo un total de 22 estudiantes. El nivel de competencia lingüística en inglés era muy dispar entre el alumnado, ya que, aunque no había alumnos de NEAE, sí que algunos llevaban suspendiendo desde el principio de curso, y otros solían estar expulsados con frecuencia. Los problemas de actitud, como no llevar el material escolar a clase o

contestarse mal entre ellos durante el desarrollo de las actividades, también se convertían en algo frecuente. Sin embargo, desde el momento en que establecí intervenciones orales continuas a modo de actividades y, además, el comportamiento pasó a formar parte del cómputo de la nota final, la actitud del alumnado cambió por completo. A partir de entonces, se veía reflejada en la actitud del alumnado que deseaban subir nota interviniendo más de forma oral, aportando datos y desarrollando las ideas que tenían en mente y que, de otra forma, no habrían tenido la oportunidad e interés de expresar. Cabe destacar que tuve la oportunidad de impartir la unidad por completo, así que pude hacer juegos de intervención oral, de manera continuada, para la consolidación de la teoría que debían aprender en su contexto.

La situación de aprendizaje corresponde a la Unidad 7 del libro de texto *New Action!*, de 1.º de ESO, de los autores Devlin, E. y McDonald C. (2016). Durante el periodo de observación, pude percatarme de que apenas se usaba el inglés de forma oral en el aula, ya que, hasta para responder en voz alta, hacían uso del español. De hecho, incluso para las explicaciones de los ejercicios, el profesor les había acostumbrado a las explicaciones haciendo uso del español. Esto propiciaba que los alumnos, no solo no estuvieran confiados a la hora de intervenir en inglés, sino que ya no tenían interés en leer los enunciados, puesto que estaban siendo explicados en su lengua materna. Por otro lado, las correcciones eran proyectadas con las propias soluciones que proporcionaba el libro interactivo en la pantalla, algo que dejaba al alumnado sin siquiera la oportunidad de expresar o debatir lo que creía que podría ser la respuesta a esas actividades. Por último, las actividades en parejas o grupos que proponía el mismo libro eran descartadas por falta de tiempo, yendo directamente a las que explicaban la teoría y la ponían en práctica mediante ejercicios del estilo *filling the gaps* o similares.

Todo esto me hizo reflexionar sobre cómo podría implementar mi idea de aprendizaje mediante el fomento de las destrezas orales en el aula, sin romper de forma abrupta con la dinámica a la que ya estaba acostumbrado el alumnado con su profesor habitual. Decidí entonces que era decisivo crear apoyo visual a lo expuesto en las indicaciones del libro, mediante un PowerPoint que, a su vez, generase una serie de preguntas de reflexión y/o contextualización de ese conocimiento a los alumnos. Mediante esos ejercicios, podría llegar a evaluar tanto el conocimiento sobre gramática y vocabulario, como las destrezas de comprensión lectora y comprensión oral, es decir, podría evaluar, tomando notas continuamente de lo que fuéramos trabajando en clase,

haciendo participar al alumnado de forma oral. Por último, la expresión escrita estaría directamente relacionada con aquello que hubiésemos debatido en clase, por lo que entender lo que los compañeros explicaban en inglés sería algo fundamental. Una de las ventajas es que todas las explicaciones fueron sencillas de entender, aun siendo explicadas en inglés, gracias al apoyo visual y al fomento de la cooperación entre los estudiantes.

5.2. Instrumentos para la obtención de datos

Para la obtención de datos se han empleado dos instrumentos: por un lado, como ya he mencionado anteriormente, la observación directa y, por otro, los cuestionarios de entrada y salida.

Mediante la observación directa se ha realizado un seguimiento del alumnado, tanto durante el periodo inicial de observación como durante la intervención didáctica. Además, este mismo instrumento ha servido para recopilar información sobre la aceptación del alumnado con respecto a las actividades realizadas durante la intervención didáctica.

En cuanto a los cuestionarios de entrada y de salida, ambos reflejan las mismas preguntas, por lo que las respuestas pueden ser contrastadas, apreciando los cambios de inquietudes que presentan los alumnos y, a su vez, comprobando si podíamos solventar esos problemas que rodean a la implementación de las destrezas orales en el aula de secundaria.

El objetivo del **cuestionario inicial** (anexo 1) era conocer las carencias y necesidades del alumnado, de manera que se lograra un enfoque y nivel adecuados al grupo experimental durante la intervención didáctica, ya que las preferencias, hábitos y autopercepción del alumnado pueden variar en gran medida el desarrollo de las clases, contemplando la competencia de los estudiantes tanto dentro, como fuera del aula. Ello me permitió crear mi propia hoja de ruta, con la que poder ayudarles a progresar en el ámbito de las destrezas orales en el aula de LE.

El cuestionario se ha realizado de manera que los estudiantes puedan responder de forma concisa y/o con datos precisos. Creado con la aplicación Formularios de Google, cuenta con un total de 25 preguntas, siendo 20 de ellas de opción múltiple y 5 de ellas respuesta corta.

Para facilitar la comprensión del contraste de respuestas entre el cuestionario de entrada y de salida, procederé a hacer un análisis simultáneo de ambos aspectos, valorando cada bloque de preguntas y los resultados obtenidos.

El **primer bloque** corresponde a las 2 primeras preguntas del cuestionario, cuyo propósito es comprobar que la identidad de los que lo realizan es la correcta, para no generar fallos a la hora de recopilar los datos. Abarcan la fecha de nacimiento y la edad, ya que el anonimato les da cierto grado de seguridad y confianza y pueden expresar sus ideas libremente, es decir, a pesar de ser un cuestionario anónimo, se puede comprobar quién participa y quién no, para, posteriormente, realizar el contraste de respuestas con el cuestionario final.

El **segundo bloque**, preguntas 3-8, explora los gustos de los alumnos a la hora de aprender inglés en el aula, así como el interés real que tienen en aprender el idioma y los posibles factores que podrían causarles avergonzarse de intentar ponerlo en práctica.

El **tercer bloque**, preguntas 9-15, se centra en la dinámica de enseñanza que reciben en clase y si esta se ve proyectada fuera de la misma. Aquí, se pulen ciertos aspectos, como la mayor predisposición a ser corregidos por parte del profesor ante el resto de estudiantes.

El **cuarto bloque**, preguntas 16-19, consiste en la autopercepción del alumnado; qué tan bueno o malo se considera para según qué aspectos de la asignatura, como entender lo que alguien le dice cuando le habla en inglés.

El **quinto bloque**, preguntas 20-26, indaga en las preferencias del alumno en cuanto al desarrollo de las clases, es decir, cómo le gustaría que se impartieran las clases o que le gustaría cambiar de las que recibe.

5.3. Intervención didáctica

La Unidad 7 es titulada *Out and About*, en la que encontramos vocabulario relacionado con lugares (*airport, bakery, bank, bookshop, etc.*), el pasado del verbo *to be*, las preposiciones de lugar (*behind, between, in, on, etc.*) e información sobre Bram Stoker, su obra *Drácula* y su relación con la ciudad de Whitby. Para lograr que el alumnado asimilase el temario mientras participaba de forma oral, aclaré, desde un primer

momento, que tomaría nota de todo lo que dijese en clase y que no habría respuestas buenas o malas, siempre y cuando dijeran lo que realmente pensaban y supieran argumentar el por qué pensaban de esa manera, pues recordemos que el fin de este trabajo es promover las destrezas orales dentro del aula.

