

Estrategias comunicativas para fomentar la interacción oral en el aula

Trabajo de Fin de Máster (TFM)

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria
y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
(Interuniversitario)

Alumno: Nolan Hernández González

Tutor: Pedro Ángel Martín Martín

Curso: 2021-2022

Convocatoria: septiembre 2022

ÍNDICE

RESUMEN	3
1. Introducción	5
2. Diferentes métodos y enfoques en la enseñanza de la comunicación oral	8
2.1. El Enfoque Comunicativo (<i>Communicative Language Teaching</i>)	8
3. La destreza de <i>Speaking</i> en el marco normativo	12
3.1. La destreza de <i>Speaking</i> en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL)	12
3.2. La destreza de <i>Speaking</i> en el currículo de inglés como Primera Lengua Extranjera	19
4. Factores que impiden el desarrollo de la producción oral	24
4.1. La hipótesis del “ <i>aducto</i> ” en el proceso de adquisición de segundas lenguas	26
4.1.1. Importancia de los factores afectivos y motivacionales en la adquisición de la lengua meta.....	29
5. Estrategias para fomentar la participación oral en la clase	34
6. Metodología	38
6.1. Action research approach	39
6.2. Descripción de la clase (participantes)	40
6.3. Instrumentos y procedimientos	42
7. Resultados y discusión	43
7.1. Resultados de la observación de la clase	43
7.2. Resultados del análisis de la entrevista al profesorado de inglés	47
7.3. Resultados del análisis del cuestionario administrado al alumnado de 1º de la ESO	55
7.4. Resultados del análisis de las actividades de <i>Speaking</i> en el libro de texto	61
8.1. Análisis y discusión de los resultados	68
9. Otras estrategias/actividades recomendadas para mejorar la interacción oral	72
10. Conclusiones	74
Referencias bibliográficas	77
ANEXOS	81

RESUMEN

En la actualidad, la globalización y el avance de las nuevas tecnologías han hecho que aprender una lengua extranjera sea un requisito para adaptarse a una sociedad cada vez más intercomunicada. En el contexto educativo español, el inglés se ha establecido como la lengua extranjera de más relevancia. Pese a su importancia, el alumnado se suele encontrar con dificultades a la hora de dominar las cuatro destrezas básicas, sobre todo, en lo referente a la destreza de expresión oral. Este trabajo de investigación tiene como objetivo adoptar un enfoque de investigación-acción para analizar las dificultades que dos grupos de alumnado de 1º de la ESO de un centro educativo de Tenerife puedan presentar a la hora de realizar actividades orales. Los instrumentos de esta investigación y procedimientos utilizados han sido: un proceso de observación inicial, una entrevista realizada a tres profesores de inglés, un cuestionario inicial administrado al alumnado y el análisis del libro de texto utilizado como material curricular. Para contribuir al desarrollo de la comunicación oral en el aula, un compendio de actividades orales ha sido diseñadas e implementadas. El resultado de la implantación de estas actividades ha sido favorable y ha fomentado la participación del alumnado en la lengua meta mediante un clima distendido y abordando temas cotidianos de su interés.

Palabras claves: comunicación oral, destreza oral, investigación-acción

ABSTRACT

Currently, globalization and the rapid development of new ICT tools have made possible the fact that learning a foreign language happens to be a requirement to get to live in an interconnected society. English has been regarded as the foreign language of most prominent relevance in the Spanish educational setting. Despite its pertinence, pupils generally may encounter some barriers when it comes to mastering the four main language skills, chiefly, in the case of spoken interaction as skill. Based on an action research approach, this study aims at examining the apparent challenges for two groups of 1º ESO students in a high school in Tenerife when it comes to getting involved in oral communicative activities. The instruments and procedures used in this research are the following ones: an initial observation process, an interview to be conducted with three

English teachers as participants, a questionnaire to be completed by 1° ESO students and a detailed analysis of oral activities of the English book that is used as curricular material. To foster oral communication in the EFL classroom, a set of oral activities has been designed to be implemented. The outcomes of these activities as proposals for further improvement have been favorable since they have fostered the pupils' engagement in using L2 for communicative purposes through a comfortable learning atmosphere where day-to-day affairs of the student's interest were addressed.

Key words: action research approach, oral communication and speaking

1. Introducción

El escenario predominante de nuestra sociedad presente se describe bajo los fenómenos de la globalización y el inconmensurable avance de los recursos tecnológicos. Por esta razón, saber hablar una lengua extranjera hoy en día reportará beneficios indiscutibles para el aprendiz, verbigracia, numerosas oportunidades de disponer de diversas fuentes de información y ocasiones de traslado con objeto de ascender laboralmente integrándose de ese modo en una sociedad cada vez más plurilingüe.

Es así como con el transcurso de los años y atendiendo a las exigencias de una sociedad cada vez más intercomunicada, se han ido fecundando distintos programas de inmersión lingüística, como el programa AICLE/CLIL (*Content and Language Integrated Language*) que contribuyen a mejorar el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo el inglés, favoreciendo el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiente.

A pesar de todos esos esfuerzos realizados por la Comisión Europea con vista de impulsar el aprendizaje de lenguas y pluralidad lingüística, hablar una lengua extranjera resulta todo un reto en el contexto educativo español. Independientemente de que inglés como Primera Lengua Extranjera sea una materia troncal en la Educación Secundaria Obligatoria y su carga lectiva sea considerable (4 sesiones semanales), Alonso (2014) afirma que normalmente el discente en España concluirá la etapa de la Educación Secundaria sin saber hablar con fluidez inglés como segunda lengua. Además, añade que de acuerdo con los resultados obtenidos en un sondeo de opinión Eurobarómetro realizado en 2005, nuestro país y perfil de alumnado presenta uno de los porcentajes más bajos de nivel de dominio de la lengua inglesa en Europa.

Estos datos estremecedores llevan a cuestionarse lo siguiente: ¿Se les da la misma importancia a las habilidades comunicativas por igual?

Bygate (1987) sostiene que la destreza oral es una destreza subestimada *per se* al prevalecer la creencia popular de que hablar es un acto de la lengua que se realiza de manera breve y que surge bajo los principios de la espontaneidad e improvisación. A pesar de que la destreza de interacción oral es el eje que vertebra el proceso de adquisición de una lengua extranjera, Egan (1999) esclarece que la evasión por trabajar la destreza oral en el ámbito educativo estaría justificada por meras cuestiones de insuficiencia de

medios e infraestructuras necesarias para su efectucción, el enfoque didáctico sobre el cual la programación didáctica del docente se fundamenta y las ratios contraproducentes. Asimismo, señala que en la mayoría de las ocasiones el docente de lenguas extranjeras eludirá evaluar a su alumnado para determinar su dominio lingüístico a causa de la dificultad que supone evaluar objetivamente y el tiempo que se debe emplear para evaluar esta destreza.

En esta misma línea, Plasencia (2019) convalida las evidencias esclarecidas asegurando que están “(...) recibiendo las destrezas orales cada vez menos empuje por parte de los docentes de LE, y disminuyendo a medida que los alumnos avanzan a lo largo de su etapa escolar” (p.19). Ostenta como barrera que intercepten el desarrollo efectivo de la destreza oral, la supremacía del modelo tradicional a la hora de enseñar una lengua extranjera a través de cuya orientación metodológica, el aprendizaje del vocabulario y la gramática se adquiere mediante la práctica ensayada y reiterada de ejercicios elaborados con esa finalidad. Asimismo, este autor responde a la cuestión formulada, manifestando que los ejercicios de expresión escrita (*Writing*) como de comprensión oral (*Listening*) y lectora (*Reading*) prevalecen por encima de las destrezas orales.

Además, el autor detalla el papel crucial que desempeña el aula ELE en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El docente debe propiciar un espacio que sea cómodo donde el alumnado se sienta libre de expresarse, lo que dará lugar a interacciones verbales, que contribuirán a que el discente a largo plazo se apropie de esa lengua y sea capaz de comunicarse en la lengua extranjera

Finalmente, Plasencia (2019) invita a todo docente a que investigue sobre su labor didáctica para detectar las posibles ineficiencias existentes en su forma de abordar la destreza oral en el aula y averiguar el potencial, las dificultades del discente, sus gustos y motivaciones lo que ayudará a lograr “(...) una aproximación al objetivo que todo docente tiene a la hora de enseñar dicha lengua: que su alumnado sea capaz de comunicarse en la lengua meta” (p.24).

Este estudio tiene como objetivo principal analizar cómo se trabaja la destreza oral en una ELE con dos grupos de alumnado de 1º de la ESO que cursan su formación en un centro de secundaria (IES) de la isla de Tenerife. Adoptando un enfoque de investigación-acción, durante mi período de prácticum, se realizó una observación inicial durante las dos primeras semanas de familiarización en el centro y con los grupos asignados para

impartir clases, con motivos de atender al tiempo dedicado a implementar actividades orales y reconocer posibles factores que obstaculicen la implicación interactiva del discente. Posteriormente, se entrevistó a tres docentes de la materia para conocer sus reflexiones y creencias sobre el tratamiento de la destreza oral en el aula y finalmente se administró un cuestionario inicial para ser cumplimentado por el alumnado de 1º de la ESO de ambos grupos con intención de cruzar las respuestas de docente y discente para hacer un diagnóstico del fenómeno y delimitar la elaboración y posterior implementación de actividades orales propias encaminadas a demostrar su efectividad y contribuir a la mejora de la manera de practicar la lengua meta en el aula ELE.

Este trabajo se divide en las siguientes secciones: primero se hará una exploración de los distintos métodos y enfoques que han ido apareciendo en el campo didáctico de enseñanza de lenguas extranjeras hasta la actualidad. Luego, se esclarecerá lo que determina el marco de referencia (MCERL) sobre la destreza de *Speaking*, así como lo establecido sobre la destreza oral en el currículo de la materia de nuestra comunidad autónoma de Canarias (*Decreto 83/2016, de 4 de julio*). Con posterioridad, se introducirá al lector un nuevo concepto, el término “aducto” y su significado en el proceso de adquisición de una segunda lengua, para luego ahondar la importancia de los valores afectivos y motivacionales en el aprendizaje de la lengua meta. Finalmente, en el marco teórico se abordarán las distintas estrategias comunicativas existentes para fomentar la participación oral en clase. Seguidamente, se introducirá al lector a la metodología, explicando el enfoque adoptado en el proceso de investigación, describiendo los participantes que han colaborado en este estudio y los distintos instrumentos y procedimientos utilizados, tanto cuantitativos (cuestionarios) como cualitativos (observación directa) para recabar información y determinar el estado actual de la problemática de la destreza oral. Asimismo, se describirán los resultados obtenidos tras emplear los instrumentos y procedimientos pertinentes, y se esclarecerá el procedimiento de implementación de las distintas actividades orales diseñadas, analizando los resultados obtenidos en el alumnado para demostrar su efectividad. Para finalizar, se proporcionarán ejemplos de otros tipos de estrategias y actividades orales para mejorar el desarrollo de la destreza oral, cerrando este trabajo con las reflexiones y conclusiones obtenidas.

2. Diferentes métodos y enfoques en la enseñanza de la comunicación oral

A partir del momento en el cual enseñar una lengua extranjera se convirtió en objeto de estudio, cuya práctica prevalece en la contemporaneidad, a lo largo del tiempo han ido manando distintos métodos, cada uno con sus particularidades, pero todos con un deseo colectivo, que es nada más ni nada menos que el fin de facilitar una mejor adquisición de la lengua extranjera.

Desde el método clásico o tradicional, basado en la traducción y el estudio de las estructuras gramaticales, hasta el actual método prevalente (el enfoque comunicativo), a lo largo de las últimas décadas los profesionales de la educación han intentado afrontar la enseñanza de una L2 utilizando diversos métodos y enfoques, tales como el método audiolingual, el enfoque cognitivo o el método de respuesta física total (ver Brown, 2001).

2.1. El Enfoque Comunicativo (*Communicative Language Teaching*)

En los últimos años hasta la contemporaneidad, según Garrote Salazar (2019), se ha producido una incesante necesidad por encontrar el “(...) método ideal para la enseñanza de lenguas” (p.50).

Por ende, todo esto provocó el surgimiento de distintos enfoques debido a las lagunas que relucían en las propuestas metodológicas anteriormente mencionadas, así como las nuevas teorías lingüistas que darían un mayor sentido a la función comunicativa de la lengua, al entender que la finalidad primaria de aprender una lengua es saber usarla para comunicarse (Alcalde Mato, 2011, Beghadid, 2013, Muñoz Restrepo, 2010 y Savignon, 1979).

Beghadid (2013) (2013) Cruz (1999), Larsen-Freeman, D., & Anderson (2013), Muñoz Restrepo (2010) y Savignon (1979) argumentan cuáles fueron los factores que evidencian la gestación del Enfoque Comunicativo (*Communicative Language Teaching*).

Como causas principales Savignon (1979) señala a las nuevas teorías lingüistas que se fueron gestando, como respuesta a las deficiencias presentadas por los métodos anteriores, principalmente, el método audiolingual (*Audio Lingual Method*), y, sobre

todo, como reacción y crítica a las teorías lingüistas estructuralistas. Estas nuevas teorías supondrían una innovación en el campo de la investigación lingüística, pues ahondarían en la importancia de considerar el carácter interactivo de la lengua, en el momento de aprenderla, y sobre todo en la necesidad de hacer partícipes a los aprendices en distintas interacciones verbales.

Estas nuevas teorías lingüistas *socio-constructivistas*, de acuerdo con Muñoz Restrepo (2010) serían desarrolladas por Vygotski (1978), como vertiente de la *teoría cognitiva* de Piaget (1952) (p.75). El autor destaca que Piaget le daba importancia al desarrollo cognitivo del discente, como factor que permitiese el aprendizaje una lengua, ya que (...) “el ser humano, al nacer, no posee lenguaje, sino que lo va adquiriendo poco a poco como parte del desarrollo cognitivo” (p.75). Sin embargo, los interaccionistas ya no considerarían al factor cognitivo como elemento promotor del lenguaje, sino el contexto sociocultural donde se desarrolla e interactúa el infante, tal y como, manifiesta Garrote Salazar (2019):

Al contrario que Piaget, los interaccionistas consideran que, en lugar de posicionar el pensamiento como elemento primario y generador del lenguaje, es el contacto e intercambio con el medio social lo que hace que tanto lenguaje como pensamiento se desarrollen (p.10).

Otro de los factores, según Cruz (1999, p.4), fue la publicación de “*Notional Syllabuses*” por David Wilkins, donde propuso una planificación nocio-funcional del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, a través de la cual, se le daría sentido y significado a las nociones que el hablante expresaría por medio de la función comunicativa que estas cumpliesen en la interacción verbal. Por consiguiente, Muñoz Restrepo (2010) explica la propuesta proporcionada por Wilkins, declarando que todo concepto o noción como el tiempo, cantidad, será usado con un significado o función comunicativa, como realizar una petición, invitación, etc.

Posteriormente, el Consejo de Europa, congrega a un cuerpo de lingüistas, entre ellos Van Eck, la labor de búsqueda de una “integración lingüística” tal y como lo define Cruz (1999, p.4), en consonancia con la situación social, económica, política y cultural europea del momento. Para ello, según Beghadid (2013) toman como referencia el trabajo nocio-funcional de Wilkins, para empezar a desarrollar los primeros programas de estudio

de la enseñanza del inglés mediante “(...) la descripción de categorías nocionales y categorías de funciones comunicativas” (p.116).

Finalmente, estos primeros trabajos y esfuerzos iniciales servirían de base para el desarrollo del Nivel Umbral (*Threshold Level*) que supondría la base de un procedimiento de enseñanza efectiva para cualquier lengua europea, “(...) y que toma como punto de partida el análisis de las necesidades individuales de los alumnos en situaciones reales de comunicación”(Beghadid, 2013, p.116).

Todo ello contribuyó a dar paso a una nueva corriente pedagógica dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, conocida como Enfoque Comunicativo (*Communicative Teaching*), el cual, se caracterizó por conseguir desarrollar “la competencia comunicativa”, que fue según Beghadid (2013, p.115) un término acuñado por David Hymes, pues el hablante no solo tiene que saber las estructuras gramaticales o palabras de la lengua meta, sino las reglas y normas sociales que existen para hacer un uso correcto de las estructuras que constituyen esa lengua extranjera.

Harmer (1991, pp.68-69) y Larsen-Freeman & Anderson (2013, pp.161-162), proporcionan las siguientes características de este enfoque:

La lengua meta es aprendida mediante su uso con fines comunicativos en el aula.

- Las actividades utilizadas como material didáctico deben promover la comunicación entre los discentes en el aula, tan real como sea posible.
- Para que una actividad sea comunicativa, el docente debe brindar la oportunidad al aprendiz de expresar lo que desee decir, decidiendo *qué decir y cómo decirlo*, evitando a toda costa por parte del docente controlar lo que van a decir.
- El educando debe enfocarse en el contenido de lo que está diciendo en vez de la forma.
- El docente promueve y facilita la comunicación entre los discentes a través de actividades comunicativas, adopta el rol de consejero o asesor, para solventar las dudas comunicativas presentadas por los discentes e incluso, en ocasiones, interactúa con estos.
- Predomina la fluidez sobre la precisión lingüística.
- El discente debe desarrollar la competencia comunicativa. Para ello, no solamente debe poseer un conocimiento lingüístico de las distintas formas y estructuras que

caracterizan a la lengua meta, sino que también debe saber las diversas funciones comunicativas que una misma función puede tener. A su vez, debe de procurar poseer un conocimiento pragmático, para saber comunicarse correctamente, teniendo en cuenta la situación social.

ENFOQUE COMUNICATIVO (CARACTERÍSTICAS)
A) Aprendizaje de la lengua extranjera mediante su uso en interacciones verbales
B) Fomentación de la comunicación real a través de actividades que propicien la interacción proporcionando situaciones contextualizadas
C) Toda actividad es comunicativa si hay una intención de comunicar algo por parte del educando, el cual se le debe de brindar la libertad de decir lo que desee, evitando todo tipo de control
D) Prevalece el contenido de lo que se dice en vez de la forma
C) Docente como facilitador del proceso de interacción y consejero
F) Predominio de la fluidez sobre la precisión lingüística
E) Desarrollo de la competencia comunicativa mediante el conocimiento lingüístico, funcional y pragmático de la lengua

Tabla 1. Características del Enfoque Comunicativo (Elaboración propia)

A su vez, dentro del enfoque comunicativo, han ido surgiendo otro tipo de enseñanzas y subenfoques, tales como, el aprendizaje cooperativo y colaborativo (Brown, 2001) y el aprendizaje de la lengua basada en tareas (Harmer, 1991).

Primeramente, para entender el aprendizaje cooperativo y en qué consiste, Brown (2001) postula que es un tipo de aprendizaje enfocado en el discente y sus necesidades. Los educandos como grupo trabajan codo con codo, desempeñando un papel auxiliar mutuo, ya sea en parejas o en grupos, ayudándose entre sí, para conseguir unos objetivos en común.

En lo que respecta al aprendizaje de la lengua basada en tareas, Harmer (1991) esclarece que se trata de un procedimiento por el cual los discentes logran aprender la lengua meta, a través de tareas significativas que son asignadas, y las cuales serán efectuadas y realizadas, a través de directrices e instrucciones que enseñen al discente a cómo actuar para completar la tarea encomendada.

3. La destreza de *Speaking* en el marco normativo

Una vez revisados cada uno de los enfoques, métodos y técnicas que han ido delimitando el carácter idiosincrático del proceso didáctico de enseñanza de lenguas extranjeras hasta hogaño, donde sobresale el componente comunicativo de la lengua como motor impulsor para su aprendizaje, resulta oportuno analizar lo recogido pertinente a la destreza de *Speaking* en el marco normativo, específicamente en el primer nivel de la etapa: el nivel 1º de la ESO que ha sido seleccionado como objeto de estudio para esta investigación y su respectiva propuesta metodológica.

Primeramente, se abordará lo que establece el Marco Común de Referencia para las lenguas (MCERL) relacionado con la destreza de *Speaking*, pues tras más de 10 años de investigación, este se ha convertido en un documento de consulta colectiva para todos los miembros de la Unión Europea, con el fin proporcionar una base común que guíe la metodología y práctica didáctica de los docentes de toda Europa, pudiendo suplir las necesidades de sus aprendientes de lenguas.

Posteriormente, se analizará también lo recogido sobre la destreza de *Speaking* en el currículo de Inglés como Primera Lengua Extranjera de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias, que junto a los currículos de cada una de las diferentes materias están establecidos en el *Decreto 83/2016, de 4 de julio* por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que modifica a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada a su vez en la actualidad por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE).

3.1. La destreza de *Speaking* en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL)

Previamente a hablar sobre el currículo de la materia de Inglés como Primera Lengua Extranjera en nuestra comunidad autónoma y de cómo se aborda la destreza de producción e interacción oral en este, resulta conveniente aludir directamente al Marco Común Europeo de Referencia (MCERL) para las lenguas, al ser el documento que se ha tomado como manual de influencia para pilotar la confección del currículo de esta

materia, adoptando el enfoque que se promulga a seguir, que es un enfoque orientado a la acción y ejecutándose de esa manera la disposición de cada uno de los principios que lo conforman mediante la contemplación de las distintas vertientes que quedan recogidas en este documento de base común que, singularizan al aprendiente o hablante de una segunda lengua a la hora de emplear con fines comunicativos una lengua para el cumplimiento de una consecución de cometidos.

Con respecto a las distintas fases que caracterizan al usuario, según el *Decreto 83/2017, de 4 de julio* donde se recoge el currículo de las distintas materias de la etapa y por el que se establece el currículo de ESO y Bachillerato en Canarias (BOC n.º 136, de 15 de julio), no solo el usuario o aprendiente será concebido como agente social, sino como aprendiente autónomo o incluso como hablante intercultural y sujeto emocional y creativo, y todas y cada una de estas facetas coexisten como un “todo” en una misma realidad:

Para la elaboración del currículo de Primera Lengua Extranjera se ha empleado como guía el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER). Este documento diseñado por el Consejo de Europa señala que los hablantes y usuarios de una lengua son principalmente agentes sociales cuyo cometido es desempeñar tareas a través de un enfoque comunicativo y orientado a la acción, aunque también se caracterizan por otras dimensiones. De este modo, los elementos de este currículo han sido organizados atendiendo a todas las facetas del hablante: agente social, aprendiente autónomo y hablante intercultural y sujeto emocional y creativo. Estas dimensiones deben concebirse como integrantes de una misma realidad del alumnado, conformando un todo coherente. Por ello, el hablante, en su condición de aprendiz, debe hacer uso de ellas durante el acto comunicativo, y, de la misma manera, el profesorado debe tenerlas presentes durante los procesos de diseño, planificación, puesta en práctica y evaluación (p.18235).

Por tanto, se entiende que el MCERL es un escrito de consulta, en el que se proporcionan principios de carácter generalista que ayudarán a los profesores, diseñadores de cursos, formadores de docentes, administradores educativos europeos a aunar sus esfuerzos para coordinar su labor didáctica, la orientación curricular, la elaboración de pruebas, fomentando un eje de actuación común. De esa forma, a través del MCERL se procura favorecer la cooperación y una comunicación sólida entre las instituciones gubernamentales de distintas regiones europeas para derrocar las trabas existentes “(...) por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas” (Consejo de Europa, 2001, p.1).

