

El desarrollo de la producción oral mediante tareas interactivas.

Máster en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de idiomas.

Tania García González

Tutor: Pedro Ángel Martín Martín

Curso académico 2020/2021

Convocatoria junio 2021

“You can speak well if you can deliver the message of your heart.”

John Ford (1894-1973)

“Words are events, they do things, change things. They transform both speaker and hearer; they feed energy back and forth and amplify it. They feed understanding or emotion back and forth and amplify it.”

Ursula K. Leguin (1929- 2018)

Índice:

Abstract/Resumen	4
1. Introducción	6
2. Diferentes métodos y enfoques en la enseñanza de la comunicación oral	8
3. La destreza de <i>Speaking</i> en el MCERL y el currículo	14
4. Factores que impiden el desarrollo de la producción oral	20
4.1. Importancia de los factores afectivos y motivacionales	28
5. Estrategias para fomentar la participación oral en la clase	30
6. Metodología	38
6.1. Action research approach	38
6.2. Descripción de la clase	40
6.3. Instrumentos y procedimientos	41
7. Resultados y discusión	42
7.1. Resultados de la observación de la clase	42
7.2. Resultados del análisis del cuestionario	43
7.2.1 Resultados del cuestionario pasado al alumnado	43
7.2.2 Resultados del cuestionario pasado al profesorado	48
7.3. Resultados del análisis de las actividades de <i>Speaking</i> en el libro de texto..	54
8. El diseño e implementación de actividades orales	56
8.1 <i>Describe and draw</i>	56
8.2. Análisis y discusión de los resultados	58
9. Otras estrategias/actividades recomendadas para mejorar la interacción oral	61
10. Conclusiones	64
Referencias bibliográficas	67
Anexos	69

RESUMEN

Este trabajo de fin de máster tiene como finalidad analizar las necesidades y dificultades que presenta un grupo de alumnos de 3º ESO a la hora de poner en práctica su destreza de producción e interacción oral en lengua inglesa. Para ello se sigue el procedimiento de la investigación acción, recabando datos cuantitativos mediante cuestionarios administrados al alumnado que conforma el grupo de estudio y profesorado integrante del departamento de inglés y participantes del proyecto AICLE, y datos cualitativos que incluyen la observación del aula y el análisis de las actividades de *speaking* propuestas por el libro de texto. Para fomentar la interacción en el aula se diseña e implementa una actividad llamada *Describe and Draw* teniendo en cuenta los datos obtenidos en el análisis previo de las necesidades. Los resultados de la implementación de la dinámica son positivos y favorables demostrando que es necesario incluir siempre al alumnado y sus necesidades en el diseño de las sesiones para mejorar su proceso de aprendizaje. Esta investigación resalta el potencial de mejora existente en las aulas de secundaria al incluir necesidades y objetivos reales a las programaciones de las materias, yendo más allá de actividades y propuestas poco realistas que presentan los libros de textos de diferentes editoriales.

Palabras claves: habilidad comunicativa, investigación acción, producción e interacción oral.

ABSTRACT

The main purpose of this master's dissertation is to conduct a needs analysis of a third-year group of secondary education students in terms of the difficulties they face when trying to achieve spoken production and interaction in English. To achieve this goal, this project follows an action research methodology collecting quantitative data based on some questionnaires sent to the students who are the participants of the current study, to the teachers of the English department and to those teachers who participate in the Content and Language Integrated Learning (CLIL) programme. Qualitative data based on direct observation and the analysis of the activities proposed in the student's book regarding speaking were also considered as part of the methodological procedure. To promote interaction, an activity called Describe and Draw is designed and implemented, taking into account the information gathered from the questionnaires and the direct observation. The results of the implementation are highly positive proving that it is necessary to include students and their needs in the sessions design to improve their

learning process. This research highlights the potential for improvement that is present in secondary classrooms when real objectives and needs are included, therefore going beyond the unrealistic and plastic activities and proposals presented in textbooks.

Key words: action research, speaking skill, spoken production and interaction.

1. Introducción.

Actualmente, vivimos en un mundo globalizado, donde la adquisición del inglés se ha convertido en un requisito indispensable para acceder a puestos de trabajos, programas de formación o becas. El objetivo que se pretende conseguir al aprender esta lengua es, indudablemente, la adquisición de las destrezas y estrategias necesarias que posibiliten la comunicación en dicho idioma.

No obstante, la enseñanza del inglés como lengua extranjera es una tarea compleja que no debe llevarse a cabo a la ligera. Sin embargo, no siempre se tienen en cuenta las consideraciones oportunas para tener éxito. En las clases donde se enseña inglés como lengua extranjera, se trabaja con ciertas habilidades que los estudiantes deben dominar: comprensión escrita, comprensión auditiva, composición escrita y producción oral. Pero, ¿se les otorga la misma importancia a todas?

En las aulas españolas, los profesores se enfrentan con una realidad diferente a la idealizada en muchos documentos, ensayos y normativas europeas. Cuanto más se asciende en el nivel educativo (de primero de educación secundaria obligatoria a segundo de bachillerato), se percibe un declive en la importancia que se le otorga a la interacción y comunicación oral. Esto es debido fundamentalmente al inminente examen (EBAU) que ha de realizar aquella parte del estudiantado que quiere acceder a estudios universitarios, por lo que el trabajo durante el curso académico se focaliza en la preparación para dicha prueba. Este examen se centra, sobre todo, en la comprensión y producción escrita, razón por la que, durante toda la etapa de secundaria se pone más énfasis en la correcta adquisición del vocabulario y estructuras gramaticales, que les permite enfrentarse a este examen. En consecuencia, la comunicación oral queda relegada a un segundo plano dedicando unas pocas actividades por trimestre y centrándose, mayoritariamente, en la comunicación profesorado-alumnado.

Es, por lo tanto, innegable, tal como sostienen autores como Alonso (2014), que en las clases de inglés se le está otorgando más importancia al dominio total de la gramática y la producción escrita, en lugar de darle la importancia que requiere el dominio de la comunicación oral. Aunque es una situación imperante en España, una gran parte del profesorado negará que dicha situación tenga lugar en su aula.

Aquí es donde interviene un factor importante. Como señala Hughes (2012, p.7) “A key question to ask, therefore, is whether a teacher is engaged in ‘teaching the spoken form of a language’ or ‘teaching a language through speaking’.” Un gran porcentaje del profesorado de inglés como lengua extranjera admite hacer uso de la comunicación oral, no obstante, esto suele deberse a que emplean el idioma como medio instruccional cuando explican las actividades a realizar, las estructuras gramaticales que deben manejar, etc.

Por otro lado, la destreza de *speaking* es continuamente infravalorada por considerarse coloquial y simple, al reflejar la manera popular de la gente al hablar que nada tiene que ver con las majestuosas obras literarias que se encuentran en el ámbito de la producción escrita de la lengua, como señala Bygate (1987).

Este trabajo de fin de máster se centra, por ende, en este problema que supone la falta de práctica efectiva en el ámbito de la comunicación oral en las aulas de secundaria y bachillerato. La destreza oral es vital para la adquisición de cualquier idioma, de hecho, es así como se adquiere la lengua materna durante la infancia. Nadie obliga a los pequeños infantes a aprender a utilizar todas las estructuras gramaticales de una lengua, o a escribir una carta a un supuesto amigo que reside en otro país. Entonces, si no es así como se adquiere la lengua materna, ¿por qué sigue sin reconocerse de manera práctica la importancia que tiene la destreza oral para el manejo de un idioma como segunda lengua?

La limitación del uso del inglés, a lo que Williams (2001, p.753) denomina *IRE* (*initiate, response, evaluate*), no anima al alumnado a utilizar la lengua inglesa como medio de comunicación en el aula, y mucho menos fuera de ella. Este concepto que defiende Williams (2001) se basa en la idea de que, en las clases de inglés como segunda lengua extranjera, el profesor/a se limita a iniciar una conversación con el alumnado (*initiate*), esperando una respuesta del mismo (*response*) y luego procede a evaluar dicha intervención (*evaluate*).

No obstante, este tipo de interacción es completamente artificial y no reproduce auténticas situaciones comunicativas que puedan suceder en la vida real. El objetivo de la interacción oral debería ser el de ayudar al alumnado a ser conscientes de su nivel de comunicación oral, pero, sobre todo ayudarles a sentirse seguro de su dominio de la lengua y poder defenderse en diversas situaciones comunicativas. Al final, el último propósito en sí mismo de cualquier idioma es posibilitar el establecimiento de la comunicación.

El objetivo de este estudio es analizar la calidad y cantidad de la producción oral, particularmente en el ámbito de la producción espontánea y la interacción, en el contenido comunicativo de un espacio concreto, en este caso el de un instituto de secundaria, bachillerato y FP de la zona norte de Tenerife, y observar la metodología empleada. Para ello, se observa las actividades realizadas durante diferentes sesiones y como se relacionan con la destreza de producción oral, para luego pasar una serie de cuestionarios al alumnado y profundizar en la perspectiva que ellos tienen sobre su trabajo, el de sus profesores y cómo consideran que podría mejorarse. Una vez realizado este paso, se pretende implementar una actividad de *speaking* para analizar si se produce un cambio en cuanto a la cantidad y calidad de participación, si se observan mejorías en su manejo de la comunicación oral.

El objetivo último es conseguir que el alumnado se sienta más seguro a la hora de usar el inglés en diferentes situaciones comunicativas que puedan presentarse fuera del aula, es decir, que sepan desentenderse en situaciones reales y contextualizadas. Para ello, este trabajo se divide en una serie de capítulos, el capítulo dos introduce una revisión teórica de diferentes métodos y enfoques existentes en la enseñanza de la comunicación oral, por otro lado, el capítulo tres señala los puntos principales establecidos en el MCERL y el currículo autonómico, el capítulo cuatro profundiza en los factores que impiden el desarrollo de la producción oral, mientras el quinto capítulo presenta estrategias para fomentar la participación en clase. Asimismo, en el capítulo seis se presenta la metodología seguida para realizar el análisis e intervención, estableciendo los métodos de obtención de datos cuyos resultados se estudian en el capítulo siete. Además, en el capítulo ocho se explica y detalla el diseño e implementación de una actividad para fomentar la interacción oral en el aula, analizando los resultados correspondientes. Para finalizar, en el capítulo nueve se detallan algunas actividades y estrategias extra para mejorar la interacción oral en el aula, finalizando el trabajo en el capítulo diez que se cierra con las conclusiones generales de la revisión teórico, análisis de caso e implementación de actividades.

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

Este capítulo se centra en el análisis del nacimiento de la enseñanza de idiomas, en este caso de inglés, a comienzos del siglo XX y, además, de cómo se fue desarrollando a lo largo de esta época. Esta disciplina o área de conocimiento se encuentra presente a lo largo de toda la historia, respondiendo a diferentes objetivos que guían el proceso de

enseñanza-aprendizaje durante esos años (Richards & Rodgers, 2014), pero si se busca hablar de la enseñanza contemporánea hay que estudiar el desarrollo de esta disciplina que tuvo lugar el siglo pasado.

A comienzos del siglo XX, muchos lingüistas buscan desarrollar principios y procedimientos que guíen el diseño de la enseñanza de idiomas, por lo que, como Richards y Rodgers (2014), indican es un proceso caracterizado por la continua competencia y aparición de nuevas ideologías con sus correspondientes metodologías, todas ellas caracterizadas por un alto nivel de innovación. La razón para tales cambios se debe a la urgencia de responder a las necesidades de los hablantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras, hablantes que parecían necesitar focos de atención distintos como puede ser el desarrollo de la destreza de *speaking*, mientras que otros hablantes pueden necesitar trabajar las estrategias de comprensión lectora, como Richards y Rodgers indican en este fragmento:

World War II, for example, prompted the need for new ways of teaching oral skills in foreign languages [...]. Large-scale movement of people through immigration as well as the internationalization of education since 1950s also created a demand for new types of language programs. And in more recent times, globalization, the rise of the Internet, and the global spread of English has also prompted a reassessment of language teaching and practices. (Richards & Rodgers, 2014, p.3)

Las lenguas modernas empezaron a aparecer dentro del currículum de las escuelas europeas alrededor del siglo XVIII, época en la que es común la enseñanza del latín y griego en las mismas, sobre todo la gramática, pues se concibe la enseñanza de la gramática como un objetivo en sí mismo como resaltan Richards y Rodgers (2014). Durante la época medieval, y buena parte del Renacimiento, el latín es la lengua gobernante por excelencia y, consecuentemente, se aprende en las escuelas. No obstante, a lo largo del siglo XVI, el francés, el italiano y el inglés comienzan a ganar importancia, por lo que el latín va perdiendo, poco a poco, su prominencia en la comunicación oral y escrita. Debido a este cambio de perspectiva, el latín pasó a ser una asignatura en las escuelas cambiando a su vez la perspectiva del proceso de enseñanza.

El procedimiento de aquel entonces, como explican Richards y Rodgers (2014) es bastante similar al que se sigue actualmente para enseñarlo en los institutos, primero se enseñan las declinaciones, conjunciones y demás estructuras gramaticales necesarias para analizar los textos clásicos, una vez los alumnos sientan la base de estos conocimientos, empiezan a familiarizarse con la gramática y la retórica.

Debido al hecho de que este modelo de enseñanza del latín es el único existente cuando en el siglo XVIII empiezan a estudiarse lenguas modernas en la escuela, se sigue la misma metodología. Por esto, Richards y Rodgers (2014) afirman que “textbooks consisted of statements of abstract grammar rules lists of vocabulary, and sentences for translation. Speaking the foreign language was not the goal” (p.5). Esta situación da lugar a que, ya entrados en el siglo XIX, este modelo se convierta en la forma estándar de enseñar inglés, u otras lenguas modernas. Esto es lo que se conoce por *grammar-translation method* o el método de gramática-traducción.

El método gramática-traducción nació en territorio alemán, como exponen Richards y Rodgers (2014), de hecho, en Estados Unidos se conoce como el método prusiano. El foco de atención de este método es el aprendizaje de un idioma para leer su literatura y beneficiarse del desarrollo intelectual que se realiza en dicha lengua, razón por la que se le otorga mayor importancia a la comprensión y la producción escrita, dejando a un lado la comprensión auditiva y la producción oral. Para llevar a cabo este método se utiliza la lengua nativa de los alumnos con la intención de hacer comparaciones entre ambas lenguas, empleando la oración como medio y exigiendo altos estándares de precisión. Por último, la gramática se enseña utilizando el método deductivo, es decir, se parte de las normas y reglas para luego ponerlas en prácticas en la traducción de las oraciones; dicha traducción se lleva a cabo bidireccionalmente, es decir, de la lengua nativa a la lengua extranjera, y, de la lengua extranjera a la lengua nativa (Richards & Rodgers, 2014).

Aunque este modelo se convierte en el dominante hasta bien entrados los años cuarenta del siglo XX, a mediados del siglo XIX se empieza a desarrollar una especie de oposición al sistema gramática-traducción, lo que lleva al desarrollo de nuevas metodologías en la enseñanza de lenguas extranjeras y el crecimiento del movimiento reformista. Muchas teorías y modelos se proponen durante este período, como es el caso del método directo, una rama del método natural que defienden numerosos lingüistas (Richards & Rodgers, 2014). El método directo defiende la adquisición y enseñanza de una segunda lengua mimetizando la adquisición de la primera, es decir, no se pretende traducir todo lo que se explica, habla o escribe, sino transmitir imágenes y crear mapas conceptuales mentales en los alumnos utilizando la segunda lengua, en este caso el inglés. Sin embargo, esta teoría fracasa, aunque se emplea en numerosas escuelas privadas. El motivo del fracaso es la falta de competencia de los profesores en la lengua inglesa, el escaso tiempo que se dedica semanalmente a la asignatura de inglés en las escuelas, y la

necesidad de ciertas traducciones en las lecciones. Por todo esto, esta teoría que aparece a mediados del siglo XIX no tiene el éxito esperado como recalcan Richards y Rodgers (2014) “by the 1920s the use of the Direct Method in noncommercial schools in Europe had consequently declined” (p.13).

Unos años más tarde, Harold Palmer y A.S Hornby, prominentes figuras en el ámbito de la enseñanza de idiomas en Reino Unido, intentan desarrollar una teoría similar al método natural, pero aplicando una base científica que respalde el enfoque de la producción oral en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por ello, en 1920 surge el enfoque oral que luego se fusiona con el enfoque situacional (1930) que defiende el uso de la lengua extranjera como medio de instrucción en el aula, a la vez que enfatiza la producción oral como el comienzo de cualquier instrucción. Además, los nuevos puntos lingüísticos se introducen y practican situacionalmente, es decir, en contexto. Para ello, se lleva a cabo una selección de vocabulario que garantice un conocimiento general que permita el entendimiento en clase, mientras que las estructuras gramaticales se enseñan de manera gradual, es decir, primero se presentan las más simples y, luego, las más complejas (Richards and Rodgers 2014). Estas teorías sientan la base para el desarrollo de metodologías posteriores durante los años cincuenta y sesenta.