Realizar la intervención didáctica supuso una fase de planificación y otra de ejecución. Atendiendo a la segunda, el número de sesiones y tiempo destinado a cada actividad fue muy parecido, a excepción de la última (actividad 4), que necesitó de dos sesiones. La ejecución de cada una abarcaba de 30 a 45 minutos, previa explicación y organización de las mismas.

5.4. Actividades

El temario comenzaba con una tabla que contenía el vocabulario de *places*, así que diseñé una serie de diapositivas en las que se apreciaba una imagen de cada uno de los lugares de la lista. Además, creé *What is this?* (actividad 1) logrando que, a su vez, cada alumno tuviera la tarea de definir cada lugar en voz alta en inglés. Por ejemplo, si a un alumno o alumna le aparecía en la pantalla una imagen del Aeropuerto de Los Rodeos, se debía decir que era un *airport* y definir brevemente el mismo.

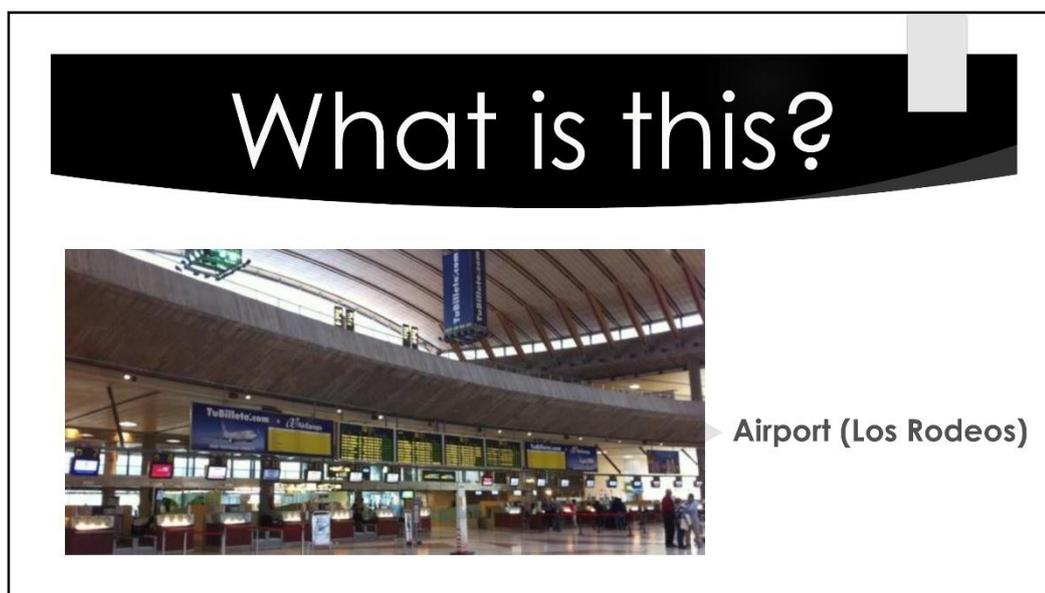


Figura 2. Diapositiva de la actividad 1

Este tipo de intervención permite al profesorado corregir posibles errores de pronunciación, evitando las burlas de los compañeros y compañeras, ya que saben que,

quizás, les tocará en el turno siguiente. Además, errores comunes como confundir *library* y *bookshop* son fácilmente solventados. Teniendo en cuenta que luego tendrían que tratar el pasado del verbo *to be* y las preposiciones de lugar, me pareció una excelente idea empezar de esta manera, ya que se verían más confiados a la hora de describir dónde estaban en cierto momento del pasado o si algo se encontraba en cierto lugar con respecto a otro objeto.

El cuestionario inicial (anexo I) y los datos arrojados del mismo, dieron la pista para conocer qué tipo de actividades realizar, logrando que estuvieran relacionadas a los intereses y necesidades del alumnado. Por ejemplo, para las preposiciones de lugar, se emplearon imágenes del popular juego en línea *Among Us* (actividad 2), en las que se le indicaba al alumnado que debía levantar la mano para rellenar las oraciones en voz alta, tomando nota de sus intervenciones. Además, si algún estudiante cometía un error, se le permitía a otro que explicase por qué no era correcto, algo de lo que también se tomaba nota.



Figura 3. Diapositiva de la actividad 2

Al final, se creaba un debate en inglés, en el que el alumnado debía decidir quién era el impostor, en base a las contestaciones que habían dado. Llamó la atención el hecho de que debatieran sin levantar la voz y realmente reflexionando sobre la situación en cada imagen y lo que ello implicaba. Llegados a este punto, también hicieron uso del verbo *to be* en pasado, otro de los objetivos de la Unidad 7, articulando oraciones tales como, *I think that the impostor is Red because he was behind Lime in the sixth slide.*

Además, para facilitar el repaso de la gramática, pues ya habían estudiado con anterioridad el verbo pasado simple del verbo *to be*, aprovechamos algunos ejercicios del libro para dar las respuestas en voz alta en inglés, razonando el por qué se había usado ese tiempo verbal en ese caso. En concreto, hicimos, a partir de un e-mail con huecos, una práctica oral (actividad 3) que comienza de la siguiente manera: *Hi Dan! How are you? My parents and I in London last weekend.* En este caso, si un estudiante levantaba la mano y decía que la respuesta era *were*, también nos argumentaba que *My parents and I* era, gramaticalmente, como sustituirlo por *we*, y que *we are* en pasado simple quedaría como *we were*, ya que la acción transcurría la semana pasada, *last weekend*.

Por otro lado, como parte de la unidad estaba centrada en un texto sobre el Whitby Goth Weekend, se aprovechó la oportunidad para trabajar, simultáneamente, *reading*, *writing* y *speaking*. A partir de la lectura y comprensión se dio paso al debate, respondiendo a preguntas como la influencia de ese lugar para el autor y por qué creían que se seguía celebrando esa tradición. Tras ello, mostré unas diapositivas sobre las indumentarias que llevaban los habitantes y visitantes de Whitby durante ese fin de semana, a lo que los estudiantes comentaron ciertos aspectos como que parecía no importar la edad o la condición física, siendo similar a los Carnavales, pero en una versión más gótica.



Figura 3. Diapositiva con imágenes típicas de Whitby Goth Weekend

Tomando como punto de partida lo que habían aprendido sobre Bram Stoker, Drácula y Whitby, se les pidió realizar una redacción con lo que les había parecido más interesante y por qué, que debían subir al aula virtual mediante Google Classroom.

Para finalizar, propuse al alumnado realizar una pequeña representación en pequeños grupos (actividad 4), en la que algunos interpretasen el rol de un grupo de turistas que se encuentran con el festival por primera vez y, los otros, explicasen por qué era importante para ellos y lo que se suele hacer durante el festival. El propósito de la misma era aprovechar los conocimientos que ya habían consolidado, tanto del vocabulario aprendido en clase, como la temática en sí misma. Es decir, no hubiera sido tan sencillo plantear una actividad oral sobre cualquier tema al azar como la familia o los animales, que de algo que tuviesen tan claro por haberlo trabajado recientemente en el aula, ya que, por ejemplo, previamente se habrían corregido posibles errores de pronunciación y de estructuras gramaticales o frases hechas.