Además, el MCERL concreta seis niveles comunes de referencia que servirán para delimitar el grado de evolución que presente el aprendiente con respecto a su dominio particular de la lengua, lo que le permitirá tanto al docente “(...) comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida” (Consejo de Europa, 2001, p.1). Incluso, ese cuadro de referencia le servirá al aprendiente a poder especificar los distintos niveles de dominio de la lengua demandados según la prueba y el programa de evaluación (...) “con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados” (Consejo de Europa, 2001, p.23).

De esa forma, la clasificación de cada uno de los seis niveles según el Consejo de Europa (2001) sería la siguiente (p.25):

Nivel A (Usuario básico) subdividido en A1 (Acceso) y A2 (Plataforma) – Nivel B (Usuario independiente) subdividido en B1 (Umbral) y B2 (Avanzado) y finalmente Nivel C (Usuario competente) subdividido en C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría).

Sin embargo, el presente trabajo de investigación se centrará única y exclusivamente en lo recogido en el MCERL pertinente a la producción e interacción oral del nivel A1, el nivel de dominio de la lengua más bajo, el cual es el nivel que ha presentado el educando de 1º de la ESO que ha intervenido como participantes en este estudio sobre la destreza oral. Se trata de un tipo de nivel de dominio lingüístico muy elemental cuyo uso que se hace de la lengua extranjera es limitado partiendo de componentes léxicos y estructuras sencillas, y abordando como contenido de la conversación asuntos de extrema familiaridad para el destinatario. Así, lo expresa el Consejo de Europa (2001) al hablar del nivel A1, el nivel de Acceso:

Se considera que el nivel A1 (Acceso) es el nivel más bajo del uso generativo de la lengua, el punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas (p.35).

Cabe recalcar que el enfoque adoptado por el marco de referencia es un enfoque orientado a la acción, como se especificó en el preámbulo de esta sección. A través de este enfoque, tanto los usuarios como los discentes que se sumergen en el proceso de aprendizaje de una lengua son concebidos como individuos sociales, que como sujetos pertenecientes a una sociedad tienen que completar tareas con un fin último. Extrapolando esta misma situación al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, los aprendientes implementarán sus competencias, es decir, todo ese compendio de saberes y destrezas, ya sean generales (las no relacionadas con la lengua) y las específicas, en contextos determinados para realizar actividades que conlleven a usar la lengua con fines comunicativos, tales como "(...) procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar" (Consejo de Europa, 2001, p.9).

Atendiendo a la definición y a la descripción que proporciona el Consejo de Europa (2001) sobre el anterior término "*enfoque orientado a la acción*", el usuario o aprendiente de esa segunda lengua tendrá que realizar determinadas actividades lingüísticas, mediante diversas líneas de actuación, o estrategias, que pongan en funcionamiento su competencia lingüística comunicativa. De esta forma, la ejecución de cada una de estas actividades de la lengua demandará el tratamiento de textos orales y escritos mediante procesos de comprensión, expresión, interacción o mediación.

Antes de pasar de lleno a revisar lo recogido sobre la destreza oral en este documento, cabe destacar la diferenciación semántica establecida entre los procesos de expresión e interacción oral. Por un lado, el MCERL recoge que el proceso de comprensión y expresión (tanto oral, como escrita) son medios principales para que un usuario o aprendiente pueda interactuar haciendo uso de la segunda lengua. Asimismo, destaca la trascendencia que las actividades de expresión oral suelen tener en el ámbito académico, preponderando las presentaciones orales, estudios o informes. En vista de ello, sobresale el papel unilateral que un usuario o aprendiente de lenguas realiza en el proceso de expresión oral, pues él por sí mismo, produce discursos orales en la segunda lengua.

Para su diferenciación, el proceso de interacción oral destaca por su carácter bilateral pues requiere de la colaboración de dos individuos para participar en un

intercambio verbal oral, en el cual se produce una alternación entre los procesos de expresión y comprensión y muchas veces se superponen, pues no solo el interlocutor está escuchando o hablando con su destinatario, sino que puede vaticinar cual será el mensaje de su receptor para empezar a elaborar una respuesta.

Para entender mejor la diferenciación de estos dos procesos orales, el Consejo de Europa (2001) esclarece lo siguiente:

Los procesos que conlleva la interacción oral se diferencian de la simple sucesión de actividades de expresión oral y de comprensión oral de varias formas:

- Los procesos de expresión y de comprensión se superponen. Mientras se está procesando el enunciado del interlocutor, que es todavía incompleto, se inicia la planificación de la respuesta del usuario sobre la base de una hipótesis respecto a la naturaleza del enunciado, su significado y su interpretación.
- El discurso es acumulativo. Mientras continúa una interacción, los participantes convergen en sus lecturas de una situación, desarrollan expectativas y se centran en asuntos relevantes. Estos procesos se reflejan en la forma de los enunciados producidos (p.90).

Una vez resuelta toda especie de dudas, ahora se proseguirá a analizar qué tipos de actividades y estrategias se llevan a cabo en los procesos de expresión e interacción oral. En lo pertinente a las actividades que los usuarios o aprendientes de una lengua realizan en los procesos de expresión oral, procedimientos en los cuales, elabora su discurso oral propio para expresar su intención comunicativa, según el MCERL (2001) destacan las siguientes actividades (p.61):

- realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.);
- dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.).

Pueden suponer, por ejemplo:

- leer en voz alta un texto escrito;
- hablar apoyándose en notas, en un texto escrito o en elementos visuales (esquemas, imágenes, gráficos)
- representar un papel ensayado;
- hablar espontáneamente;
- cantar.

También se conceden niveles instructivos para:

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

En cuanto a la expresión oral, el MCERL destaca que todo aquel alumnado que presente un nivel A1 “(...) puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares” (p.62). Por otra parte, se habla de las estrategias de comunicación, las cuales implican la ejecución de los principios metacognitivos de planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa (Consejo de Europa, 2001, p.61).

Dentro de las actividades de expresión oral, como estrategias de comunicación, se destaca primeramente las **estrategias de expresión**, obviando cualquier tipo de insuficiencia que pueda surgir en la formulación del mensaje y potenciando así el dominio oral de la lengua del hablante. Eso implica preparar el discurso y la intención comunicativa que se quiere transferir (*Preparación*), considerar el tipo de estructuras a emplear, la forma de enunciar el mensaje (*Atención al destinatario*) y requerir de un soporte auxiliar que sepa cubrir toda necesidad que se presente (*Localización de recursos*). También después de haber suplido esa carencia que se le presente, puede incrementar el nivel de complejidad de la tarea, readaptándola (*Reajuste de la tarea*). Asimismo, el usuario o aprendiente de segunda lengua con los recursos lingüísticos disponibles o adicionales, podrá buscar alternativas para expresar su mensaje de distintas formas (*Reajuste del mensaje*).

Por otra parte, están las **estrategias de evitación** en los que se produce un reajuste del mensaje en los momentos que existe una limitación de recursos. En su lugar, **las estrategias de aprovechamiento** se podrían definir como aquellas líneas de actuación por las cuales el usuario o aprendiente localiza los mecanismos necesarios para poder manejarse en la expresión de su mensaje contribuyendo a su reajuste a través del empleo de recursos de los que dispone, haciendo un uso de la lengua muy sencillo, parafraseando lo que quiere decir, empleando expresiones de la lengua nativa (*Compensación*), conectando con el conocimiento previo (*Apoyo en los conocimientos previos*), o también empleando lo que recuerda para ver si puede valer para expresar su discurso oralmente (*Intento*).

De igual manera, el usuario puede determinar la culminación o estado deficiente de la transmisión de su mensaje, a través de la retroalimentación resultante de la expresión

facial, los movimientos gesticulares y consecutivos (*Control del éxito*). Incluso, en aquellas actividades no interactivas como dar una presentación oral, el usuario puede auto subsanar su discurso y los posibles desaciertos y fallos que puedan emerger en su discurso oral (*Autocorrección*).

En cuanto a ejemplos de actividades de interacción oral, en donde el usuario o aprendiz de la lengua simultáneamente realiza la labor de hablante y destinatario con uno o más receptores cooperando en el intercambio verbal mediante la negociación de significados, destacan según el MCERL (2001) las siguientes actividades (p.75):

- transacciones;
- conversación casual;
- discusión informal;
- discusión formal;
- debate;
- entrevista;
- negociación;
- planificación conjunta;
- cooperación práctica centrada en los objetivos;
- etcétera.

Como escala ilustrativa, se destaca la interacción oral en general del nivel A1, que, según el marco de referencia, todo aquel alumnado que presente ese nivel de dominio de la lengua:

Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos (p.76).

Para la negociación colectiva del significado, los participantes deben implementar una serie de estrategias comunicativas. La *planificación* implica programar la estructura que vertebrará a la conversación, contemplando los posibles intercambios que tendrán lugar (*Encuadre*) y reflexionando sobre la latitud de índole comunicativa entre ambos interlocutores (*Identificación de vacío de información y de opinión; Valoración de lo que pueda darse por supuesto*), proveer el desarrollo factible de esos intercambios (*Planificación de los intercambios*). Para tomar la delantera de iniciar ese intercambio

verbal, el usuario puede adoptar estrategias de turnos de palabras (*Tomar la palabra*), colaborar con su interlocutor para mantener vivo el debate (*Cooperación interpersonal*), favorecer la comprensión mutua (*Cooperación de pensamiento*) y augurar la solicitud de amparo en el momento de saber cómo formular algo (*Petición de ayuda*). En la evaluación, se producirán un control de los esquemas de lo que se pensaba implementar y lo que verdemente tiene lugar en la praxis (*Control de los esquemas y del <praxeograma>*) o solicitar disipar cualquier tipo de laguna que se produzca (*Petición u ofrecimiento de aclaración*) lo que llevará al restablecimiento de la comunicación o reajuste del mensaje para aclarar cualquier ambigüedad (*Reparación de la comunicación*).

3.2. La destreza de *Speaking* en el currículo de inglés como Primera Lengua Extranjera

Después de haber profundizado en dilucidar el Marco de Referencia como documento de base común, los principios que los cimientan e incluso las especificaciones otorgadas sobre las actividades y estrategias de la segunda lengua que guardan relación con los procesos de expresión (hablar) e interacción oral, es momento de analizar lo esclarecido sobre la destreza de *Speaking* en el currículo de inglés como Primera Lengua Extranjera de la ESO y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias establecido en el *Decreto 83/2016, de 4 de julio* por la ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) derogada por la nueva ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) por la que a su vez se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

A pesar de que se han ido divulgando en la página del Gobierno de Canarias (<https://www.gobiernodecanarias.org/principal/>), los primeros borradores de las distintas materias de currículos LOMLOE en nuestra comunidad autónoma, este proyecto de investigación se ha llevado a cabo en dos grupos de 1º de la ESO en el presente curso lectivo 2021-22, en el cual la anterior ley educativa LOMCE seguía vigente pues según la resolución de la nueva ley LOMLOE publicada en el BOE (Boletín Oficial del Estado) número 340, de 30 de diciembre de 2020, dicha ley de mejora educativa se empezará a implementar para los cursos impares (1º y 3º de la ESO) un año posterior a su entrada en

vigor, lo que significa que su implementación se materializará para el curso venidero 2022-23 y dos años después para los cursos pares (2º y 4º de la ESO), es decir en el curso 2023-24:

(...) 4. Las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos y programas de educación secundaria obligatoria se implantarán para los cursos primero y tercero en el curso escolar que se inicie un año después de la entrada en vigor de esta Ley, y para los cursos segundo y cuarto en el curso que se inicie dos años después de dicha entrada en vigor.” (p. 122953).

Según el *Decreto 83/2016, de 4 de julio*, la asignatura de inglés como Primera Lengua Extranjera ayudará al discente a lograr la competencia en *Comunicación Lingüística* (CL). Eso significa que el aprendiente finalmente hará uso de esta segunda lengua como mecanismo para comunicarse aplicando así la serie de destrezas orales y escritas, saberes lingüísticos, sociolingüísticos y estrategias que posee para augurar una comunicación que sea “(...) real y efectiva” (p.18235).

A causa de factores como la globalización, el diligente desarrollo de los artefactos técnicos e incluso el gradual requerimiento de una mayor red de conocimientos han provocado una necesidad imperante por dominar una o más lenguas extranjeras en un contexto más plurilingüe, para aumentar la movilidad y tener mayores puntos de acceso a todo tipo de información. Incluso, la situación contextual turística actual que prevalece en la Comunidad Autónoma de Canarias acentúa ese menester. Por esa razón, según el *Decreto 83/2016, de 4 de julio*, la materia de inglés como Primera Lengua Extranjera debe encargarse de que el discente eventualmente disponga la habilidad comunicativa y discursiva que le permita poder utilizar la lengua extranjera “(...) en contextos en los que se emplea como lengua vehicular un idioma diferente al materno” (p.18234).

A continuación, se analizarán los criterios de evaluación de producción (expresión e interacción), al ejercer un papel elemental y de referencia en este currículo pues enlaza cada uno de los componentes que lo constituyen. Incluso, la simpleza con la que están redactados le permitirá al docente planificar mejor su proceso de enseñanza, diseñar sus unidades didácticas y evaluar, tras observar las cuestiones más relevantes del proceso de aprendizaje del discente. El *Decreto 83/2016, de 4 de julio* destaca la función nuclear de los criterios de evaluación manifestando lo siguiente:

Los criterios de evaluación encabezan cada uno de los bloques de aprendizaje en los que se organiza el currículo, estableciéndose la relación de estos criterios con las competencias a las que contribuyen, así como con los contenidos que desarrolla. Además, se determinan los estándares de aprendizaje evaluables a los que se vincula cada criterio de evaluación, de manera que aparecen enumerados en cada uno de los bloques de aprendizaje (p.18239).

Para poder esclarecer cuales son los criterios de evaluación relacionados con la producción oral, los contenidos que especifica, así como las competencias que comprende y estándares de aprendizaje, cabe mencionar el hecho de que los contenidos de esta materia aparecen clasificados en cinco bloques: el bloque I «Comprensión de textos orales» que implica la atención auditiva y entendimiento de mensajes orales producidos por usuarios nativos o no de la lengua, el bloque II «*Producción de textos orales: expresión e interacción*», que implicará la producción oral de mensajes propios, el bloque III «*Comprensión de textos escritos*» que especificará los recursos que el discente puede emplear para entender mensajes escritos, el bloque IV «*Producción de textos escritos: expresión e interacción*», en donde se proporcionará posibles líneas de actuación para que el discente pueda aplicar su habilidad de producción escrita para crear discursos escritos propios y finalmente en el bloque V, «*Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales*», se pretende que el discente aprecie las tradiciones y cultura de los países cuya lengua materna es la lengua extranjera. Dentro de cada uno de estos bloques se encuentran también las distintas dimensiones que caracterizan al discente como aprendiz de una segunda lengua: el individuo como Agente Social, individuo como Aprendiz Autónimo y el individuo como Hablante Intercultural y Sujeto Emocional.

Como el alumnado que ha participado en este proyecto de investigación eran discentes de 1º de la ESO, se observará lo especificado sobre los criterios de evaluación de la destreza de *Speaking* del primer nivel de la etapa.

A través del criterio de evaluación número 3 del bloque de aprendizaje II: *Producción de textos orales: Expresión e interacción*, el docente de lenguas podrá determinar la capacidad de expresión oral del alumnado de 1º de la ESO como agente social. Según este criterio de evaluación, el aprendiz debe de ser lo suficientemente competente de:

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. 18247).

Se entiende así que a través de este criterio de evaluación se valorará la habilidad del discente para expresar su mensaje oralmente en la segunda lengua y su capacidad de elaborar discursos monológicos sobre cuestiones de interés personal y cotidianidad mediante el empleo de estructuras sencillas que se acoten al tipo de oyente y contexto social. A su vez, el compendio de competencias que debe de presentar es: la Competencia Lingüística (CL), al tener que aplicar sus conocimientos lingüísticos, morfosintácticos, léxicos, discursivos que posee de la lengua para producir estos tipos de textos orales. La Competencia Digital (CD), pues el discente podrá hacer uso también de los artefactos técnicos o TIC para producir esos textos orales (como portales de vídeo, medios audiovisuales procedentes de Internet u otros entornos, etc.) y finalmente la Competencia Sociales y Cívicas (CSC) ya que el discente concebido como agente social deberá de contemplar prácticas aceptadas en una cultura y las normas de cortesía. También como agente social, el discente para producir textos orales propios deberá de hacer un uso óptimo y eficaz del lenguaje verbal y no verbal amoldándose al registro existente, para poder comunicarse de manera beneficiosa y obviar cualquier tipo de malentendido que pueda surgir.

Asimismo, conviene especificar el estándar de aprendizaje evaluable que el discente necesita en el momento de ser evaluado, que según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, junto a otros estándares de aprendizajes evaluable precisarán” (...) lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura” (p.6). En concreto, el estándar de aprendizaje evaluable que se especifica es el estándar número 8, que manifiesta que el discente debe demostrar que:

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 (p.18317).

Por su parte, el criterio de evaluación número 4 del bloque de aprendizaje II: *Producción de textos orales: Expresión e interacción*, el docente de lenguas decretar y

medir la habilidad de la capacidad de expresión oral del alumnado de 1º de la ESO como agente social de participar en interacciones orales Según este criterio de evaluación, el aprendiz debe de ser lo suficientemente competente de:

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.18249).

Mediante este criterio de evaluación, el discente deberá presentar la competencia lingüística (CL), la competencias sociales y cívicas (CSC) y la competencia digital (CD) para demostrar que es capaz de soltarse adecuadamente en situaciones conversacionales haciendo uso de frases breves y llanas en contextos verbales que requerirán una intervención comunicativa bilateral como transacciones cotidianas, conversaciones rutinarios u entrevistas que se podrán dar cara a cara, por teléfono o incluso haciendo uso de las TIC. Por tanto, se pretende mediante este criterio de evaluación evidenciar el hecho de que el discente sabe contactar con una o más personas empleando el conocimiento que posee sobre los elementos lingüísticos, adaptando su discurso al registro y las intenciones comunicativas de su interlocutor.

Aparte del estándar de aprendizaje evaluable número 8 previamente esclarecido, también se incluyen el estándar de aprendizaje evaluable número 9 y 10 que concretan que el discente del primer nivel de la etapa:

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).

Participa en conversaciones informales cara a cara o por teléfono u otros medios técnicos, en las que establece contacto social, intercambia información y expresa opiniones y puntos de vista, hace invitaciones y ofrecimientos, pide y ofrece cosas, pide y da indicaciones o instrucciones, o discute los pasos que hay que seguir para realizar una actividad conjunta (p.18317).

Por último, el criterio número 5 del bloque de aprendizaje II: Producción de textos orales: Expresión e interacción, precisa cuales son las estrategias por aplicar para poder participar en intervenciones conversacionales bilaterales o producir discursos monológicos. Incluso, manifiesta el objetivo que se pretende alcanzar:

Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiente autónomo es capaz de aplicar estrategias (adaptación del mensaje a patrones de otras lenguas, uso de léxico aproximado, evaluación y autocorrección...) para hacer presentaciones breves y ensayadas (con ayuda de borradores o guiones) y contestar a preguntas sencillas de los oyentes, para desenvolverse en gestiones y transacciones cotidianas estructuradas y para participar en conversaciones informales, llevando a cabo dichas producciones cara a cara o por algún medio técnico, sobre temas cotidianos y habituales, de su interés o relacionados con sus estudios. Todo ello con el fin de que el alumnado asuma paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquiera autonomía y aproveche el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo (p.18251).

Finalmente cabe destacar que, en el momento de implementar las distintas estrategias de producción oral, el discente deberá demostrar poseer la competencia Aprender a aprender (AA), manifestando que es consciente de su propio proceso de aprendizaje, mediante la aplicación de estrategias metacognitivas, o incluso contemplar cómo aprenden los demás para accionar ese conocimiento y tomar el control sobre sus propios procesos de aprendizaje. Incluso, el discente debe demostrar que posee la competencia de Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE), pues el aprendiente deberá ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje, adquiriendo cierto grado de autonomía que le permita tomar decisiones y resolver problemas, tomando papel activo.

En definitiva, las distintas actividades y estrategias de producción oral especificadas tanto en el MCER como en el currículo de la materia de Inglés como Primera Lengua Extranjera, el cual se ha elaborado, tomando como modelo directo el marco de referencia, han sido utilizados como guía para el diseño e implementación de las distintas actividades orales en este proyecto de investigación que tiene como objetivo primario impulsar la interacción oral en el aula ELE mitigando cualquier variable que interfiera la efectucción de la destreza oral.

4. Factores que impiden el desarrollo de la producción oral

De las cuatro destrezas (*Listening, Speaking, Reading y Writing*), la destreza oral (*Speaking*) es por naturaleza, la destreza de mayor relevancia, pues según Ur (1999, p.120), aquellos usuarios que saben hablar una lengua son conocidos como hablantes de esa lengua. No obstante, uno de los obstáculos fundamentales que se le presentan a los

docentes en el momento de enseñar a hablar una lengua extranjera según Bygate (1987). Por ello, la forma en la que el docente organice su praxis didáctica y el éxito de esta práctica dependerá mucho de cómo los docentes de lengua extranjera entiendan cuáles son sus objetivos y metas.

Incluso, el autor añade que no solamente para poder hablar una lengua extranjera basta con poseer un conocimiento de sus estructuras gramaticales y componentes léxicos. Hay otros aspectos a considerar en el desarrollo de la destreza de producción oral, que el docente debe tener en cuenta en el proceso de enseñanza de la lengua meta. Por ende, todo ese conocimiento lingüístico que el educando posee de la lengua extranjera no es suficiente pues debe usarlo y llevarlo a la acción, para desarrollar la destreza oral. Para ello, se les debe proporcionar situaciones donde practiquen oralmente para que aprendan a hablar la lengua extranjera, pues de esa manera reconocerán que existe una diferencia entre el conocimiento que adquieren sobre una lengua extranjera, y la destreza oral que se va gestando al hacer uso de ese conocimiento en situaciones verbales contextualizadas.

De hecho, Bygate (1987) anima al lector a recapacitar sobre el uso que los usuarios nativos hacen de su lengua materna, al dedicar poco tiempo a revisar el conocimiento que se posee de la misma, así como se obvia construir oraciones que se caractericen por la perfección y precisión lingüística. Atendiendo a este fenómeno, quizás este sea uno de los grandes problemas que dificultarían el desarrollo de la expresión oral del alumnado en el aula de lengua extranjera, pues si el discente en el momento de aprender a hablar una lengua extranjera debe enfocarse más en evitar no cometer errores gramaticales, en vez de primar por su intención comunicativa, esto conllevará a efectos como la frustración al ver que se equivoca y que no puede articular correctamente en la lengua meta.