En los años cincuenta aparece la denominada teoría del método audio-lingual que se basa en el enfoque del modelo estructural que considera que la lengua se conceptualiza como un sistema de elementos estructuralmente relacionados que juntos ayudan a codificar el significado (fonemas, palabras, frases, oraciones...). Uno de los principios básicos que esta teoría defiende es que la lengua es discurso oral, es decir, el medio de comunicación principal empleado al utilizar una lengua es la producción oral. Por ello, los lingüistas que desarrollan y aplican el método audio-lingual defienden la importancia de la producción oral en la enseñanza de idiomas como señalan Richards y Rodgers (2014). Aunque el uso de este modelo se extiende y acepta, numerosos lingüistas, como Noam Chomsky, lo critican y cuestionan por lo que entra en un período de declive hasta su casi desaparición, pues todavía hoy en día se aplica en algunas escuelas.

En pleno siglo XXI hay diversos motivos que llevan a las personas a aprender una segunda lengua, desde una migración forzosa debido a la huida de un régimen autoritario, al establecimiento de un sistema político que obliga a los habitantes de un lugar en concreto a aprender la lengua, a necesidades específicas como adquirir un puesto de trabajo (Long, 2015). Por ello, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha diversificado y, en el panorama actual, existen una gran variedad de enfoques y métodos como el

comunicativo, el método basado en proyectos, el aprendizaje integrado de lenguas extranjeras (CLIL/AICLE) o el método basado en competencias que defiende el marco de referencia europeo para la enseñanza de lenguas (Richards & Rodgers, 2014), el método basado en tareas (Long, 2015) entre otros.

Aunque hay distintas versiones del método comunicativo, todas comparten la misma base: la enseñanza de idiomas que se centra en la lengua como medio de comunicación, como Richards y Rodgers indican “the goal of language teaching is to develop what Hymes (1972) referred to as ‘communicative competence’” (2013, p.87). Los objetivos y principios de esta teoría se basan en la implementación de situaciones comunicativas significativas y auténticas durante las clases para que los estudiantes aprendan a utilizar la lengua empleándola para comunicarse. Además, el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación supone la adquisición de diversas destrezas (Richards & Rodgers 2014), lo que se conoce actualmente como enfoque holístico.

El método basado en proyectos se centra en la utilización de proyectos y tareas que desarrollan las distintas competencias y destrezas de los alumnos al orientarse al intercambio de información y el uso de la lengua en situaciones del mundo real. En resumen, este método emplea elementos básicos que son actividades con propósitos específicos donde se enfatiza la comunicación y el significado de la misma. Además, las actividades propuestas pueden relacionarse tanto con el mundo real como con situaciones pedagógicas específicas relacionadas con la clase. Lo que distingue este modelo de otros es el uso de dichos proyectos o tareas como fuente principal, dejando a un lado el temario tradicional centrado en puntos lingüísticos (gramática, vocabulario...) como apuntan Richards y Rodgers (2014). Sin embargo, aunque los resultados pueden ser favorables, la aplicación de esta metodología en las aulas conlleva mucho trabajo para el profesor, pues al tener como fuente de trabajo principal las tareas y proyectos, el uso de libros de gramáticas queda descatalogado por lo que los profesores deben dedicar tiempo a diseñar todas las propuestas que quieren llevar a cabo con sus alumnos.

Como Long (2015) explica, el método basado en tareas se centra en desarrollar un temario asentado sobre las tareas que son las unidades pedagógicas y materiales empleadas en clase u otro escenario instruccional. En este método, la tarea se convierte en la unidad de análisis, implementación y evaluación de la asignatura. Esta metodología experimenta un contraste con la llevada a cabo en los años 60, momento en el que las tareas a desarrollar no se relacionan con la vida real del alumno y solo van un poco más allá de las establecidas en los libros de texto, por ejemplo, usando un juego de roles para

practicar las nociones gramaticales adquiridas por los estudiantes en relación a la formación de preguntas en inglés, y no porque el tema a tratar interese a los alumnos. Sin embargo, el objetivo de esta metodología es crear un temario que se acerque a las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado para obtener mejores resultados, seleccionando aquello que el alumno debe aprender a hacer en la segunda lengua: “[...], these are the target tasks, i.e., the things the NA [need analysis] will identify as what our students need, or will need, to be able to do in L2.” (Long, 2015, p.109)

La idea principal sobre la que gira esta metodología es en la investigación de necesidades de un grupo para poder establecer un temario que se ajuste a ellas. Por este motivo, y como Long (2015) resalta, el alumno debe ser la fuente principal de información en la búsqueda de necesidades, en el desarrollo e implementación de un programa o método, pues están invirtiendo su tiempo, y en la mayoría de los casos, su dinero. Además, nadie mejor que el propio alumno puede conocer cuáles son las necesidades específicas que debe suplir a la hora de aprender una lengua extranjera.

Por otro lado, el aprendizaje integrado de las lenguas se basa en la adquisición de contenido de otras áreas (historia, matemáticas...) mientras se adquiere la lengua extranjera. En otras palabras, el temario de la asignatura de lengua inglesa no queda restringida a la enseñanza de elementos lingüísticos y gramaticales como es usual hasta el momento, sino que el alumno aprende el inglés por medio de la instrucción de otros temas, de manera que cada área refuerza la otra, es decir, historia-por ejemplo- refuerza el aprendizaje del inglés y viceversa. Este modelo es la adaptación europea de la instrucción basada en contenido norteamericana, presentando algunas diferencias como señalan Richards y Rodgers (2014).

Estos autores identifican algunas de estas diferencias nombradas en el tipo de conocimiento que posee el profesor que implementa el método. Mientras que en Estados Unidos un profesor de idioma se encarga de enseñar el contenido usando la lengua extranjera, en Europa la implementación del programa CLIL/AICLE la lleva a cabo un profesor titular de otra materia diferente a inglés, que lleva a cabo la instrucción en la segunda lengua. En definitiva, el resultado es un profesor/a titulado en historia que da clases de dicha materia, pero en inglés, en vez de un profesor especializado en la enseñanza de lenguas extranjeras con conocimiento de la materia a enseñar, por ejemplo, historia.

Los principios básicos de estas teorías defienden que las personas adquieren más competencia en una lengua cuando aprenden a utilizarla como un medio para entender

contenido, en vez de como un fin en sí mismo. No obstante, aunque se reconocen los buenos resultados de dichos programas en algunos contextos, no resultan eficientes en otros (Richards & Rodgers, 2014).

Por último, uno de los métodos más empleados a nivel nacional actualmente es el aprendizaje por competencias que sitúa el foco de atención en los resultados, en vez de en el proceso de instrucción (Richards & Rodgers, 2014). El propósito de la implementación de esta teoría es conseguir enseñar inglés teniendo en cuenta los contextos comunicativos en los que se utiliza, dejando atrás situaciones irreales o abstractas. Como se busca responder a las necesidades específicas del alumnado, es necesario tenerlos en cuenta a la hora de determinar los objetivos de las sesiones a lo largo del curso escolar.

Por tanto, y como Richards y Rodgers (2014) señalan, el temario consiste en la descripción de unos objetivos en base a la adquisición de destrezas y habilidades específicas en diferentes situaciones comunicativas, como puede ser una entrevista de trabajo. El uso e implementación de este tipo de metodologías dan la base al conocido marco común europeo de referencia para las lenguas, donde se establece las diferentes competencias, habilidades y destrezas con el correspondiente nivel que ello acarrea.

En definitiva, todos estos métodos y enfoques surgen a lo largo de la historia como respuesta a necesidades de aprendizajes concretas. A medida que se desarrollan nuevas metodologías basadas en diferentes teorías de enseñanza y aprendizaje, se le va otorgando mayor importancia a la destreza de producción oral, pues se busca conseguir que el alumnado pueda desenvolverse sin problemas en diversas situaciones comunicativas reales, de ahí que las distintas investigaciones e innovaciones existentes intenten encontrar la manera más adecuada de conseguir desarrollar la competencia de los estudiantes de lenguas extranjeras en la producción oral.

3. La destreza de *Speaking* en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) y el currículo.

El presente capítulo busca resaltar los puntos básicos que establecen tanto el marco común europeo de referencia para las lenguas, como el currículum autonómico de Canarias en lo referente a la destreza de la producción oral (*speaking*) de los usuarios de una lengua.

El marco común europeo de referencias para las lenguas, MCERL por sus siglas, es un estándar europeo, publicado en el año 2001 y redactado por el Consejo de Europa,

que pretende fomentar la reflexión acerca de aspectos esenciales de la adquisición de idiomas (¿qué hacemos cuando hablamos con otros?, ¿qué nos permite hacerlo?, ¿qué capacidades debemos aprender cuando estamos adquiriendo nuevas lenguas?, etc.), y facilitar la comunicación entre profesionales o con los estudiantes acerca de cuáles son los objetivos establecidos y cómo lograrlos (Consejo de Europa, 2002). No obstante, el MCERL ya establece desde el principio que " el Marco común europeo de referencias para las lenguas no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que deberían emplear" (Consejo de Europa, 2002, p. XI), es decir, el MCERL es una guía tanto para los profesionales que se dedican a la enseñanza de idiomas, como para los alumnos que aprenden una nueva lengua, donde se resaltan aspectos importantes en relación a la producción y comprensión (oral y escrita) de una lengua, y cómo trabajarlos.

Ya desde el comienzo del documento MCERL, se resalta la importancia de valorar el progreso de los alumnos en base a la competencia que adquirieran para comunicarse, de manera que se establezca una especie de modelo estándar que sea estable, en contraposición a los sistemas educativos de diversos países europeos (Consejo de Europa, 2002). Este marco de referencia establece unos criterios, objetivos y metodologías que guían a los profesores, administradores, formadores de profesores, etc., a llevar a cabo la ardua tarea de enseñar una lengua extranjera, teniendo en cuenta que el fin de todo idioma es lograr la comunicación.

Por ello, el marco común europeo concibe el aprendizaje de lenguas como un enfoque orientado a la acción donde se tienen en cuenta las competencias generales y lingüísticas del individuo, las estrategias que se emplean para llevar a cabo las tareas requeridas o necesarias, que tiene lugar en ámbitos específicos. En otras palabras, se tienen en cuenta los aspectos cognitivos, emocionales y volitivos de los alumnos (Consejo de Europa, 2002).

El Consejo de Europa entiende que la mejora directa de la calidad de enseñanza y aprendizaje de un idioma repercutirá, directamente, en la calidad de la comunicación que tiene lugar al utilizar dicha lengua. Al haber una mejora en la calidad de la comunicación, se produce un contacto más directo que facilita un mayor nivel de colaboración y comprensión, lo que a su vez permite el desarrollo de ciudadanos democráticos y responsables. Por tanto, el MCERL le atribuye un valor fundamental a la capacidad de la comunicación, que puede lograrse mediante la producción tanto oral como escrita.

Una de las principales funciones del MCERL es ayudar a describir los diferentes niveles de dominio lingüístico, para ello el marco común de referencia emplea un sistema de marcadores descriptivos donde están presentes descriptores como las actividades comunicativas (lo que el usuario puede hacer en cuanto a comprensión, interacción y expresión), estrategias (lo que el usuario puede hacer en relación a las estrategias necesarias para llevar a cabo actividades comunicativas como puede ser la compensación por falta de total comprensión utilizando los medios que tiene a su alcance) y la competencia comunicativa (donde se incluyen descriptores relacionados con la competencia lingüística, competencia pragmática y competencia sociolingüística). Estos descriptores se usan para establecer las diferentes escalas que describen el nivel de dominio de una lengua: A1, A2, B1, B2, C1, C2. (Consejo de Europa, 2002).

Los niveles de la escala nombrada anteriormente se determinan mediante el establecimiento de una serie de tareas comunicativas que el usuario de la lengua debe ser capaz de realizar. Dependiendo del nivel en el que se encuentre el usuario, este debe poseer un conocimiento de las nociones, funciones, gramática y vocabulario del idioma que conoce o que está aprendiendo. Así, por ejemplo, si el usuario se encontrase en un nivel de B1 (usuario independiente: umbral) debería ser capaz de mantener una interacción y hacerse entender en diferentes situaciones (Consejo de Europa, 2002).

A la hora de establecer los parámetros globales que se utilizan como métodos definatorios generales de lo que tener un nivel A1, B2, o el que corresponda, implica se tiene en cuenta la escala verbal de una lengua. Esto se debe a que, como resalta el Consejo de Europa (2002), la lengua no es una herramienta de pensamiento abstracto sino una herramienta que responde a la necesidad del ser humano de comunicarse e interactuar con otros, respondiendo a diferentes situaciones o ámbitos.

Los actos de comunicación tienen lugar, generalmente, debido a la necesidad del usuario de una lengua de realizar diferentes tareas comunicativas bien sea en el ámbito personal (con familia, amigos), público (comprar en el supermercado), profesional (responder eficientemente las preguntas de una entrevista de trabajo) o educativo (argumentar su posición ideológica en relación a un tema planteado). Por este motivo, las escalas de nivel incluyen tareas que los usuarios y alumnos de una lengua deben dominar, y que, en su mayoría, se centran en transacciones orales donde la producción juega un papel fundamental (Consejo de Europa, 2002).

Por este motivo, el MCERL establece una serie de parámetros para identificar las actividades comunicativas que tienen lugar en el ámbito de la producción e interacción

oral, determinando las competencias que deben manejar los usuarios de los diferentes niveles de dominio de la lengua, presentando, a su vez, estrategias que ayudan a llevar a cabo dichas tareas comunicativas. Todo ello atendiendo a diferentes factores que condicionan el proceso comunicativo que puede llegar a tener lugar como son la capacidad memorística, la competencia léxica, las condiciones físicas donde la interacción o comunicación tiene lugar (si hay ruido ambiental, si el mensaje se escucha correctamente...).

El marco común europeo de referencia para las lenguas determina los siguientes descriptores a nivel general en cuanto al dominio de la producción e interacción oral se refiere (Consejo de Europa, 2002, p.62):

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

No obstante, estos parámetros son generales y el MCERL determina descriptores que se aplican a otras situaciones comunicativas como lo son los monólogos, declaraciones y discursos públicos, etc.

En definitiva, el MCERL busca facilitar el entendimiento de diferentes parámetros, escalas y niveles que ordenan la adquisición y dominio de una lengua por parte de los usuarios de la misma. Para ello establece escalas de nivel en relación a las diferentes destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita y producción oral. Debido al carácter utilitario de los idiomas, el Consejo de Europa considera que el fin último de toda lengua es la comunicación, que tiene lugar de manera oral y escrita, por lo que los descriptores de las diferentes escalas buscan reflejar un dominio de las destrezas nombradas por parte de los hablantes:

Si asumimos que la finalidad de la enseñanza de lenguas es hacer que los alumnos alcancen un nivel de competencia y dominio en una lengua determinada, el sistema proporcionado debería capacitarnos para definir y describir nuestros objetivos con claridad y de forma integradora. (Consejo de Europa, 2002, p.XII)

Por otro lado, en Canarias existe otro documento oficial que se encarga de regular el desarrollo de la producción oral en las aulas, el currículo autonómico creado a partir del currículo base estatal. En el currículo autonómico de secundaria se establece desde su introducción que la asignatura de inglés debe ser de utilidad para desarrollar la capacidad comunicativa y discursiva del alumnado en la segunda lengua extranjera, inglés en este caso para conseguir la igualdad de oportunidades (Decreto 83/2016, p.18234). Esta circunstancia es de vital importancia en el entorno socioeconómico canario debido a la situación geográfica de las islas, al turismo que es fuente primaria de ingresos económicos en el archipiélago y el carácter multicultural del territorio, entre otras razones.

Por ello, el currículo de secundaria establece una organización que se repite en cada curso, regulando los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, las competencias, la metodología y los estándares evaluables de aprendizaje. Para ello se establecen diferentes bloques de contenido: la comprensión de textos orales, la producción de textos orales (expresión e interacción), la comprensión de textos escritos, la producción de textos escritos (expresión e interacción) y los aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales (Decreto 83/2016, pp.18244-18358).