Debido a la brevedad del período de prácticas, a la necesidad de llevar a cabo la situación de aprendizaje que diseñé para el tema asignado por el docente-tutor en el centro y, además, para no interferir con el cronograma del docente, se realizaron únicamente las cuatro actividades descritas, siempre enfocadas al desarrollo de las destrezas orales. A continuación, se presenta una tabla, a modo de resumen, con las actividades llevadas a cabo, junto con una breve descripción de cada una:

Sesión	Actividad	Descripción breve	Criterios	Agrupamiento
1ª	<i>What is this?</i>	El alumnado identifica y hace una descripción del lugar que ve en la pantalla, por lo que debe aprender el vocabulario relacionado a la unidad	Producción oral (3)	Individual
3ª	<i>Among Us</i>	Los estudiantes deben localizar a los tripulantes en el lugar, mediante puntos de referencia, haciendo imprescindible el uso de preposiciones de lugar. Al final, deben debatir sobre quién es el impostor	Producción oral (3 y 4)	Individual/ grupal

4 ^a	<i>Hi Dan!</i>	Los estudiantes deben identificar el tiempo verbal que se ajusta a cada espacio en blanco dentro del texto, para argumentar en voz alta el por qué lo ha elegido	Producción oral (3)	Individual
6 ^a y 7 ^a	<i>Theater Play</i>	Los estudiantes hacen una representación teatral grupal, en la que aplicarán la información previamente impartida sobre Bram Stoker, Drácula y el Whitby Goth Weekend. Una parte del grupo interpretará a unos turistas que se encuentran con el festival por primera vez y, los otros, explicarán por qué es importante para ellos y lo que se suele hacer durante el festival.	Producción oral (4 y 5)	Grupal

Tabla 2. Actividades realizadas durante la intervención didáctica

5.5. Análisis de los resultados obtenidos

En este apartado se ofrecerá un análisis de los datos obtenidos en su conjunto. Por un lado, los resultados de los cuestionarios de entrada y salida, y, por otro, los resultados del desarrollo de las actividades durante las clases. Es decir, los resultados derivados de nuestra I-A.

5.5.1. Análisis de resultados de los cuestionarios

Los resultados muestran que, en un primer momento, apenas el 38,1% consideraba muy importante el aprendizaje del inglés, mientras que, tras la dinámica, el 69,2% refleja la misma respuesta. Sin embargo, más del 70% consideraba en ambos cuestionarios que saber inglés resultaría útil a lo largo de su vida.

5. ¿Crees que es útil aprender inglés? Siendo 1 poco y 5 mucho

21 respuestas

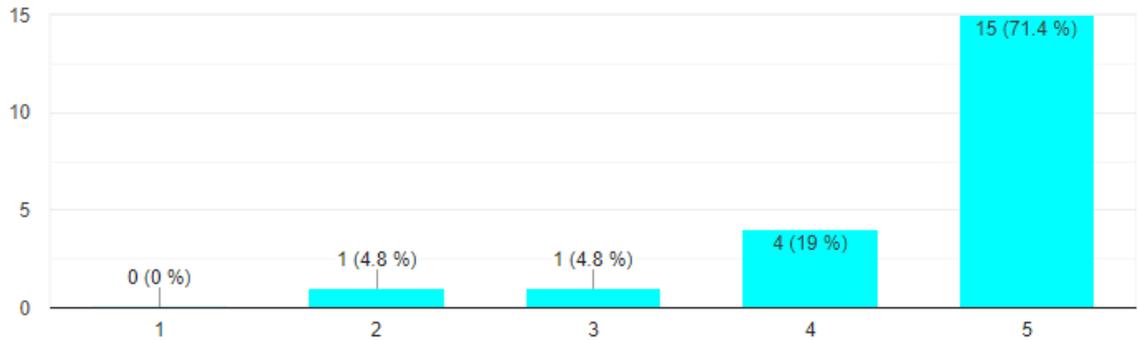


Figura 4. Utilidad del inglés para el alumnado

Aunque consideran útil el aprendizaje del inglés, los resultados de las gráficas también muestran que sienten vergüenza a la hora de hablarlo, más del 35% afirmaba tener mucha vergüenza en el cuestionario inicial, mientras que al terminar de impartir mi unidad, más del 75% podría expresarse sin sentir vergüenza o no mucha. En ambos casos, acorde a las respuestas de desarrollo dentro de los cuestionarios, aquellos estudiantes que sentían mayor rechazo a la expresión oral, lo hacían por miedo a que se rieran de ellos, ya fuera por su forma de pronunciar o porque, directamente, no les entendieran.

6. ¿Te da vergüenza hablar inglés? Siendo 1 nada de vergüenza y 5 muchísima vergüenza

13 respuestas

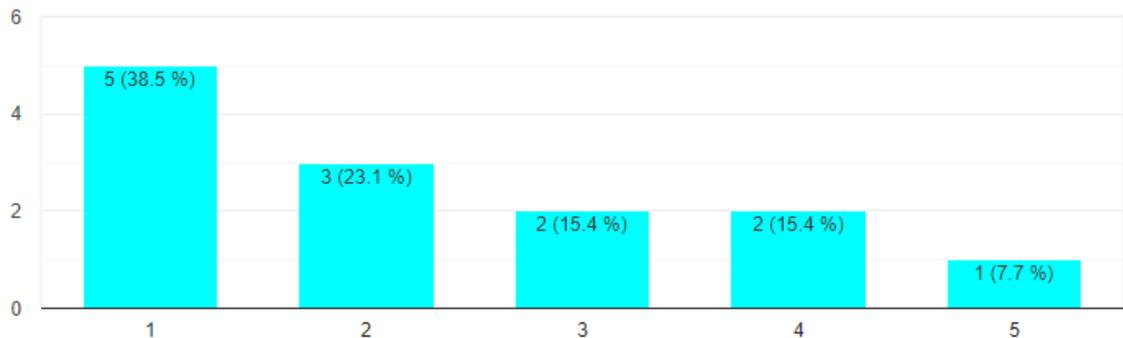


Figura 5. Vergüenza al hablar inglés, cuestionario de salida

Es destacable el hecho de que, en un comienzo, el uso del inglés para hacer nuevos amigos era una de las opciones menos atractivas para el alumnado. Sin embargo, en el cuestionario final lo consideran algo muy importante. Esto me hizo reflexionar que,

posiblemente, el sentirse más cómodos a la hora de expresarse oralmente, refuerza los vínculos interpersonales y te hace más abierto a conocer nuevas amistades, aunque no hablen el mismo idioma de forma nativa.

8. ¿Por qué te gustaría aprender más inglés? Siendo el 1 que no estás nada de acuerdo y el 5 que estás totalmente de acuerdo:

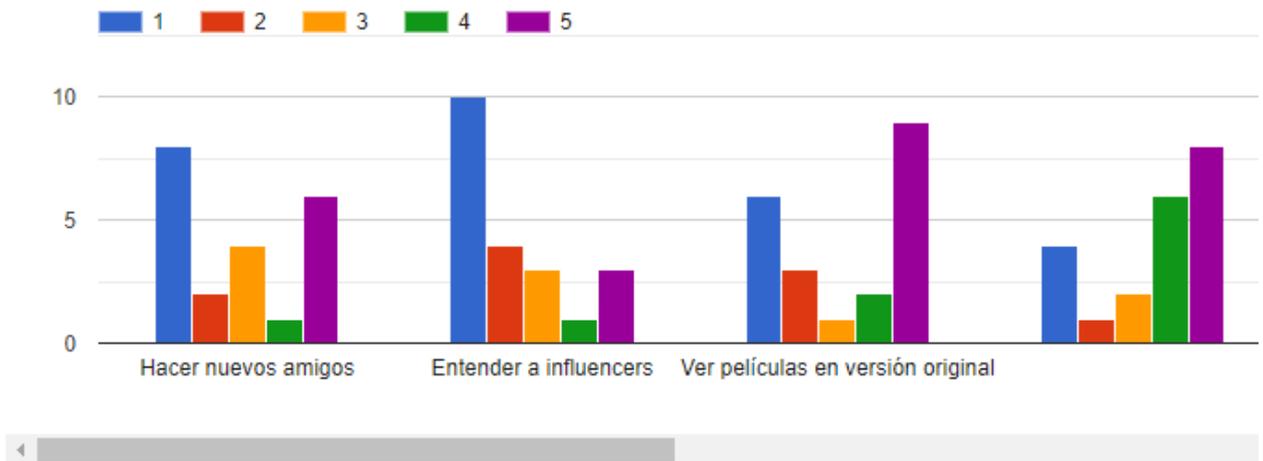


Figura 6. Interés a la hora de aprender inglés, cuestionario de entrada

8. ¿Por qué te gustaría aprender más inglés? Siendo el 1 que no estás nada de acuerdo y el 5 que estás totalmente de acuerdo:

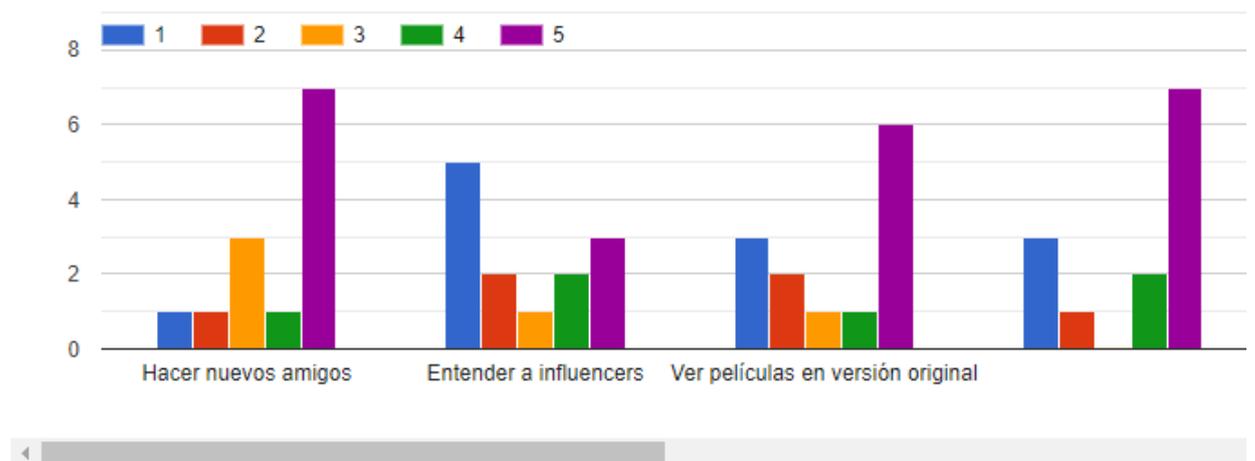


Figura 7. Interés a la hora de aprender inglés, cuestionario de salida

Tal como se comenta desde el comienzo de este TFM, la práctica de *speaking* y *spoken interaction* en nuestras aulas quedan muy atrás con respecto al *reading* y el *writing*. Sin embargo, en el cuestionario de salida podemos observar cómo las menos trabajadas han pasado a posicionarse a la par con las otras. También podemos observar una mayor tendencia a practicar el inglés fuera del aula, seguramente motivados por actividades que se han realizado en el aula, como la representación teatral. De hecho, se ha duplicado el porcentaje de alumnos que se animaría a mantener una conversación con un hablante nativo de lengua inglesa, pasando del 33,3% al 61,5%.

11. ¿Te ves capaz de mantener una conversación con un nativo de lengua inglesa?

21 respuestas

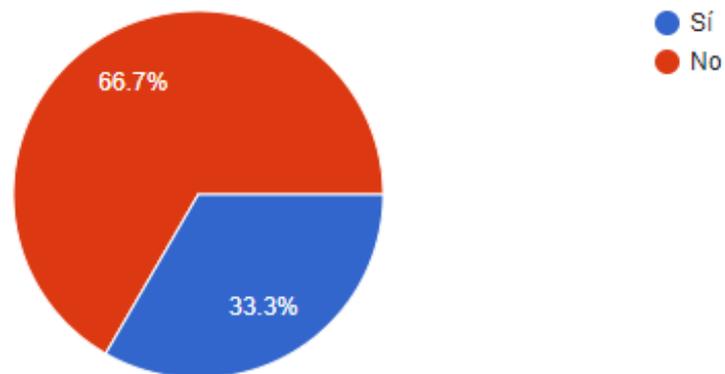


Figura 8. Capacidad del alumnado para hablar con un nativo (inicial)

11. ¿Te ves capaz de mantener una conversación con un nativo de lengua inglesa?

13 respuestas

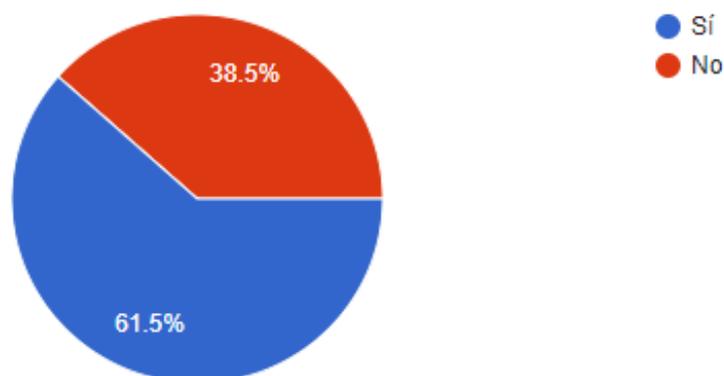


Figura 9. Capacidad del alumnado para hablar con un nativo (salida)

Estos datos resultan relevantes, dado que, al pedirles justificar la respuesta a la pregunta anterior, mediante una oración corta, el alumnado destacaba problemas como que consideraba su inglés hablado insuficiente, que su pronunciación resultaría un problema o que no llegarían siquiera a entender lo que les respondiese la otra persona en dicha interacción. A continuación, se presentan algunas de las respuestas, en los que podemos llegar a apreciar cómo incluso se sienten menospreciados a la hora de intentar expresarse en inglés:

12. Con respecto a la respuesta anterior: ¿A qué se debe que seas capaz o incapaz de hacerlo?

21 respuestas

No hablo inglés muy bien

Que soy un poco idiota y no se me da bien

Por las preguntas que me hace y por hablar muy rápido.

No se ni pronunciar ni entender lo que me dicen en inglés

No se hablar del todo bien ingles

no se no hablo muy bien ni entiendo

Figura 10. Justificaciones a la pregunta 11 del cuestionario inicial

Estas respuestas contrastan de forma significativa con las del cuestionario de salida, en las que se incluyen comentarios como que ahora entienden la mayoría de la conversación y que les ha acabado gustando más el inglés.

Este cambio en la actitud del alumnado a la hora de hacer frente a la asignatura de inglés se debe, tal como muestra de forma unánime el gráfico siguiente, a una correcta gestión de las correcciones de errores por parte del profesor durante las intervenciones orales en el aula. Tal y como he podido observar, hay errores muy comunes como el uso incorrecto de preposiciones, olvidar el uso de la “s” en la tercera persona o usar de forma incorrecta los verbos *make* y *do*, por lo que una completa predisposición a ser corregidos resulta importante.