Como principales factores que impiden el desarrollo de la participación oral del alumnado, Ur (1999) destaca cuatro problemas que suelen producirse en el momento de realizar actividades que impliquen la participación del alumnado en intervenciones orales (p.121):

- **Cohibición (*Inhibition*):** A diferencia de las destrezas restantes, la destreza oral (*Speaking*) demanda cierto grado de exposición en tiempo real. Por ello, los discentes pueden con frecuencia sentirse inhibidos en el momento de decir algo

en la lengua meta: se puede sentir preocupado de cometer errores, temeroso de recibir críticas, de perder credibilidad o simplemente se puede sentir con timidez al ver que atrae la atención de sus compañeros al hablar.

- **Nada que decir (*Nothing to say*):** Incluso cuando no se sienten cohibidos, los discentes en ocasiones claman de que no tienen nada que decir y al no tener nada que decir, pues no tienen motivos para comunicarse, sienten culpa al tener que hablar.
- **Nivel de participación bajo o desigual (*Low or uneven participation*):** Se produce sobre todo en grupos donde uno de los integrantes tiene la tendencia de dominar, mientras que otros hablan muy poco o nada.
- **Uso de su lengua materna (*Mother-tongue use*):** En el aula, en la mayoría de las circunstancias, los discentes harán uso entre ellos de la lengua materna, al ser la misma, pues les resultará más fácil entenderse, les parece forzado hablar en una lengua extranjera a la suya y porque se sienten menos desprotegidos si usan su lengua materna.

4.1. La hipótesis del “*aducto*” en el proceso de adquisición de segundas lenguas

Krashen (1982b) entre sus numerosos estudios y aportaciones a la investigación lingüística, proporciona descripciones sobre las cinco hipótesis que abalan la teoría sobre el proceso de adquisición de segundas lenguas, estas son: la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje (*The Acquisition-Learning Distinction Hypothesis*), la hipótesis del orden natural (*The Natural Order Hypothesis*), la hipótesis del monitor (*The Monitor Hypothesis*), la hipótesis del “*input*” (*The Input Hypothesis*) y por último la hipótesis del filtro afectivo (*The Affective Filter Hypothesis*).

De entre todas las hipótesis que fundamentan el proceso de adquisición de una segunda lengua, Krashen (1982b) esclarece de una forma más pormenorizada la cuarta hipótesis, la hipótesis del “*input*” o más bien conocida bajo el término de hipótesis del “*aducto o caudal lingüístico*” cuyo concepto principal y de mayor relevancia es el concepto de “*aducto*” a través del cual, se pretende responder a la incógnita de como uno, como aprendiz de una segunda lengua logra su adquisición. Bajo esta premisa, Krashen (1982b) afirma que un discente adquirirá una segunda lengua cuando sea capaz de

entender los discursos conversacionales que atestigüe, incluso estructuras que todavía no haya escuchado o leído antes. Para entender esta “paradoja” el autor afirma, que cualquiera de nosotros, muchas veces para inferir el significado del mensaje en nuestra lengua materna, no solamente hacemos uso de nuestra competencia lingüística, es decir, del conocimiento que poseemos sobre las estructuras lingüísticas, morfosintácticas, léxicas y discursivas que conforman a la lengua como sistema, sino que también hacemos uso de otros elementos como lo son: el contexto, nuestro conocimiento del mundo e incluso, nuestra información extralingüística. En otras palabras, si bien se nos ha enseñado a aprender primero las estructuras gramaticales y luego a ponerlas en práctica en situaciones conversacionales, para así poder adquirir cierta fluidez como aprendices de una segunda lengua, la hipótesis del “*aducto o caudal lingüístico*” presenta una visión totalmente antagónica, afirmando que el aprendiz adquirirá cierta fluidez, cuando logre inferir y entender primero lo que se esté diciendo en contextos conversacionales, y eso finalmente le permitirá adquirir cada una de esas estructuras e interiorizarlas para su ulterior empleo.

Incluso, en relación con esta teoría, Krashen (1982b) sugiere que la mejor manera de enseñar a hablar al discente en la segunda lengua, y fomentar de ese modo la adquisición de la interlengua, como un proceso inconsciente, es proporcionando un tipo de aducto comprensible, esto es, exponiéndolo a situaciones conversacionales o evidencias orales de la segunda lengua, que el discente pueda entender.

A su vez, el autor habla de otro concepto “*output*” o “*educto*” y del papel periférico que desempeña en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Como se ha esclarecido anteriormente, la única manera viable para que el aprendiente adquiera fluidez oral en una lengua extranjera es entendiendo lo que se está diciendo, ya sea mediante la comprensión oral o escrita, sin necesidad de practicar oralmente la lengua.

No obstante, el “*educto*”, es decir, la cantidad de lengua que el discente es capaz de producir ejerce una labor auxiliar al proceso de adquisición, pues según Krashen (1982b) cuanto más hable un aprendiente la segunda lengua y contribuya al desarrollo de situaciones conversacionales, mayor serán los participantes que intervengan en estos encuentros verbales, lo que le permitirá al aprendiente exponerse a una cuantía

considerable de “*aducto*”, es decir de evidencia oral de la segunda lengua, lo que mejorará su entendimiento de esta.

Aun así, al desempeñar el “*caudal lingüístico*” un papel clave a la hora de suscitar la adquisición de una segunda lengua, Krashen (1982b) afirma que este debe de aunar una serie de características para ser óptimo. Para que un aprendiente sea capaz de poder llegar a entender lo que se le está diciendo en la segunda lengua, la muestra de la segunda lengua que este escuche o lea para su entendimiento debe de cimentarse bajo el principio de la comprensión, es decir, el mensaje transmitido debe de ser inteligible para el aprendiente. Por eso, un buen docente de segundas lenguas no es aquel que presenta un conocimiento extenso y prudente de sus estructuras gramaticales, sino es aquel que es capaz de aplicar los mecanismos necesarios para fomentar la comprensión de la segunda lengua al aprendiente independientemente de cuál sea su nivel competencial en la lengua meta, ya sea a través de procedimientos extralingüísticos como el uso de objetos e imágenes, el empleo del conocimiento evidencial del aprendiente abordando temas que le son familiares al discente, pues ahondar sobre temas desconocidos entorpecerán enormemente su nivel de comprensión.

A su vez, Krashen (1982b) manifiesta que el “*aducto*” debe de ser relevante, es decir, lo que se diga y lo que el aprendiente escuche o lea debe de ser atrayente y despertar su interés. No obstante, afirma que es muy difícil introducir y abordar temas de interés común en un aula compuesta por un grupo heterogéneo cuyos objetivos, intereses y contextos difieren de manera colosal, los unos de los otros.

Finalmente, el autor declara que para que el “*aducto*” sea óptimo, no debe componerse íntegramente de estructuras gramaticales, ya que, si el docente se enfoca en el componente gramatical, la comunicación se verá afectada, pues la mente del docente y todos los recursos didácticos utilizados estarán enfocados en contextualizar una estructura gramatical específica, en vez de en comunicar ideas.

4.1.1. Importancia de los factores afectivos y motivacionales en la adquisición de la lengua meta

A pesar de que Krashen (1982b) ha demostrado que el aprendiente adquiere en su mayoría una segunda lengua exponiéndose a una considerable cantidad de “*caudal lingüístico*”, y que por tanto este es el ingrediente esencial para fomentar la adquisición, sin embargo, Krashen (1985c) en otros de sus trabajos manifiesta que no basta solamente con proporcionar indicios orales de la lengua meta para ser entendidos por el aprendiente, si este no se muestra partidario a poder entender estas muestras orales de la segunda lengua (p.3).

Por tanto, a través de la quinta hipótesis, la hipótesis del Filtro Afectivo (*Affective Filter Hypothesis*), el autor expone que existen una serie de factores afectivos que posibilitarán o interferirán en el proceso de adquisición de una segunda lengua, estos son mejor designados como variables afectivas, que han sido clasificadas en tres categorías:

- *Motivation* (Motivación): Para autores como Harmer (1991) la motivación se define como ese impulso interno que lleva a alguien a hacer cosas y realizar tareas con el fin de lograr un objetivo (p.98). En su lugar, Ehrman (1996) percibe a la motivación como una especie de “recompensa” que el aprendiente obtendrá tras invertir tiempo, energía para adquirir la lengua meta (p.137). Por tanto, se podría entender la motivación como ese empuje que esclarece los motivos por los cuales se encuentra donde se encuentra y que factores lo incitan a seguir adquiriendo la segunda lengua. Según Krashen (1981a) existen dos tipos de motivación: la motivación integradora que es aquella que se puede definir como el deseo del aprendiente de adquirir la segunda lengua *motu proprio* para llegar a convertirse en un miembro más de la comunidad de usuarios nativos que hablan la lengua meta. El segundo tipo de motivación, la motivación instrumental se define como el deseo de lograr cierto dominio de la lengua por razones prácticas y para alcanzar ciertos fines (pp.22-23).
- *Self-confidence* (Autoconfianza): De acuerdo con Krashen (1981a) factores de personalidad como la autoconfianza están relacionados con las variables

motivacionales. En sí, el autor define que una persona con autoconfianza es una persona segura de sí misma, y se mostrará más propensa de entender la cantidad de “*caudal lingüístico*” al que se exponga, e incluso presentará un bajo filtro afectivo (p.23). Todo esto le permitirá poseer cierta autoeficacia que según Ehrman (1996) es el grado a través del cual se puede valorar la capacidad que el aprendiente posee para lidiar con los retos y obstáculos que puedan acontecer durante el proceso de adquisición de la lengua meta (p.137). Todo ello dependerá de la confianza que presente hacia sí mismo, el autoconcepto y valor que se dé así mismo y a su competencia lingüística y destrezas desarrolladas.

- *Anxiety* (Ansiedad): Según Ehrman (1996) la ansiedad se describe como una respuesta de amenaza que el aprendiente genera según cual sea la percepción que mantiene con respecto al grado de seguridad o el concepto de autoestima que presenta. Esa respuesta a una amenaza puede ser directa por una mala calificación en una prueba, o indirecta, tras atestiguar la autenticidad o superioridad de la cultura nativa o incluso una amenaza a la integridad de uno mismo (pp.137-138).

Krashen (1982b) a través de esta quinta hipótesis, la hipótesis del Filtro Afectivo (*The Affective Filter Hypothesis*) manifiesta como las variables afectivas pueden influenciar en la adquisición óptima o escabrosa de la segunda lengua. Incluso, el autor afirma que esta hipótesis expone la correlación entre los factores afectivos y el proceso de adquisición de una segunda lengua presuponiendo que el grado de adquisición de una segunda lengua variará en función de la solidez y el nivel ascendente que presente el filtro afectivo en el discente.

Aquellos cuyas actitudes y disposición no son óptimas para adquirir la lengua meta, no solamente tenderán a buscar cada vez menos “*caudal lingüístico*”, sino que presentarán un filtro afectivo alto, por lo que, aun entendiendo el mensaje, el “*caudal lingüístico*” no llegará a esa zona del cerebro encargada de procesar la adquisición de la lengua meta. En cambio, aquellos que presenten actitudes partidarias no solamente obtendrán más “*caudal lingüístico*” sino que presentarán un filtro afectivo descendente (p.31).

A pesar de que, a través de esta hipótesis, se sigue manteniendo la idea de que el “*caudal lingüístico*” es el principal factor de causa que predomina en el proceso de

adquisición de la segunda lengua, las variables afectivas actúan o bien para impedir o facilitar la entrega de “*caudal lingüístico*” al dispositivo de adquisición del lenguaje (p.32).

Todos estos factores afectivos sirven para explicar cómo es posible para un discente obtener una gran cantidad de “*caudal lingüístico*” comprensible y aún así quedarse corto o no llegar al nivel de competencia de un hablante nativo o incluso alcanzar un proceso de fosilización, tal y como se muestra Krashen (1982b) en el siguiente esquema (p.32):

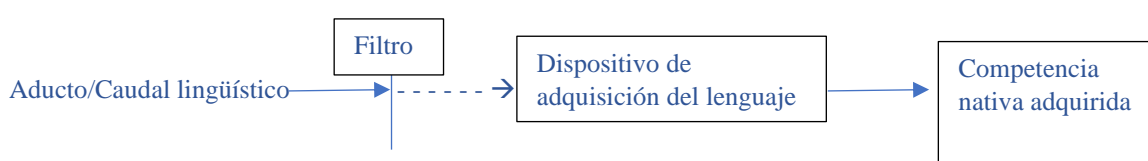


Ilustración 1. Eje de actuación del “filtro afectivo”

Por ende, atendiendo a los principios que vertebran esta hipótesis, el docente de la lengua meta no solamente debería de proporcionar un tipo de “*caudal lingüístico*” óptimo y comprensible, sino también propiciar y crear situaciones que fomenten al discente mantener su filtro afectivo descendente, en situaciones donde sus niveles de ansiedad sean bajos.

En definitiva, Krashen (1985c) establece que el “*filtro afectivo*” es un “bloqueo mental” que puede impedir a los dicentes utilizar completamente el “*caudal lingüístico*” que han recibido para adquirir la lengua meta (p.3). Cuando el nivel del filtro afectivo es alto, tal vez el discente entienda lo que escuche o lea, pero la muestra lingüística no llegará a almacenarse en el dispositivo de adquisición del lenguaje, como se ha esclarecido de antemano. Esto se produce, según el autor en situaciones donde el discente se encuentra desmotivado, presenta un cierto grado de falta de autoconfianza, con cierto nivel de ansiedad o incluso cuando se sienta “a la defensiva” en circunstancias donde el sujeto sienta y perciba que la clase es un espacio donde su debilidad y flaquezas quedan al descubierto.

Por el contrario, el nivel de su filtro afectivo se presenta bajo en los momentos en los que el discente no se muestra preocupado y cauteloso por la posibilidad que existe de

fallar y errar durante el proceso de adquisición de la segunda lengua, sino que presenta como un hablante más de la comunidad de usuarios nativos de la lengua. Asimismo, Krashen (1982b) asegura que su filtro afectivo se mantiene bajo en situaciones donde el discente olvida que el mensaje está siendo codificado en una lengua distinta a su lengua nativa (p.4).

De entre las posibles sugerencias que se podrían plantear para fomentar la adquisición de la lengua meta, en primer lugar, Krashen (1982b) alude a la expresión “a la defensiva” empleada en el libro de Stevick *Memory, Meaning and Method* (p.73). Para el autor, los métodos y recursos didácticos adoptados que regirán el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua no deberían ser seleccionados con el objeto último de ser empleados como una prueba para testar las habilidades del discente o sus experiencias previas, ni siquiera deberían de exhibir su debilidad, sino que deberían de ser mecanismos que asistan a fomentar la adquisición de la lengua meta para el discente. Todo eso mantendrá el filtro afectivo del aprendiente bajo lo que le permitirá mostrarse proactivo a recibir una mayor cantidad de “*caudal lingüístico*”. Para ello, Krashen (1982b) garantiza que, si se hace uso de procedimientos fieles según los principios fundamentados por la hipótesis del “*aducto*”, aunando así las características previamente reseñadas que deben presentar cualquier material para hacer que la dosis de evidencia lingüística que el discente atestigüe sea óptima, consecuentemente esta concatenación de factores ayudará a mantener el filtro afectivo bajo favoreciendo a la adquisición de la segunda lengua.

Otra de las recomendaciones que sugiere el autor para mantener el filtro afectivo en nivel descendente es no insistir de forma precoz en desarrollar la habilidad oral incluso antes de que el discente se sienta preparado (p.74). Incluso añade, que uno de los hándicaps más comunes en los docentes de segundas lenguas es el de asociar el progreso del discente en el proceso de adquisición de la segunda lengua con su nivel de fluidez oral, por lo que compeler al alumno a hablar de forma prematura incluso antes de que este haya desarrollado la competencia suficiente mediante un “*caudal lingüístico*” inteligible es tal vez uno de los factores que originen síntomas de ansiedad en el aula.

Otra de las recomendaciones que incentiva el autor a los docentes de lenguas a implementar es la cuestión de reconsiderar la forma en la que suelen corregir los errores que el discente puede cometer. Si bien, apunta que los errores son algo que no va a poder

evitarse, sobre todo en las primeras etapas de exposición a la segunda lengua, corregir estos desaciertos al inicio del proceso de adquisición de la segunda lengua, sobre todo sus primeras demostraciones orales, es uno de los principales fallos que suelen cometer los docentes de lenguas, lo que provoca un efecto negativo en el filtro afectivo.

Corregir los errores, según Krashen (1982b) provoca el efecto inmediato de poner al discente a la defensiva, activando mecanismos de defensa, a través de los cuales, el aprendiente evitará a toda costa cometer errores, emplear construcciones complejas, enfocándose menos en el significado (“lo que pretende decir y comunicar”), y más en la forma (“como lo dice”). Esto hará que cualquier acto comunicativo se vea afectado (p.75).

Para atenuar todos y cada uno de estos obstáculos, el autor invita al docente de lenguas a proporcionar a sus discentes de mecanismos necesarios que les ayuden a obtener cada vez un mayor “*caudal lingüístico*” posibilitándoles saber lo adecuado sobre la segunda lengua, para poder entender más allá de lo que saben en entornos informales. No obstante, Krashen (1982b) afirma que hacer que desarrollen su competencia lingüística no es suficiente, pues presentarán ciertos inconvenientes en el momento de hacer uso de la lengua meta en el mundo exterior, pues en ocasiones no entenderán mucho de lo que escuchan, incluso si el mensaje se ha modificado, se encontrarán sin palabras o cometiendo errores en todos los niveles.

De igual modo, el autor reseña que si el docente de lenguas solo se enfoca en proporcionar muestras lingüísticas para que el discente desarrolle simplemente su competencia lingüística, desafortunadamente los discentes, como usuarios de la lengua terminarán por obviar a comunicarse con hablante nativos por temor a no inferir la mayor parte del mensaje transmitido, presentado incluso problemas reales a la hora de participar en intercambios conversacionales, produciéndose silencios incómodos mientras buscan las palabras idóneas para expresarse, o lo que llevará a confusiones o vergüenza por malentendidos.

La solución a todo este enigma es enseñarles a desarrollar una competencia comunicativa óptima que les ayude a poder manejar la conversación y continuar participando en ellas a pesar de sus limitaciones. Dentro de la competencia comunicativa aprenderían componentes universales que vertebran todo tipo de conversación, como

hábitos o reglas que podrían memorizar para su automatización, tales como formas de iniciar una conversación, pausas o formas de hacer que una conversación siga en proceso (fórmulas de cortesía) (p.77).

5. Estrategias para fomentar la participación oral en la clase

Para mitigar todas y cada una de estas barreras lingüísticas y fomentar la participación oral del discente en el aula, mediante un clima distendido, donde se procura espacio de sosiego para hablar, Bygate (1987) habla de dos tipos de estrategias, que se pueden emplear ambas, con el objetivo de compensar cualquier tipo de incógnita que pueda obstaculizar el discurso del discente en el momento de expresarse haciendo uso de la lengua meta: Estrategias de logro (*Achievement Strategies*) y Estrategias de reducción (*Reduction Strategies*)

El primer tipo de estrategia, las designadas estrategias de logro (*Achievement Strategies*) son estrategias de las que el discente hace uso para contrarrestar cualquier laguna lingüística que pueda presentarse, en el momento de interactuar con su interlocutor, es decir, momentos o situaciones, en las que, uno como agente social puede quedarse en un instante en blanco, olvidando que palabra iba a decir. En esos casos, el hablante logrará encauzar la conversación, intentando expresar su mensaje, o bien mediante conjeturas (*guess-work*), su intuición, pensar sobre expresiones que este puede recordar, o estableciendo algún tipo de analogía. Se tratan de alternativas que le ayudarán al discente a cumplir su objetivo comunicativo. Dentro de este tipo de estrategia comunicativa, Bygate (1987) identifica a su vez, tres tipos de estrategias de logro: estrategia de estimación o suposición (*Guessing strategy*), estrategia de paráfrasis (*Paraphrasing strategy*) y estrategia cooperativa (*Co-operative strategy*).

A) Estrategia de estimación o suposición (*Guessing strategy*)

A través de este tipo de estrategia, el aprendiz hace uso del conocimiento morfológico que posee sobre la lengua, intentando indagar y descifrar el significado de una palabra que no conoce o que no posee la certeza de conocer.

Existen varias formas de efectuar la estrategia de estimación o suposición:

- Puede extranjerizar una palabra perteneciente como componente léxico de su lengua materna, pronunciándolo como si procediera de la lengua meta.
- Puede tomar prestado una palabra derivada de su lengua materna, sin realizar ningún tipo de modificación en esta, confiando en que tal vez su interlocutor la reconocerá.
- También podría acuñar una palabra, es decir, inventarse una nueva palabra de la lengua meta de manera ingeniosa, considerando el conocimiento que posee sobre la lengua extranjera para que su interlocutor pueda entenderle.

B) Estrategia de paráfrasis (*Paraphrase strategy*)

En líneas generales, Bygate (1987) afirma que, mediante el uso de esta estrategia, el aprendiz de esa lengua extranjera, empleando como recurso auxiliar el conocimiento que posee sobre los componentes léxicos pertenecientes a la lengua meta, encontrará equivalentes a la expresión que desea decir. Para ello, o bien a través de otra palabra, un sinónimo, o una palabra más general, lo que se conoce como estrategia de sustitución léxica (*lexical substitution strategy*), o bien proporcionando una explicación del concepto al que se quiere referir, que es lo que se conoce como estrategia de circunlocución (*circumlocution strategy*).

C) Estrategia cooperativa (*Co-operative strategy*)

El tercer tipo de estrategia de logro es la que Bygate (1987) designa como estrategia cooperativa. A lo que respecta su designación, mediante esta estrategia, el hablante solicita la ayuda de su interlocutor, preguntando por una palabra o pidiendo la traducción de alguna palabra perteneciente a su lengua materna, o indicando físicamente el objeto al que se refiere, o haciendo gestos. También, puede pedir ayuda mediante otros medios, tratando de proporcionar una estructura sintáctica con el fin de sonsacar que su interlocutor le descifre la palabra, o bien construyendo ambos la oración conjuntamente.

Por su parte, las estrategias de reducción (*Reduction strategies*) son otro tipo de estrategias comunicativas a través de las cuales, el aprendiz de la lengua extranjera está aminorando sus objetivos comunicativos. Dentro de este tipo de estrategias, Bygate

(1987) reconoce como estrategia de reducción, a lo que él llama, estrategias de evasión (*Avoidance Strategies*).

D) Estrategias de evasión (*Avoidance Strategies*)

Las estrategias de evasión tienen que ver con la alteración que el discente ejecuta en su mensaje para evitar ocasionar algún tipo de contrariedad en la conversación que lleve a la confusión de su interlocutor. Pueden surgir varios problemas que el aprendiz desee evitar a toda costa. Entre ellos, el aprendiz tal vez quiera evitar realizar oralmente un sonido fonético en especial por su complejidad. En otras ocasiones, el discente desea evitar hacer uso de algún tipo de estructura de naturaleza compleja, como el uso de un condicional o una palabra de cuyo género no está seguro. Son en esas circunstancias comunicativas, en las cuales, el educando es más propenso a hacer uso de una palabra alternativa, peligrando, en ocasiones, su intención comunicativa.