La determinación de los diferentes bloques de aprendizaje establece y diferencia criterios de evaluación que están relacionados con el papel que desempeña el alumno, es decir, con la dimensión que tiene el alumno en el proceso de aprendizaje. Para los cursos de secundaria obligatoria (de primero a cuarto) se establece dos criterios de evaluación en relación con la dimensión del alumno como agente social en cuanto a la producción de textos orales: expresión e interacción, y un criterio de evaluación para la dimensión del

alumno como aprendiz autónomo en la producción de textos orales: expresión e interacción (Decreto 83/2016, pp. 18247-18252).

Estos criterios de evaluación se repiten en cada curso, varían ligeramente matizando aquellos aspectos que van añadiendo nivel de dificultad al pasar de un curso a otro como de primero a segundo de educación secundaria obligatoria (ESO). Aunque con ligeras variaciones en la definición del criterio, y por supuesto con cambios en los contenidos, los tres criterios de evaluación presentes en el currículo de secundaria de Canarias se centran en trabajar la producción de pequeños discursos breves, interacciones con otros interlocutores y la producción de monólogos y diálogos, siempre siguiendo una estructura apropiada al contexto (Decreto 83/2016, pp.18247-18252).

Lo que procede a continuación son ejemplos de los tres criterios de evaluación para el bloque de producción oral: expresión e interacción de primero de la eso tal como aparecen redactados en el currículo, siendo los dos primeros en relación con la dimensión del alumno como agente social, y el último en relación a la dimensión del alumno como aprendiz autónomo ((Decreto 83/2016, pp. 18247-18251):

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

Estos criterios aparecen en todos los cursos de la secundaria obligatoria ordinaria, resaltando la importancia del dominio de dichos aspectos. Para conseguir un resultado favorable se trabajan una serie de contenidos que permiten al alumnado desarrollar sus competencias en relación con dichos criterios de evaluación.

El currículo busca cumplir con los objetivos propuestos por el MCERL, otorgándole al alumno su función de agente social, para que pueda desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas respondiendo a las necesidades del momento, y empleando las estrategias más adecuadas para llevar a cabo la tarea con éxito. Por este motivo, el currículo dedica un bloque de aprendizaje a la producción oral donde se trabaja la expresión e interacción en la lengua extranjera, en este caso inglés. La idea es que los alumnos aprendan a ser eficientes en los diferentes ámbitos que establece el MCERL (Consejo de Europa, 2002) siendo estos el ámbito personal, el profesional, el educativo y el público, para, de esta manera, poder participar en una sociedad caracterizada por la globalización:

Esto implica directamente que sus hablantes pueden tener a su alcance mayores fuentes de información, una más amplia consciencia intercultural y capacidad de movilidad, por lo que tendrán, a su vez, más expectativas de incrementar sus relaciones personales, de acceder a puestos de trabajo y de promocionar socialmente, entre otros múltiples beneficios, para así formar parte activa de una sociedad globalizada y cuyos ciudadanos son cada vez más plurilingües (Decreto 83/2016, p. 18234).

En conclusión, tanto el MCERL como el currículo autonómico de Canarias establecen una serie de parámetros y metodologías para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la primera lengua extranjera (inglés) tanto al profesorado como al alumnado. En ambos documentos se resalta la importancia vital que juega la destreza de producción oral a la hora de permitir a los usuarios de dicha lengua integrarse en un contexto multicultural y globalizado como lo es la sociedad actual.

4. Factores que impiden el desarrollo de la producción oral.

Una de las tareas más difíciles cuando se enseña una lengua extranjera es ayudar a los alumnos a desarrollar su capacidad y competencia en el ámbito de la producción oral. Como Brown y Yule (1983) resaltan esto se debe a que el alumno no tiene la oportunidad de trabajarlo a su ritmo e individualmente, sino que debe iniciar una expresión, bien sea una respuesta o un inicio de conversación, e idealmente obtener una respuesta. Esto implica que depende de cómo se organice dicha acción, el alumno tiene que exponer su producción oral al resto de compañeros.

Por ello hay diferentes formas en las que el profesorado emplea para que los alumnos trabajen en su habilidad de *speaking*. Una de ellas se basa en dar respuestas cortas al profesor del aula, en otros casos se emplean cursos de laboratorio de idiomas

para que practiquen esta destreza, y muy raramente- aunque actualmente es una metodología que está ganando fuerza y seguidores- grupos pequeños donde los alumnos interactúan, poniendo en práctica su producción en lengua inglesa (Brown & Yule, 1983).

No obstante, la metodología empleada no es el único obstáculo o inconveniente al que se enfrentan los alumnos cuando intentan desarrollar su destreza de *speaking*. La evaluación de dicha habilidad también les acarrea problemas por la forma en la que se lleva a cabo. Para empezar, el profesorado tiende a evaluar tres aspectos importantes: la gramática, la corrección y la pronunciación. Según Brown y Yule (1983) los profesores evalúan la corrección en función de la utilización de oraciones largas y completas, cuando los hablantes nativos de la lengua inglesa suelen basar su discurso oral en frases pequeñas e interacciones incompletas. Por ello pedirle a los alumnos que estudian una lengua extranjera una precisión y utilización de oraciones largas no parece adecuado, ¿por qué deben ellos dominar este aspecto si los propios hablantes nativos no utilizan oraciones complejas en interacciones cotidianas exhaustivamente? Por otro lado, la enseñanza de la pronunciación se basa, mayoritariamente, sobre todo en países europeos, en la enseñanza del modelo de pronunciación británica, particularmente el conocido como *received pronunciation* (RP). Aunque durante mucho tiempo, particularmente durante los años cincuenta y sesenta, se puso mucho énfasis en que los alumnos adquirieran una pronunciación nativa, el profesorado ha dejado estas exigencias atrás al darse cuenta que no son alcanzables ni razonables. Por este motivo, actualmente el profesorado tiende a enseñar las diferencias de los sonidos, pero no se preocupa en exceso en la perfecta matización de los alumnos, siempre y cuando pronuncien los sonidos básicos de manera correcta para así poder hablar con claridad (Brown y Yule, 1983).

En cuanto a los errores, especialmente gramaticales o de elección de palabras, Brown (2015) sugiere utilizar estrategias de tratamiento del error, en vez de correcciones directas. Para ello este autor presenta una distinción entre un error local (error que no interfiere en el entendimiento del mensaje expresado), y un error global (que sí interfiere en la comprensión del mensaje). Al mismo tiempo, Brown explica qué estrategias se pueden usar para que un alumno se dé cuenta de que ha cometido un error y lo corrija (Brown, 2015, p.382):

- Indicar el error mediante estrategias no verbales.
- Señalar la localización del error. Por ejemplo: You *go* to the store yesterday?
- Reformular, utilizar la forma correcta. Por ejemplo: Oh, I see you *went* to the store yesterday.

- Indicar el tipo de error. Por ejemplo: What's the past tense of go?

Aun así, Brown (2015) recomienda utilizar estrategias en las que no se corrija abiertamente al alumnado, sino que facilite la identificación y corrección del error por su cuenta, de modo que no se sienta violento o desmotivado para seguir interactuando en el aula.

Asimismo, muchos alumnos se sienten inseguros cuando saben que su producción o interacción oral está siendo evaluada, al formar parte de un examen, por ejemplo. Por ello, y como sugiere (Underhill, 1987), el examinador debe tener una serie de consideraciones en cuenta para asegurar que reciben una nota justa y que el resultado que obtienen es objetivo. Underhill (1987) aconseja que haya dos examinadores, de manera que uno ponga la nota de manera presencial, es decir, cuando el alumno está produciendo su discurso, mientras que el otro examinador pone la nota a partir de una grabación del examen. Este autor recomienda firmemente el uso de clips o vídeos para la corrección de los exámenes orales ya que el examinador puede retroceder o pausar el audio en cualquier momento, siendo más consciente en la valoración.

No obstante, aunque la valoración de exámenes de producción oral deben ser lo más objetivos posible, es imposible dejar atrás un factor muy importante: la impresión. Este factor implica que se tiene en cuenta la eficiencia de la actuación, es decir, de la entrega del discurso oral, añadiendo una nota subjetiva que no forma parte de ninguna escala o sistema de evaluación (Underhill, 1987). Aunque puede parecer contradictorio el hecho de incorporar la subjetividad a la evaluación de una prueba de *speaking*, resulta imposible dejar este aspecto fuera de la ecuación. Como explica Underhill (1987, p.101), “[it] is the most direct and authentic reflection of this real-life process”. Esto es así debido al hecho de que cuando nos comunicamos en la vida real con alguien, basamos nuestra opinión sobre la eficiencia de su habilidad comunicativa teniendo en cuenta la impresión que nos causa durante el desarrollo del discurso oral. Por ello, los examinadores no pueden apartar este factor a la hora de evaluar. Si se busca que el alumno aprenda a comunicarse en contextos realistas, la evaluación de su tarea debe acercarse lo más posible a la vida real también.

La dificultad de enseñar la habilidad de producción oral lleva a una profunda reflexión acerca de qué tipo de temario y objetivo debe enseñarse en un curso de lengua inglesa. Por una parte, como señalan Brown y Yule (1983), existe la opción de enseñar al alumnado a desenvolverse en tareas interactivas cotidianas donde lo más que van a utilizar son frases cortas para responder turnos de interacción breves. Para ello no hay necesidad

de establecer un temario donde un contenido preceda a otro por cuestiones de complejidad, ya que el objetivo es que aprenda frases que le van a ser de utilidad para dar las gracias, comprar, disculparse, pedir la hora, etc., y la metodología a emplear es el aprendizaje de memoria. En otras palabras, el alumno debe interiorizar con este método las expresiones que le permiten desenvolverse en diferentes situaciones, sin razonar (aparentemente) en la construcción de las mismas.

Sin embargo, si el objetivo del curso es, como tradicionalmente se ha considerado, que el alumno aprenda a expresarse, esto implica que el profesorado debe mantener una actitud diferente ya que el alumno debe adquirir las habilidades necesarias para desenvolverse en interacciones donde los turnos son más extensos, aprender las estrategias (si las hubiera) que le permitan controlar estos turnos más largos, etc. Para ello, el temario debe estar organizado de menor a mayor complejidad, no como con los turnos de interacción breve donde no hay tal necesidad pues no hay evidencia de que aprender a decir gracias sea más o menos difícil que aprender a disculparse (Brown y Yule, 1983). Además, el papel del profesorado es fundamental ya que ayudan al alumnado a desarrollar sus capacidades, enseñándole estrategias comunicativas para resolver problemas, corrigiéndoles cuando sea necesario o ayudarlo si diagnostica que hay algún problema como resaltan Brown y Yule (1983) “the teacher needs to be in the confident position of possessing analytic tools which enable him to determine where the difficulty lies and help the student with it.” (p. 28).

Aunque hay cierta dificultad a la hora de determinar el orden del temario en los cursos que se centran en turnos de interacción corta, hay un principio básico que prevalece, como indican Brown y Yule (1983). Según la lógica que se sigue tradicionalmente en cursos donde la acción se centra en el inicio de conversación por parte del profesorado, o por parte del contenido audiovisual, lo más razonable en cursos de interacción de turnos breves es que primero el alumno aprenda respuestas cortas, para luego adquiriera el conocimiento que le permita expandir lo que otra persona ha dicho, y, finalmente, aprenda estrategias que le permita tomar la iniciativa (Brown y Yule, 1983).

No obstante, esta manera de enseñar al alumno a hablar en la lengua extranjera puede resultar frustrante, ya que, sobre todo al principio, su rol está limitado a responder lo que otra persona dice, limitando la iniciativa que el alumno pueda tomar si tuviera otro tipo de conocimientos, ya que, como Brown (2015) indica, una de las mayores dificultades a la que los alumnos de una lengua extranjera se encuentran no es la elección de palabras, frases o patrones, sino la naturaleza interactiva de la lengua. Además, en una

clase ordinaria de secundaria es difícil mantener este tipo de metodologías, como señalan Brown y Yule (1983), ya que el alumnado necesita de una persona constante que tenga un nivel avanzado en el idioma, por lo que es necesario la presencia constante del profesor o la de algún alumno de cursos superiores con mayor nivel para poder así iniciar la conversación con el resto del alumnado.

Además, no hay tiempo suficiente para mantener este tipo de conversaciones en un entorno institucionalizado. Por ello Brown y Yule (1983) sugieren que otro método a seguir es la enseñanza de estructuras de transacciones breves donde el alumno considerado junior (menor nivel), interactúa con el alumno senior (mayor nivel), aprendiendo las estructuras de conversaciones en la vida cotidiana. Para ello el profesorado también debe ayudarles mediante audios y vídeos a adquirir un conocimiento básico de cómo se realizan las interacciones en la vida cotidiana, ya que nada tienen que ver dichas transacciones con las reflejadas en películas, obras de teatro, etc. No obstante, como Brown y Yule resaltan, estas observaciones no deben prolongarse mucho en el tiempo “they should be led to observe particularly important features, characteristic of the type of conversation being illustrated, and, as soon as possible put these observations to use” (1983, p.33).

Como detallan Brown y Yule (1983), enseñar a los alumnos a desarrollar su capacidad para las interacciones cotidianas es bastante complejo, ya que la reproducción de los contextos en los que estas interacciones tienen lugar no son, ni de cerca, realistas ni naturales. Por ello, sugieren que enseñar vocabulario transaccional, es decir, vocabulario y estrategias para transmitir información es más razonable. No obstante, para llevar a cabo esta tarea exitosamente hay diversos factores que se deben tener en cuenta, entre ellos destacan el estrés y la gradación numérica de este tipo de interacción oral, es decir, la evaluación.

El desarrollo de la capacidad del alumno para producir discursos orales puede verse afectada por el estrés al que se ve sometido, por este motivo es necesario tener en cuenta qué situaciones le resulta menos violenta para así poder realizar la tarea sin problemas. El alumnado tiende a ser reticente a participar en actividades de producción oral temiendo el resultado de sus intervenciones, es decir, los alumnos temen decir algo que sea ridículo o incomprensible (Brown, 2015). Generalmente, el alumno encuentra más fácil hablar con sus compañeros en entornos privados, más que hablar delante de toda la clase. Además, el orador se siente más seguro cuando posee información que la otra persona no posee, y que esta última necesita por algún motivo, y cuando tanto la

persona que habla como la persona que escucha comparten el mismo nivel de conocimiento de la lengua extranjera, es decir, cuando tienen el mismo nivel o similar. Asimismo, el orador siente que tiene más control de la lengua si la información que transmite en su discurso oral es conocida, es decir, si esta información le es familiar ya que así el alumno siente que tiene un conocimiento concienzudo sobre el tema y no teme quedarse en blanco a la mitad. Por último, los alumnos de una lengua extranjera agradecen que las tareas donde trabajan la producción oral tengan una estructura, pues al tenerla la información que deben usar sigue la estructura requerida y no necesitan reflexionar ni argumentar la razón del porqué de organizar la información como la han presentado (Brown y Yule, 1983).

En definitiva, si el profesorado quiere reducir los niveles de estrés a los que el alumnado se siente sometido cuando realizan tareas relacionadas con la destreza de *speaking*, se debe fomentar la interacción entre grupos pequeños de compañeros que compartan más o menos el mismo nivel, que manejen información que conocen de primera mano y que no les es ajena, y que las tareas sigan una estructura que les ayuda a organizar la información, como señalan Brown y Yule (1983). Por ello, la responsabilidad de favorecer un clima de trabajo agradable y que fomente la participación e interacción del alumnado recae en el profesor, que debe tener en cuenta las estrategias más y menos motivadoras para implementarlas o, en caso de ser ineficientes, dejar de llevarlas a cabo (Brown, 2015).

Estos autores destacan que hay una serie de tareas que son más apropiadas que otras ejemplificando situaciones en las que el alumno es obligado a levantarse de su asiento y compartir con el resto de sus compañeros lo que hace el fin de semana, resultando en una respuesta vaga y la sensación del alumno que responde de estar contestando de manera errónea. ¿Por qué se siente así el alumno que responde? En términos de lo establecido en párrafos anteriores y defendido por Brown y Yule (1983), el alumno se enfrenta a un grupo entero de compañeros, no sabe qué estructura debe seguir ni qué se supone que debe responder pues no sabe cuál es la calidad y cantidad de información requerida, y, además, teme ser objeto de burla (Brown, 2015).

Por ello, es mejor apostar por actividades como la explicación de instrucciones sobre cómo hacer algo donde el alumno que habla tiene un conocimiento concienzudo sobre el tema, mientras que la persona que recibe el mensaje no lo tiene, pero necesita saber cómo hacerlo, como por ejemplo la realización de un truco de cartas. Por supuesto,

se debe permitir que el alumno utilice expresiones deícticas (*this one on top, over there...*) que le ayuden a desarrollar su mensaje oral y a ser entendido (Brown y Yule, 1983).