14. ¿Te molesta que el profesor te corrija si te equivocas mientras hablas en inglés?

21 respuestas

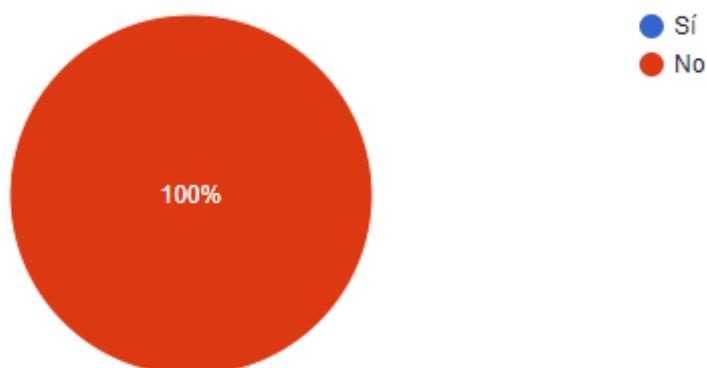


Figura 11. Nivel de molestia a la hora de ser corregidos por el profesor

Además, los resultados muestran que tanto antes como al final de la didáctica, el alumnado demanda una mayor cantidad de horas dedicadas a las destrezas orales dentro del aula, llegando a estar incluso a seguir pidiendo un mayor tiempo de *Speaking* cuando ya había sido implementado en cada sesión de la unidad.

15. ¿Te gustaría que se dedicase más tiempo de la clase a practicar el Speaking?

21 respuestas

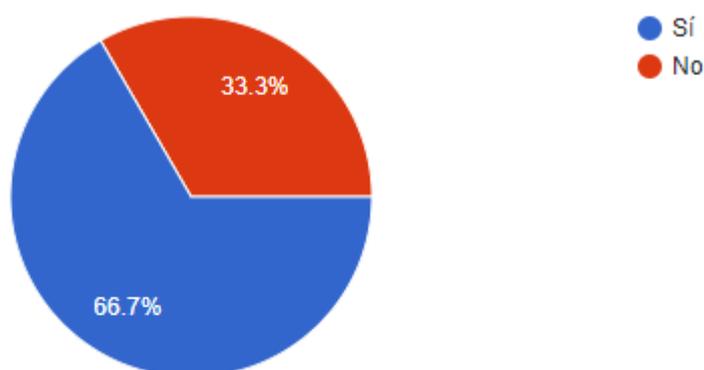


Figura 12. Interés en una mayor dedicación al Speaking en el aula

Los resultados muestran que tanto antes como al final de la didáctica, el alumnado demanda una mayor cantidad de horas dedicadas a las destrezas orales dentro del aula,

llegando a estar incluso a seguir pidiendo un mayor tiempo de *Speaking* cuando ya había sido implementado en cada sesión de la unidad.

Dentro del cuarto bloque, encontramos resultados de *feedback* muy positivos, puesto que el alumnado, mediante su autopercepción, ha pasado de considerarse mayoritariamente suspenso a la hora de hablar en inglés, a considerarse aprobados y capaces de establecer una conversación en la lengua meta. Algunos comentan en las respuestas que es gracias a mi esfuerzo con ellos en ese aspecto, algo que me llena de orgullo, aunque otros también indican que aún arrastran problemas, como fallar al conjugar los verbos mientras hablan.

18. ¿Qué nota te pondrías cuando escuchas hablar en inglés? (Entendiendo lo que se dice)

21 respuestas

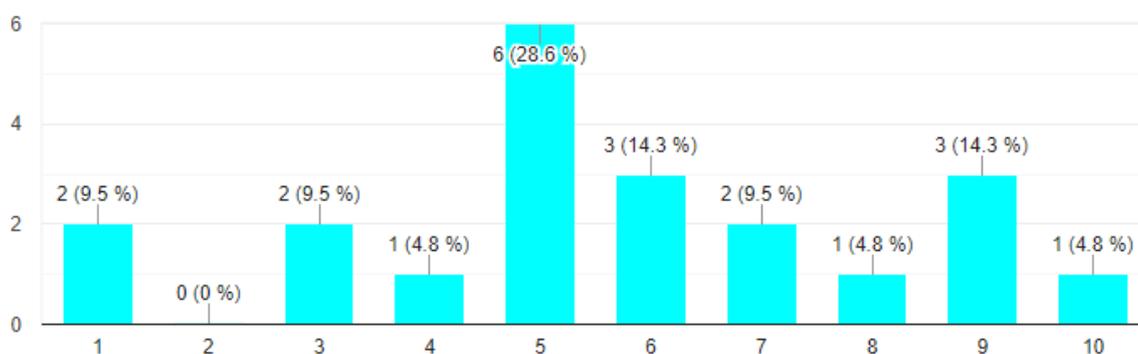


Figura 13. Autoevaluación al escuchar hablar inglés (inicial)

Tal como podemos apreciar en la figura anterior, extraída del cuestionario inicial, entender lo que se dice en inglés representa también un problema para nuestros estudiantes. Si solo trabajamos aquellas competencias ajenas a las destrezas orales, otra competencia tan relevante en las evaluaciones como es el *Listening*, también se ve comprometida, aun con los audios que propone el libro. Entender lo que dice otra persona, razonar el por qué en su contexto y poder contestar en consecuencia, es precisamente lo que define mantener una conversación. De hecho, en el cuestionario de salida, la misma autoevaluación al escuchar hablar inglés, muestra que únicamente un alumno no se consideraba apto, mientras que el resto aumentaba sus propias calificaciones.

18. ¿Qué nota te pondrías cuando escuchas hablar en inglés? (Entendiendo lo que se dice)

13 respuestas

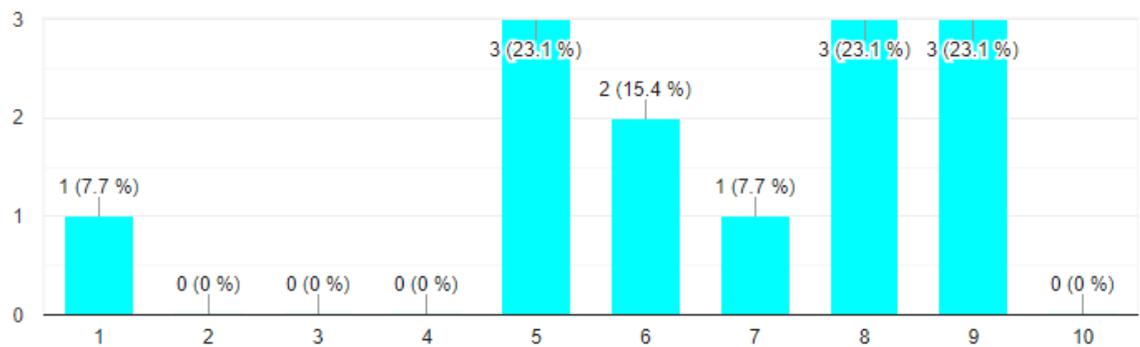


Figura 14. Autoevaluación al escuchar hablar inglés (salida)

Sin embargo, los datos muestran una mayor predisposición a recibir toda la clase en inglés o una mezcla de ambas, sobre todo tras la didáctica, representando el 84,7% del total encuestado.

20. ¿Con quién prefieres conversar en inglés?