Incluso, el aprendiz llanamente desee evitar expresar una idea debido a su falta de vocabulario. En este caso, este es más propenso a eludir cualquier contenido de su discurso, o incluso obviar su mensaje y buscar algo más de lo que hablar, o permanecer en silencio. A veces, el discente quizás no quiera evitar algún problema, sino que desea modificar lo que va a decir, para que se entienda, obviando así cualquier aspecto técnico, generalizando sobre un acontecimiento y expresando su emoción, en vez de entrar en detalles mencionando nombres cuya pronunciación correcta desconoce. En suma, se podría decir que se tratan de estrategias de compensación (*Compensatory strategies*), al estar el discente lidiando con dificultades que se le presentan a la hora de expresarse oralmente en la lengua meta.

Por su parte, Ur (1999) presenta cinco estrategias que el docente puede aplicar para paliar cualquier tipo de problema que sus alumnos puedan presentar en el momento de expresarse oralmente en la lengua meta (pp.121-122):

- **Establecer tareas que se hagan en grupo**

Ayuda a que se produzcan conversaciones auténticas en un período de tiempo límite. También, ayuda a disminuir el nivel de cohibición de aquellos aprendices

que se muestran reticentes a hablar en frente de sus compañeros. Otra de las ventajas sería que no sentirían tan observados y analizados por el docente en lo que a producción oral se refiere, pudiendo cometer errores e intercalar usando en ocasiones su lengua materna.

- **Basar la tarea empleando un tipo de lenguaje que sea fácil de entender y asequible para estos**

Si el profesor de lengua extranjera hace uso de un lenguaje que ellos entienden, esto les permitirá hablar con mayor fluidez evitando así todo tipo de titubeo. Asimismo, Ur (1999) considera que es buena idea enseñar o repasar vocabulario básico antes de empezar la actividad.

- **Ser cauto eligiendo el tema en el que se centrará la actividad para suscitar el interés del educando**

Los discentes se sentirán más motivados a ser partícipes de la actividad, cuanto más claro sería el objetivo de esta.

- **Proporcionar explicaciones y práctica con ellos para las actividades que requieren debate**

Las directrices que les proporcionen, les ayudarán para saber cuándo intervenir. Refuerza su autoestima recordándoles que cada participante del grupo tiene voz en el debate, y asegúrate de que todos contribuyen, asignando un moderador en cada grupo que regule la participación.

- **Hacer que tus alumnos sigan hablando la lengua meta**

O bien asignando a alguien que desempeñe la labor de monitor para recordar a los miembros de cada grupo a usar la lengua meta, o bien recordándoles que la mejor forma de hablar en la lengua meta, es siendo uno mismo.

6. Metodología

El presente trabajo tiene como finalidad identificar los agentes causativos que obstaculizan el desarrollo de la producción oral en dos grupos de alumnado de un centro educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. Además, una vez delimitados los obstáculos presentados, a través de este estudio se proporcionará un compendio de distintas estrategias y actividades comunicativas que contribuyan a fomentar la praxis vehemente de la interacción oral entre los aprendientes de inglés como lengua extranjera.

Para conducir esta intervención metodológica, diseñar y preparar cada una de las actividades y recursos didácticos que han sido seleccionadas como materiales idóneos, se ha adoptado un tipo de enfoque conocido bajo la designación de “*Enfoque de investigación-acción*” (Latorre, 2005) o “*Action research approach*”.

En los siguientes apartados, se esclarecerá con mayor prolijidad en qué consiste este enfoque adoptado, las características que reúne y el sentido que este tipo de planteamientos proporcionan en la labor del docente de segundas lenguas.

Incluso, se procurarán descripciones sobre el número de sujetos que han querido contribuir en esta investigación, el nivel de ESO en el que se encontraban durante el proceso de excavación de datos, que tuvo lugar en mi período de prácticum del Máster de Profesorado, el centro educativo donde se encontraban escolarizados, etc.

Asimismo, se esclarecerá los distintos instrumentos y procedimientos que han respaldado este planteamiento metodológico en búsqueda de hacer prosperar los procesos de producción oral en el aula de lenguas extranjeras. Se ha utilizado de esa manera como recursos: la observación directa y la posterior recogida de datos en un cuaderno para determinar cuál era la forma en la que docente y discente trabajaban la producción oral en clase, un cuestionario realizado para detectar los posibles problemas que el alumnado pudiese presentar en el momento de interactuar en el aula para atender a sus necesidades y finalmente un análisis de las actividades de producción oral recogidas en el libro de texto que se utiliza en el aula.

6.1. Action research approach

Como se ha esclarecido en el preámbulo de la metodología de este trabajo, el enfoque se ha optado por aplicar es un enfoque de investigación-acción. Para comprender el significado de esta acepción, Latorre (2005) identifica la labor de la enseñanza como un campo de investigación y al docente como investigador que, mediante la acción, es decir, su forma de instruir podrá reflexionar sobre su experiencia profesional con la búsqueda de mejorar la calidad educativa (p.5).

Por tanto, el autor declara que actualmente bajo la premisa de este nuevo planteamiento en el campo de la didáctica, ya no se formulan nuevas teorías que fundamenten la labor didáctica, sino que (...) “la teoría se desarrolla a través de la práctica, y se modifica mediante nuevas acciones” (p.10). Asimismo, la teoría y la práctica dejarían de cohabitar de manera independiente, y pasarían a conversar en consonancia, siendo una resultante de la otra. De esa forma, la teoría dejaría de ser el eje de aplicación central de la práctica, tomándose la práctica, las reflexiones concluyentes que se extraigan de la experiencia como los principios que cimienten a la teoría.

De acuerdo con Latorre (2005) este enfoque de investigación-acción comprende las siguientes fases o ciclos (pp.39-46):

- Iniciación de un proyecto de investigación tras surgir la necesidad de analizar un área o elemento que caracteriza la labor profesional del docente de lenguas extranjeras, hallar las posibles deficiencias o un problema que persista para contribuir a su posterior mejora.
- Diagnóstico del problema o situación: Una vez reconocido el problema, el paso posterior sería hacer un informe de valoración de este, detallando su estado existente (¿Cómo es el problema?) y una explicación que justifique la problemática (¿Por qué lo es? / ¿Dónde se origina?) y cómo debería ser, mediante el proceso de recolección de datos y pruebas irrefutables que servirán como material de comparación con los resultados producidos tras efectuarse el plan de acción.

- Hipótesis de acción o acción estratégica: Tras concluir la revisión documental y bibliográfica sobre la problemática que se quiere investigar para contribuir a su mejora de exponer y confeccionar el plan estratégico de acción que contemplará todos y cada uno de los pasos que tomará en su labor profesional para mejorarla.

6.2. Descripción de la clase (participantes)

La investigación-acción de este proyecto de fin de máster se desarrolló durante el período de prácticas extracurriculares I y II que tuvo período de durabilidad desde el 4 de abril al 27 de mayo de 2022. Fui encomendado a realizar mi labor como docente de inglés en el centro educativo IES Teobaldo Power (un instituto de secundaria) que se ubica en la zona de La Salud – La Salle en Santa Cruz de Tenerife. En dicho centro, pude darles clases a dos grupos de 1º de la ESO: 1º de la ESO B y E y dos grupos de 3º de la ESO: A y B, que eran los grupos asignados que mi tutora de prácticas impartía clases de inglés como Primera Lengua Extranjera cuatro horas semanales.

Por recomendaciones basadas en su propia experiencia, mi tutora de prácticas me sugirió realizar mi propuesta de situación de aprendizaje con los dos grupos de 1º de la ESO, pues ambos grupos de 3º de la ESO presentaban un nivel competencial de la lengua ínfimo lo que hacía que se generase un clima de trabajo muy desmotivador para el discente y desesperanzador para el docente al ver que el grado de participación, interacción y compromiso con la realización de las actividades y tareas era bajo por no decir nulo. También, el alumnado de 3º de la ESO presentaba un equilibrio asimétrico a la hora de usar el español como lengua materna y del inglés como lengua de instrucción en el aula. Se hacía un uso excesivo de español pues los niveles de comprensión del inglés como lengua extranjera eran ínfimos y solo se usaba este último cuando tocaba leer el enunciado.

Por ende, me aconsejó los grupos de 1º de la ESO, pues el grado de participación, de trabajo y de compromiso con la asignatura es mucho más alto, en comparación con los dos 3º ESO, lo que me daría más pie a recopilar más información para mi investigación al ser el porcentaje de participación en el aula mayor.

El grupo de participantes que ha intervenido en este proyecto son dos grupos de 1º de la ESO: 1º B y 1º E con edades comprendidas entre los 12 y 13 años, donde se halla algún que otro sujeto repetidor en ambas aulas.

Con este grupo de participantes no empecé a impartir mi unidad didáctica hasta la tercera semana de prácticas que comenzó el 25 de abril en la clase de 1º E y el 26 de abril en la clase de 1º B. Previamente, adoptando un enfoque basado en la investigación-acción, observé durante dos semanas, como era la dinámica en ambos grupos de interactuar y participar oralmente en clase, lo que me permitió tomar anotaciones sobre los problemas que podrían presentar en el momento de hacer uso de la lengua extranjera para expresarse en situaciones monológicas o participar en interacciones orales, llegando a conclusiones personales. Para realizar un diagnóstico sobre el problema y corroborar mis suposiciones sobre las deficiencias que pudiesen presentar en relación a la realización de actividades de producción oral, realicé cuestionarios que los participantes cumplimentaron y una entrevista de carácter presencial a su profesora de inglés para identificar los posibles factores que pudiesen limitar su participación en clase y atender a sus necesidades para mejorar la forma de trabajar la destreza oral en el aula y suscitar un cambio.

En suma, el objetivo principal de este proyecto de investigación es identificar los problemas aparentes que el alumnado de 1º de la ESO, al que he dado clase durante mi prácticum, hayan podido presentar siempre y cuando debían hacer uso del inglés para expresarse o interactuar.

Dicho esto, cabe destacar que la resolución de cada una de las dificultades que el educando de 1º de ESO ha exhibido se efectuará mediante el diseño y la implementación actividades de producción oral o estrategias que estarán basadas en las actividades y estrategias comunicativas esclarecidas en el MCERL, el currículo autonómico de Canarias de la materia de inglés como Primera Lengua Extranjera (*Decreto 83/2016, de 4 de julio*), las estrategias para fomentar la interacción oral según autores como Ur (1999) o Bygate (1987), y sobre todo contemplando el papel predominante que las variables afectivas y motivacionales juegan en la producción oral de la lengua extranjera de acuerdo con la hipótesis del Filtro Afectivo (*The Affective Filter Hypothesis*) y sugerencias para los docentes de lenguas a suscitar la participación oral de su alumnado según los principios de esta hipótesis (Krashen, 1981a, Krashen 1982b, Krashen 1985c).

6.3. Instrumentos y procedimientos

De entre todos los instrumentos, procedimientos y técnicas que Latorre (2005) invita a todo docente a utilizar para mejorar su ocupación didáctica en este trabajo fin de máster se han utilizado tres instrumentos según Herreras (2004, p.6) son básicos: los estudios cuantitativos, las observaciones y los diarios.

Por orden y sucesión, la primera técnica que empezó a implementarse fue la técnica de observación durante las dos primeras semanas que estuve familiarizándome con el centro y el alumnado al que debía darles clases. En este proceso de observación pude presenciar *in situ* el fenómeno de la destreza oral que es objeto de estudio en este proyecto final de máster y como se trabaja en una clase de secundaria. Concretamente, he realizado un tipo de observación que Latorre (2005) designa como “observación participante” (p.57) pues yo como observador y docente de prácticas me he implicado en los acontecimientos que he atestiguado “(...) para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad” (p.57).

Para la recogida de datos se ha utilizado un diario donde he proporcionado narraciones escritas sobre mi labor docente y la manera que se trabajaba la destreza oral previamente a implementar en mi periodo de prácticas. actividades y estrategias comunicativas que fomentasen el desarrollo de la destreza oral.

Otro medio para la recolección de información e identificar los obstáculos que el educando de 1º de la ESO pueda presentar a la hora de utilizar la lengua extranjera para demostrar su dominio de producción oral, he realizado un cuestionario por *Google Forms* sobre preguntas de respuestas abiertas (de opinión personal) escalonadas (donde se tiene que ordenar las destrezas por nivel de complejidad) o de respuesta cerrada para obtener *feedback* del alumnado y conocer cuál es su opinión sobre el problema que está siendo sometido a estudio, y así poder saber de primera mano posibles sugerencias realizadas para mejorar la forma en la que se trabaja la destreza oral en el aula.

También entrevisté a mi tutora de prácticas para saber cuál era su creencia y opinión sobre la manera en la que ella trabajaba con su alumnado la destreza oral, las posibles deficiencias que su alumnado pudiese presentar y qué mejoras podría sugerir.

Asimismo, he analizado las actividades de *Speaking* de la unidad 7 del libro de texto *New Action!* de la editorial *Burlington*, para medir la efectividad y funcionalidad

que estas actividades pueden producir en el progreso del alumnado de 1º de la ESO y su nivel de dominio de la lengua, e incluso la idoneidad como materiales que susciten el interés del alumnado a participar oralmente en el aula ELE

7. Resultados y discusión

7.1. Resultados de la observación de la clase

Durante las dos primeras semanas de familiarización con el centro al que fui adscrito a realizar el período de prácticas externas I y II y con los grupos asignados a los que debía de impartir clases de inglés, llevé a cabo un proceso de observación directa en los dos grupos de 1º de la ESO para determinar cómo el educando se desenvolvía en sí mismo en actividades que implicaran su participación oral en inglés como lengua extranjera.

La primera semana de entrada al centro, el alumnado se encontraba inmerso en la realización de pruebas evaluables de cada una de las destrezas del final de la unidad 6 que abordaba la temática de los deportes. Específicamente, se encontraban realizando las pruebas de producción de textos escritos (*Writing*) a través de unas ilustraciones que les sugerían al alumnado qué deportes debían y cuáles no practicar, de esa forma estarían demostrando que afianzaron bien el vocabulario de la unidad y sus componentes gramaticales, es decir los verbos modales, produciendo textos propios.

Por otra parte, también realizaron las pruebas evaluables de comprensión de textos escritos (*Reading*) a través de un texto que debían de leer y unas preguntas que debían de contestar para demostrar que habían comprendido lo que habían leído, una prueba evaluable de comprensión de textos orales (*Listening*) que contenía unas preguntas que debían de contestar escuchando dos veces el audio y por último una prueba evaluable de producción oral (*Speaking*) que la defendían a través de un diálogo.

En lo que respecta a la prueba evaluable de *Speaking*, en parejas debía de cambiar las palabras en negrita de un diálogo conversacional para hablar sobre los deportes que uno practica, respetando siempre el espacio límite del diálogo. Posteriormente, aunque en la actividad de *Speaking* del libro se sugiere que el discente practique con su compañero

el nuevo diálogo que han creado, en la praxis mi tutora me comentó que, como norma general, una vez que creaban el nuevo diálogo, se lo aprendían de memoria ambas partes, para así ser evaluados, puesto que no se iban a acordar de lo que habían estado pensando expresar en el diálogo.

Dicho hecho, así sucedió en el momento de evaluar al alumnado de su dominio oral de la lengua, donde pude presenciar una mera recitación de memoria de las aportaciones individuales que cada una de las partes había incluido, pues no se les permitía leer alguna palabra u oración si había momentos de oscilación o de quedarse en blanco como una tabula rasa, por lo que, para evitar el suspenso, se lo aprendían y lo “escupían” de manera oral.

De ese modo, pude comprobar no solamente las deficiencias que el alumnado de 1º de la ESO presentaba en el momento de ser evaluados de la destreza de producción oral (*Speaking*), sino también de la ineffectividad que estaba teniendo la actividad en sí, la forma de evaluación y de trabajo de la destreza oral en el aula.

Los diálogos carecían de la espontaneidad y la naturalidad que caracteriza a una conversación. Incluso, pude presenciar una desmotivación y robotización a la hora de expresar oralmente el diálogo pues sólo estaban defendiendo oralmente lo que se habían aprendido de memoria lo que resultó en un tipo de intercambio verbal careciente de entonación, al haber sido obligados a hacer una actividad de *Speaking* del libro que tenían que hacer porque sí, sin previamente buscar otros recursos que para mí son muy importantes como preguntarles por sus gustos e intereses, para así adaptar la actividad atendiendo a sus necesidades.

En cuanto a la labor que desempeñaba su docente de la materia (mi tutora de prácticas) dentro del aula, en relación con el desarrollo de la destreza de *Speaking* destaco que en todo momento, y así me lo hizo saber personalmente hablando, hacía uso de la repetición de las explicaciones que proporcionaba sobre el contenido nuevo introducido en la unidad, haciendo especial hincapié en las estructuras gramaticales asimiladas para que el alumnado las retuviese en su memoria y pudiese de forma automática hacer los ejercicios de gramática de forma victoriosa.

En mi opinión, considero que mostraba una actitud un tanto empecinada en asegurar que el alumnado de 1º de la ESO memorizase las nuevas estructuras gramaticales y el nuevo vocabulario casi de manera automática, para luego saber hacer bien los

ejercicios de gramática como forma de repasar su conocimiento gramatical y para comprender o producir textos escritos. Sin embargo, luego no sabían hacer uso de todo ese conocimiento en una situación conversacional contextualizada debido al gran intervalo de tiempo que la docente habría invertido en practicar ejercicios de gramáticas todo el rato, dedicándole muy poco tiempo a crear espacios donde el alumnado pudiese expresarse e interactuar con sus compañeros sobre la temática de la unidad de manera libre. Por ello, el alumnado se habría acostumbrado a lo que ha sido instruido, a memorizar todo el nuevo contenido de la unidad para aplicarle de manera automática, sin establecer conexiones y encontrarle la funcionalidad que es nada más y nada menos que de hacer uso de ese conocimiento con fines comunicativos.

Incluso durante esas primeras semanas, hicimos un repaso general de ejercicios de las unidades previas, y me quedé desconcertado. A pesar de que mi tutora había reincidido una y otra vez en repetir las explicaciones de los contenidos, vi que muchos de ellos no se acordaban de los conocimientos anteriores y no sabían cómo realizar los ejercicios, lo que supuso un doble esfuerzo por parte de mi tutoría y yo para recapitular lo ya visto en unidades anteriores. A la hora de corregir los ejercicios, si bien había siempre dos o tres que siempre participaban, *grosso modo*, pude presenciar que se respiraba cierto temor por miedo a equivocarse. También, aunque algún que otro levantaba la mano, lo hacía con duda empleando un tono muy bajo lo que dejaba entrever la ansiedad que pudiese estar experimentando por miedo a ser juzgado al equivocarse.

Asimismo, otra de las deficiencias que pude presenciar por parte de la labor docente de mi tutora de prácticas era forzarles a participar o muchas veces precisamente señalaba a la persona que quería que participase sin dejarle sin opción. Aunque entiendo sus intenciones de querer que hablen todos, veía que eso provocaba el efecto contrario, pues en vez de suscitarles motivación y transmitirles calma, al llamarles por su nombre y decirles que tenían que participar, eso aumentaba más sus niveles de ansiedad y los bloqueaba a la hora de utilizar oralmente la lengua para corregir el ejercicio, mostrándose incapacitados.

Otro de los aspectos a destacar durante mi proceso de observación es el uso limitado que se hacía del inglés como vía de comunicación en el aula, pues se hacía uso de esta en momentos muy puntuales como corregir un ejercicio de gramática, dar directrices (Ej., *Open the book in page 63*) o a la hora de leer textos escritos en actividades

de *Reading*, y en muy pocas ocasiones se establecían puntos de interacción en el aula entre el docente y el alumnado en la lengua extranjera.

Esto significa que mi tutora desempeñaba un papel dirigente y unilateral, cuyo cometido era dar directrices para dirigir la clase, e ir llamando a cada alumnado para participar en la corrección de los ejercicios o diferentes actividades. De esa manera, la comunicación que se gestaba en el aula era unilateral pues el alumnado de 1º de la ESO acataba las indicaciones de su profesora y en muy pocas ocasiones este tenía posibilidad de interactuar en inglés y hablar sobre algo relacionado de la unidad de manera espontánea, pues el tiempo que le dedicaban a la destreza oral era muy limitado.

Por tanto, se hacía un uso excesivo de la lengua materna de manera generalizada, a la hora del docente de explicar nuevos contenidos de la unidad o por parte del discente de preguntar dudas. Esto dificultaba su posterior comprensión de textos orales e incluso a la hora de utilizar la lengua extranjera pues el alumnado expresaba en la mayoría de las ocasiones que los audios de los *Listening* no los entendían y que no sabían cómo expresar una oración en inglés. En parte era normal, pues si en un aula donde se está aprendiendo una lengua extranjera distinta a la materna, se hace generalmente uso de la lengua materna y no de la lengua objeto de estudio, esto obstaculizará el desarrollo de la comunicación oral en la segunda lengua que era el inglés.

Donde únicamente vi que el alumnado de 1º de la ESO se mostraba un poco más abierto y predispuesto a hablar en inglés era cada vez que llegaba la auxiliar de conversación. Si bien no era a grandes rasgos, si percibía un mayor ímpetu por participar y hablar de manera distendida. Tras observar la dinámica de las clases en las que asistía el auxiliar de conversación, a pesar de que se seguían trabajando contenidos pertinentes al libro de texto, creo que les influía de manera positiva la actitud que mostraba la auxiliar con ellos, pues era actitud abierta que les producía confianza para participar, aunque se equivocaran. También creo que la auxiliar de conversación al venir cada dos semanas los viernes, este acontecimiento el alumnado lo veía como una forma de salir de la rutina de libro de texto-ejercicios e interactuar sobre los temas de la unidad de una manera más natural y recíproca. Tras este análisis, considero que la actitud del docente hacia su alumnado es influyente y determinante.

7.2. Resultados del análisis de la entrevista al profesorado de inglés

Otro elemento complementario que he empleado en mi proceso de observación es la elaboración de un total de seis preguntas de respuesta abierta, que contendrían subpreguntas (véase Anexo I) que le serían preguntadas a mi tutora de prácticas para conocer su opinión sobre la manera en la que ella aborda la destreza oral en el aula con su alumnado y saber si podía proporcionar sugerencias para paliar los posibles obstáculos que pudiesen interceptar la práctica de la destreza oral como lo es el tiempo, la falta de recursos humanos, el número de alumnos e incluso variables motivaciones o afectivas que influyen.

También fue entrevistada de manera presencial una profesora del departamento de inglés, que es la coordinadora del programa de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjera (AICLE) o distinguido bajo sus iniciales anglosajones CLIL (*Content and Language Integrated Language*), un programa cuyo objetivo es fomentar la adquisición de lenguas extranjeras a través de la enseñanza de materias no lingüísticas en esas lenguas extranjeras contribuyendo a la mejora de la competencia comunicativa del alumnado. Asimismo, otro profesor de inglés que tiene a sus espaldas tanto grupos de alumnado CLIL como grupos ordinarios, fue entrevistado para tener una variedad de opiniones sobre el problema que está siendo sujeto a motivos de estudio, que es el desarrollo de la destreza oral en el aula.