Otra situación que dificulta el correcto desarrollo de la producción oral en lengua inglesa en los estudiantes son las continuas correcciones. Los alumnos se sienten inseguros si saben que cada vez que vayan a producir su discurso oral van a ser interrumpidos por el profesor para corregir posibles errores. Por este motivo, Brown y Yule (1983) sugieren que las clases de práctica deben considerarse clases de práctica, otorgándole el espacio necesario a los alumnos para que inspeccionen su propio conocimiento y lo pongan en práctica. Para ello el profesorado puede establecer tareas concretas como puede ser el trabajo por parejas para contar, por ejemplo, experiencias paranormales que hayan vivido. Al dejar que el alumnado hable, sin interrumpirle para corregirle de manera inoportuna, su confianza en la lengua extranjera aumenta y esto hace que recurra al profesor cuando necesita ayuda. Esta metodología permite que el alumno aprenda vocabulario o estructuras gramaticales que realmente necesita para suplir una necesidad comunicativa concreta realizando la tarea que le pida el profesor, en vez de bombardear a los estudiantes con datos e información que realmente no les interesa en el momento que se comparte (Brown y Yule, 1983).

Esta metodología no implica que el profesor no pueda llevar a cabo sesiones donde les enseña a los alumnos el conocimiento lingüístico establecido, por ejemplo, en el currículo, sino que la figura del profesor cobra importancia en el momento en que es requerida por sus alumnos, por ejemplo, cuando quieren saber cómo decir algo en concreto en inglés que realmente no saben cómo traducir a la lengua extranjera. Además, este tipo de metodología permite que los alumnos monitoreen su propio proceso de aprendizaje dándose cuenta de qué aspectos necesitan trabajar más o prestar más atención, como bien podrían ser las estructuras gramaticales, el conocimiento léxico de la lengua o el componente fonético de las palabras que desea reproducir oralmente. Este tipo de actividades ayuda a mantener el estrés del alumnado al mínimo, fomentando el desarrollo de su habilidad en la producción oral en la lengua extranjera, como bien apuntan Brown y Yule “by putting the student in a position where he is required to communicate some information, for a purpose, the teacher provides him with communicative needs, as well as putt him in a position of minimal communicative stress.” (1983, p.37).

Otra dificultad a la hora de desarrollar la producción oral en lengua inglesa está relacionada con los aspectos culturales de la misma. En la mayoría de contextos donde los hablantes nativos de la lengua inglesa establecen conversaciones, hay una serie de

condiciones y estereotipos que se presuponen, como por ejemplo una conversación acerca de una imagen que muestra un hombre y una mujer de mediana edad en una sala de estar con una televisión al fondo. Los hablantes nativos de la lengua pueden inferir que se trata de un matrimonio que está viendo un programa de televisión. Sin embargo, es bastante probable que los usuarios de la lengua extranjera ajenos a los aspectos socioculturales propios de los países anglosajones como Reino Unido, Canadá, Australia, etc., no identifiquen o tengan las mismas inferencias que los hablantes nativos (Brown & Yule, 1983).

Por ello, el profesorado debe tener en cuenta este puente que existe entre la lengua extranjera y los alumnos, para aportar la información necesaria cuando tienen que realizar una tarea comunicativa oral que lo requiere. Como explican Brown y Yule “ a great number of cultural assumptions which would be normally presupposed, and not made explicit by native speakers, may need to be drawn explicitly to the attention of speakers from other cultures”(1983, p.40).

Por otro lado, poner demasiada atención a la pronunciación y entonación de los alumnos cuando tratan de expresarse puede ensombrecer y entorpecer un correcto desarrollo de la destreza de *speaking* en lengua inglesa. El énfasis debe localizarse en que el alumnado logre desarrollar turnos transaccionales (informativos como descripciones, discursos orales o relatos de eventos) en vez de en la pronunciación que emplee (Brown & Yule, 1983). Si el objetivo es que desarrollen su fluidez en la lengua extranjera el profesor no debe interrumpir continuamente para hacer correcciones en relación a la articulación de los fonemas o a los patrones de entonación.

Si la pronunciación de las palabras dificulta la comprensión del mensaje la audiencia, siempre que sea en una clase de práctica y no de evaluación, puede preguntar a la persona que habla y pedir aclaraciones, como sucede en la vida real: “ the listener should be permitted, indeed encouraged, to ask questions of clarification, just as native speakers do in normal life” (Brown & Yule, 1983, p. 53).

Por último, otro aspecto a tener en cuenta y comentado por Brown (2015) y otros autores como Hedge (2005) y Horwitz (2008) es la organización física del espacio, es decir, como se organizan las mesas y los alumnos. En las clases tradicionales, las mesas suelen estar alineadas con el frente de la clase y los alumnos se sientan, especialmente cuando ya hace tiempo que se conocen, acorde a sus preferencias y relaciones personales. No obstante, este tipo de organización no siempre fomenta la interacción en el aula de inglés, por este motivo si las mesas y sillas se pueden mover es preferible que el profesor

las organice en semicírculos, en grupos de cuatro o por parejas y que los alumnos no se sienten siempre al lado de las mismas personas, mezclando por ejemplo diferentes niveles (alto-bajo), o personalidades (extrovertido-introvertido) de manera que se sientan más inclinados a participar de manera interactiva (Brown, 2015).

En definitiva, el profesor de inglés como lengua extranjera tiene en su mano el poder de establecer tareas de diferente nivel de complejidad donde se rebaje el estrés comunicativo al que se somete al alumnado, las correcciones realizadas a nivel de precisión gramatical, léxica y fonética, y mediar las diferencias culturales que existen entre diferentes culturas cuando se establecen tareas que así lo requieren. Además, el profesor debe tener en cuenta la organización física del aula y el alumnado para fomentar la interacción creando un clima agradable. De esta manera se puede resolver los problemas que suelen tener lugar en las aulas de inglés y ayudar al alumnado a desarrollar su habilidad de producción oral en la lengua extranjera, teniendo en cuenta a su vez que la valoración de sus actividades orales debe acercarse lo más posible a los contextos de la vida real.

4.1 Importancia de los factores afectivos y motivacionales.

La adquisición de un idioma como lengua extranjera supone que muchos procesos de diferente índole entran en juego, los alumnos deben aprender las estructuras gramaticales, el contenido léxico del idioma, la fonología y fonética de la lengua extranjera, los diferentes registros, contenido pragmático, etc. No obstante, con cierta frecuencia los profesores suelen olvidarse de un aspecto clave para la adquisición del inglés como segunda lengua: los factores afectivos y emocionales.

Los factores afectivos y emocionales resultan fundamentales a la hora de obtener mejores resultados en la adquisición de un idioma. Como Stephen Krashen (1982) señala, hay tres aspectos fundamentales que afectan directamente a los resultados del alumnado, especialmente en la comunicación oral, como son la motivación, la confianza en ellos mismos y la ansiedad.

Normalmente, los alumnos con altos niveles de motivación obtienen mejores resultados y llevan a cabo una producción más precisa y eficiente de la lengua, en comparación con el alumnado cuyo nivel de motivación es, más bien, bajo (Krashen, 1982). Se observan casos donde el alumnado responde mejor ante metodologías integradoras donde se introducen diversos temas que les anima a hablar sobre ellos. Krashen (1982) destaca el caso de un profesor que comenzó enseñando inglés como

lengua extranjera a un grupo de seis mujeres en Estados Unidos cuyo conocimiento del idioma era inexistente. Este profesor opta por una metodología donde prima la comunicación e interacción, eligiendo en cada sesión diferentes temas y pidiendo que compartiesen su opinión. Las alumnas en este caso se sienten motivadas y seguras para llevar a cabo la tarea exitosamente, ya que nadie les presiona para producir el mensaje sin cometer ningún error lo que también las anima a participar sintiéndose seguras y con bajos niveles de ansiedad.

Por otro lado, la autoconfianza determina el nivel de participación e interacción del alumnado en el aula, como bien señala Krashen (1982). En las aulas de secundaria la autoconfianza tiene un papel fundamental en la actitud del alumnado, al encontrarse en la etapa de la adolescencia los alumnos suelen tener problemas de confianza, cambios de humor, desinterés hacia lo que tiene lugar en clase, etc. Todo esto se debe al momento que atraviesan, los alumnos se enfrentan a cambios a niveles físicos, psicológicos y sociales que inevitablemente afectan a su rendimiento escolar. Hay una relación directa entre la confianza del alumnado y la imagen que tienen de ellos mismos (autoconcepto) con la valoración correspondiente (autoestima). Por este motivo, Krashen resalta que “performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition” (1981, p.31). Teniendo en cuenta la relación directa entre la autoconfianza y la adquisición y, por lo tanto, uso de la lengua extranjera, resulta vital fomentar un ambiente en clase donde el alumnado se sienta seguro, bienvenido y donde los errores se conceptualicen como oportunidades de aprendizaje y no como penalizaciones.

El tercer aspecto que Krashen (1982) señala es la ansiedad (también conocida como estrés). Los estudios de este autor confirman que los entornos donde se rebaja la sensación de ansiedad, tanto a nivel personal como global, conducen a mejores resultados en la adquisición del inglés como lengua extranjera.

Estos tres factores tienen relación con la hipótesis conocida como filtro afectivo. Esta teoría relaciona las variables afectivas que intervienen en el proceso de aprendizaje, y la adquisición de la segunda lengua. Como Krashen (1982) explica los alumnos que poseen un mayor filtro afectivo, es decir, que presentan problemas con los aspectos mencionados en el párrafo anterior (motivación, autoconfianza y ansiedad), tienden a no interiorizar el *input* que reciben en inglés -palabras, expresiones, estructuras de la lengua inglesa, etc.- Mientras que el alumnado que tiene una actitud comprometida con el proceso de aprendizaje, influenciada por una buena motivación, autoconfianza y bajo

nivel de ansiedad, consigue no solo interiorizar el *input* que recibe sino buscar otras fuentes fuera del entorno escolar que le faciliten la adquisición de más palabras, estructuras, etc.

En conclusión, el profesorado de lenguas extranjeras debe tener en cuenta las variables mencionadas en este apartado para optimizar el resultado de sus sesiones, y conseguir que el alumno mejore su capacidad de producción e interacción oral. Para conseguir este propósito, los docentes han de trabajar la motivación y la autoconfianza del alumnado a través de actividades, y rebajar los niveles de ansiedad y estrés en el aula. Si se tienen en cuenta todos estos factores, es muy probable que los resultados de los alumnos mejoren, y se sientan seguros empleando la lengua extranjera, en este caso el inglés, como vehículo de comunicación.

5. Estrategias para fomentar la participación en la clase.

Muchos lingüistas, profesores y académicos reflexionan constantemente acerca de las técnicas metodológicas que pueden emplearse en un aula para fomentar y desarrollar la producción oral en lengua extranjera. Este es el caso de Martin Bygate (1987) que sugiere que los profesores deben tener en cuenta sus objetivos a la hora de hacer hablar a sus alumnos, para así poder incluir aspectos importantes en el diseño de las lecciones como, por ejemplo, la diferencia entre conocimiento y habilidad.

Para Bygate (1987) hay una diferencia clara entre conocimiento y habilidad en una lengua, el conocimiento permite a los individuos usar la lengua y se compone de la información que poseen respecto a la gramática, vocabulario, pronunciación, etc. Mientras que la habilidad es aquello que permite a los alumnos utilizar la lengua cuando quieren expresar opiniones, sentimientos, descripciones, información, etc.

No obstante, hay que hacer una distinción entre la habilidad de comunicación oral y la habilidad de interacción. Mientras que la primera se corresponde con la destreza de un individuo para evocar significado a través de la elección adecuada de sonidos, patrones de ritmo y entonación, y elección de palabras en el orden correcto, la habilidad de interacción es la destreza que poseen los hablantes para satisfacer demandas particulares en diferentes situaciones comunicativas (Bygate, 1987). Estas demandas hacen que el individuo elija lo que dice, cómo lo dice y cuánto lo desarrolla acorde con el contexto de la situación comunicativa, en otras palabras, el hablante hace uso de la lengua de manera interactiva cuando necesita comunicar algo a alguien y debe, por tanto, tomar decisiones acerca de las mejores estrategias a seguir para que su mensaje se entienda correctamente

(Bygate, 1987). En este caso no se trata solo de que el hablante sepa utilizar los sonidos, patrones y palabras adecuadas, sino que además sepa satisfacer la demanda de la situación comunicativa en la que se encuentra.

Para que el profesor pueda ayudar al alumno a desarrollar su capacidad de producción e interacción oral, este debe asegurarse de que le otorga las herramientas adecuadas. Por ello, resulta imperante que el alumno aprenda las diferencias básicas entre el discurso oral y escrito. Las características principales a tener en cuenta a la hora de trabajar la destreza de *speaking* es que el discurso oral se crea a medida que se habla, es decir, no hay tanto tiempo para reflexionar acerca de lo que se quiere decir como en el discurso escrito. Además, el vocabulario y las expresiones empleadas tienden a ser más coloquiales, dependiendo del contexto por supuesto, en conversaciones orales que en trabajos escritos. Por último, el hablante debe tener en cuenta un aspecto fundamental, debe ser capaz de adaptar su discurso al oyente atendiendo a su reacción para que su mensaje se entienda correctamente (Bygate, 1987). Por ello, estos aspectos deben ser los primeros a tratar en un aula antes de lanzar a los alumnos a la práctica comunicativa.

La manera en que los hablantes nativos de una lengua se desenvuelven en la producción oral y las estrategias que emplean son diferentes de las utilizadas por los alumnos que aprenden un idioma como lengua extranjera. Por esta razón, es de vital importancia y de mucha utilidad acercar las estrategias de los alumnos de inglés como lengua extranjera a los estudiantes. Como Bygate (1987) señala, las estrategias mencionadas anteriormente se llevan a cabo de manera intuitiva, aun así, se debe reservar un espacio en las aulas para su correcta enseñanza ya que puede ayudar al alumnado a desenvolverse en un momento de bloqueo mental u olvido cuando desempeñan una tarea comunicativa.

Martin Bygate señala que las estrategias empleadas son (1987, p.43):

- Estrategias de logro entre las que se encuentra las estrategias de adivinación, estrategias de parafraseo y las estrategias cooperativas.
- Estrategias de reducción entre las que se encuentra las estrategias de evitación.

En las estrategias de logro el alumno intenta compensar vacíos en su discurso oral llevando a cabo estrategias de adivinación donde intenta extranjerizar una palabra de su lengua nativa, utiliza una palabra de su lengua nativa tal cual existe en la lengua extranjera o realiza una traducción literal de su lengua materna al inglés en este caso.

También pueden optar por parafrasear lo que quieren decir, en otras palabras, buscar sustituir aquello que no saben decir empleando las palabras que sí conocen (Bygate, 1987)

Además, el alumno también puede recurrir a las estrategias de evitación donde cambian el mensaje para evitar los problemas que ciertas estructuras gramaticales, léxicas o fonéticas pueden producirles. Como explica Bygate “the learner may rather alter the message so as to make it more manageable” (1987, p.47).

Si tanto el alumno como el profesor son conscientes de estas estrategias, el profesor tiene más conocimiento que le permite ayudar al alumnado a desarrollar de manera correcta su capacidad de producción oral fomentando, por ejemplo, la participación en la clase. Para conseguir este propósito, se tienen que establecer los objetivos a conseguir en el aula para que los materiales y metodologías empleadas ayuden a conseguirlo, como defiende Bygate (1987).

Para ello el profesorado debe entender que hay diferentes habilidades que permiten a los alumnos comunicarse exitosamente: el proceso de adquisición de habilidades, el proceso de uso de dichas habilidades y un proceso intermedio conocido como pseudo-comunicación. Según indica Bygate (1987) el primer proceso nombrado anteriormente tiene que ver con el aprendizaje de las unidades y sus funciones, es decir, la adquisición del conocimiento de las unidades léxicas y gramaticales y su correspondiente proceso de abstracción donde se internalizan las normas de uso referentes a dichas unidades.

A continuación, el proceso de pseudo-comunicación debe tener lugar. En esta parte se anima al alumnado a practicar la producción del conocimiento que poseen (el adquirido en la fase anteriormente explicada), donde practican la articulación de los sonidos y la construcción de las estructuras. Estos dos procesos llevan al alumnado a la tercera fase, el proceso de uso de las habilidades. En este momento el alumnado se encuentra en una situación de comunicación real donde debe entender un mensaje y producir uno propio en el que evoca significado personal, es decir, el alumno elabora un mensaje que suple su intención comunicativa expresando aquello que quiere decir (Bygate, 1987).