21 respuestas



Figura 15. Preferencias para conversar en inglés

El gráfico anterior nos muestra cómo, en el cuestionario inicial, un preocupante porcentaje del alumnado preferiría no conversar con nadie en inglés. Sin embargo, si comparamos la misma estadística en el cuestionario de salida, podemos apreciar que esa barra ha desaparecido casi por completo, por lo que tras implementar una didáctica que

fomente las destrezas orales en el aula, hemos logrado que haya una mayor predisposición a la conversación con otras personas, ya sean profesores, amigos o familiares.

Yendo un paso más allá, podríamos concluir que la implantación de esta intervención didáctica ha sido muy positiva para el alumnado, aumentando su predisposición a aprender inglés y haciendo que el clima del aula mejorase notablemente, algo fácilmente apreciable al realizar una comparación entre el cuestionario de entrada y el de salida.

3. ¿Cómo valorarías la manera en la que estudias y aprendes inglés en clase? Siendo 1 que no te guste y 5 que te guste mucho

21 respuestas

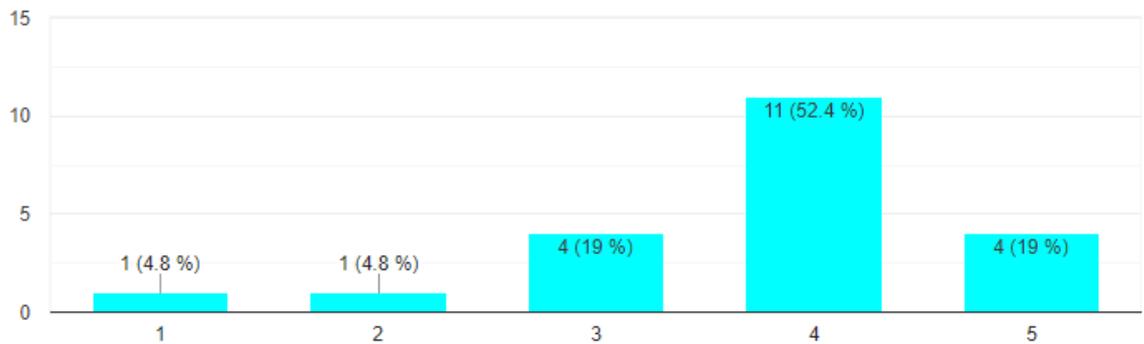


Figura 16. Valoración del alumnado aprendiendo inglés en clase (inicial)

3. ¿Cómo valorarías la manera en la que estudias y aprendes inglés en clase? Siendo 1 que no te guste y 5 que te guste mucho

13 respuestas

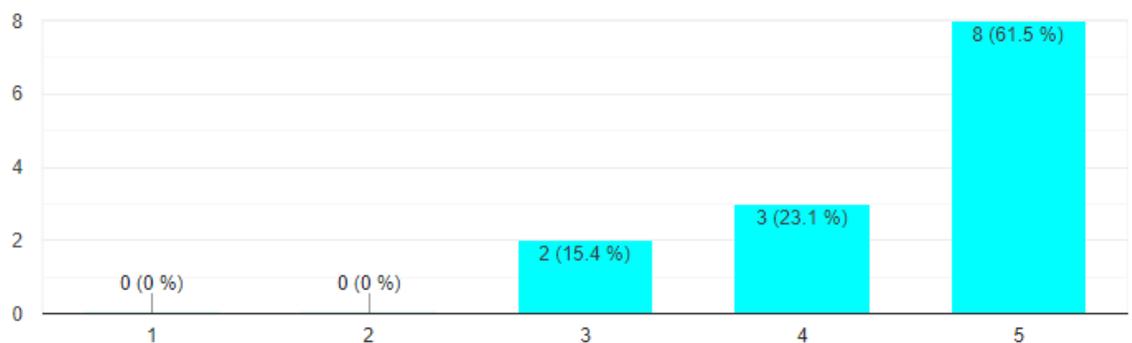


Figura 17. Valoración del alumnado aprendiendo inglés en clase (salida)

Si comparamos ambas gráficas, podemos apreciar cómo, tras la intervención didáctica, no solo no aparece ningún valor 1 o 2 (siendo los más bajos), sino que, de un 19% inicial, ahora nos encontramos con un 61,5% del alumnado considerando que la manera en la que aprenden inglés en clase merece la máxima puntuación.

5.5.2. Análisis de resultados de las actividades

En esta sección se realizará una valoración sobre la aceptación de las actividades por parte del alumnado, de índole cualitativa, puesto que las afirmaciones llevadas a cabo están sustentadas en la observación directa, a través del diario del profesor, durante el proceso de implementación de las mismas.

De entre todas las actividades propuestas, la titulada *Among Us* (actividad 2) fue la que más sorprendió y motivó al alumnado, puesto que nunca habían enfocado la gramática desde esa perspectiva. Tal y como expresaron oralmente los estudiantes durante la intervención didáctica, la gramática es la parte de la asignatura que les causa mayor rechazo, ya que se sienten superados por la cantidad de ejercicios teóricos que deben realizar. Sin embargo, emplear imágenes que previamente tenían asociadas a algo lúdico, como es el caso de este videojuego, convirtiéndolo, a su vez, en otro tipo de juego distinto, resultó en un éxito que logró el objetivo de que entendieran y retuvieran, en contexto, cuándo y cómo usar cada preposición de lugar en inglés. Al final, el tutor me propuso repetir la actividad con el otro grupo de 1.º al que impartía clase, encontrando una respuesta por parte del alumnado muy similar al del grupo original.

Sin embargo, actividades como *What is this?* (actividad 1) y *Hi Dan!* (actividad 3) resultaron ser una pequeña variante del tipo de ejercicios al que ya estaban acostumbrados. Si bien estos permitieron que se expresaran de forma oral con más confianza, el impacto a nivel motivacional no fue tan grande como con la actividad directamente relacionada al videojuego. Aun así, el refuerzo visual que supuso la utilización de diapositivas de PowerPoint con fotos de lugares que conocían, facilitó que el alumnado asimilara con mejor predisposición el vocabulario.

Por último, el *Theater Play* (actividad 4) fue la actividad que más curiosidad levantó entre los estudiantes, puesto que, aunque se les había planteado anteriormente hacer exposiciones orales de ciertos temas, esto era algo totalmente distinto. El haber

establecido grupos permitió que el alumnado no se sintiera tan avergonzado de hablar frente a la clase, a la vez que se podían apoyar unos en otros si en algún momento se encontraban perdidos. Además, llama la atención la facilidad con la que algunos estudiantes llegaban a improvisar. Al acercarme para preguntarles por qué habían decidido hacer ese tipo de improvisaciones, respondieron que era más adecuado para la trama que habían pensado o que, simplemente, el compañero anterior había recitado una línea que no se correspondía con la que esperaban encontrar antes de la suya.

Cabe destacar que, a pesar de haberles proporcionado varios ejemplos sobre diálogos típicos que podrían establecerse, el alumnado estaba tan emocionado por poder llevar a cabo una actividad como esa que prefirió dejar volar su imaginación y aprovechar todo lo que habían aprendido en clase, creando diálogos desternillantes y creativos. Además, no hubo ningún percance y los diálogos los tenían bastante bien preparados, a excepción de algún estudiante cuyos nervios llegaron a traicionarle, pero fue bien cubierto por otro integrante del grupo.

6. CONCLUSIÓN Y PROPUESTA DE MEJORA

A continuación, se presentan una serie de reflexiones a modo de conclusión, derivadas del desarrollo de la presente IA, así como una propuesta de mejora.