Lo primero que quería saber es si había un equilibrio en el momento de trabajar las cuatro destrezas básicas de la lengua (*Reading, Writing, Listening y Speaking*) y en caso de que no fuese así, les invitaba a reflexionar sobre las posibles causas que fundamenten la dedicación mayor a una destreza que otra para recabar de esa manera esta información y utilizarla como datos que me ayudase a hacer un diagnóstico de la situación.

Tanto la coordinadora del programa CLIL como el profesor que imparte clases de la materia a grupos CLIL y ordinarios afirmaron que siempre se intenta buscar un equilibrio para trabajar de forma integral cada una de las destrezas en todas sus dimensiones, pero ese nivel de dedicación proporcional no siempre se consigue y que influyen en este proceso una serie de factores. Por su parte, mi tutora de prácticas al no tener grupos CLIL aseguró que directamente no hay equilibrio a la hora de trabajar las cuatro destrezas de la lengua.

Aunque tanto la coordinadora del programa como el profesor entrevistado opinan que como factores influyen la actitud que presenta el alumnado a la hora de trabajar la destreza oral, siendo está de interés o motivación, algo en lo que coincidieron los tres profesores entrevistados fue en el peso que tienen los ratios y los desdobles, pues sin desdobles no se consiguen grupos reducidos donde la mitad abandona el aula y se va con otro profesor de inglés, lo que permite trabajar de forma más compensada la destreza oral.

Mi tutora de prácticas añadió que las destrezas a las que se le suele dedicar más tiempo en el aula son las destrezas destinadas a los procesos de comprensión, de textos escritos (*Reading*) y de textos orales (*Listening*), y a las que menos dedicación se destinan son las destrezas relacionadas con los procesos de producción oral, expresión (*Speaking*), interacción (*Spoken Interaction*) y producción de textos orales (*Writing*). Además aclara como se ha señalado previamente que el motivo de esa menor dedicación se debe a que dichas destrezas comprenden un mayor tiempo de entrega, por lo que en una clase que presente una ratio considerable sin desdoble, trabajar el *Speaking* es algo complicado.

En relación con las destrezas de producción, comenta que, aunque las actividades que demandan procesos de producción son más complejas, las actividades de *Writing* les resulta más fácil al alumnado, porque suelen dedicar un tiempo considerable y mucho mayor que a la destreza de *Speaking*. En total, destina tres sesiones a practicar la actividad evaluable de esta destreza.

Según su experiencia, para trabajar la destreza de *Writing* de cara a la prueba evaluable, toma como referencia el texto modelo que sugiere el libro de texto de inglés para saber qué tipo de texto tienen que trabajar y les hace entrega de un tipo de organizador gráfico (tabla) para que sepan la estructura que deben seguir y los contenidos pertinentes de la unidad que tienen que incluir en su redacción. La primera sesión va destinada a explicarles cómo van a escribir la redacción a través de un borrador, dos sesiones la destinan a practicar y en la tercera y última sesión tienen que escribir una composición que reúna las estructuras que se les indicaron a seguir. A través de su respuesta puedo interpretar que, aunque las actividades que impliquen procesos de producción orales de la segunda lengua en suma son más difíciles de realizar, las actividades de *Writing* son más amenas para el alumnado de realizar porque disponen de un mayor tiempo para planificar su mensaje, reestructurarlo, lo contrario a lo que sucede en las actividades de *Speaking*, pues los aprendientes como hablantes dispondrán de un tiempo más limitado y en el momento de hablar, tendrán que decidir cómo quieren decir

lo que van a decidir y no tendrán tantas oportunidades para reflexionar lo que quieren expresar al ser el acto de habla un acto que surge bajo los parámetros de la espontaneidad.

La segunda cuestión que quise plantearles era saber en cuál de las cuatro destrezas el educando mostraba una conducta evasiva y de desentendimiento y les incitaba a considerar cuales podrían ser las posibles causas que esclarecieran dicho acontecimiento. Si bien el profesor de inglés que impartía clases señaló que la destreza que más sensación de repudio le ocasionaba al alumnado era entre ellas el *Writing*, dejando muchas veces en blanco las pruebas evaluables, mi tutora también indicó que otra destreza que le causaba sentimiento de desgana a su alumnado era el *Listening*, confesándome que sus grupos le habían expresado que no les gustaba las actividades de *Listening* pues muchas veces no comprendían la mayor parte de lo que escuchaban lo que les impedía realizar correctamente la batería de preguntas pertinentes al audio para comprobar su nivel de comprensión.

Como expresé en el apartado donde aporté mis reflexiones personales sobre mi proceso de observación directa y análisis inicial de la dinámica del desarrollo de la destreza oral en los dos grupos de 1º de ESO a los que les di clase, es el uso excesivo y descompensado que se hace de L1 causante de la complejidad que les supone una actividad de comprensión de textos orales, pues no hay ningún tipo de alternación compensada entre la lengua materna y la lengua extranjera que está siendo aprendida. Como en el aula, tanto el docente como el discente hacen uso de manera rutinaria de la lengua materna casi la mayor parte de la sesión, eso explica por qué el alumnado se muestra desconcertado y perdido cuando escuche audios o entrevistas en la lengua extranjera, u otro tipo de material audiovisual, pues no están familiarizados a hacer uso de la lengua extranjera, ni están acostumbrados a estar expuestos en situaciones conversaciones contextualizadas donde se haga uso de L2.

Aún así, los tres docentes de inglés que fueron entrevistados coincidieron en que la destreza que mayor sensación de reticencia suele suscitar en el alumnado es la destreza de *Speaking* y los tres afirman que la principal causa de ese desinterés se debe fundamentalmente a determinadas variables afectivas que interfieren el proceso, entre las que destacan: vergüenza a hablar en público en el idioma extranjera, timidez y miedo a cometer errores. Manifiestan que todos estos factores en ocasiones provocan un estado de negación a realizar actividades de *Speaking* prefiriendo no ser calificados en esa destreza.

A través de la tercera pregunta quería saber si el porcentaje de dedicación a practicar ejercicios de gramática era mayor que el porcentaje destinado a trabajar la destreza oral en el aula. A mi asombro, obtuve respuestas dispares en los tres docentes de inglés. Primeramente, mi tutora de prácticas afirmó que el porcentaje de ejercicios que se realizaban en clase para practicar la gramática aprendida era superior a la proporción de actividades o materiales que iban destinados a trabajar la destreza oral en las sesiones de inglés. No obstante, confesó que no era muy devota de primar de forma desmesurada la gramática, y sí consideraba que era importante que su alumnado conociera de primera mano las estructuras gramaticales que componen a la lengua extranjera para poner en marcha otras destrezas de forma más eficaz. Incluso, declaró que desearía trabajar de forma más integral la gramática con el resto de las destrezas, pero que le resulta una tarea ardua dividir una clase que presenta una ratio de 24 alumnos/as de 1º ESO, que presentan un nivel muy heterogéneo.

Sin embargo, tanto la coordinadora del programa AICLE como el profesor de inglés entrevistado que posee a su disposición grupos de alumnado AICLE y alumnado que no pertenece a esta propuesta de fomentación a la competencia plurilingüe, ambos han coincidido en sus respuestas afirmando que aúnan todos sus esfuerzos por intentar que la gramática se integre dentro de las demás destrezas, para evitar trabajar de forma segmentada cada destreza, pues cada una de ellas de forma unísona contribuyen a que el discente alcance un nivel de dominio competencial de la lengua convirtiéndose en usuario y agente social de la misma, que utilizará con fines comunicativos, para expresarse en situaciones conversaciones con personas que utilizan el inglés como lengua vehicular pues su lengua materna es distinta. Incluso, afirman que el porcentaje de actividades que fomentan el desarrollo de la destreza oral es mayor a través de actividades orales contextualizadas en las que el alumnado deba usar los contenidos gramaticales. Teniendo en cuenta mi experiencia como docente de inglés en prácticas en el centro con dos grupos de 3º de ESO que no eran grupos CLIL y con grupos de 3º y 4º que sí eran grupos CLIL, la disparidad de opiniones en esta pregunta viene motivada por la ventaja que los profesores de inglés cuentan con respecto a los desdobles que a diferencia de mi tutora de prácticas no dispone de sesiones de desdobles que den pie a tener grupos reducidos con los que dedicar más sesiones y tiempo para fomentar la destreza oral. A su vez, otro de los factores que influye como bien he comentado es la ratio, por lo que sí sumado a ello, un docente de lenguas no cuenta con desdobles le será sumamente complejo abordar con

un grupo tan grande en número como heterogéneo actividades de destreza oral que se adaptan a cada uno de los alumnos/as y sus particularidades que presenten en el ámbito académico, personal, sus intereses dispares, etc.

Las respuestas que he obtenido en relación con la tercera pregunta también se deben a la segregación que se ha hecho en el centro y diferenciación entre los grupos que son CLIL con los que no son, lo que ha llevado a no proporcionar la misma instrucción bilingüe por igual. Esto ha hecho que aquel alumnado que no presente un buen nivel de inglés haya sido relegado a un grupo en donde no se fomenta mucho el aprendizaje contextual con fines comunicativos de dicha lengua, mientras que en los grupos CLIL sí sucede.

Por tanto, a mi parecer se está ofreciendo una educación bilingüe desproporcionada. Dicho esto, a los grupos pertenecientes al programa, los docentes les dotan de una formación bilingüe de mayor calidad incurriendo en la praxis de la producción oral que es el fin último de aprender toda lengua extranjera. Por el contrario, esto no suele suceder en el resto de los grupos que no son CLIL, o al menos yo no lo he presenciado.

La cuarta pregunta de esta entrevista pretendía saber si los tres docentes de inglés tenían la sensación de que sus grupos de alumnos/as sabían de memoria las estructuras gramaticales que han aprendido y los componentes léxicos que conforman las distintas unidades que han visto, pero que eventualmente no eran capaces de emplear todo este contenido y conocimiento lingüístico de la lengua en intercambios de información conversacionales para comunicarse en inglés.

Ambos docentes afirmaron que no sienten dicha sensación porque siempre intentan por todos los medios realizar actividades orales interactivas que estén lo suficientemente contextualizadas, presentaciones orales, simulaciones de roles que estén basadas en situaciones reales que le resulten siempre familiares al alumnado para suscitar su interés.

Sin embargo, el profesor de inglés que dispone de grupos CLIL y no CLIL afirmó que muchas veces resulta complejo conseguir que su alumnado colabore en estas actividades pues nunca es igual el aula donde se pretende proporcionar situaciones tan semejantes a la vida real, que el mundo externo que simboliza un contexto que es real.

Incluso, mi tutora de prácticas añadió que cuando un alumno/a es capaz de recitar la gramática de memoria y todo el vocabulario, pero luego no sabe usar ese conocimiento para expresarse en la lengua extranjera, dicha situación sucede con un perfil de alumnado cuyo hábito de estudio contempla un método de aprendizaje más memorístico. Añade que estos alumnos saben la estructura bien pero no saben ponerla en práctica en situaciones contextualizadas. *Grosso modo* detalla que, por lo general, aunque algunos alumnos cometen pequeños errores saben desenvolverse, aspecto que pude presenciar solo en un porcentaje limitado de alumnado, pero cuya realidad y dinámica en el aula relucía por un uso desproporcionado de la lengua extranjera mostrando en muchas ocasiones titubeo a la hora de incluso leer y pronunciar en la lengua extranjera, o participar por miedo y temor a equivocarse.

La quinta pregunta fue realizada con la finalidad de saber el tiempo que empleaban para trabajar la destreza de producción oral. Mi tutora de prácticas declaró que con sus dos grupos de 1º de la ESO practicaba la destreza de *Speaking* unos 30 minutos de las sesiones de los viernes cada dos semanas que era cuando asistía al aula la auxiliar de conversación. Reiteró por tanto que no era lo apropiado y lo que se debería de permitir, sugiriendo que la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (CEUCD), el órgano responsable del asesoramiento en materia educativa, debería proporcionar más recursos humanos estableciendo los desdobles con carácter de obligatoriedad desde el primer nivel de la etapa de educación secundaria obligatoria, pues un solo profesor en el aula con 24 alumnos no podía dividir en distintos grupos la clase y atender a su alumnado por igual para ver como iban interactuando.

En su lugar la coordinadora del programa AICLE y el profesor de inglés entrevistado afirmaron que la destreza de *Speaking* se lleva a cabo y se ahonda en ella realmente en las sesiones de desdobles y reconocen que se ven beneficiados de dicho recursos, pues aquellos grupos que no disponen de desdobles realizan actividades de *Speaking* en el aula pero de manera más limitada pues los ratios dificultan enormemente que el docente preste una atención más personalizada a un perfil de alumnado muy variopinto.

Aun así sugieren que en muchos grupos que no disponen de sesiones de desdobles, se está fomentando cada vez más el trabajo cooperativo para hacer un uso mayor del idioma extranjero como medio de comunicación dentro del aula.

Finalmente, a través de la quinta y última pregunta de esta entrevista quería que el profesorado de inglés que ha decidido colaborar como sujetos entrevistados para la recolecta de datos que me sirvieran de pruebas que evidencien la naturaleza y estado actual de la destreza oral en el aula ELE, reflexionase sobre posibles planteamientos que se les ocurriese o técnicas a implementar para no solo fomentar la interacción oral del discente en las sesiones de inglés, sino también contribuir a mejorar su praxis.

Tanto la coordinadora del programa AICLE como el profesor de inglés entrevistado que disponía de grupos AICLE y grupos de alumnado ordinario, al ser profesorado que colabora con esta propuesta lingüística, proporcionaron como posibles sugerencias para promover un porcentaje de participación e involucración del alumnado en actividades que impliquen el uso de la lengua extranjera, todas aquellas metodologías empleadas como modelo en el programa AICLE: trabajo colaborativo, aprendizaje basado en proyectos (ABP), participación en plataformas o programas europeos (Erasmus , eTwinning), role-plays, situaciones de aprendizaje con producto final de representación de un musical...

Por el contrario, mi tutora de prácticas siguió reincidiendo en la necesidad imperante por efectuar la obligatoriedad de desdobles desde el primer ciclo de la etapa de la ESO para atender mejor a un grupo reducido de alumnos y poder practicar la destreza oral en el aula. También propone que cada centro proceda a hacer una reflexión del modo en que se plantea conducir el aprendizaje de idiomas. Aconseja que todos los centros de la comunidad autónoma de Canarias muestren principios de coordinación para reglar el aprendizaje de idiomas bajo preceptos comunes y contribuir a la adquisición de la competencia plurilingüe atendiendo a las demandas de la sociedad actual caracterizada por la globalización y los avances tecnológicos existentes, que exigen una mayor movilidad y red de contactos en el mundo. Sugiere a todos los institutos de la comunidad de Canarias de empezar a implementar programas como Brujula20 que proporciona materiales, recursos didácticos elaborados y metodologías innovadoras para facilitar el desarrollo del aprendizaje competencial mediante un aprendizaje basado en la acción, donde el alumnado aprendería la lengua exponiéndose a ella, y a situaciones conversacionales contextualizadas, donde los hablantes hagan uso de esta para comunicarse, lo que fomentaría la adquisición de una mejor competencia oral.

Cuenta bajo su experiencia que fue profesora de inglés en un centro de secundaria en el Sur de la isla de Tenerife, en el cual, junto con una compañera del Dpto. de inglés, creaban todos los materiales y la programación didáctica anual, lo que daba más pie a

tener más libertad y flexibilidad para encauzar las sesiones de inglés y dirigir las a un enfoque más comunicativo y vivencial de la lengua. En cambio, por orientación del Departamento de Inglés del IES TEOBALDO POWER, muchas veces se veía limitada a usar única y exclusivamente el libro de texto, en donde predominaba la práctica y asimilación de estructuras gramaticales totalmente descontextualizadas.

En definitiva, las respuestas que obtuve, tanto del profesorado perteneciente al programa CLIL como de aquel profesorado que no participaba en el programa, ayudaron a delimitar una línea de actuación en este proceso de investigación-acción, cuyas creencias y opiniones subjetivas de otros docentes me ayudaron a corroborar las observaciones que había realizado para llegar a conclusiones comunes y determinar los posibles factores que podrían obstaculizar el desarrollo de la destreza oral en el aula.

Los desdobles como he podido comprobar juegan un papel trascendental, pues proporcionan un mayor número de recursos humanos que contribuya a la atención individualizada del alumnado de manera óptima, lo que permitirá que se disponga de intervalos de tiempo mayores, donde el alumnado en situaciones conversacionales, deberá hacer uso de la lengua extranjera para comunicarse.

Otro de los factores que interfieren en el desarrollo de la destreza oral en el caso del IES Teobaldo Power es la formación descompensada que se le proporciona a los grupos CLIL y los grupos no CLIL en el aprendizaje de segundas lenguas, pues aquellos grupos pertenecientes al programa disponen de un mayor número de horas de desdobles, y se reincide más en proporcionar situaciones contextualizadas donde hacer uso de la lengua extranjera.

Sin embargo, como he podido comprobar los factores que más influyen en el desarrollo de la destreza oral son las variables actitudinales y afectivas tanto por parte del docente y discente, pues sus respuestas han dejado entrever que la destreza que presenta mayor dificultad por parte de su alumnado es la destreza del *Speaking* debido a la razón de que el alumnado normalmente siente vergüenza y temor a hablar en la lengua extranjera por miedo a ser señalado y juzgado al cometer posibles errores, cuando estos deberían ser totalmente normalizados como elementos propios del proceso de aprendizaje de una lengua. Esto se debe a la escasez de oportunidades que ha tenido el alumnado para utilizar la lengua en conversaciones contextualizadas para equivocarse libremente y

aprender de sus fallos. En cambio, han sido monitorizados a aprenderse de memoria estructuras gramaticales y componentes léxicos pertinentes a un tema totalmente descontextualizados, del cual, casi nunca hacen uso en conversaciones reales. Todo esto ha llevado a que se les haya instruido para ser precisos lingüísticamente hablando, lo que ha llevado a que muestren cierto pavor a equivocarse.

También, repercute negativamente la actitud que el docente mantenga con su alumnado, es decir, si es una actitud que no suscita confianza para hablar libremente o incluso si el docente suele tener un papel más dirigente fomentando un tipo de comunicación unilateral cuyo cometido sea solo el de dirigir la clase a través de indicaciones, y cuyo *feedback* que reciba de su alumnado sea para corregir los ejercicios, sin proporcionarles espacios donde puedan hablar libremente de cualquier cosa relacionada con la unidad, ya sea por límite de tiempo, por la ratio, por la ausencia de desdobles, como por la imposibilidad de que un solo docente realice actividades de *Speaking* y se pueda hacer cargo y atender a cada uno de los grupos en una clase muy heterogénea.

Por último, cabe destacar que el uso excesivo que hacen de la lengua materna no contribuye nada a que el alumnado algún día pueda usar normalmente la lengua sintiéndose en confianza, pues debería de ser al revés y solo hacer uso de la L1 como motivos puntuales de consulta y hacer un uso recurrente de la L2 para sumergir al alumnado en un proceso de inmersión lingüístico y exponerlos a tantas situaciones conversaciones contextualizadas como sean posible para que a través de la práctica logren aprender cómo funciona la lengua e incorporar cada una de esas estructuras para su posterior uso comunicativo.

7.3. Resultados del análisis del cuestionario administrado al alumnado de 1º de la ESO

Una vez entrevistados tres profesores del Departamento de Inglés, el próximo paso fue realizar un cuestionario que el alumnado de 1º de la ESO debía cumplimentar (véase Anexo II), con el objetivo de entrelazar las respuestas del profesorado y del alumnado y ver si sus opiniones sobre un mismo fenómeno (la destreza oral) coinciden.

Aunque les pasé el cuestionario al alumnado de los dos grupos de 1º de la ESO: B y E, que en su total ambos grupos constituyen una ratio de 48 alumnos aproximadamente, solo 35 alumnos/as de las dos clases pudieron efectuar el cuestionario pues muchos no llevaban consigo sus tablets o *Chromebooks*, herramientas TICS cedidas por el centro para trabajar los contenidos pertinentes de cada una de las materias.

Incluso, de esos 35 alumnos, en el recuento de los resultados, muchas respuestas no fueron llevadas a recuentos pues en aquellas preguntas que no supieron responder o respondieron algo totalmente contrario a lo que se pedía, a pesar de que expliqué el procedimiento de cumplimentación del cuestionario, y el objetivo de cada pregunta formulada, he hecho una extrapolación y una aproximación de los datos para interpretar mejor los datos.

El cuestionario se constituye de seis preguntas: 4 preguntas de respuesta cerrada y 2 de respuesta abierta:

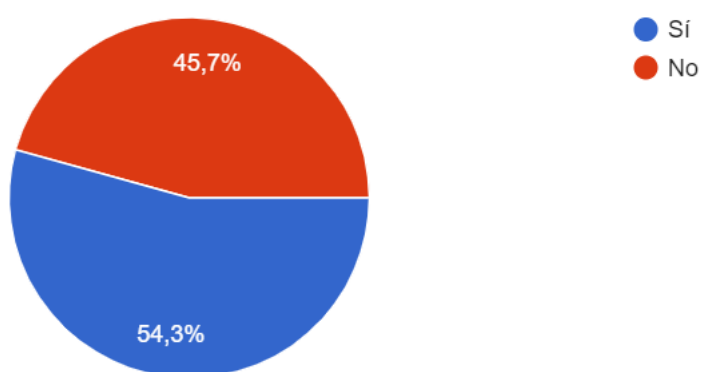


Figura 1. ¿Sientes que sabes cómo resolver los ejercicios de gramática, pero luego no sabes cómo aplicarla a la hora de desenvolverte en una conversación?

Como se muestra en la gráfica, un 54,3% de los participantes, es decir la mayoría del alumnado de 1º de la ESO considera frente a un 45,7% que saben realizar infinidad de ejercicios destinados a practicar las estructuras gramaticales ya sean las introducidas en la nueva unidad o estructuras previas que conecten con las nuevas con facilidad pero a posteriori no saben cómo emplear ese conocimiento gramatical para participar en

situaciones conversacionales contextualizadas, ya sea para realizar cualquier transacción, gestión o compartir información. Esto denota que en su forma de trabajar y de aprender el inglés como primera lengua extranjera, están más acostumbrados a lidiar constantemente con ejercicios de gramática tanto en su libro de texto como el *workbook*, y que apenas se le dedica tiempo a la destreza oral, de ahí a que el alumnado confiese que, a la hora de comunicarse en la segunda lengua, no sepa cómo construir oraciones usando ese conocimiento gramatical.