Una vez se establecen los conceptos claves que el profesor debe tener en cuenta para así poder especificar su metodología acorde con sus objetivos, hay una serie de actividades que se pueden realizar en las aulas para fomentar la participación en clase consiguiendo que los alumnos desarrollen su habilidad de *speaking*.

Bygate (1987) realiza una revisión de algunas metodologías propuestas por diferentes expertos y académicos, pero el foco de atención va a estar en aquellas propuestas por Harmer (1983) y sobre las que Bygate reflexiona ya que parecen ser de gran utilidad en el entorno educativo.

Entre aquellas actividades que ayudan a fomentar la participación oral en clase del alumnado se encuentran las estructuras de preguntas y respuestas. Este tipo de ejercicio consiste en establecer estructuras donde, por ejemplo, dos alumnos trabajan por parejas y deben establecer preguntas y respuestas acerca de un tema propuesto. Para ello uno de los implicados realizará las preguntas y el otro contestará la información correspondiente (Bygate, 1987, p.70).

A: Is John English?

B: No, he isn't.

A: Where is he from then?

B: He's Australian.

Otra manera de hacer que los alumnos utilicen el inglés para hablar es hacerles trabajar en pareja de nuevo. A los miembros de la pareja se les reparte dos tarjetas con información, una a cada uno, pero ellos deben tener en cuenta que los datos que contienen dichas tarjetas no son iguales. Su tarea consiste en averiguar la información que les falta por medio de preguntas a su compañero.

Store list A

apples 15 kilos

bananas

pears 10 kilos

cheese

Store list B

apples

bananas 5 kilos

pears

cheese 3 kilos

A: How many bananas are there?

B: Five kilos (A writes five kilos on his list)... How much cheese is there?

A: Three kilos... (Bygate, 1987, p.70).

Otra manera de fomentar la participación en clase es a través de la utilización de juegos como *Twenty Questions*, *Quizzes and Ask the Right Question*. (Bygate, 1987). El primer juego mencionado se puede trabajar por parejas, por grupos de 4 o 5 alumnos o incluso en gran grupo. La idea es que un miembro de la pareja o grupo elija un objeto, animal o idea, y que sus compañeros traten de adivinarla realizando preguntas de sí o no. Por ejemplo, un alumno elige como animal un pingüino y sus compañeros empiezan a preguntar *is it an animal? yes, is it big? no, does it eat meat? no...* Por otro lado, *Ask the Right Question* es una buena opción para conseguir que los alumnos interactúen y practiquen vocabulario. El juego, que se puede jugar por parejas o por grupos, consiste

en la elección de una tarjeta por parte de un alumno, esta tarjeta contiene una palabra escrita y debe encargarse de hacerle una pregunta a su compañero de manera que este responda con la palabra exacta escrita en la tarjeta, y así sucesivamente intercambiando los roles.

Otra estrategia a emplear es la utilización de actividades donde tengan que poner en juego conocimiento que hayan aprendido recientemente de manera personalizada. El profesorado puede, por ejemplo, hacerles preguntas a los alumnos para que hablen sobre sus planes de futuro usando el presente continuo, estructura que aprenden en sesiones previas (Bygate, 1987). De esta manera se contextualiza el aprendizaje de estructuras gramaticales con una realidad cercana al alumno y se fomenta la participación de los estudiantes. La última práctica oral que se presenta son actividades orales donde se le reparten cartas a los alumnos con una frase o preguntas para intentar averiguar los gustos personales, rutinas, aspectos familiares, etc., de sus compañeros.

Estas actividades descritas anteriormente sirven para activar el conocimiento previo del alumnado y lo que Bygate categoriza como *oral practice*. No obstante, se puede ir más allá y llevar a cabo actividades comunicativas donde el alumnado tiene que llegar a un consenso, indicar instrucciones, hacer uso de juegos de comunicación, resolver problemas, realizar intercambios interpersonales, construir historias y llevar a cabo simulaciones o juego de roles (Bygate, 1987).

Hay diferentes maneras en las que se pueden practicar todas las actividades comunicativas nombradas anteriormente. Bygate (1987) resalta que para hacer que los alumnos trabajen en el consenso se pueden proponer actividades en las que los alumnos deben elegir diez objetos para llevar a un viaje, se puede razonar y discutir acerca de dilemas morales, etc. Estas actividades se pueden realizar por parejas o pequeños grupos, aunque con la realización de debates o discusiones se puede dividir la clase en dos grandes grupos que defiendan distintas posiciones respecto al tema planteado.

Para que el alumnado practique la indicación de instrucciones se puede dividir la clase en pequeños grupos y que cada uno aprenda un baile, una vez el grupo ha trabajado dicha coreografía se encarga de enseñársela a los demás y conseguir que la aprendan, utilizando para ello la lengua inglesa (Bygate, 1987).

Por otro lado, hay una serie de juegos de comunicación que pueden interesar mucho al alumnado y fomentar su participación en la clase. Entre ellos, Bygate (1987, p. 78) destaca:

- Describe y dibuja. En este juego un alumno describe una imagen mientras otro la dibuja, cuando la descripción y el dibujo finalizan se muestra la imagen original y se compara con el dibujo. Esta actividad se puede realizar por parejas o bien en gran grupo, es decir, se puede escoger un alumno de toda la clase que se encarga de realizar la descripción de la imagen mientras el resto de compañeros realizan el dibujo.
- Encuentra las similitudes. En este juego, que se trabaja por parejas o pequeños grupos, el profesor reparte una serie de imágenes a los alumnos. Los estudiantes deben intentar encontrar la mayor cantidad de similitudes entre las imágenes sin mirarlas, para ello deben realizar preguntas empleando estructuras gramaticales y vocabulario que conozcan previamente. Al finalizar se muestran las imágenes entre ellos, y se comprueba el nivel de precisión de las respuestas logradas en cuanto a las similitudes entre las imágenes.
- Describe y organiza. Para esta actividad el profesor divide la clase en parejas y reparte seis cartas a cada miembro de la pareja, estas cartas son idénticas. Un miembro de la pareja se encarga de organizarlas a su modo y el objetivo del juego consiste en describir la organización que elige, para así conseguir que su compañero ordene las cartas en el mismo orden. Una vez finalizado el turno se intercambian los roles.

Otra posible actividad considerada en la revisión de metodologías de Bygate (1987) es la resolución de problemas. Para trabajarla, el profesorado puede dividir la clase en pequeños grupos y pedirles que se imaginen que son los supervivientes de un accidente de avión en una isla desierta. El profesor enumera una serie de herramientas que tienen a su disposición y les avisa de que tienen una provisión de comida limitada. Después de introducir el contexto el profesor pide al alumnado que debatan entre ellos y decidan qué hacen y qué decisiones toman ante tal situación.

Por otro lado, hay actividades que no requieren de mucha organización y son de baja complejidad, por lo tanto, ideales para trabajar con los grupos de primero y segundo de secundaria. En este caso la actividad consiste en que los alumnos hagan pequeños intercambios personales con otras personas acerca de cualquier aspecto que consideren relevante, puede ser acerca de alguna experiencia que consideren relevante, algún interés personal o historia, etc. (Bygate, 1987).

Para fomentar la participación en clase y el desarrollo de la producción oral, el profesor puede dividir la clase en pequeños grupos de cuatro y darle a cada miembro una

imagen. A partir de las cuatro imágenes que cada grupo tienen, los alumnos deben empezar a crear una historia y compartirla una vez esté terminada con el resto de la clase (Bygate, 1987).

Asimismo, otra actividad recurrente y que tiene muy buena acogida en el aula por parte del alumnado es la simulación y juego de roles. Hay innumerables ejemplos de este tipo de actividad y Bygate (1987) enumera algunos de ellos: roles individuales para actuar como un agente turístico y cliente, cinco alumnos que están hablando para concretar un almuerzo, un policía y cuatro testigos que presencian el Monstruo del lago Ness, la directora de una galería de arte y varios miembros del público que ese encargan de elegir una nueva obra para la exposición, etc. En todos estos ejemplos, y muchos más, la idea es que los roles se repartan entre los distintos alumnos, dependiendo del tipo de simulación escogida los grupos serán más o menos grandes, y que cada uno lo interprete poniendo en práctica su producción oral.

Toda la selección de actividades revisada por Bygate (1987) puede ser de gran utilidad para fomentar la participación en las clases de inglés, y conseguir que el alumnado desarrolle su competencia de *speaking* en la lengua extranjera. No obstante, hay que tener en cuenta los aspectos discutidos al comienzo del capítulo- diferencia entre habilidad y conocimiento, estrategias de logro y reducción, etc.- ya que habilitan al profesor para establecer objetivos claros y conseguir que los alumnos desarrollen la tarea comunicativa con éxito. Si el profesorado intenta llevar a cabo tareas comunicativas, ya sean prácticas orales o actividades comunicativas como las explicadas en los párrafos anteriores, sin tener en cuenta los factores que incluyen en la producción oral del alumnado, el resultado a esperar es un uso limitado del inglés e inseguridad como señala Bygate:

There are indications, however, that within these limitations, speakers use a restricted number of options in managing the task, and find themselves using a limited number of ways of negotiating meaning, and a limited number of routines. [...] It is information of this kind which can perhaps help us to use interaction activities with care, and to relate such tasks to other aspects of our teaching. (1987, p.92)

Clanfield (2007) presenta también una serie de actividades que ayudan no solo a trabajar la producción e interacción oral en el aula, sino también a comenzar y finalizar las sesiones de manera que los alumnos se involucren más, propone también actividades que ayudan a solucionar problemas disciplinares dentro del aula, e incluso dinámicas que

ayudan a incorporar los diferentes niveles existentes dentro de una clase de inglés como lengua extranjera.

Para ello Clanfield (2007) propone una actividad llamada *anchors* donde el profesor divide a la clase en dos, una parte se mueve por la clase entrevistando a sus compañeros para encontrar lo que el profesor escribe en la pizarra. Antes de comenzar el profesor escribe en la pizarra o proyecta una serie de frases como: *find someone who has been to Chinese restaurant, find someone who hates fast food, find someone who never eats meat*. El objetivo de esta dinámica es que los alumnos encuentren personas que cumplan esas premisas de manera interactiva, es decir, mediante la realización de preguntas.

Por otro lado, el profesor puede dividir la clase en dos equipos, uno de ellos mira hacia la pizarra y el otro hacia el final de la clase, el profesor pone en la espalda de cada uno una pegatina con el nombre de una persona famosa y pide a mitad de la clase que se gire y lea el nombre de la persona que tiene detrás. Una vez lo lee la persona que se encuentra de espaldas comienza a hacer preguntas de respuesta corta (sí o no) para intentar averiguar el personaje (Clanfield, 2007).

Clanfield (2007) también propone una actividad donde se incorpora el repaso de estructuras gramaticales, pudiéndose incorporar las trabajadas hasta el momento o la que le profesor se encuentra trabajando actualmente, para ello el profesor pide a un alumno que se invente una frase (ejemplo: *I had never been to India before last week*), el siguiente alumno debe repetir dicha frase e incorporar una nueva y así sucesivamente. Asimismo, otra dinámica para trabajar la producción oral es la creación de una historia colectiva. Para ello el profesor divide la clase en pequeños grupos y le otorga a cada integrante un número de narrador (alumno 1: narrador 1, alumno 2: narrador2) y propone un tema sobre el que empiezan a inventarse una historia, cuando el profesor lo indican cambia el turno y la siguiente persona debe seguir la narración por donde la otra persona lo dejó, pero con sus propias ideas.

Por otro lado, el profesor puede dividir a los alumnos en parejas o pequeños grupos y pedir que decidan quién será el narrador, este se prepara para contar una historia basada en un tema propuesto por el profesor. Durante el desarrollo de la historia los compañeros pueden interrumpir y preguntar *why?*, de manera que el narrador tiene que dar una explicación.

Narrator: ... and then I bought a bar of chocolate...

Listener Why (did you buy a bar of chocolate)?

Narrator: Because I love chocolate. And anyway, when I got home I was feeling very tired... (Clanfield, 2007, p.35).

En definitiva, hay una serie de actividades disponibles que el profesor puede emplear en las sesiones de inglés para fomentar una activa participación en clase y que el alumnado desarrolle con éxito la producción oral y la capacidad de interacción en la lengua inglesa.

6. Metodología.

6.1 Action research approach.

Este capítulo se centra en explicar la metodología aplicada para llevar a cabo una investigación en relación con los objetivos que plantea este trabajo de fin de máster. Para analizar la calidad y cantidad de la interacción en un aula de inglés, y proponer una actividad que ayude, potencialmente, a su mejora, se sigue la metodología de investigación-acción (*action research*). Dicha metodología tiene como fin último conseguir la mejora de la práctica educativa respondiendo, como señala González- Lloret (2012,19 de noviembre), a la eterna pregunta de si los alumnos realmente aprenden lo que el profesor intenta enseñar. Para lograr este objetivo, en la investigación-acción se analizan las acciones que tienen lugar en una clase, desde la interacción entre compañeros, pasando por la efectividad de un plan de estudio hasta las actividades que se realizan (González-Lloret, 2012, 19 de noviembre). En definitiva, cualquier aspecto susceptible de mejora puede analizarse llevando a cabo una investigación-acción en el aula. La mayor diferencia con otros paradigmas de investigación en el ámbito educativo (Hinker, 2005) es que el profesorado investiga un aspecto concreto, un problema o fenómeno que puede mejorarse, y no un tema que se considera relevante en el campo de investigación.

La investigación- acción se puede llevar a cabo de manera individual o colectiva, siendo esta última opción susceptible de publicación en revistas o periódicos como señala González-Lloret (2012, 19 de noviembre). Esta autora propone una serie de pasos para llevar a cabo esta metodología:

1. Reflexión. En este primer paso, el docente debe pensar y seleccionar aquellos aspectos, mejor si es solo uno, de su actividad educativa que quiere investigar. Para ello debe elegir una actividad realizada ya en sesiones de clase, analizar los objetivos que tenía al implementar dicha actividad y plantear la pregunta

de investigación. Por ejemplo, ¿han empleado la lengua extranjera para llevar a cabo la actividad de *reading* de la semana pasada?

2. ¿Qué podemos investigar en el aula? Aunque hay muchos temas susceptibles de investigación en el aula, los docentes eligen generalmente aquellos aspectos que presentan más dificultades o problemas para intentar encontrar una forma de mejorar.
3. Definición y acotación del estudio. Para obtener resultados fiables, el estudio debe responder una pregunta concreta, y no un grupo de ellos que traten temas interrelacionados entre sí, pero que no se alejan del tema principal de la investigación.
4. Responder de nuevo las preguntas de la reflexión inicial. El último paso a realizar es responder las preguntas formuladas inicialmente con los datos obtenidos de la investigación.

En este tipo de metodología, el docente se convierte en el investigador, como resalta Colmenares (2012), en la que los profesores realizan una investigación sobre sus propias acciones, donde el foco reside en los valores profesionales de los mismos y no en “consideraciones metodológicas” (Colmenares, 2012, p.106). Por ello, cualquier profesional del ámbito educativo que desee llevar a cabo un proceso de esta índole debe reflexionar sobre todos los aspectos expuestos anteriormente.

La investigación que se recoge en este trabajo se lleva a cabo con un grupo de tercero de educación secundaria obligatoria (ESO), de un instituto de enseñanza secundaria (IES) en el norte de la isla de Tenerife. Mediante la observación se parte de un análisis inicial de las necesidades en relación con las dificultades que pudieran presentar para hacer uso de la lengua extranjera cuando producen discursos orales, tanto a nivel unilateral como a nivel interactivo. Para intentar mejorar estos aspectos se propone un plan de acción que se implementa con el objetivo de lograr algún cambio en el alumnado, especialmente en aquellos que obtienen peores resultados en la materia. Finalmente, se lleva a cabo un proceso de reflexión de los resultados donde se analiza si ha habido alguna mejora al implementar el plan de acción. Si la respuesta fuera negativa, el proceso debe comenzar de nuevo para, de esta manera, encontrar una solución que logre la mejora de los alumnos en la interacción y producción en lengua inglesa. La pregunta que se busca contestar es, ¿hay un cambio notorio en el nivel y calidad de

interacción del alumnado en la clase de inglés al implementar actividades más innovadoras y diferentes a las propuestas por el *student's book*?