En primer lugar, **el alumnado demanda más tiempo para el desarrollo de las destrezas orales** en inglés. La falta de práctica de esta genera una serie de inseguridades que se ven solventadas cuando se establecen dinámicas de expresión e interacción oral.

En segundo lugar, **las actividades y ejercicios que ya realizan en clase pueden adaptarse a las destrezas orales**. Por ejemplo, mediante explicaciones en lengua inglesa adaptadas al nivel del alumnado, con apoyo visual y, aún más importante, con preguntas al respecto, que hagan reflexionar y argumentar en contexto al estudiantado. También, debemos tomar en cuenta la posibilidad de promover la interacción oral entre el propio alumnado, es decir, darles la oportunidad de tomar el rol de guía con aquellos compañeros y compañeras que demuestren algún tipo de dificultad a la hora de realizar producciones orales en la lengua meta.

En tercer lugar, adaptar las explicaciones de los contenidos a **temas que despierten su interés**, como videojuegos de moda, hará más sencillo el aprendizaje de los conceptos que queremos transmitir. Además, el uso de vocabulario con el que están familiarizados de antemano hace que la adquisición del nuevo sea más amena.

En cuarto lugar, **no seguir el libro de texto ciegamente**, puesto que la realización diaria de los ejercicios que en él se plantean acaba con la motivación del alumnado. Este punto está directamente relacionado al anterior, pero además de usar material que les resulte familiar, también debemos hacerlo atractivo en sí mismo, es decir, darles una estimulación visual y despertar el interés del estudiantado.

En quinto lugar, debemos **fomentar la interacción grupal**. La realización de debates en inglés, como durante la actividad *Among Us*, o trabajos en grupo como el *Theater Play*, fomentaron una mayor predisposición a comunicarse en inglés, sintiéndose más confiados a la hora de hablar y entendiendo lo que querían decir sus compañeros. Algunos comentaron que, además, pudieron dejar al fin de lado su vergüenza, no solo por la lengua, sino por su naturaleza tímida. Una vez que todos se han puesto en el lugar del otro, teniendo que intervenir oralmente en repetidas ocasiones durante la clase de Inglés,

proceden a dejar de burlarse de los fallos de los compañeros y, al trabajar como equipo, desarrollan una empatía de la que antes carecían.

Además, atendiendo a las habilidades emocionales del alumnado, hemos podido observar cómo ha habido una considerable mejora a lo largo de la intervención didáctica. Los estudiantes tenían una actitud más positiva y mayor predisposición hacia nuevas actividades según pasaba el tiempo. Ellos mismos notaron que se había incrementado su autoconfianza, empatía y capacidad de autocrítica, siendo capaces de estudiar y corregir sus propios fallos y estando más abiertos a las críticas constructivas del resto, dejando de lado las burlas que tanto socavaban su moral en el comienzo.

El bienestar y positivismo al finalizar la unidad, hizo que los estudiantes estuvieran agradecidos, tal y como se puede observar en algunos comentarios de los cuestionarios, así como también es notable la falta de quejas por parte del alumnado. La relación profesor-alumno vio una mejora positiva, que se reflejaba en la predisposición de los estudiantes a realizar un mayor número de intervenciones orales, exponiéndose a hablar delante de los compañeros por voluntad propia.

Por otro lado, creo que el hecho de habernos alejado de la dinámica tediosa de seguir el libro diariamente ha fomentado que el propio alumnado se interesase por la asignatura de una forma distinta y más productiva. Si bien el temario que propone el libro de texto no me parece del todo inadecuado, sí que estimo necesario profundizar en nuevas estrategias de enseñanza y no ceñirnos pura y exclusivamente a lo preestablecido. Como ya se ha comentado con anterioridad, el uso de herramientas alternativas que puedan ser vistas como un juego, que fomenten la participación activa y que, además, incluyan apoyo visual, hace que el alumnado sea más receptivo al nuevo *input* y, también, al desarrollo de las distintas destrezas de la lengua.

Como propuesta de mejora, sería pertinente replicar la intervención didáctica descrita con un grupo de control para, de ese modo, enriquecer el análisis con el contraste entre los datos resultantes del grupo experimental con los del grupo de control. Asimismo, se me ha ocurrido que, siguiendo la línea de las propuestas, sería conveniente realizar un cuestionario de satisfacción tras realizar cada actividad, para, de este modo, tener datos más objetivos y personalizados sobre cómo el alumnado ha percibido la realización de actividades novedosas para ellos hasta ahora, así como aquellos aspectos que más les han gustado de la actividad, y aquellos otros que se pueden mejorar. Además,

sería conveniente realizar este tipo de intervención en un mayor espacio de tiempo, junto a nuevas actividades, puesto que esta breve intervención puede suponer un punto de partida para continuar con el estudio de las destrezas orales en el aula de secundaria y, así, lograr favorecer y reforzar el aspecto comunicativo de esta materia. Recordemos que, en relación a esto último, tal y como hemos visto en el marco legislativo (4.4.) de este TFM, la propia LOMLOE pone por delante a las destrezas orales con respecto a las demás.

Personalmente, la puesta en práctica de esta I-A ha resultado en una satisfactoria confirmación de lo que esperaba fuera mi vocación en un futuro cercano. Previamente, comenté que no era la primera vez que ejercía como profesor en prácticas o que, incluso, había impartido clases particulares, pero la sensación es totalmente distinta cuando tienes una clase entera a tu cargo y, además, reaccionan tan positivamente a dinámicas que salen de la rutina tradicional. La ilusión con la que el alumnado toma cada lección es contagiosa y, al final, es inevitable que quede un vacío de nostalgia. Sin embargo, esa predisposición de los estudiantes a aprender una lengua extranjera, con el esfuerzo que todos sabemos que ello conlleva, observando como mejoran día a día y sabiendo que nosotros somos la causa de que les apasione el inglés, hace que esta profesión valga la pena.

Podríamos concluir afirmando que los tiempos cambian, junto con la mentalidad y la forma de ver el mundo de nuestros estudiantes. La presente I-A ha pretendido ponerse en los zapatos de los estudiantes, entender por qué algo tan importante para ellos y para su futuro, como son las destrezas orales, han sido dejadas de lado con respecto a otras destrezas. Por tanto, estas mismas destrezas son un pilar fundamental, actualmente y de cara al futuro, sobre todo el inglés, considerado el idioma global por excelencia.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Adams, N. (2015) - *Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives*. Pittsburgh: Journal of the Medical Library Association. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4511057/>
- Agustín, M. (2007) - *La importancia de la lengua oral en la clase de ELE, estudio preliminar de las creencias de aprendices*. Universidad de La Rioja. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2416392>
- Boletín Oficial del Estado. (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. «BOE» núm. 159.
- Boletín Oficial del Estado. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. «BOE» núm. 106.
- Boletín Oficial del Estado. (2013). *LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. «BOE» núm. 295.
- Boletín Oficial del Estado. (2015). *ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*. «BOE» núm. 25.
- Boletín Oficial del Estado. (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. «BOE» núm. 3.
- Boletín Oficial de Canarias. (2016). *DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*. «BOC» núm. 136.
- Boletín Oficial del Estado. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. «BOE» núm. 340.
- Brofenbrenner, U. (1979) - *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