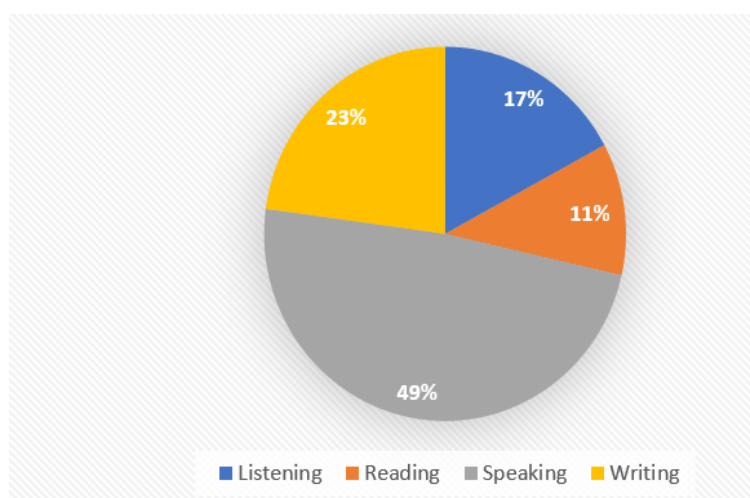


Figura 2. ¿Qué destreza te resulta más difícil trabajar en el aula?

Como se muestra en la figura 2, un 49% del total de los participantes consideran que la destreza de *Speaking* le resulta la destreza más compleja de trabajar en el aula. Seguido de ella se posiciona el *Writing* con un 23%. Luego, vemos como el 17% votó al *Listening* como la destreza que les supone mayor esfuerzo cognitivo y por último un 11% con la destreza de *Reading*.

Como se puede observar, las destrezas que han sido calificadas con un mayor índice de porcentajes de dificultad han sido aquellas destrezas que conllevan un mayor tiempo de dedicación como afirmó mi tutora y demandan procesos de producción, tanto oral como escritos, que les supondrá el doble esfuerzo cognitivo al alumnado, pues a la hora de producir textos escritos, el alumnado deberá de escribir una composición que se ajuste con el tipo de texto que estará trabajando, reestructurando su mensaje y significado para buscar la mejor forma de expresar su significado por escrito.

Sobre todo, la de interacción oral resulta más compleja porque como explica el MCERL los procesos de comprensión y expresión se superponen, pues mientras que el usuario está escuchando a su interlocutor e infiriendo el significado de su mensaje, debe automáticamente planificar su mensaje, o lo que quiere decir en el momento del habla, sin posibilidad de disponer de un tiempo considerable para repensar y reestructurar su mensaje como sucede en los procesos de producción de textos escritos.

A mi asombro, veo que el alumnado de 1º de la ESO ha considerado que la destreza de *Writing* les resulta más difícil de trabajar que la destreza de *Listening*, lo que en mi opinión debería ser al revés, pues percibía a través de mi observación directa y las reflexiones expresadas por mi tutora de prácticas en la entrevista que le realicé, que constantemente se quejaban de que no les gustaba hacer actividades de *Listening* porque les costaba entender y muchas veces dejaban en blanco el hueco para contestar las preguntas o rodear la respuesta/s correctas. Y tiene sentido, porque el uso que se hacía de la lengua materna era excesivo predominando sobre la lengua extranjera que pretende que sea la lengua vehicular de estos aprendientes, lo que explicaría que presentasen dificultades a la hora de entender una conversación en inglés a través de un audio, pues no estaban acostumbrados a estar expuestos y escuchar situaciones conversacionales en la segunda lengua.

En cambio, percibía que la actividad de *Writing* la tenían más controlada pues su profesora de inglés dedicaba tres sesiones íntegras en explicar el modelo y orientaciones a seguir a través de actividades del libro y un ilustrado gráfico, en practicar un borrador con ellos reincidiendo los pasos que tenían que seguir para realizar la composición, hasta que llegaba el día de la prueba evaluable. Por ello, veía que la actividad de *Writing* no les resultaría tan difícil, porque, aunque sea un proceso complejo que requiere mucho tiempo, veía que su profesora sí le dedicaba tiempo a dicha destreza a diferencia del *Speaking*, la cual solo se practicaba los viernes de cada dos semanas con la auxiliar de conversación y ni siquiera se fomentaba el uso rutinario de la L2 en el aula para mejorar el desarrollo de la destreza oral del alumnado, pues se abusaba mucho de usar la lengua materna para comunicarse en un aula ELE.



Figura 3. ¿Qué destreza se trabaja más en el aula?

Al igual que respondió mi tutora de prácticas, en la figura 3 se puede ver como el alumnado de 1º de la ESO coincide con la valoración de su profesora de inglés y considera que la destreza que más se trabaja en el aula es la destreza de *Reading* con un 43%, en segundo lugar la destreza de *Listening* con un 36%, en tercer lugar la destreza de *Writing* con un 18% y por último vemos que la destreza de *Speaking* se trabaja muy poco en las sesiones de inglés con un 3%.

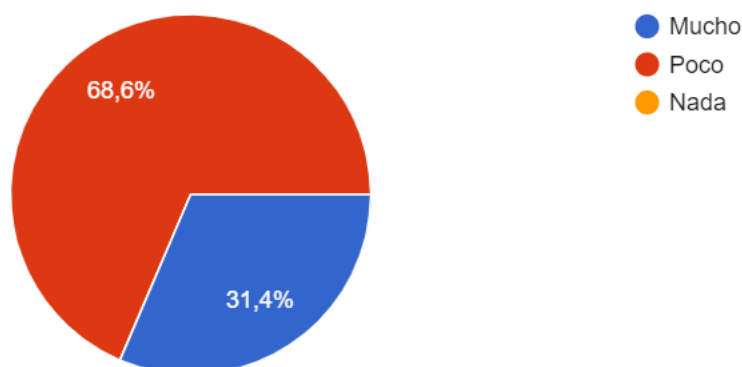


Figura 4. ¿Cuánto tiempo se dedica a trabajar la destreza de *speaking* en las sesiones de inglés?

En la figura 4 se muestra como un 68,6% del alumnado de 1º de la ESO, que ha participado para cumplimentar este cuestionario, opina frente a un 31,4% que la destreza

de *Speaking* se trabaja muy poco, siendo la destreza de mayor relevancia, pues el fin de aprender toda lengua es para uso comunicativo posterior.

En la siguiente pregunta *¿Cómo se trabaja el speaking en las sesiones de inglés?* que permitía respuesta abierta, todos llegaron a la conclusión que la forma en la que trabajaban la destreza de *Speaking* era a través de diálogos. Sin embargo, algunos alumnos/as especificaron como trabajaban a través de diálogos:

- *Se trabaja preparando un diálogo, hay que estudiárselo y días después, lo diremos*
- *Se trabaja en grupos o en solitario (suele ser en grupo) y se les indica un diálogo, el cual tienen que aprenderse cambiando muchas palabras*
- *Vemos un diálogo del libro y cambiamos algunas palabras en pareja*
- *Haciendo diálogos, sin dejar que nos comuniquemos con libertad*

A través de los testimonios recogidos del alumnado de 1º de ESO, se puede entrever e inferir por sus respuestas que la forma en la que están habituados de trabajar la destreza de *Speaking* es a través de diálogos proporcionados por el libro de texto, el cual lo modifican con su pareja y se lo aprenden de memoria para exponerlo oralmente el día de la prueba evaluable.

Considero que aunque es la forma en la que están acostumbrados a trabajar, no les resultará atrayente este tipo de actividades memorísticas que no fomentan una comunicación real en una segunda lengua, al ver que una de las respuestas obtenidas por un alumno/a fue que no le dejaban que se comunicaran con libertad dando a entender que era un tipo de actividad que tenían que hacer sin posibilidad de preguntarles primero qué temas les gustaría abordar de cara a las actividades de *Speaking*, conectando así con su centro de interés.

En la última pregunta de este cuestionario, *¿Se te ocurre alguna idea para trabajar el speaking en las sesiones de inglés? (Actividades o alguna propuesta)*, estas fueron algunas de las propuestas de mejora sugeridas:

- *Trabajar con algo de nuestras vidas (anécdotas o momentos divertidos)*
- *Una conversación natural (sin estudiar) entre compañeros*

- *Para trabajar el speaking podríamos ir contando nuestro día o cómo estamos así nos soltamos más al hablar*
- *Podemos inventar el diálogo en vez de aprenderlo del libro ya que así se aprendería mejor*
- *De modo grupal para que sea más dinámica*
- *Trabajos en grupos de 5*
- *Más diálogos grupales ya que es dinámico y el alumno puede mostrar más interés*
- *Actividades divertidas en inglés*

En definitiva, se puede ver cómo el alumnado de 1º de la ESO expresa como desearía que se implementaran actividades para fomentar el desarrollo de la destreza oral en el aula, que conecten más con sus gustos e intereses, que sean más dinámicas, que partiesen de conversaciones que surjan de manera espontánea, aunque con algunas indicaciones para asegurarse de que manejarán bien la conversación.

También, sugieren cambiar la disposición de los grupos, como incluir más participantes en la conversación para que sea más fluida e interactiva y sobre todo que el docente deje mandar a que se aprendan un diálogo del libro que no les suscita interés para exponerlo oralmente y permitir que en su lugar creen diálogos propios con sus compañeros/as.

7.4. Resultados del análisis de las actividades de *Speaking* en el libro de texto

Hasta ahora, las insuficiencias que han sido detectadas sobre la problemática existente de la práctica de la destreza oral tanto en el proceso de observación directa, el cuestionario como en la entrevista, han sido consideradas como evidencia para formular proposiciones didácticas que contribuyen a fomentar el desarrollo de la destreza oral en el aula.

Sin embargo, previamente a diseñar y efectuar las actividades que he creado como propuestas para acrecentar la interacción oral en las sesiones de inglés, resulta pertinente analizar las actividades de *Speaking* que se recogen en el libro de texto que docente y

discente utilizan como guía para encauzar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como primera lengua extranjera.

El libro de texto que ambos grupos de 1º de la ESO utilizaban como material curricular en la materia de inglés era el libro *New Action! Student's Book ESO1* de la editorial Burlington, que era la editorial de todos los libros de texto de inglés que se utilizaban como material según lo establecido por la jefa del Departamento del IES Teobaldo Power.

Particularmente, analizaré las actividades de *Speaking* de la unidad 7 del libro, que fue la unidad con la que fui delegado a elaborar mi situación de aprendizaje durante mi periodo de prácticas extracurriculares en el centro para su posterior implantación durante un período de tres semanas. De esa forma, analizaré las actividades de *Speaking* sugeridas en la unidad 7 para comprobar su idoneidad o impericia en el momento de suscitar el interés del alumnado por involucrarse en interacciones verbales que sean lo más contextualizadas y reales posibles.

La primera actividad es proporcionada al inicio de la unidad, donde se introduce el nuevo vocabulario sobre lugares de la ciudad al alumnado (véase Anexo III). Su objetivo es hacer uso de este nuevo vocabulario para hablar sobre información de carácter personal y rutinaria, en este caso, se pretende que el alumno hable de su calle y de los lugares que hay en esta, con el fin de incentivar redes de interacción social entre el alumnado y sus compañeros haciendo uso de la lengua extranjera. En la actividad se le pide al alumnado que dibuje un mapa o boceto de la calle principal en la zona en la que vive para ser entrevistado a continuación por su compañero/a sobre los lugares que se encuentran en su calle a través de preguntas de modelo sugeridas por el libro cómo: “*Which places on your map do you go to?*” / “*When do you go to them?*” / “*Which places don't you go to?*”

Considero que es una muy buena propuesta de actividad de *Speaking* pues el alumnado estará haciendo uso del vocabulario de la nueva unidad en una conversación en donde se abordarán asuntos que pertenecen a su ámbito personal y familiar siéndole más fácil al discente relatar aspectos vivenciales que forman parte de su cotidianidad, como es en este caso, pues será entrevistado por su compañero para hablar de los lugares que hay en su calle, cuáles suele frecuentar más y cuáles no, etc. Es decir, el alumnado será entrevistado para hablar sobre cosas que conoce, por lo que establecerá conexiones entre

el nuevo vocabulario y su conocimiento experiencial encontrando la funcionalidad de aprender el nuevo vocabulario y el uso comunicativo que se le puede dar para comunicarse en la lengua extranjera.

En vista de lo esclarecido en la fundamentación teórica de este trabajo de investigación, esta actividad propuesta por el libro cumple con los parámetros y principios reflejados tanto en el MCERL, documento de base común para los docentes y discentes europeos, como el currículo de la materia de inglés en la comunidad autónoma de Canarias (*Decreto 83/2016, de 4 de julio*), pues tal y como recoge el MCERL es una actividad propia de la interacción oral, concretamente una especie de entrevista, en donde se entablará una conversación casual y cumple con las estrategias de interacción oral, entre ellas, las estrategias de planificación del mensaje, de compensación, reestructuración, cooperación con el interlocutor, respeto del turno de palabra, evaluación a través de la retroalimentación. También cumple el criterio de evaluación número 4 del bloque de aprendizaje II: *Producción de textos orales: Expresión e interacción* pues se busca que el alumno interactúe de manera básica en breves intercambios orales sobre temas que le son familiares (*Decreto 83/2016, de 4 de julio*). Asimismo, esta actividad contribuye a fomentar el aprendizaje comunicativo de inglés como lengua extranjera pues el enfoque adoptado para la elaboración de esta actividad ha sido un enfoque basado en la acción, el enfoque propuesto por el MCERL, pues el aprendiz de una lengua deberá hacer uso de todo su conocimiento sobre la lengua y sus destrezas en contextos específicos para efectuar actividades que demandarán el empleo la lengua extranjera como medio de comunicación.

Sin embargo, hay algunas actividades que no están destinadas a propiciar contextos donde el alumnado pueda interactuar o comunicar ideas en la segunda lengua de forma genuina. Si bien en la segunda página de la unidad, el libro de texto ofrece una sesión dedicada a trabajar la destreza de *Speaking*, donde se ilustran oraciones y estructuras que le sean útiles para hablar sobre el pasado, que es la función comunicativa que se espera que el alumnado sepa expresar al acabar la unidad, las estructuras que le pueden parecer útiles vienen representadas a través de "bocadillos de viñeta" incompletas y un diálogo como ejemplo que el alumno deberá cambiar, modificando las palabras en negrita por otras, para practicarlos con el compañero que haya elegido o le haya sido asignado como pareja.

Aunque se pretende que a través de este diálogo, el discente sea capaz de expresar en pasado que hizo el fin de semana anterior, empleando el nuevo componente léxico (los lugares de la ciudad) y la nueva estructura gramatical (*was/were*), para hablar sobre hechos cotidianos pertenecientes a su ámbito personal, el diálogo a efectos prácticos no está fundamentado en los principios que rige toda conversación que es el principio de la naturalidad e intencionalidad comunicativa mutua de ambos interlocutores por interactuar. En cambio, a pesar de que es una actividad propia de interacción oral según el MCER, el alumnado tras varias veces practicando el diálogo optará por aprenderlo de memoria para ser finalmente evaluados.

Otra de las actividades que no promueve interacción oral real en el aula y contextualizada es la de una encuesta que el discente debe hacer a la clase preguntándole a diez de sus compañeros la frecuencia con la que fueron el último mes a los lugares que les sugiere la actividad. Posteriormente, deben de ordenar por orden de popularidad cada uno de los lugares frecuentados. Para la realización de la actividad y enumeración en una escala del 1 al 4 de cada uno de los lugares para delimitar el nivel de frecuencia, el alumnado debe levantarse e ir compañero por compañero, leer simplemente la pregunta del enunciado para hacer la pertinente clasificación de los lugares visitados por porcentaje de asiduidad.

Atendiendo a la explicación del objetivo de la actividad, percibo que aunque se pretende que el alumnado conozca los lugares que 10 de sus compañeros han visitado, no se produce ninguna interacción oral real a diferencia de la actividad anterior pues esta actividad no está conformada por preguntas que el alumnado pueda preguntarse entre sí y que dé pie a una conversación espontánea sobre asuntos cotidianos que le facilitarán hacer uso de la lengua extranjera para comunicarse al estar hablando sobre aspectos de su vida que le son familiares.

En líneas generales, tres actividades de *Speaking* del libro de texto de la materia de inglés permiten determinar que este libro de texto como material curricular dista mucho de ofrecer actividades o tareas que contribuyan al objeto que promueve el aprendizaje de toda lengua extranjera, que no es otro más que hacer uso de esta con una intención comunicativa.

A pesar de que alguna actividad que otra sí busca conseguir la participación e implicación del alumnado en situaciones interactivas contextualizadas a su realidad,

resulta pertinente aseverar que se debería destinar más sesiones de las unidades de los libros de texto de inglés a trabajar la destreza de *Speaking* pues se ha comprobado que es una de las destrezas de mayor complejidad. Para contribuir a su mejora, a continuación describiré las actividades de interacción oral que he diseñado e implementado durante mi periodo de prácticum con el alumnado de 1º de ESO.

8. El diseño e implementación de actividades orales

Tras investigar sobre la materia analizada en cuestión que es la destreza de *Speaking* y su método de aplicación y trabajo en las sesiones de inglés, una vez que he recabado los datos y evidencias que me han servido para detectar las dificultades presentes en el alumnado a la hora de utilizar la lengua extranjera para comunicarse, proporcionaré una descripción pormenorizada sobre las actividades orales que he diseñado y que se me ha permitido llevar a efecto en el aula con el alumnado de 1º de la ESO.

Aunque mi deseo intencional era llevar a la práctica todas las actividades orales que conformaban mi plan de acción inicial, finalmente realicé aquellas actividades que en tiempo y forma se me concedió hacer, pues le resultaba inviable a mi tutora de prácticas concederme muchas sesiones de inglés ya que eso limitaría su plan didáctico en el cual por orientación del Departamento de Inglés debía trabajar las cuatro destrezas y asegurarse de extraer calificaciones de cada una de estas en las pruebas evaluables correspondientes.

Por esa razón de tiempo, tuve que hacer un proceso de selección de aquellas actividades que sí iba a implementar para demostrar su efectividad comunicativa. Cabe destacar que en cada una de las actividades que pude implementar (véase Anexo IV), incluidas aquellas que fueron descartadas, las variables afectivas del alumnado y sobre todo las teorías e hipótesis reseñadas en el marco teórico de este proceso de investigación fueron contempladas.

En primer lugar, como especie de introducción al componente léxico de la nueva unidad 7 titulada *Out and About!*, para evitar proporcionarles directamente la traducción al L1 de cada una de las palabras de vocabulario y que se aprendiesen cada una de

memoria, creé como actividad inicial para romper el hielo (*Warm-up activity*) y propiciar un clima distendido, una actividad que titulé *On my way from home to high school*. El propósito de la actividad era que el alumnado de 1º de la ESO pensase en tres sitios que ve todos los días por la mañana en su calle de camino al instituto, en un intervalo de cinco minutos. Una vez pensados esos tres lugares, les proyecté un enlace que los llevaba a una reunión interactiva a tiempo real en la aplicación Mentimeter donde depositarían sus respuestas por escrito generando automáticamente un banco o nube de palabras (*WordCloud*) por defecto.

Posteriormente a ello, les preguntaba qué lugares solían ver todos los días por la mañana de camino al instituto para generar una interacción oral contextualizada. De esa forma, me aseguraba primeramente de que conectasen con su conocimiento previo y experiencial para aprender el nuevo vocabulario de una forma más realista estableciendo vínculos conexos que le permitieran reflexionar sobre la funcionalidad del nuevo vocabulario comunicativamente hablando pues posteriormente podría hacer uso de este en situaciones conversacionales para hablar sobre lugares que le son familiares.

La segunda actividad es una *Small talk* (una especie de charla sobre un tema cotidiano abordado en un contexto informal) que diseñé con motivo de la festividad de Semana Santa que cayó en la segunda semana de mi período de prácticum. Una vez que les expliqué el vocabulario y la nueva estructura gramatical (*was/were*) para hablar sobre el pasado, decidí implementar esta actividad. Bajo la designación de *My Last Holidays: On Easter*, el alumnado de 1º de la ESO debía levantarse de su asiento y preguntarle en un intervalo de 5 minutos a cualquier compañero/a la siguiente pregunta: *Where were you on your Easter holidays?*

Pasados los cinco minutos, su compañero debía preguntarle a este y viceversa. Ambos debían de apuntar los lugares y algún aspecto relevante que les haya contado su compañero para luego entre todos hablar abiertamente de cómo fue la actividad de interacción oral. En dicha actividad oral, decidí participar para que tanto ellos como yo nos conociésemos más mutuamente y pudiésemos conocer los intereses de ambos.

La siguiente actividad que tuve oportunidad de implementar fue una actividad conocida como *Find Someone Who*, en donde una vez más, invitaba al alumnado a levantarse de sus asientos para incentivar su movilidad y dinamismo por el aula. La actividad *Find Someone Who* es una actividad propia que se implementa en las aulas de

segundas lenguas para reducir cualquier indicio de retraimiento que pueda presentar el alumnado a la hora de participar oralmente en la lengua extranjera. El objetivo principal de esta actividad es que el discente se levante y logre encontrar al compañero que reúna la información que muestre cada una de las secciones de la tabla. Es una muy buena forma de establecer nuevos vínculos y fomentar la comunicación interpersonal al tener la oportunidad de conocer aspectos del ámbito personal de su compañero que pueden compartir. También, con esta actividad se pretende repasar algún concepto explicado, sea gramatical o léxico.

Antes de diseñar esta actividad, dediqué los últimos 10 minutos de una sesión a abrir un debate que diese pie a que tanto yo como docente y ellos como discente compartiéramos algo sobre nuestra vida personal para conocernos mejor. Esto me permitió delimitar la información que incluí en la tabla, pues eran datos relacionados con aspectos de su ámbito personal, ya sean gustos e intereses personales, etc. Incluso, para hacer la actividad más interactiva, incluí una casilla titulada Datos de interés (*Data of interest*), para asegurarse de que, aparte de apuntar el nombre de la persona, la conversación seguía fluyendo al aportar a su interlocutor más datos sobre el asunto abordado.

La última actividad oral que implementé fue la actividad de *Speaking* evaluable. Tomando como punto referencial los diálogos como actividades de interacción oral, que eran empleados como objeto de evaluación de la destreza de *Speaking*, decidí que el tipo de actividad fuese la misma pero fundamentada mediante una situación contextualizada de simulación de roles (*Role-play*). En esta actividad, se les planteó una situación cotidiana, una persona que vive en otra isla se va de vacaciones a Tenerife y queda con un amigo. Una vez reunidos, esa persona le comenta a su amigo que quiere mudarse a Tenerife pero no sabe en qué zona de Tenerife vivir. Su amigo le recomienda la zona en donde vive como la mejor de la isla. En parejas, uno de los alumnos debía de interpretar a la persona que vive en otro sitio y se quiere mudar a Tenerife (A) y su pareja debía de interpretar el papel del amigo residente de Tenerife (B) que le recomienda su zona como el mejor sitio de la isla en donde vivir. A modo de reseña les proporcioné un ejemplo de diálogo creado por mí que les incluí en la presentación que les creé, explicándoles todo paso a paso, contemplando estructuras y oraciones funcionales para la elaboración de sus diálogos.