6.2 Descripción de la clase.

Durante el desarrollo de este máster tuve la oportunidad de estar como profesora en prácticas, desde el 5 de abril de 2021 hasta el 21 de mayo de 2021, en un centro del norte de la isla de Tenerife. A lo largo de mi período en el instituto trabajé con ciertos grupos fijos, que eran los grupos que mi tutora tenía asignados, entre los que se encuentran dos cursos de segundo de educación secundaria obligatoria (ESO) y un curso de tercero de educación secundaria obligatoria, correspondiendo este último con la tutoría de mi tutora profesional. Durante las dos primeras semanas que estuve en el centro mi papel se centró en la observación, por lo que presté especial atención al desarrollo de la destreza de producción e interacción oral en los diferentes cursos. Debido a esto, pude comprobar que es una de las destrezas que mayor problema presenta al alumnado, pues los estudiantes se mantienen reticentes a emplear el inglés como lengua vehicular en el aula.

Aunque tanto en segundo como en tercero observé un nivel alto de falta de interacción utilizando el inglés, decidí centrarme en el curso de tercero de ESO C ya que me parece que muestran aún más reticencias para utilizar el inglés que los grupos de segundo. Por este motivo, este trabajo de investigación se lleva a cabo con un grupo de tercero de educación secundaria obligatoria (ESO) de dieciséis alumnos. En este grupo de estudiantes no hay ningún integrante que presente necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), aunque sí presentan un nivel muy dispar. Dentro de este curso hay alumnos que obtienen muy buenas calificaciones, otros notas regulares o bajas y, por supuesto, suspensos.

La investigación tiene lugar durante los meses de abril y mayo del curso 2020-2021, por lo tanto, en el tercer trimestre, lo que ofrece la oportunidad de recapitular el progreso, o falta del mismo, de los alumnos a lo largo del curso. En este grupo ha habido cinco personas suspendidas tanto en el primer trimestre, como en el segundo. Dentro de este grupo de chicos suspendidos se encuentran personas que son retraídas y se encuentran casi siempre en todas las clases de inglés distraídos, otros que lo intentan y se esfuerzan, pero no consiguen mejorar sus resultados ni, en consecuencia, tener un mejor dominio de la lengua, y otros alumnos que no parecen estar motivados para aprender una lengua extranjera o mejorar en la misma.

Como grupo funcionan muy bien, hay una atmosfera relajada y de entendimiento lo que puede ser de gran ayuda al implementar nuevas actividades y llevar a cabo la investigación.

6.3 Instrumentos y procedimientos.

Para realizar trabajos de investigación-acción se pueden usar, principalmente, dos métodos de recolección de datos: método cualitativo y método cuantitativo. Generalmente los investigadores optan por una metodología cualitativa, pero cada vez más se recurre a una metodología mixta que incluya tanto el procedimiento cualitativo como el cuantitativo para lograr una mejor obtención de resultados, como resalta González- Lloret (2013):

Es importante tener en cuenta que en la investigación-acción es más común emplear métodos cualitativos. Sin embargo, se tiende a una investigación mixta en la que se utilizan las herramientas más apropiadas de los dos tipos (investigación cuantitativa y cualitativa) para lograr una «triangulación» de datos (corroboración y confirmación de datos), descubrir posibles contradicciones, ampliar y conseguir resultados más detallados.

Por este motivo, en este trabajo de investigación se usan ambos métodos. Uno de los métodos cuantitativos que se emplea para la recolección de datos es la transmisión de dos cuestionarios realizados con Google Forms (ver anexos 1 y 2) que se les envía a los alumnos del grupo de tercero, a los profesores del departamento de inglés y al profesorado participante del programa AICLE. El objetivo es, por un lado, conocer las necesidades del alumnado y como se sienten a la hora de poner en práctica su destreza en producción oral, sobre todo cuando es de manera espontánea e interactiva, y así poder proponer una actividad que se ajuste a sus requerimientos y que pueda proporcionar mejores resultados, ayudando a que se desenvuelvan mejor en el idioma. Por otro lado, el formulario de los profesores tiene como propósito recopilar datos, aunque sus experiencias sean con otros cursos, acerca de la actitud del alumnado hacia las tareas de *speaking* o cualquier intervención en la que se involucren, y que tenga que ver con dicha destreza.

Además, dentro de los métodos cualitativos se emplea la observación directa dentro del aula, mediante el seguimiento de un diario donde se anotan los puntos más destacables en relación con la interacción y producción oral en el aula durante las semanas que van del 5 de abril al 28, el día antes a implementarse la actividad que pretende potenciar una mayor interacción y producción oral en el idioma. Por otro lado, se analizan las actividades que presenta el libro de texto *Spectrum 3* (Kelly & Morris, 2015) utilizado en el centro. En cada tema se incluyen actividades de *speaking* y del uso del inglés. Para

concluir la efectividad que poseen a la hora de implementarlas se hace un análisis de la estructura que sigue (tipo de actividades, destrezas que trabaja, fomentación de la interacción o no, foco de atención en otras destrezas más que en la oral...).

7. Resultados y discusión.

7.1 Resultados de la observación de la clase.

Mientras estuve observando las primeras semanas de mis prácticas externas, presté especial atención al desarrollo de tareas de producción oral e interacción en el aula, y la respuesta por parte del alumnado a las mismas. Justo la primera semana que llegué al centro, después de Semana Santa, varios alumnos repetían una presentación que prepararon para el día de la mujer donde presentaban una mujer que ellos consideraban inspiradora, explicando un poco su biografía y por qué era especial para ellos. Cabe destacar que los alumnos que hicieron la presentación la estaban repitiendo a petición de la profesora, pues la primera vez que la habían realizado el resultado no había sido muy satisfactorio.

No obstante, incluso tras una segunda oportunidad, los resultados no fueron favorables. Las personas que realizaron la presentación por segunda vez cometieron errores básicos gramaticales (uso del pronombre *he/it* en vez de *she*), errores básicos de pronunciación y falta de fluidez, pues lo tenían escrito en una diapositiva de PowerPoint y simplemente leían lo que estaba ahí, sin tan siquiera mantener el contacto visual con sus compañeros. Aunque esta primera impresión no fue muy buena respecto a su nivel de inglés en el ámbito de la producción e interacción oral, la profesora me avisó de que eran alumnos que habían suspendido la materia o que habían aprobado por poco.

Al continuar con la observación, me di cuenta que la profesora utilizaba el español mayoritariamente durante el desarrollo de las clases y que el alumnado participaba activamente usando siempre su lengua materna. Esta situación repercutía directamente en su comprensión auditiva, pues al realizar exámenes o actividades de *listening* obtenían peores resultados y mostraban tener más dificultades que a la hora de realizar composiciones escritas o pruebas de comprensión lectora. Por ello, considero que la falta de estímulo oral en las clases diarias, junto con la falta del uso de inglés por parte de los alumnos, tiene relación directa con la problemática que presentan en el ámbito de comprensión auditiva. Sin embargo, a lo largo de mis prácticas la situación no cambió mucho, ni siquiera cuando estuve implementando mi unidad didáctica donde intenté utilizar más el inglés como lengua vehicular para intentar que poco a poco la situación

cambiara algo, pero aun así la participación en la clase se seguía llevando a cabo usando el español.

Esta clase contaba con una hora de desdoble semanal, es decir, una hora en la que otra profesora del departamento de inglés estaba disponible para venir al aula y trabajar con ellos. Mi tutora intentaba aprovechar esta hora para trabajar la destreza oral y tenía como norma que ese día, que se correspondía con el jueves, en el aula había que utilizar el inglés como medio de comunicación. La metodología que mi tutora seguía se basaba en hacer que los alumnos salieran del aula, por parejas o individualmente, y fueran a otra clase a leer o presentar un texto que se hubieran preparado. No obstante, considero que no es la mejor manera de aprovechar la oportunidad que tienen al contar con una profesora extra que les ayude a desarrollar su destreza en la producción e interacción oral, ya que en la mayoría de los casos se limitaban a leer material preparado por editoriales (textos que se encontraban en el libro de texto) o por ellos mismos, por lo que no practicaban interacciones reales caracterizadas por la espontaneidad.

Asimismo, cuando la profesora mandaba a realizar tareas relacionadas con la destreza de la producción oral solían ser presentaciones que preparaban con antelación, de manera que al llegar al aula solo recitaban lo aprendido, o en el peor de los casos lo leían, sin estar produciendo de manera espontánea realmente, por lo que mucho menos practicaban la interacción, ya fuera con sus compañeros o con la profesora.

Este es, para mí, otro de los motivos que contribuía al poco uso de la lengua inglesa de manera oral por parte del alumnado. Simplemente no estaban acostumbrados a tener que expresarse interactivamente usando la segunda lengua, por lo que los alumnos con un nivel más bajo no sabían hacerlo, y los que poseían mayor nivel preferían evitarlo al suponerles un mayor esfuerzo.

En definitiva, tras realizar mi observación concluí que la falta de estímulo durante el desarrollo de las lecciones, junto con el escaso fomento de la interacción en el aula, fueron factores claves y determinantes a la hora de establecer una dinámica en el aula desde el comienzo del curso. Aunque había alumnos con mucho potencial, pues se mostraban interesados y tenían ganas de aprender, sus recursos eran muy limitados.

7.2 Resultados del análisis de los cuestionarios.

7.2.1 Resultados del cuestionario administrado al alumnado.

Con el objetivo de recabar datos y obtener la perspectiva del alumnado, les pasé un cuestionario a los alumnos de tercero ESO C (ver anexo 1) que constaba de seis

preguntas, cinco de respuesta múltiple y una de respuesta corta, siendo totalmente anónimo para garantizar la honestidad de los participantes. Participaron los dieciséis alumnos integrantes del grupo y los resultados fueron los siguientes.

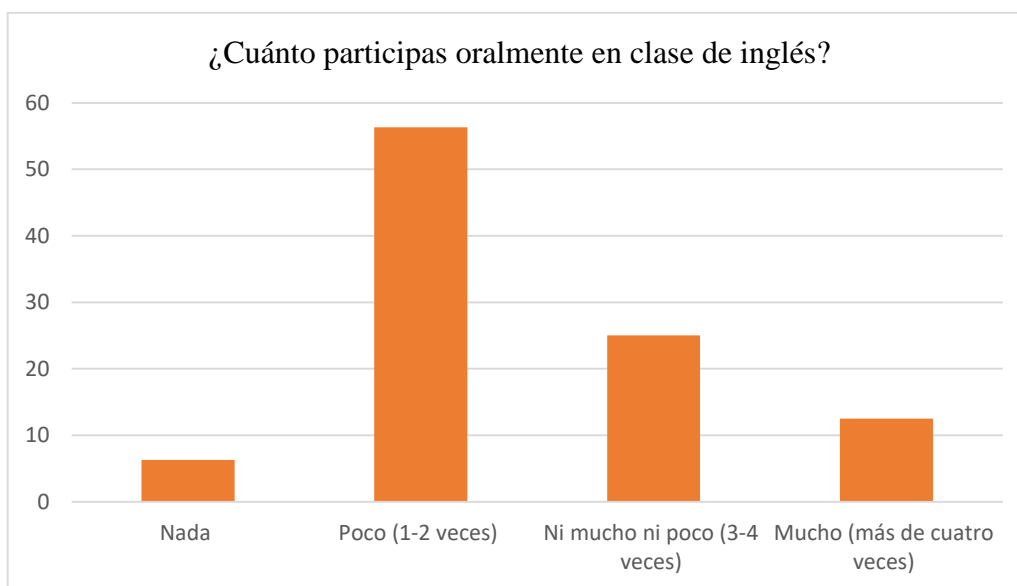


Figura 1.

En la figura 1 se observa que el 56,3% (nueve estudiantes) del alumnado, es decir, un poco más de la mitad de la clase participa oralmente poco en las clases de inglés, mientras que un 25% (cuatro personas) admite participar un poco más en las sesiones, frente al bajo 12,5% (tres alumnos) que participa mucho, es decir, más de cuatro veces en las clases de inglés que duran cincuenta minutos, y un 6,3% correspondiente a una sola persona que confirma no participar nada.

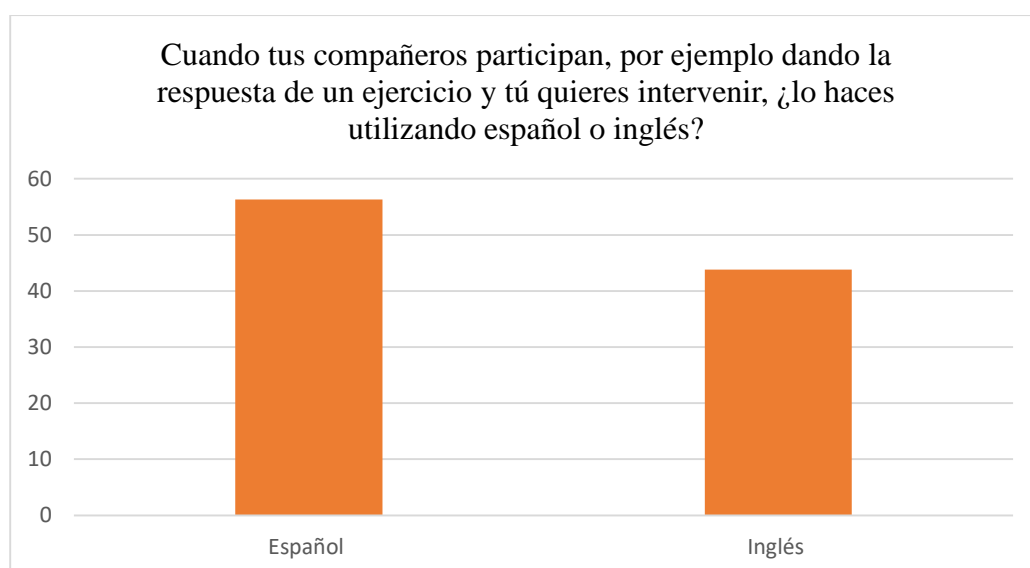


Figura 2.

Los datos de la figura dos exponen que un 56,3% (nueve alumnos) de la clase emplea el español como lengua vehicular para participar e interactuar en el aula frente a un 43,8% (siete alumnos) que defiende usar el inglés.

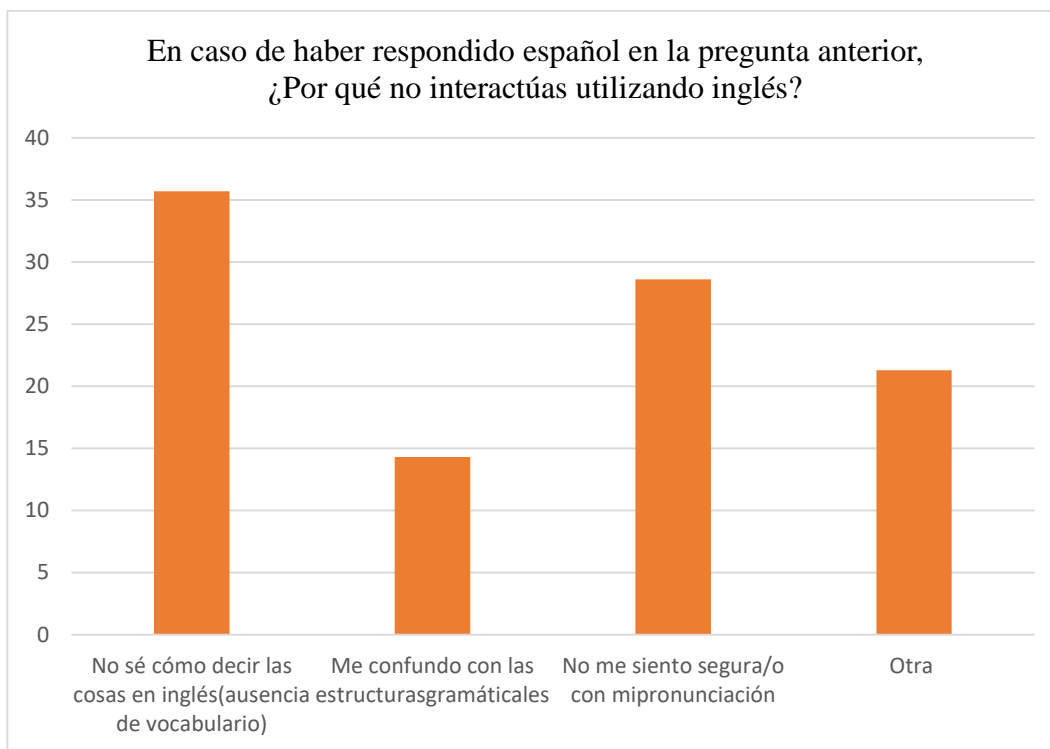


Figura 3.

En la figura tres se profundiza en los motivos que lleva al alumnado a participar en español, donde el 35,7% (cinco alumnos) expone que no saben cómo decir las cosas en inglés, principalmente por la ausencia de vocabulario, el 14,3% (dos alumnos) confiesa confundirse con las estructuras gramaticales, mientras el 28,6% (cuatro personas) no se siente seguro de su pronunciación. Por último, un 21,3% (tres alumnos) exponen otra razón entre la que se encuentran:

- Las tres anteriores.
- Siempre hay una palabra que no me sale.
- Lo digo en español para que mis compañeros me entiendan.