- Castillero, Ó. (2021) - Método Socrático: qué es y cómo se aplica en la psicología. *Psicología y Mente*. Recuperado de <https://psicologiaymente.com/clinica/metodo-socratico>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Devlin, E. y McDonald, C. (2016). *New Action!*. Burlington Books.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford Applied Linguistics.
- Folse, K. S., e Ivone, J. (2005). *More Discussion Starters. Activities for Building and speaking Fluency*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Gardner, H. (1983) - *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books.
- Guild, P. y Garger, S. (1985) - *Marching to Different Drummers*. Alexandria, VA, Association for Supervision & Curriculum Development.
- Guy-Evans, O. (2020) - Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *Simply Psychology*. Recuperado de <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>
- Haj, M. - Socratic Circles in the EFL Classroom. *EFL Magazine*. Recuperado de <https://eflmagazine.com/socratic-circles-efl-classroom/>
- Hernández, G. (2017) - *Lo que bien se aprende jamás se olvida: triunfo épico y aprendizaje in-corporado*. DIDAC, p. 67. Recuperado de http://revistas.iberomx.mx/didac/articulo_detalle.php?id_volumen=25&id_articulo=308
- Juriševič, M. y Pižorn, K. (2012) - *Young foreign language learners' motivation - A Slovenian experience*. Universidad de Liubliana. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/286290995_Young_foreign_language_learners'_motivation_-_A_Slovenian_experience

- Liskin-Gasparro, J. (2007) - *La Evaluación de las Destrezas Orales: Perspectivas Norteamericanas*. Universidad de Iowa. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0019.pdf
- McDougall, W. (1923) - *An Outline of Psychology*. Londres, Methuen & Co. Recuperado de <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.527/page/n291/mode/2up>
- Mondéjar, P. (2018) – *Proyectos Felices*. Sevilla, Punto Rojo Libros.
- Plasencia, Z. (2020) - *Elementos que intervienen en el éxito –y en el fracaso– de la interacción oral en lengua extranjera en secundaria*. Universidad de La Laguna. Recuperado de <https://revistas.udc.es/index.php/DIGILEC/article/view/digilec.2019.6.0.5425>
- Peña, M.(2013) - *Las destrezas orales en el Aula de Secundaria: speaking, listening e interaction*. Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4038/PenaGarciaMaria.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Peter, J. (2010) – Lengua hablada y producción oral. *MarcoELE*. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/navas/12.nauta.pdf>
- Riatós-Casabayó, G. (2015) - *La enseñanza de las destrezas orales de la Lengua Inglesa a través de la Educación Emocional: propuesta de intervención para quinto curso de Educación Primaria*. Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3629>
- Rodríguez, A. (2018) - La importancia de aprender inglés en Canarias. *Language Campus Tenerife*. Recuperado de <https://www.lcidiomas.com/la-importancia-de-aprender-ingles-en-canarias/>
- Rodríguez, A. (2021) – *La Perspectiva de Resiliencia Educativa. ¿Qué hacer con el alumnado que no quiere aprender?* (Documento inédito) Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de La Laguna.
- Sandler, W. (2021) - *¿Cómo se originó el lenguaje y por qué "es un problema difícil para la ciencia"?* BBC News. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54982568>

- Steinberg, D. D., Nagata, H., y Aline, D. P. (2001). *Psycholinguistics: Language, Mind and World*. (2da. Ed.). Harlow, R.U.: Pearson Education.
- Tonucci, F. (2018) – Yo creo que se podría aprender sin tener que odiar lo que estudiamos. *Novapolis*. Recuperado de <https://novapolis.es/no-podemos-aceptar-que-los-ninos-se-aburran-en-la-escuela/>
- Ussa, M. (2010) - *Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322227523009.pdf>
- Yorkey, R. (1985). *Talk-A-Tivities. Problem Solving and Puzzles for Pairs*. E.U.A.: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Zarza, D. (2017) - *El desarrollo de la expresión y la comprensión oral. Propuesta didáctica*. Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5109?show=full>
- Zelman, N. (2005). *Conversation Inspirations*. E.U.A.: Pro Lingua Associates, Publishers.

8. ANEXOS

Anexo I: Cuestionario de entrada a los alumnos

La destreza oral en el aula de L.E. en Secundaria.

1. Fecha de nacimiento

*

Día, mes, año

2. Edad

*

11

12

13

14

15

16

3. ¿Cómo valorarías la manera en la que estudias y aprendes inglés en clase? Siendo 1 que no te guste y 5 que te guste mucho

*

1

2

3

4

5

4. ¿Te interesa aprender inglés? Siendo 1 poco y 5 mucho

*

1

2

3

4

5

5. ¿Crees que es útil aprender inglés? Siendo 1 poco y 5 mucho

*

1

2

3

4

5

6. ¿Te da vergüenza hablar inglés? Siendo 1 nada de vergüenza y 5 muchísima vergüenza

*

1

2

3

4

5

7. Con respecto a la pregunta anterior: ¿Por qué te da ese nivel de vergüenza?

*

8. ¿Por qué te gustaría aprender más inglés? Siendo el 1 que no estás nada de acuerdo y el 5 que estás totalmente de acuerdo:

*

1 2 3 4 5

Hacer nuevos amigos

Entender a *influencers*

Ver películas en versión original

Entender canciones en inglés

Viajar al extranjero

Por posibilidad de trabajo

Aprenderlo como hobby

Vivir en el extranjero

Por obligación

9. ¿Qué es lo que más haces en clase de Inglés? El 1 representa que casi nunca haces ese tipo de ejercicios y el 5 que siempre los haces:

*

1 2 3 4 5

Reading

Writing

Listening

Speaking

Conversation

10. ¿Sueles hablar inglés fuera de clase? El 1 es nunca y el 5 a diario:

*

1

2

3

4

5

11. ¿Te ves capaz de mantener una conversación con un nativo de lengua inglesa?

*

Sí

No

12. Con respecto a la respuesta anterior: ¿A qué se debe que seas capaz o incapaz de hacerlo?

*

13. ¿Sueles preguntar al profesor cuando no sabes cómo se pronuncia una palabra?

*

Sí

No

14. ¿Te molesta que el profesor te corrija si te equivocas mientras hablas en inglés?

*

Sí

No

15. ¿Te gustaría que se dedicase más tiempo de la clase a practicar el Speaking?

*

Sí

No

16. ¿Qué nota te pondrías cuando hablas en inglés?

*

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

17. Con respecto a la pregunta anterior: ¿Por qué te has puesto esa nota?

*

18. ¿Qué nota te pondrías cuando escuchas hablar en inglés? (Entendiendo lo que se dice)

*

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

19. Con respecto a la pregunta anterior: ¿Por qué te has puesto esa nota?

*

20. ¿Con quién prefieres conversar en inglés?

*

Con el profesor

Con un familiar

Con un amigo

En grupo

Ninguno

21. ¿Prefieres dar las clases completamente en inglés o que te expliquen en español?

*

Prefiero todo en inglés

Prefiero todo en español

Prefiero una mezcla de ambas

Sólo español cuando me cuesta entender alguna explicación en inglés

22. ¿Con qué frecuencia usa el español el profesor de Inglés durante la clase? Siendo 1 nada o casi nada y 5 todo el tiempo en español:

*

1

2

3

4

5

23. ¿Tienes oportunidades para hablar en inglés durante la clase? Siendo 1 ninguna oportunidad y 5 muchas oportunidades:

*

1

2

3

4

5

24. ¿Qué crees que te será más útil el día de mañana? Siendo el 1 nada útil y el 5 muy útil:

*

1 2 3 4 5

Saber leer inglés

Saber escribir inglés

Saber hablar y conversar

25. ¿Qué te gustaría cambiar de la asignatura? (Escribe lo que creas que haría más interesante y útil la clase de inglés)

*