8.1. Análisis y discusión de los resultados

Todas las actividades orales que han contribuido como propuestas de mejora en este trabajo fueron implementadas en ambos grupos de 1º de la ESO: B y E, en el tiempo y en las sesiones que se me permitieron, pues comencé mi período de prácticas extracurriculares a finales de la segunda evaluación e inicié mi situación de aprendizaje prácticamente en la tercera evaluación, lo que conllevó a que la profesora de inglés titular me apresurase para no destinar tanto tiempo a trabajar la destreza de *Speaking*, al no disponer de los recursos necesarios suficientes para emprender ese tiempo en desarrollar la destreza oral en profundidad. La razón que esclarece este acontecimiento se fundamentó en la urgencia que la profesora titular tenía por adelantar todo lo que estuviese de su mano, antes de finalizar la tercera evaluación y sacar notas evaluables de cada una de las destrezas de su alumnado.

Durante la implementación de las actividades orales descritas anteriormente, cabe destacar ciertos aspectos que merecen especial mención.

En primer lugar, siendo conocedor de la situación actual en ambos grupos y de los distintos ritmos de trabajo que presentaban, mi temor inicial era que las actividades propuestas no les generasen ningún tipo de interés de participación.

Sin embargo, aunque al principio se mostraban desconcertados al no estar acostumbrados a la hora de intervenir en actividades que fomentaban el desarrollo de conversaciones o pequeñas interacciones donde hacer uso del contenido aprendido de la unidad, el grado de implicación en las actividades fue bastante favorable.

Un elemento que contribuyó a la efectividad de las actividades orales creo que fue el dinamismo que ofrecían pues no solo les ayudaba a moverse por el aula para encontrar un compañero con el que conversar.

También otro factor que ayudó fue la manera en la que las actividades orales diseñadas estuvieron enfocadas en lo concerniente a los temas de conversación seleccionados. Las actividades orales diseñadas buscaban establecer pequeñas interacciones donde el discente pudiese abordar una conversación sobre un asunto cotidiano a su realidad en la lengua extranjera, usando asimismo todo el conocimiento que había aprendido en la unidad.

Todo ello hizo no solo que el alumnado se evadiese del funcionamiento ordinario de una sesión de inglés, donde prima el uso del libro de texto, y la realización de ejercicios de gramática y la consecutiva automatización de esas estructuras en su mayoría, sino que dotó al alumno de situaciones contextualizadas que le permiten ver la funcionalidad del contenido de la unidad que emplean en encuentros conversacionales para hablar sobre aspectos corrientes de su ámbito personal.

Otro aspecto que creo que ha conseguido que el porcentaje de participación del alumnado haya ascendido, a mi parecer, ha sido mi nivel de intervención en estas actividades orales para disminuir cualquier sentimiento de vergüenza, ansiedad por temor a equivocarse y ser objeto de mofa proveniente del alumnado. Primeramente, mi sentido del compromiso a participar junto al alumnado en las actividades orales no solamente vino motivado para acercarme más a este y conocer cuáles eran sus intereses. También lo hice como manera de que no me percibieran bajo los preceptos asimétricos que caracterizan a toda relación profesor-alumno.

No quería, bajo ningún concepto, que me viesen como una figura de autoridad o como una eminencia que poseía un conocimiento preciso de la lengua extranjera y que buscaba lo mismo para su alumnado. Por el contrario, para evitar estos sentimientos de reticencia en el alumnado, traté desde el momento en que implementé no solamente mi unidad didáctica sino mis actividades orales en participar en estas para que tuviesen la oportunidad de preguntarme dudas cuando no sabían cómo expresar algo en inglés y para que ambos nos sumiésemos en un proceso de retroalimentación para conocernos más el uno y el otro. Incluso lo hice para que normalicen el error como un elemento característico en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En esos momentos en los que me llamaban para comprobar si lo que iban a decir estaba bien, en vez de catalogar su discurso como “erróneo” o “impreciso”, le sugería alternativas para reformular su mensaje utilizando un vocabulario y expresiones más sencillas. Así, también contribuí a enseñarles las estrategias comunicativas proporcionadas por Bygate (1987) o el MCERL, sobre todo cuando les aconsejaba evitar decir algo si no estaban muy seguro de ello (Estrategia de evasión). Todo esto hizo que su nivel de cohibición descendiese a la hora de participar, pudiendo ver que cada vez más se sentían en confianza a la hora de dirigirse a mí e interactuar como grupo en el aula.

Así me lo hizo saber el alumnado de ambos grupos el último día en el centro, el cual compartió cuál había sido su experiencia personal conmigo como docente de

prácticas durante la implantación de mi unidad didáctica a través de un cuestionario de satisfacción (véase Anexo V).

En líneas generales, me expresaron su gratitud por haber sido su docente de inglés durante esas siete semanas. Para asegurarme y determinar el nivel de adecuación que presentaron las actividades en su desarrollo e implicación, les pregunté si cada actividad les había resultado útil, y me afirmaron que totalmente, mucho más de lo que se habían imaginado. Luego, para cada actividad, les pedía que me dijese qué destacarían de las actividades orales y su grado de satisfacción al realizar la actividad había sido favorable. Entre todas las reflexiones, destacaría las siguientes:

- *Que habían aprendido a conocerse más entre ellos*
- *Que les resultó muy divertido levantarse y hablar con sus compañeros*
- *El hecho de poder tener tiempo para estar por el aula, y que las sesiones no fuesen como siempre (copiar en el cuaderno permaneciendo en “silencio”)*
- *La oportunidad de ir libremente por el aula conversando con quien querían para saber dónde habían estado sus compañeros*
- *Que les ayudó a practicar en una conversación real lo que estábamos aprendiendo y a comunicarse mejor*
- *Que el docente de prácticas le ayudó en todo lo que pudo y se implicó con ellos*

Destacaron también que les había gustado la forma en la que trabajamos la destreza de *Speaking* a través de estas actividades orales. *Grosso modo*, porque han sido actividades más divertidas y creativas, donde han aprendido más vocabulario y han podido practicarlo.

Incluso, destacaron que fue algo innovador y diferente que distaba mucho de las actividades del libro que a su parecer encontraban como algo aburrido y tedioso.

Asimismo, manifestaron que los temas que se abordaron en las actividades orales fueron más entretenidos, destacando la amenidad de las actividades y sobre todo un alumno confesó que dichas actividades le ayudaron a soltarse más y desenvolverse en los encuentros conversacionales.

A pesar de que el nivel de implicación del alumnado en la realización de las actividades orales no pudo haber sido mejor, al no estar acostumbrados a llevar a cabo actividades que promoviesen la movilidad en el aula y que demandasen el empleo de la L2 en todo momento, pude percibir, cómo independientemente de que estaban implicados en la actividad, se distraían con facilidad y se alborotaban, lo que hacía que muchas veces desconectasen y hablasen de asuntos que no estaban vinculados con la actividad. Todo eso lo hacían en la L1.

Para evitar que eso sucediese en la mayor parte de los casos, como he explicado me comprometí a participar con ellos en cada una de las actividades orales como método de supervisión de sus interacciones orales. Aunque el porcentaje de empleo de la lengua materna era mayor que el de la lengua extranjera, en el momento en que me acercaba a ellos para interactuar, el uso de la L1 disminuía y comenzaban a realizar esfuerzos por expresarse en la L2. Aun así, dicho fenómeno lo consideraba como algo normal pues hacían un uso de la lengua materna en casi todas las sesiones de inglés de manera cotidiana, por lo que era a lo que estaban habituados.

Al mismo tiempo, mediante las distintas actividades orales, pude ver que el alumnado realizaba grandes hazañas por expresarse en la L2, pero muchas veces no sabían cómo formar una oración apenas. Esto se debía principalmente al escaso tiempo que le dedicaban a la destreza de *Speaking* en el aula pues se veía como el alumnado hacía grandes esfuerzos para poder comunicarse en la L2 y aun así sin salir victorioso de ello. En cambio, a la hora de realizar ejercicios de gramática, más mecánicas, no eran tanto los problemas presentados, pues estarían aplicando una estructura gramatical en oraciones, cuya explicación se le había repetido hasta la saciedad en la L1.

Como crítica personal, debo añadir que, aunque mi intención por elaborar estas actividades orales estuviese encaminada en favorecer la mejora del desarrollo de la destreza oral en el aula, cometí ciertos fallos en el proceso de implantación. Uno de ellos fue que mi propuesta didáctica era tan ambiciosa, y tantas eran mis ganas por suscitar el interés del alumnado, que tal vez las actividades resultasen complejas de acuerdo a su nivel A1. Otro de los fallos que pude haber cometido fue de cara a la elaboración de la actividad evaluable de *Speaking*. Si bien mi propuesta estaba contextualizada sobre un asunto cotidiano, en el que se pretendía al alumnado asumir roles para expresar funciones comunicativas y contribuir a la resolución de problemas,

el diálogo de modelo que creé era más largo que los diálogos con los que ellos había trabajado, lo que les pudo resultar laborioso a la hora de crear sus diálogos. A pesar de que en un principio, mi objetivo era darles orientaciones sobre cómo tenían que crear sus diálogos mediante estructuras y oraciones funcionales que le serían útiles para su elaboración, fue imposible que elaborasen diálogos de creación propia, pues mi tutora de prácticas me confesó que ellos serían incapaces de acordarse de todo lo que habían estado hablando con su compañero y escrito en sus libretas, por lo que no tuvimos más remedio, muy a mi pesar por motivos de tiempo, que hacer que siguiesen la estructura del diálogo de ejemplo y que cambiasen las palabras en negrita, aportando datos personales para luego aprendérselo de memoria.

Para finalizar, cabe destacar que a pesar de las complicaciones que hayan podido surgir en este procedimiento de implementación de este estudio, estas actividades orales, aunque son mejorables, han intentado conectar el contenido de la unidad con situaciones que le sean cercanas y relevantes para el alumnado y creo que se ha conseguido, teniendo en cuenta la opinión proporcionada por el alumnado en el cuestionario final de satisfacción cumplimentado, y por mi experiencia de docente de prácticas con ellos.

9. Otras estrategias/actividades recomendadas para mejorar la interacción oral

Este proyecto de investigación también ha contribuido en sugerir ejemplos de otras actividades o tácticas y procedimientos que todo docente de segundas lenguas pueda incorporar en su metodología de trabajo en vista de paliar las contrariedades que la forma de trabajar la destreza oral pueda presentar en el aula.

Autores referenciados en esta línea de exploración, específicamente Bygate (1986) aparte de otorgar al docente de lengua extranjera de posibles estrategias comunicativas para enseñar al discente a comunicarse en la segunda lengua, reseña un compendio de actividades idóneas para desempeñar la práctica de la destreza oral en el aula.

Como primera actividad Bygate (1986, p.77) sugiere realizar actividades caracterizadas por lagunas de información (*Information-gap activities*). El objetivo de

este tipo de actividades es hacer posible que el alumnado en parejas logre obtener la información que le falta. A dos alumnos se les hace entrega dos fichas complementarias que contienen ya sean gráficos elaborados bajo la invención o tablas para completar los huecos que faltan ayudándose mutuamente. La información que uno de los alumnos le hace falta adquirir para completar los huecos en blanco viene incluida en la ficha de su compañero a modo de nota y le será transferida cuando este pregunte para que le dé pistas o bien porque se deduce que su compañero no tiene información que sí él posee. Este tipo de actividades incluye instrucciones (para dar direcciones), descripciones, comparaciones y narraciones. Actividades de esta índole según Richards (2006, p.18) contribuye a uno de los aspectos que prevalece en todo tipo de comunicación que acontece en la vida real, que es el fenómeno de la laguna o déficit de información, debido a que, en situaciones conversacionales rutinarias, la gente por norma general se comunica para conseguir información que desconoce sobre un asunto. Asimismo, añade que este tipo de actividades fomentará el desarrollo de todo tipo de comunicación auténtica en la lengua extranjera.

También, Bygate (1986) habla de juegos comunicativos que son variados. Como ejemplo se puede destacar el juego interactivo Describe y pinta (*Describe and Draw*), en el cual, a un discente se le entrega una imagen que tiene que describir para que sus compañeros, que no han visto la imagen antes, la reconstruyan, dibujándola.

Otro juego interactivo que aborda es el juego de encuentra la diferencia (*Find the Difference*) donde dos alumnos en parejas tienen cada uno una imagen con diferencias sutiles en cada una de las imágenes. Cada uno sin mirar la imagen del otro, deben de averiguar las disimilitudes de ambas ilustraciones.

A su vez presenta también juegos de adivinar (*Guessing games*) como uno conocido bajo la acepción de ¿Cuál es mi país? (*What's my Country?*). En el presente juego, un alumno cogerá una carta que contiene el nombre de un país. El resto de sus compañeros deberán intentar averiguar el país, realizando una serie de preguntas que tengan que ver con el país. En relación con los juegos de adivinanza, una de las actividades orales que me resultó imposible implementar fue un tipo de juego interactivo que designé como ¿Quién se sienta a tu lado? (*Who is seating by your side?*). En parejas, uno de los estudiantes debía pensar en un lugar de la ciudad que más le gusta. Mientras su pareja debería adivinar en qué lugar de la ciudad está pensando, empleando las preguntas que les incluí para orientarlos en la realización de la actividad. Pasados 5

minutos, la pareja debía de realizar el mismo procedimiento a la inversa. De esa forma, estarían repasando el vocabulario e interactuando, aplicando estrategias comunicativas como la negociación del significado para llegar a un resultado en común (véase Anexo VI).

Autores como Baker & Westrup (2003) proporcionan a todos los docentes de lenguas extranjeras una serie de estrategias para animar a que su alumnado hable en la segunda lengua en el aula (pp.13-17).

Primeramente, los autores recomiendan al docente de segundas lenguas propiciar elogios cada vez que un alumno/a intervenga oralmente para que vea que su participación está siendo valorada y lo que dice y expresa en la lengua extranjera es relevante a efectos comunicativos siempre y cuando haya una intención de comunicar algo.

En segundo lugar, sugieren propiciar una atmósfera y clima de trabajo alentador y comprensivo que ayude a reducir el riesgo que el alumnado pueda presentar a la hora de cometer errores, permitiéndoles preguntar cualquier cosa que les perturbe y les suscite dudas, sintiéndose libres a preguntar algo que no entiendan, ayudándoles a transitar los errores como parte del proceso, pues aprendemos de ellos para mejorar.

Para aquel perfil de alumnado que presente altos índices de falta de confianza, sugieren que, para incrementar su motivación para dar el paso a hablar, en una fase inicial, se les otorgue de un intervalo considerable de tiempo para preparar lo que van a decir. De esa manera, el alumnado no se sentirá tan presionado a decir algo hasta que haya tenido el suficiente tiempo para pensar sobre ello hasta que se sienta preparado a hablar.

10. Conclusiones

El presente proyecto fin de máster contempla la realidad de un grupo de alumnado de 1º de la ESO de un centro educativo de la isla de Tenerife en las sesiones de inglés, con objeto de analizar la situación actual del grupo, el tiempo de dedicación a la destreza oral en el aula y detectar los posibles agentes que impidan el cumplimiento de las actividades orales y la consecutiva implicación del alumnado en este tipo de tareas de producción oral.

A través de la adopción de un enfoque de investigación-acción, las técnicas y procedimientos empleados en mi labor docente han sido una observación inicial durante las dos primeras semanas de mi período de prácticum, donde atestigüé el ritmo de trabajo cotidiano de ambos grupos y su nivel de implicación a desarrollar actividades orales, una entrevista realizada a tres docentes del centro para corroborar mis hipótesis iniciales sobre la destreza oral como objeto de estudio y finalmente un cuestionario cumplimentado por ambos grupos de alumnado de 1º de la ESO que me permitió contrastar las respuestas de docente y discente para determinar cuáles serían los posibles desafíos que el alumnado pudiese presentar a la hora de realizar actividades orales que demanden su participación en interacciones verbales.

Todos estos elementos complementarios utilizados en mi fase de investigación desembocaron en reflexiones posteriores personales de la problemática que me permitieron elaborar un diagnóstico sobre el panorama actual de la destreza oral en la materia de inglés de nuestro sistema educativo, y la negativa prevalente en el alumnado a hablar en la lengua extranjera debido a la dedicación en demasía de otras destrezas en comparación con la destreza oral. Posteriormente, con la finalidad de fomentar así el desarrollo de la destreza oral, se diseñaron unas actividades orales para su posterior implementación.

Atendiendo a los resultados obtenidos en esta investigación se determina que la destreza de *Speaking* se trabaja muy poco por no decir “nada” en las sesiones de inglés del centro educativo donde realicé mis prácticas. En concreto, las únicas oportunidades que al alumnado de 1º de la ESO se le concedió para hablar y comunicarse en la lengua extranjera fueron para la corrección de los ejercicios de gramática asignados como tarea u otra actividad de otra destreza de la lengua extranjera (*Reading, Writing o Listening*), diciendo en voz alta la respuesta correcta.

Las actividades orales utilizadas en el aula eran las actividades recogidas en el libro de texto de la materia. Si bien eran actividades propias de expresión e interacción oral según el MCERL, específicamente diálogos evaluables para determinar el dominio de la lengua extranjera de cada alumnado, incumplían los principios que rigen toda conversación o interacción verbal y las estrategias comunicativas correspondientes reseñadas por el marco de referencia y Bygate (1987) al ser diálogos recitados oralmente de memoria carecientes de algún tipo de intención comunicativa y de una negociación conjunta del significado.

Este déficit de dedicación a la destreza oral y su método de aplicación descontextualizado ha contribuido a que el alumnado manifieste una postura reticente a involucrarse en actividades orales, aflorando sensaciones de retraimiento e intranquilidad en los momentos en los que quiera comunicarse en la lengua extranjera por temor a cometer errores y ser enjuiciado debido a su falta de dominio lingüístico, lo que repercutirá negativamente en su autoestima.

Este hecho lo corroboró el profesorado de inglés entrevistado coincidiendo en que la destreza que suscita mayor nivel de reticencia en el alumnado era el *speaking*, en cuyo proceso influía directamente parámetros afectivos como lo es la motivación o la vergüenza para hablar delante de un público en la lengua extranjera. Aun así, el profesorado de inglés en su totalidad afirmó con unanimidad que la aplicación de metodologías innovadoras y otros programas flexibles contribuirían a una mejor adquisición de la competencia oral en la lengua extranjera.

Considerando estas evidencias como pruebas irrefutables en mi investigación, se implementó un total de cuatro actividades que buscaban suscitar la motivación del alumnado por hablar en la lengua extranjera. Los resultados alcanzados fueron muy beneficios y confirman la efectividad e idoneidad de las actividades orales a través de un cuestionario de cumplimentación para conocer el grado de satisfacción del alumnado, en donde se destaca el grado de implicación y participación del docente en las actividades orales, la utilidad de las actividades a efectos prácticos comunicativos al ofrecer situaciones conversacionales contextualizadas de interés al alumnado donde pudiesen conocerse más entre ellos, e incluso la libertad concedida para moverse por el aula y conversar libremente con quienes deseaban en vez de permanecer sentados y callados copiando en el cuaderno. Todos estos factores contribuyeron a propiciar un clima de confianza en el aula que ayudó a disminuir los niveles de ansiedad y vergüenza de hablar en la lengua extranjera.

Sin embargo, esta propuesta de intervención metodológica resultaría insuficiente para mejorar el desarrollo de la destreza oral en las aulas de lenguas extranjeras, al haber sido efectuada con limitaciones en un centro de secundaria de la isla de Tenerife en la comunidad autónoma de Canarias. Se requieren más líneas de investigación que se desarrollen en otros centros educativos de todo el territorio español con la finalidad de ahondar sobre el fenómeno.

Por otra parte, las corporaciones y órganos pertinentes que rigen el marco normativo de la educación de nuestro país deberían aunar esfuerzos y cooperar con el equipo docente a nivel estatal y posteriormente a nivel autonómico, para asegurar que las disposiciones que conforman el currículo de la materia de inglés como Primera Lengua Extranjera (*Decreto 83/2016, de 4 de julio*) se extrapolen a la realidad en las sesiones de inglés y no se limiten a estar reseñadas única y exclusivamente por escrito, distando lo establecido en el currículo de la materia de la práctica docente.

Esto ayudará a que el docente de segundas lenguas no se ciña única y exclusivamente a utilizar como material curricular el libro de texto de la materia, que promueve la dedicación descompensada y segmentada de cada destreza, relegando la destreza oral a un segundo plano. Por ende, el docente apostaría por metodologías y estrategias didácticas dinámicas y novedosas que se adapten al contexto educativo que está continuamente cambiando, para propiciar un clima de trabajo motivador donde conecte con los intereses propios del alumnado e identifique sus necesidades, para implementar actividades que propicien situaciones conversaciones reales contextualizadas que sean de su interés, bajo un enfoque comunicativo orientado a la acción, asegurándose de que el alumnado sea capaz de comunicarse en la lengua extranjera tanto dentro como fuera del aula.

Referencias bibliográficas

- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-24.
- Ayala, E. N. (2008). Psicología y lingüística: su influencia en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *La Universidad* 3-4.
- Baker, J., & Westrup, H. (2003). *Essential speaking skills*. A&C Black.
- Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran*, 112-120.

- Bermúdez Jiménez, J. R., & Fandiño Parra, Y. J. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de la Salle*, 59, 99-124.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Carrasquillo, A. L. (2013). *Teaching English as a second language: A resource guide*. Routledge.
- Celce-Murcia, M., & McIntosh, L. (Eds.). (1979). *Teaching English as a second or foreign language*. Newbury House.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Cruz, M. D. L. (1999). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un curso hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?. En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998* (pp. 419-426). Servicio de Publicaciones= Servizo de Publicacións.
- Daza, S. L. P. (2005). *Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto*. Universidad Distrital de Colombia.
- Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 169, de 31 de agosto de 2015. Disponible en <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2015/169/002.html>
- 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. *Boletín Oficial de Canarias*, 136, de 15 de julio de 2016. Disponible en <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas* (Vol. 108). Editorial UOC.

- Egan, K. B. (1999). Speaking: a critical skill and a challenge. *CALICO Journal*, 16(3), 277–293. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/24147844>
- García-Sampedro, M. (2019). La enseñanza de la comunicación oral en lenguas extranjeras a lo largo de la historia. En J. Rodríguez, O. Zambrano & S. García (Eds.), *Nuevos enfoques para la docencia universitaria*, 173-186.
- Garrote Salazar, M. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Ediciones Paraninfo, SA.
- Giani, C. (2022, 10 de mayo). Diferencia entre lengua e idioma. *Ejemplos*. <https://www.ejemplos.co/diferencia-entre-lengua-e-idioma/#ixzz7Y66n6q2Q>
- Harmer, J. (1991). *The practice of English teaching*. Longman.
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Hughes, R. (2013). *Teaching and researching speaking*. Routledge.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. GRAÓ.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching* (3rd edition), *Oxford handbooks for language teachers*. Oxford University Press.
- Krashen, S. (1981a). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Krashen, S. (1982b). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. (1985c). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th Edition). Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Ministerio de la Presidencia (2013). 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,

de 30 de diciembre de 2020. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- MacKenzie, I. (2014). *English, as a lingua franca: theorizing and teaching English*. Routledge.
- Martín Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Recuperado de <https://docplayer.es/10792787-La-ensenanza-de-idiomas-en-los-ultimos-cien-anos-metodos-y-enfoques-aquilino-sanchez-perez-universidad-de-murcia.html>
- Montes Giraldo, J. J. (1983). Habla, lengua e idioma. *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 38, 329-339.
- McDonald, C., & Devlin, E. (2014). *New Action! Student's Book ESO1*. Burlington Books.
- Muñoz Restrepo, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85.
- Mukalel, J. C. (2005). *Approaches to English language teaching*. Discovery Publishing House.
- Pattison P. (1987). *Developing communication skills: A practical handbook for language teachers with examples in English, French and German*. Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23(4), 589-618.
- Ponce, I. G. (1999). Enfoques comunicativos y enseñanza de lenguas. *Educación*, 8(15), 129-137.
- Rabéa, B. (2010). El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. En L. Roger y F. Corral (Coords.). *Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de Español para Extranjeros* (pp. 9-15).
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Disponible en <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. SEAMEO Regional Language Centre.
- Sánchez, A. (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques. SGEL.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching. Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Longman.