La cuarta pregunta consistía en una respuesta corta y de los dieciséis alumnos que participaron en la encuesta solo respondieron doce. La pregunta fue “¿Cómo te animarías a interactuar más con tus compañeros usando el inglés?” y estas fueron las respuestas:

- No sé.

- Que hablemos todos en inglés sin excepción.
- Con juegos u otras actividades.
- Pues si es un juego o estamos todo hablando en inglés.
- Haciendo diálogos.
- Con juegos.
- Si subieran un punto ayudaría bastante para interactuar.
- Obligándolo.
- Si todos hablásemos inglés y nos lo tomáramos en serio.
- No sé.
- En un ambiente de más confianza.
- Que te premien por hacerlo.

Con esta pregunta hubo una amplia variedad de respuestas, aunque muchas de ellas están encaminadas al mismo sitio. Dos alumnos no supieron qué propuestas plantear para la mejora de la interacción, mientras que tres personas apuestan por el uso del juego para fomentar la interacción en el aula, dos alumnos proponen el uso extendido del inglés en el aula por parte de todos los compañeros y una persona está a favor de obligar el uso del inglés. Por otro lado, otro alumno propone el uso de diálogos y dos personas defienden el uso de motivación (premios y notas positivas a su favor) como medio para animar a la clase a hablar en inglés e interactuar, mientras una persona apela al clima del aula (que haya confianza) como elemento motivador.

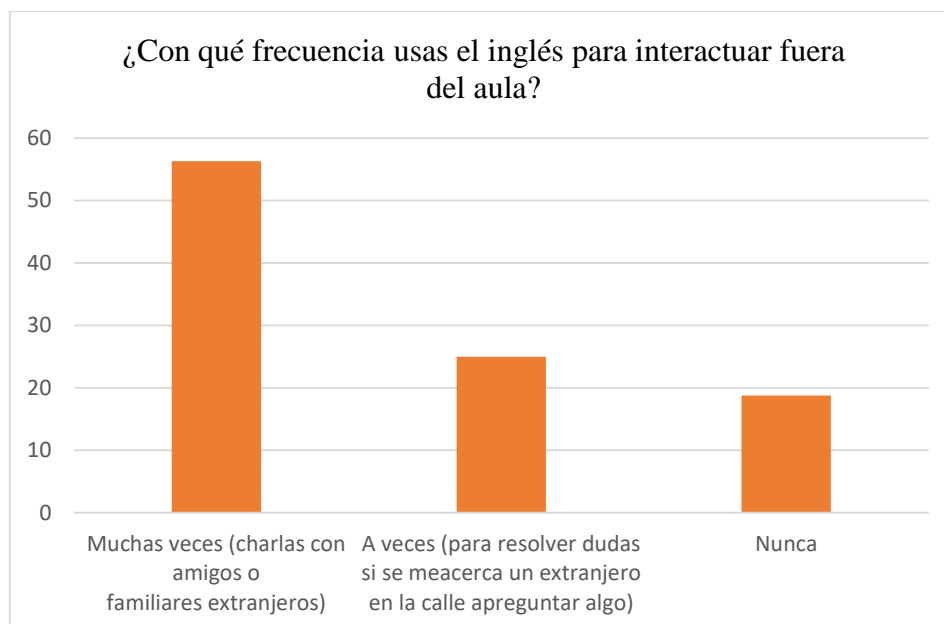


Figura 4.

En la figura cuatro el alumnado expone la frecuencia con la que utiliza el inglés fuera del ámbito institucional, es decir, fuera de las clases de inglés. Un 56,3% (nueve personas) defienden utilizar la segunda lengua muchas veces para entablar conversaciones con amigos o familiares extranjeros, un 25% (cuatro alumnos) indican que usan el inglés fuera del marco académico a veces, por ejemplo, para resolver dudas a una persona extranjera, mientras que un 18,8% (tres personas) confiesan no utilizarlo nunca más allá de las horas dedicadas en el aula.

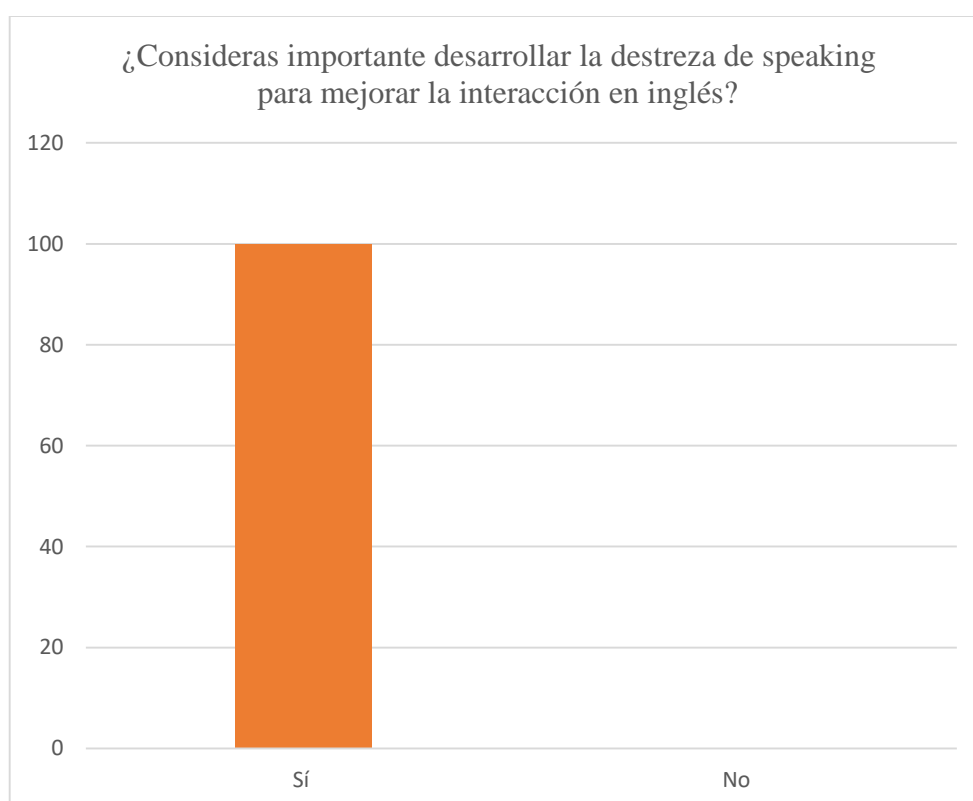


Figura 5.

Por último, en la figura cinco se expone con unanimidad que el 100% del alumnado (dieciséis personas) considera importante desarrollar la destreza de *speaking* para mejorar la interacción en inglés.

En conclusión, teniendo en cuenta los resultados del cuestionario completado por el alumnado se puede inferir que se debe mejorar la autoconfianza del alumnado mediante juegos y tareas cooperativas donde pongan en práctica el uso del inglés de manera interactiva, una labor que puede verse beneficiada por el consenso grupal que existe respecto a la importancia de desarrollar esta destreza. Por ello, resulta indispensable tomar en cuenta sus opiniones y necesidades a la hora de trabajar con ellos en el aula.

7.2.2 Resultados del análisis de cuestionario administrado al profesorado.

Con el fin de obtener una perspectiva más amplia respecto a la participación e interacción del alumnado en el aula, diseñé una encuesta con ocho preguntas (ver anexo 2) que se les pasó al profesorado integrante del departamento de inglés y del programa AICLE/CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras/ *Content and Language Integrated Learning*), de modo que se tuviera en cuenta la experiencia de ambos docentes, tanto los profesores ordinarios de inglés como los profesores participantes del programa AICLE. La encuesta la realizaron de manera anónima quince profesores y los resultados se detallan a continuación.

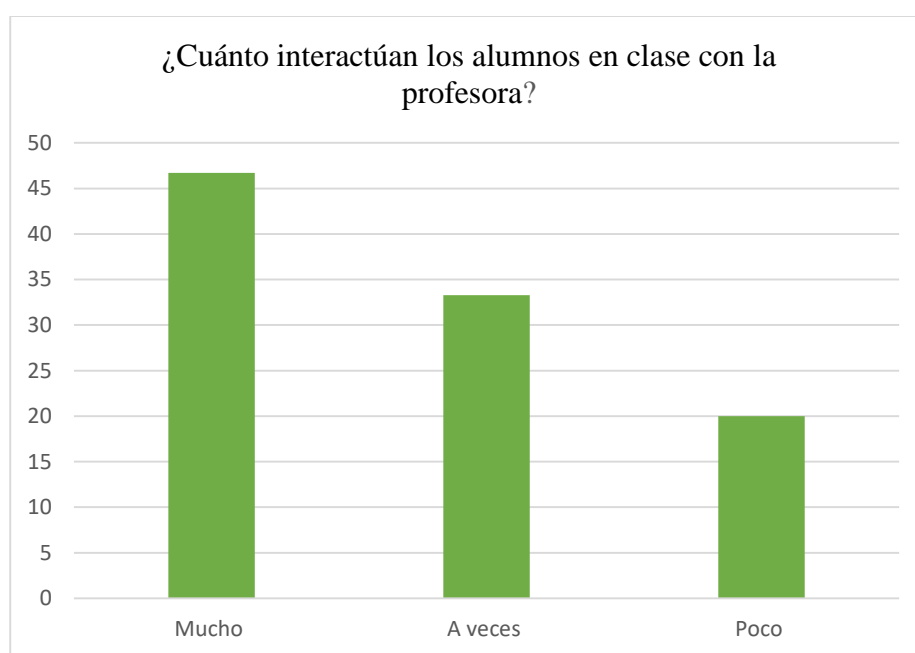


Figura 6.

En la figura 6 se recoge que un 46,7% (siete personas) del profesorado encuestado considera que sus alumnos interactúan mucho con la profesora, un 33,3% (cinco personas) considera que su alumnado interactúa a veces, mientras que el 19,9% (tres personas) del profesorado considera que su alumnado interactúa poco con la profesora.

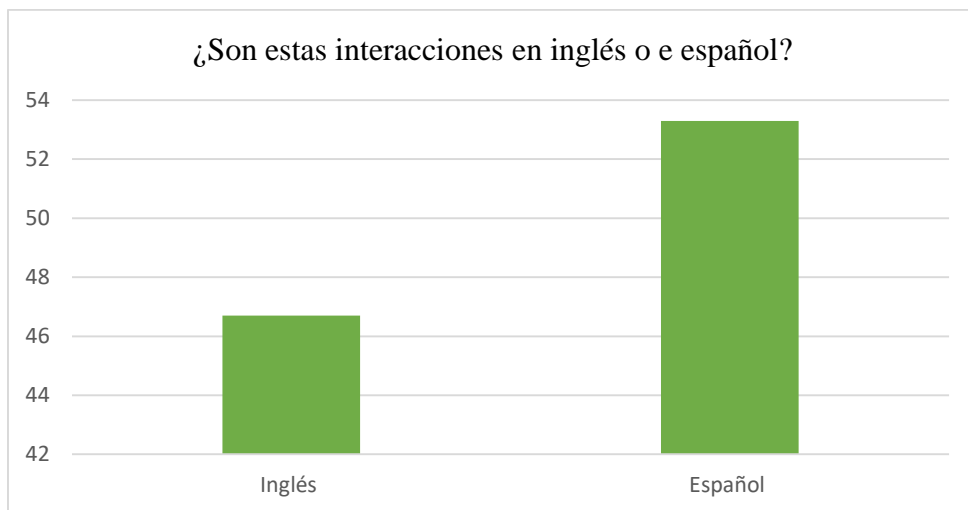


Figura 7.

En la figura 7 se recoge que el 46,7% (siete personas) del profesorado reconoce el uso del inglés por parte de su alumnado para la interacción con la profesora, mientras que el 53,3% (ocho personas) restante reconoce que los alumnos emplean español para comunicarse con ellas/os.

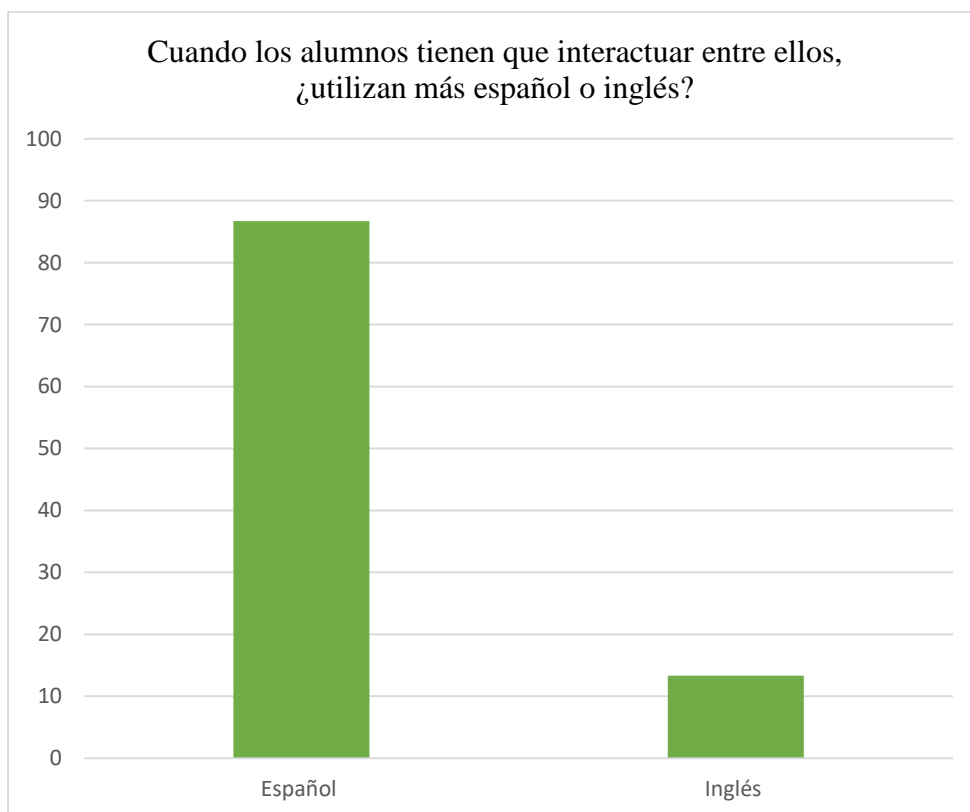


Figura 8.

En la figura 8 se expone que el 86,7% (trece personas) del profesorado encuestado afirma que cuando los alumnos interactúan entre ellos emplean el español como lengua

vehicular, frente al 13,3% (dos personas) que defiende que sus alumnos utilizan el inglés como medio de comunicación.

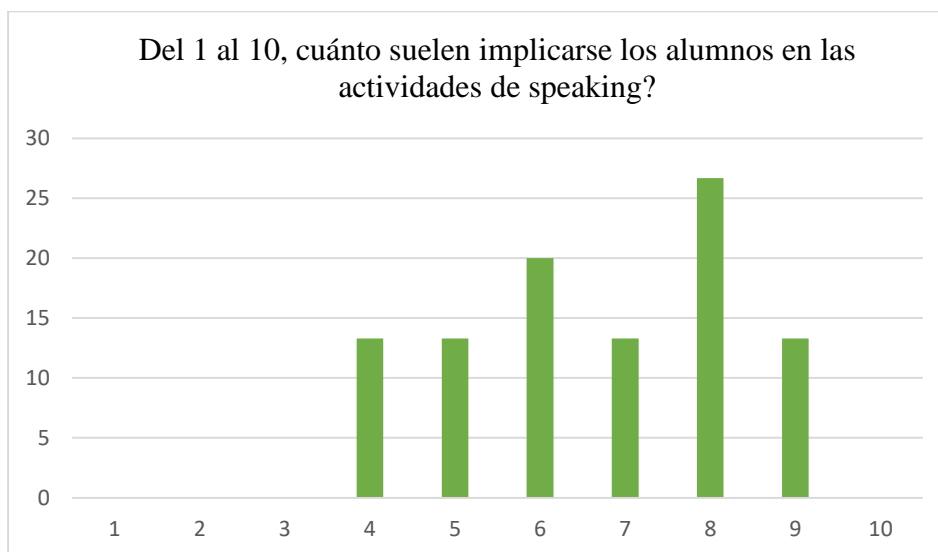


Figura 9.