ANEXOS

ANEXO I

Preguntas de la entrevista realizada al profesorado de inglés

1. ¿Hay un equilibrio a la hora de trabajar las cuatro destrezas básicas para garantizar así el aprendizaje del inglés como lengua extranjera? En caso contrario, ¿en cuál de ellas hay una mayor dedicación? ¿Por qué? ¿Qué destreza se suele postergar más?
2. ¿Cuál de las cuatro destrezas el alumnado se presenta más reticente a trabajar? ¿Por qué?
3. ¿Se podría decir que el porcentaje de ejercicios para verificar el aprendizaje del nuevo contenido gramatical es mayor que el número de actividades que fomenten el desarrollo de la destreza oral? En caso de ser así, ¿Cuál sería una posible razón de ese fenómeno?
4. ¿Siente que su alumnado posee un conocimiento mecánico y automático de las estructuras gramaticales y del vocabulario, pero no sabe hacer uso de estos en situaciones interactivas contextualizadas? En caso de ser así, ¿Cuál sería una posible razón de ese fenómeno?

5. ¿Cuánto tiempo material es empleado para trabajar la destreza de *Speaking*? ¿Lo considera apropiado?
6. ¿Qué propuestas se podrían proporcionar para fomentar la interacción oral del alumnado en el aula?

ANEXO II

Cuestionario administrado al alumnado de 1º de la ESO (*Google Forms*)

Sexo

-Masculino

-Femenino

-No binario

-Prefiero no decirlo

1.¿Sientes que sabes cómo resolver los ejercicios de gramática, pero luego no sabes cómo aplicarla a la hora de desenvolverte en una conversación?

-Sí

-No

2.¿Qué destreza te resulta más difícil trabajar en el aula? (Listening, Reading, Writing y Speaking)

3.¿Qué destreza se trabaja más en el aula?

4.¿Cuánto tiempo se dedica a trabajar la destreza de speaking en las sesiones de inglés?

-Mucho

-Poco

-Nada

5.¿Cómo se trabaja el speaking en las sesiones de inglés?

6.¿Se te ocurren alguna idea para trabajar el speaking en las sesiones de inglés?

(Actividades o alguna propuesta)

ANEXO III

Actividades de Speaking del libro de texto New Action! Student's Book ESO1

7 Out and About

Key

▶ airport	▶ cafe	▶ library	▶ sports centre
▶ bakery	▶ chemist's	▶ museum	▶ stadium
▶ bank	▶ church	▶ post office	▶ supermarket
▶ bookshop	▶ cinema	▶ restaurant	▶ sweet shop
▶ butcher's	▶ hospital	▶ shopping centre	

VOCABULARY
Places

10 VOCABULARY PRESENTATION

1 Listen and repeat the places in blue in the map key on page 78. Which places do you pass on the route from the green circle to the red circle?

2 Where do you go to do the things below? There may be more than one possible answer.

get	buy
books	money
a cake	clothes
see	watch
an exhibition	a doctor
a football game	a film
have	
coffee	a meal

3 STOP AND THINK! We sometimes put two words together to form a compound noun.
week + end = weekend
post + office = post office
Look at the places in the key on page 78. How many compound nouns can you find?

Pronunciation: Compound Noun Word Stress, page 130

ACTION!
Draw a map of the main street in your area. Which places on your map do you go to? When do you go to them? Which places don't you go to? Tell your partner.
I often go to the sports centre at the weekend.

10 FLASHCARD ACTIVITY

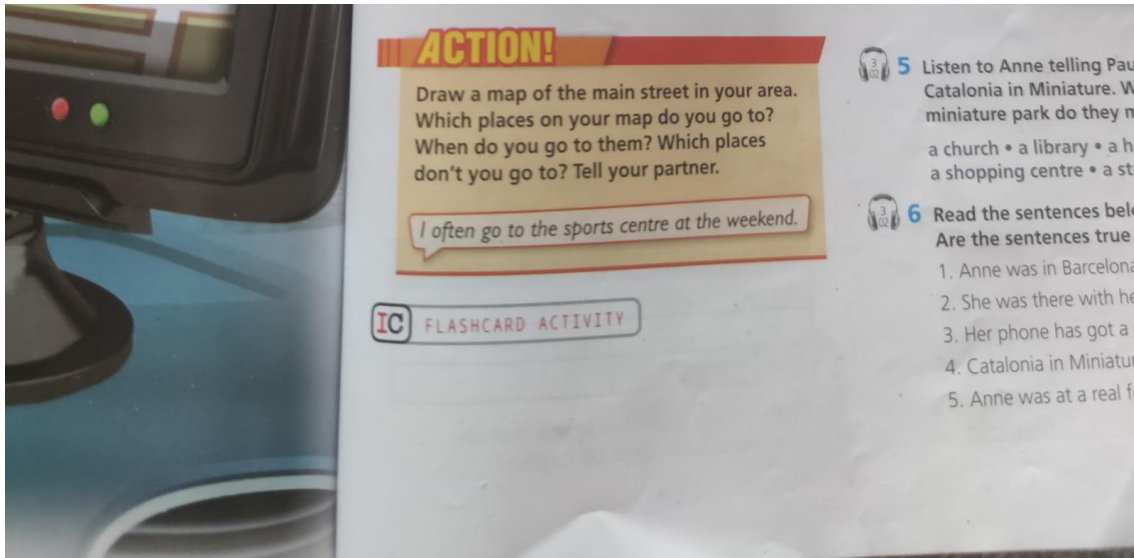
LISTENING
A Description of a Place

4 Look at the two pictures of buildings. One is a picture of the Cathedral of Girona. The other is of the model in Catalonia in Miniature. Which is the real cathedral?

5 Listen to Anne telling Paul about her visit to Catalonia in Miniature. Which places in the miniature park do they mention?
a church • a library • a hospital • a museum • a shopping centre • a stadium

6 Read the sentences below. Then listen again. Are the sentences true or false?
1. Anne was in Barcelona on Saturday.
2. She was there with her friends.
3. Her phone has got a camera.
4. Catalonia in Miniature has got pictures by Dalí.
5. Annie was at a real football match.

(New Action! Student's Book ESO1, p.79)



(*New Action! Student's Book ESO1, p.79*) – Actividad de *Speaking* de dibujar un mapa de la zona donde vives para ser entrevistado por tus compañeros sobre los lugares que frecuentas

SPEAKING

Talking About the Past

1 Useful Language Copy and complete the speech bubbles with the words below. Then match the questions to the possible answers.

My friends • No • Where • library
Friday afternoon • it • Who • fun

1. Were you at the ... ?

2. ... was with you?

3. Was it ... ?

4. ... were you on Friday?

a. ... were with me.

b. I was at the chemist's on

c. ..., I wasn't.

d. Yes, ... was.

2 Listen and repeat.

A: How was your weekend?

B: It was good, but busy.

A: Were you at the **cinema** on **Saturday** **afternoon**?

B: No, I wasn't. I was at the **shopping centre**.

A: Really? Who was with you?

B: **My parents**. Where were you on **Saturday**?

A: I was at the **sports centre**.

B: Was it fun?

A: Yes, it was.

ACTION!

Step 1: With a partner, change the words in bold in Exercise 2 to make a new dialogue.

Step 2: Practise the dialogue with your partner.



3 STOP AND THINK! Some words in British English and US English are different.



BRITISH



US

chemist's

pharmacy

cinema

movie theater

shopping centre

mall

Do you know any other words that are different in British and US English?

(New Action! Student's Book ESO1, p.80) – Sección de *Speaking* sobre estructuras útiles (Useful Language) para hablar en pasado y construir el diálogo en parejas

ACTION!

CLASS SURVEY: Ask ten friends how often they were at the places below in the last month.

cinema • restaurant • library
shopping centre • sports centre

- a. never
b. 1-2 times
c. 3-4 times
d. 5 or more times

List the places in the order of popularity.

There was / There were

IC GRAMMAR ANIMATION

Affirmative

There was a hospital.
There was some music.
There were some museums.

Negative

There wasn't a church.
There wasn't any food.
There weren't any cinemas.

Was there a bakery?

(New Action! Student's Book ESO1, p.83) – Actividad de *Speaking* como encuesta a realizar a la clase (*Class Survey*)

ANEXO IV

Actividades orales diseñadas e implementadas

Primera actividad de introducción al vocabulario de la unidad (Warm-up activity: *On my way from home to school*)

A graphic titled "STEPS TO FOLLOW" in a large, black, handwritten-style font. To the left of the title is an icon of a document with a magnifying glass over a plus sign. To the right is a photograph of a hand holding a smartphone. Below the title, there is a list of instructions:

- Think of three places you see around your town/city on your way from home to highschool every morning
- Use your tablet/Chromebook for this activity
- Enter this CODE to <https://www.menti.com/wlmxn2v28h> 2360 9767
- Share your answer on Mentimeter
- Discuss orally your answers in class

Three places you see around on your way from home to high school every morning

Mentimeter



1

Segunda actividad (Small talk – *My last holidays: On Easter*)



Tercera actividad (*Find Someone Who...?*)

FIND SOMEONE WHO	Name	ANY DETAILS OF INTEREST
<i>was at home watching any Netflix show last weekend</i>		
<i>Was in a guanchinche two weeks ago</i>		
<i>Was asleep at 08.00 o'clock on Tuesday, 3rd of May (El día de la Cruz) that was a holiday in Santa Cruz</i>		
<i>Was on the beach last week</i>		
<i>Was at some of his/her friends' house last weekend</i>		
<i>Was at home playing some videogames (Warcraft, Fortnite, etc) last weekend</i>		
<i>Was at the gym or sport centre to do some exercise this weekend</i>		

<i>Was at the park recording new TikTok videos to upload with some friends</i>		
<i>Was in a stadium watching a sport game of his/her favourite sport team recently</i>		
<i>Was at Teobaldo Power high school at 08.00 o'clock last Tuesday</i>		
<i>Was at a café last weekend</i>		

Cuarta y última actividad oral (Roleplay a través de un diálogo: *My city is the best!*)

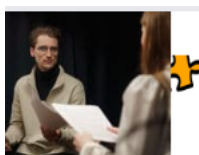




SPOKEN INTERACTION ACTIVITY



Imagine that one of your friends lives in the countryside in El Hierro. Your friend is on holiday in Tenerife. You both meet one day. He/She tells you that wants to move to Tenerife next month. That person wants to live on a street or in a city in your island. He/ She doesn't know which street/city is the best, to live. Your street is so cool. There are many places to visit. Try to make your friend think that there is no other better place to live in Tenerife. **BUT HOW?**



IN PAIRS ...



STUDENT A: Play the role of someone who lives in the countryside in El Hierro. You want to move to Tenerife. You don't know where to live. One of your friends lives there. Ask him which the best streets/ cities are to live in.

STUDENT B: Play the role of someone who lives in Tenerife. One of your friends lives in the countryside in El Hierro. He wants to move to Tenerife. He doesn't know the best places to live in Tenerife. Try to encourage him to live in your street/city. Describe your street/city as the coolest place to live in the island.

Look at the following dialogue as a guideline to write your dialogues. The **following questions below can help you to write your own dialogues:**

STUDENT A: Dani, I want to leave El Hierro to live in Tenerife next month. I don't know where to live. Do you know any place?

STUDENT B: Javi, I am so glad to know that you are moving to Tenerife. We can meet and visit many places of the island. You have to live on the street/ city I live.

STUDENT A: What street do you live on?

STUDENT B: I live on Cathedral Street

STUDENT A: What city do you live in?

STUDENT B: I live in San Cristóbal de La Laguna

STUDENT A: Which places are there?

STUDENT B: There is a café behind a supermarket/ There are many banks / chemist's / restaurants in La Laguna. There are two or three sports centre at least on each street in La Laguna.

STUDENT A: Oh really? In my island, there aren't any.

STUDENT A: Are there any changes?

STUDENT B: Yes, there are. In the past, there wasn't a tram stop, but now there are many in each street. People go there to take the tram to move from one place to another over the island.

STUDENT A: Can you show me your street/city these days?

STUDENT B: Sure. There is no other better place to live in Tenerife. There are many things to do there. Trust me.

STUDENT A: Thank you buddy!

STRUCTURES TO USE AS A GUIDELINE

STUDENT A

1) Your friend's name (Dani, Nolan), I want to leave El Hierro to live in Tenerife next month. I don't know where to live. Do you know any place?

STUDENT B

A) Your friend's name (Javi, Nolan), I am so glad to know you move to Tenerife. We can meet and visit many places of the island. You have to live in the street/city I live. It is the best place!

STRUCTURES TO USE AS A GUIDELINE

STUDENT

A

2) What street do you live in?

STUDENT

B

B) I live on (Street name)

STUDENT

A

3) What city do you live in?

STUDENT

B

C) I live in (City name)

STRUCTURES TO USE AS A GUIDELINE

STUDENT

A

4) Which places are there?

STUDENT

B

D) Two places in the present (There is a / There are some ...)

STUDENT

A

5) Oh really? In my island, there aren't any. I live in the countryside.

STRUCTURES TO USE AS A GUIDELINE

STUDENT

A

6) Are there new places now?

STUDENT

B

E) Describe two places there weren't in your town/city in the past but there are in the present: Yes, there are. In the past, there wasn't a / there weren't any (To talk about the changes between past and present). But now, there is a / there are some

STRUCTURES TO USE AS A GUIDELINE

STUDENT **A**

7) Can you show me your street/city these days?

STUDENT **B**

F) Sure, there is no other better place to live in Tenerife. There are many things to do there. Trust me.

8) Thank you buddy! **A**

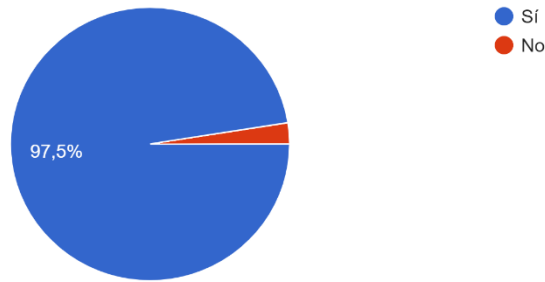
G) You're welcome bro/sis! **B**

ANEXO V

Preguntas del cuestionario final de satisfacción administrado al alumnado de 1º de la ESO

1. ¿Se acuerdan al inicio de esta situación de aprendizaje, que les pedí que pensasen sobre sitios que viesan de camino de su casa al instituto? Luego, compartieron sus respuestas en una sesión de Mentimeter y las estuvimos debatiendo? ¿Les resultó útil empezar a ver el vocabulario, conectando con los lugares que ya saben y que ven día a día?

- Sí
- No

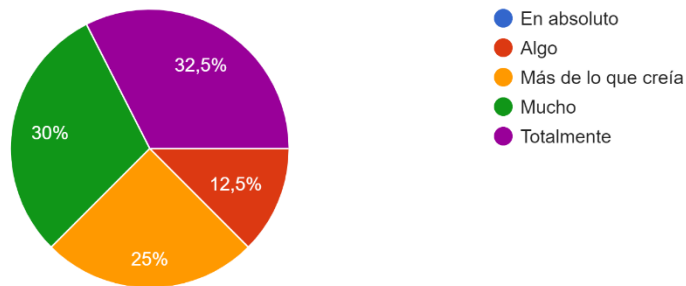


2. La primera actividad de speaking fue una pequeña actividad de conversación en el cuál tenían que levantarse y preguntarle a sus compañerxs donde estuvieron en Semana Santa (Where were you on Easter?), haciendo uso del was/were para hablar de situaciones cotidianas en contexto. ¿Te resultó útil esta actividad?

- En absoluto
- Algo
- Más de lo que creía

-Mucho

-Totalmente



3. En caso de haber sido satisfactoria la actividad, ¿qué destacarías de esta actividad de speaking?

4. Otra de las actividades de speaking fue la actividad FIND SOMEONE WHO (Encuentra a alguien que...), en la cual, tenían que encontrar un compañerx que estuviese en alguno de los lugares que se especifican en la tabla. Si lo encontraban, debían apuntar su nombre, incluyendo algún dato de interés que les haya proporcionado sobre esa experiencia en pasado. ¿Te resultó útil esta actividad?

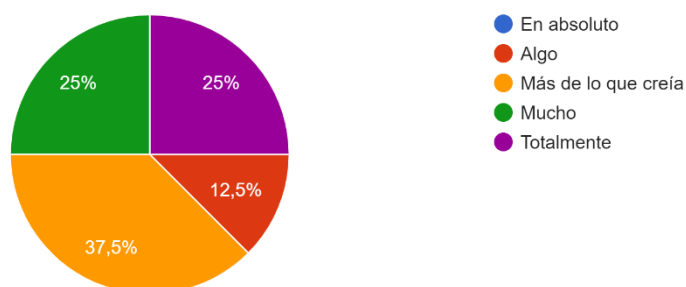
-En absoluto

-Algo

-Más de lo que creía

-Mucho

-Totalmente



5. En caso de haber sido satisfactoria la actividad, ¿qué destacarías de esta actividad de speaking?

6. La tarea final de speaking evaluable ha sido crear un diálogo donde uno tiene que hacer de una persona que vive en otra isla en el campo, la cual se quiere mudar a Tenerife, pero

no sabe cual es la mejora zona de la isla en donde vivir. Otro de ustedes tiene que hacer del amigo de esta amigo de esa persona, el cual le aconseja su zona como la mejor de la isla para vivir. De esa manera, describía los lugares que hay en su zona, los que había y los que no en el pasado, para convencer a su amigo. ¿Les resultó útil la actividad?

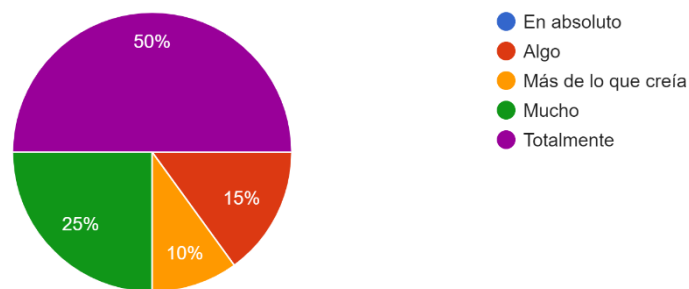
-En absoluto

-Algo

-Más de lo que creía

-Mucho

-Totalmente



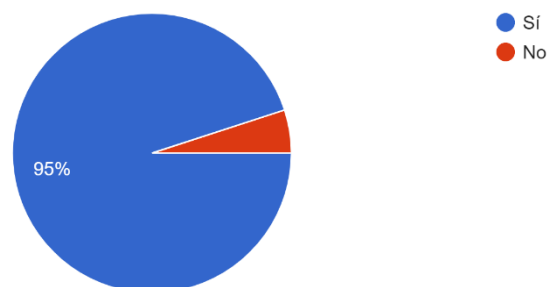
7. En caso de haber sido satisfactoria la actividad, ¿qué destacarías de esta actividad de speaking?

8. ¿Crees que, con esta situación de aprendizaje impartida por mí, se ha trabajado más la destreza de speaking en el aula?

-Sí

-No

40 respuestas

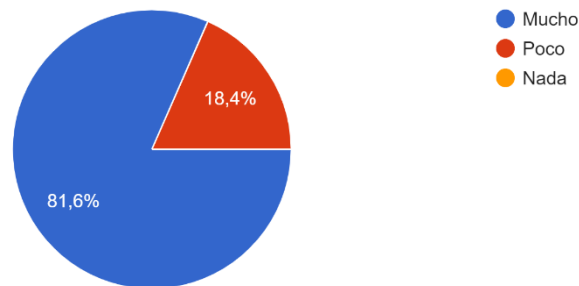


9. ¿Cuánto crees que se ha trabajado la destreza de speaking en el aula?

-Mucho

-Poco

-Nada



10. ¿Cómo crees que se ha trabajado la destreza de speaking en esta situación de aprendizaje?

- Intentando conectar la unidad y las distintas actividades con situaciones que sean cotidianas y significativas para nosotros (por ej: si estamos aprendiendo los lugares de la ciudad, pues hablar de los lugares que hay en nuestra ciudad en Tenerife y no de una ciudad que no conocemos.

- Haciendo uso de las actividades de speaking del libro New Action!

40 respuestas



11. ¿Te ha gustado la forma en la que se ha trabajado la destreza de speaking en esta situación de aprendizaje en comparación con otras situaciones de aprendizaje? Explica por qué

12. ¿Mejorarías algo sobre la forma en la que hemos trabajado el speaking en el aula en esta situación de aprendizaje? Aporta tu propuesta de mejora, en caso de que así lo consideres.

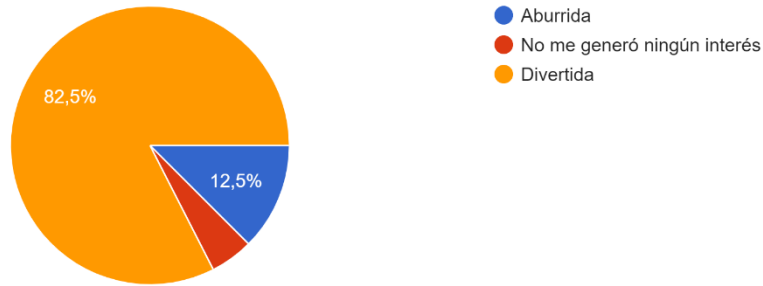
13. ¿Cómo crees que ha sido para ti la forma en la que hemos trabajado la destreza de speaking en el aula?

-Aburrida

-No me generó ningún interés

-Divertida

40 respuestas



ANEXO VI

Otras estrategias comunicativas o actividades orales

Actividad de adivinanza creada o *guessing game* (Bygate 1987) titulada *Who is seating by your side?*

Who is seating by your side?

STEPS TO FOLLOW

In pairs, try to **guess** the place your classmate is thinking about. You have **5 minutes**. Later on, you **BOTH switch** your roles

FOLLOW-UP QUESTIONS

- 1 What can you see?
- 2 Can you describe the place in three words?

FOLLOW-UP ANSWERS

- 1 I see books everywhere, letters, food ...

I tell you three words that have to do with the place: medicine, health, pills