En la figura 9 se presenta una escala donde los profesores valoran la implicación de su alumnado en la destreza de *speaking* del 1 al 10. Un 26% (dos personas y dos personas respectivamente) consideran que el nivel de implicación de los alumnos en las tareas de producción oral es de un 4 y un 5, el 20% (tres personas) cataloga la implicación de su alumnado con un 6. Por otro lado, un 13,3% (dos personas) valora la actitud de sus alumnos con un 7, mientras que un 26,7% (cuatro personas) consideran que el nivel de implicación del alumnado es de un 8 frente a tan solo un 13,3% (dos personas) que valoran la actitud de su alumnado con un 9.

La siguiente pregunta es de respuesta corta: ¿Cuánto tiempo se le dedica a la destreza de *speaking* semanalmente?

- Todos los días.
- En actividades puntuales CLIL.
- 20 min.
- Unos minutos.
- Una sesión.
- 20 minutos.
- Durante todas las clases, especialmente una hora semanal en los desdobles.
- A diario como norma de comunicación en el aula y en proyectos más extensos mensualmente.
- Media hora.

- Una de cada tres sesiones.
- Todos los días, una vez o dos a, la semana más intensamente.
- Poco, al no tener ningún criterio de evaluación asociado y también al ser dos horas semanales
- Se trabaja casi que diariamente en el aula en mayor o menor medida, pero los alumnos deben producir, al menos, pequeñas frases.
- Una de las sesiones semanales
- Depende de los cursos. Todos los días un poco...

En total quince profesores encuestados respondieron a la pregunta, mostrando que el tiempo dedicado semanalmente a la destreza de speaking varía considerablemente de unos a otros, pasando de minutos (muy poco tiempo) a varios profesores que lo trabajan diariamente mediante tareas o como medio de comunicación. Además, también hay un porcentaje mayor de profesorado que trabaja dicha destreza en menor medida, pero con cierta frecuencia y regularidad.

La siguiente pregunta también es de respuesta corta y la respondieron trece profesores participantes. La pregunta es “¿Cómo se podría fomentar la interacción del alumnado con la profesora y los compañeros en las clases de inglés?” y estas fueron las respuestas:

- Se fomenta haciendo actividades de *roleplay*, de situaciones reales y dándoles vocabulario básico para expresarse. Es esencial que sea todos los días.
- Por juegos
- Reduciendo ratio
- No contestando si no lo hacen en inglés.
- Hacer entender al alumnado que participando y equivocándose se aprende.
- Este año el problema es el Coronavirus que impide que se pueda trabajar mucho la destreza en el aula pues el medidor de CO2 se dispara desde que hay 6 personas hablando. Pero considero que es esencial que se ponga como norma que las interacciones básicas en el aula deben hacerse en inglés e incentivar con "premios" o positivos al alumnado que lo haga.
- Con premios e incentivos
- Trabajando la autoconfianza y lugares comunes como ejemplos que les resulten atractivos.
- Acortando la intervención del profesorado.

- Mediante juegos
- El trabajo cooperativo es una muy buena herramienta, así como el uso de *prompts* que les "obligue" a tener que usar la lengua, ponerles una imagen en la pantalla y que [la] describan (qué está ocurriendo, qué información extraen de ella, cómo la conectan con la clase, qué sentimientos les transmite, etc., en base a lo que se esté trabajando en el aula, por ejemplo.
- Mayor presencia de juegos o tareas que requieran oralidad
- A través de diferentes actividades: *role - plays*, obras de teatro, debates, exposiciones, trabajos cooperativos...

Los resultados de esta pregunta muestran que existen algunas similitudes en los pensamientos del profesorado, ya que cinco profesores consideran que el uso de juego de roles y juegos en general ayudaría a motivarlos, mientras que un profesor cree importante el uso del trabajo cooperativo. Por otro lado, otros dos profesores piensan que es necesario trabajar la autoconfianza del alumnado y enseñarle que cometiendo errores se aprende. Además, dos profesores apuestan por el uso de premios o incentivos para una mayor motivación del alumnado. Asimismo, un profesor considera importante reducir la ratio para trabajar correctamente y fomentar la interacción en el aula. Por último, un profesor propone la reducción del tiempo de intervención del profesorado.

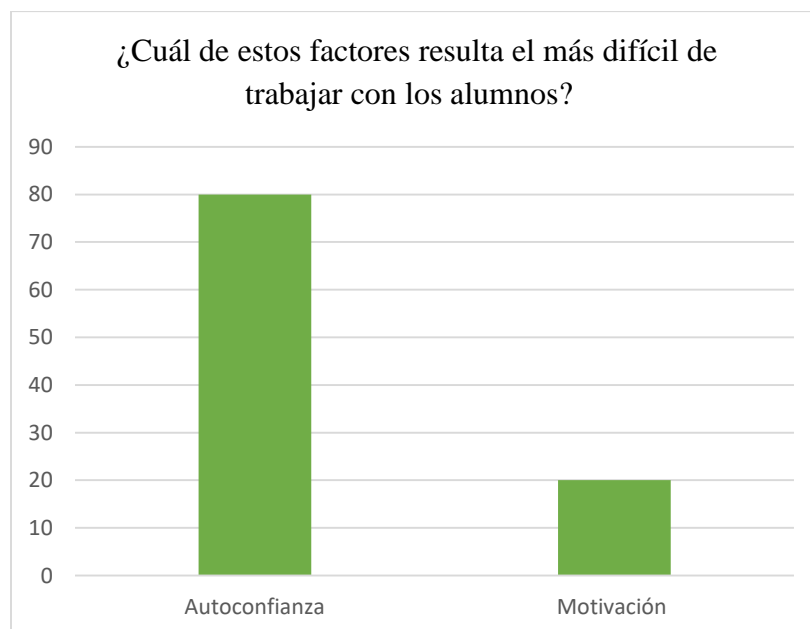


Figura 10.

En la figura 10 se recoge que, en cuanto a la motivación y autoconfianza del alumnado, el 80% (doce personas) considera que es más difícil trabajar el primer aspecto

con el alumnado, mientras que un 20% (tres profesores) considera que la motivación es más difícil de trabajar en el aula.

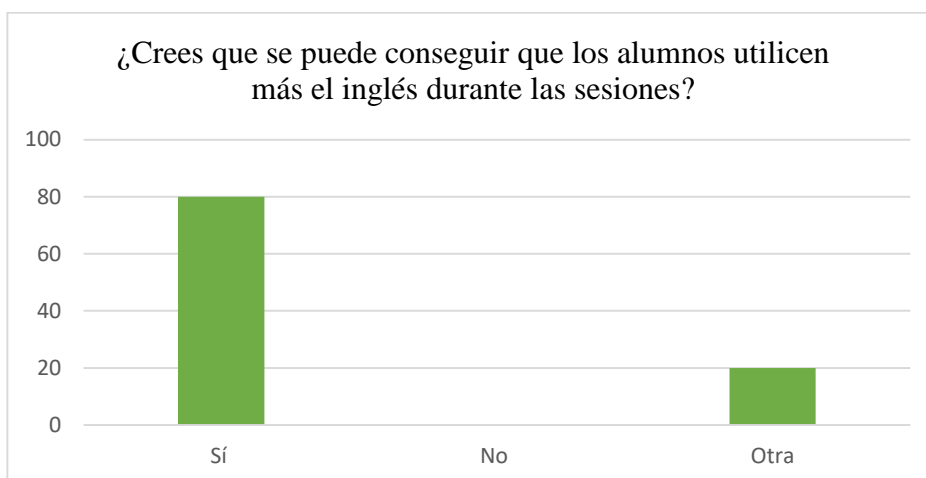


Figura 11.

En la figura 11 se expone como el 80% (12 personas) del profesorado encuestado considera que se puede conseguir que los alumnos utilicen más el inglés durante las sesiones, y un 20% (tres personas) propone ideas para conseguirlo, cada uno de los puntos detallados a continuación se corresponde con la idea que dio cada profesor de manera individual.

- Depende del grupo. Pero siempre se puede mejorar
- Por supuestísimo, y esto pasa por aplicar otros enfoques metodológicos en el aula más allá del tradicional y ya remanido libro, página X, ejercicio X, corrección, etc.
- Se puede conseguir, pero de manera gradual: hay muchos factores como: la ratio, la duración de las clases, como este año que debido a la pandemia son muy cortas. Si hay desdobles. Depende del nivel con el que el alumnado comienza el curso, sus conocimientos previos, y a lo que estaban acostumbrados en el año anterior, hay muchos factores previos que hay que trabajar antes de que el alumnado utilice 100% el inglés: factores emocionales (nerviosismo, timidez, vergüenza a expresarse en un idioma extranjero, vergüenza y miedo al rechazo de sus opiniones, falta de autoconfianza, aceptación de su propio cuerpo, de la proyección de su imagen, de su voz, ante los demás,); conseguir cierta complicidad entre profesorado-alumnado, análisis de sus gustos de acuerdo a sus edades, no es lo mismo en 1 ° ESO que en Bachillerato. Necesitan adquirir vocabulario, gramática, y expresiones útiles para desarrollar dicha destreza. Y

sobre todo que encuentren la utilidad, la conexión con la sociedad que hay fuera del aula, en su entorno inmediato, en definitiva, en las islas.

En conclusión, el profesorado dedica en general tiempo durante las sesiones para desarrollar la producción e interacción oral en el aula, aunque el resultado como ilustran la encuesta dista de los propósitos que se establecen. La conclusión general es que la mejora de la destreza de *speaking* se puede conseguir siempre que el profesorado apueste por metodologías más modernas y que involucren a los estudiantes de manera total, para lograrlo lo ideal es conectar con sus necesidades, objetivos y gustos personales. A su vez, los datos revelan que se le debe dedicar más tiempo a la producción oral, pues no todos los profesores le otorgan el mismo tiempo durante las sesiones. Por ello, resulta vital conectar con el alumnado y promover el desarrollo de su motivación y autoconfianza, aspectos que dificultan el desarrollo de la interacción en lengua inglesa en el aula. Estos datos resultan muy útiles a la hora de establecer una línea de intervención, por medio de actividades y dinámicas, que pretende conseguir una mejora en el ámbito de *speaking*.

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

En el centro donde realizo mis prácticas, y concretamente en el grupo donde doy las sesiones de mi unidad didáctica, se trabaja con el libro de *Spectrum 3*, tanto el *student's book* como el *workbook*, que pertenece a la editorial Oxford University Press. Este libro sigue una metodología que se repite en cada tema, se introduce el vocabulario de manera muy general, se sigue con una lectura, la introducción a la gramática, una página dedicada a la comprensión auditiva junto con más vocabulario, para proseguir trabajando más gramática y finalizar el tema introduciendo dos páginas dedicadas al uso de inglés y una composición escrita con sus correspondientes estructuras, cerrando por completo la unidad con una página que contiene ejercicios de repaso.

En lo que concierne al *speaking*, este libro lo trabaja de manera centralizada en las penúltimas páginas de la unidad. Para trabajar esta destreza, la editorial introduce unos ejercicios de comprensión auditiva que se relacionan con el uso del inglés que se va a trabajar (establecer planes, pedir ayuda por teléfono, describir imágenes...). En el tema cinco del libro (ver anexo 3), unidad que trabajo con el alumnado y que relaciono con la actividad que implemento, se espera que los alumnos relacionen las imágenes del libro con los crímenes que corresponden (estructuras morfológicas estudiadas), y que completen unos ejercicios con la información que incluye un clip de audio y un dictado. Además, en esta misma parte se les introducen más estructuras gramaticales (situación que se repite en algunos temas). Por otro lado, la segunda parte de la sección de *practical*

English que incluye el libro, presenta unas estructuras que cataloga de lenguaje funcional, cuyo objetivo es facilitar la realización de la tarea oral propuesta.

En la unidad cinco, la tarea que el libro propone para desarrollar la destreza de *speaking* consiste en describir una de las imágenes que aparece en la página anterior, teniendo en cuenta las estructuras trabajadas en dichas páginas. Asimismo, en otras unidades las tareas dedicadas al desarrollo de la destreza de *speaking* se centra crear diálogos, juego de roles y recreaciones de las situaciones presentadas por el propio libro (ver anexos 4 y 5). Por otro lado, el *workbook* no incluye ninguna actividad que trabaje la destreza de la producción e interacción oral, centrándose en la práctica de las estructuras morfosintácticas y gramaticales trabajadas a lo largo de la unidad.

Cabe destacar que la editorial incluye actividades a lo largo de la unidad cuyo propósito es facilitar la interacción en el aula, como aquellos ejercicios donde se le plantean preguntas al alumnado del tipo “In your opinión, which of the crimes in exercises 1 and 2 are more serious? Why?” (Kelly & Morris, 2015, p.64), pero que no suscitan, fomentan ni favorecen la interacción en lengua inglesa durante las sesiones.

El análisis de las actividades, propuestas por el libro de texto, para trabajar la producción e interacción oral en las clases de inglés desvela una falta de profundización sistemática en esta destreza, dicha falta de especialización de las actividades se repite en todas las unidades que conforman el libro. Con este tipo de actividades no se cumplen los criterios propuestos por el currículo autonómico (Decreto 83/2016) donde se resalta que se debe trabajar en la dimensión del alumno como agente social, de manera que sepa desenvolverse en diversas situaciones de la vida real. No obstante, si los profesores se ciñen a trabajar la destreza de *speaking* utilizando única y exclusivamente las actividades del libro, el alumno se ve restringido a ciertas situaciones que son impersonales e irrealistas, ya que las dinámicas propuestas no se acercan a la realidad del alumno.

Asimismo, trabajando con las actividades del libro no se le está dedicando el tiempo suficiente a la destreza de producción e interacción oral, aspecto que debe trabajarse en todas las sesiones, aunque a veces se profundice más que otras debido al tipo de temario que se enseñe en cada clase. Por ello, la focalización del profesorado en las actividades de los libros de texto acarrea consecuencias directas en el alumnado, pues cuando los alumnos se tienen que enfrentar a situaciones cotidianas de la vida real no saben cómo hacerlo, pues llevan años estancados en la plasticidad e irrealidad de las actividades propuestas por sus libros de texto.

Por este motivo, si se quiere trabajar la producción e interacción oral con el alumnado de manera correcta, el profesor debe ir más allá de las comunes y aburridas propuestas de los libros de texto. Si se quiere fomentar la participación, integración e involucración de los alumnos con el uso de la lengua inglesa, el profesor debe motivarlos ya que, como indica Bygate (1987), los estudiantes que poseen altos niveles de motivación se involucran y participan más en las sesiones. No obstante, si el profesor se limita a trabajar con el libro de texto sin implementar nada más, los resultados no serán favorables ya que, comúnmente, este tipo de metodologías no motiva al alumnado.

En conclusión, el análisis del libro de texto es determinante para el posterior establecimiento de actividades donde se trabaje, de manera holística, la destreza de producción e interacción oral. *Spectrum 3* (Kelly & Morris, 2015) dedica poco tiempo al trabajo de una de las destrezas que mayor dificultad entraña para el alumnado. Por tanto, es contraproducente ignorar las necesidades del alumnado, no dedicándole el tiempo necesario de la forma adecuada, y luego esperar mejores resultados. Para evitar este problema se deben desarrollar más actividades, a poder ser diariamente, donde se fomente la interacción, objetivo que mi propuesta intenta conseguir.

8. El diseño e implementación de actividades orales.

Con el objetivo de mejorar la cantidad y calidad de la interacción y participación del alumnado en el aula utilizando la lengua inglesa, he diseñado una actividad para desarrollar a lo largo de una sesión con el grupo de tercero de la ESO C, por supuesto teniendo en cuenta las necesidades propias del grupo, de acorde a lo observado y lo establecido en el cuestionario que el propio alumnado completó, y atendiendo a las propias observaciones del profesorado del departamento de inglés y participantes del programa AICLE en el centro. Como Sheehy (2016, párrafo once) recalca “The aim is simply to try and increase the amount they speak English - this could be from 20% of the class to 40%, but it could also be from 0% of the class to 0.5%.”, por lo que resulta vital tener en cuenta el nivel, las necesidades y las motivaciones del grupo.

8.1 Describe and draw.

La primera actividad que diseñé para implementar con el grupo de tercero de la ESO C se basa en una adaptación de una propuesta de Bygate (1987), llamada *describe and draw*. En esta dinámica mi objetivo es que el grupo entero utilice la lengua inglesa para interactuar con sus compañeros, incluso si hay algo que no saben cómo decir, para lo que primero planeo crear un clima de confianza y seguridad en el aula.

Como debo implementar una unidad didáctica con este grupo, mi propósito es conseguir que poco a poco y tras cada sesión se animen a participar más y más usando el inglés, para lo que reviso con ellos las respuestas que dieron al cuestionario y trabajo en posibles soluciones, llegando a un consenso con el propio alumnado y tomando en cuenta las ideas que puedan tener respecto al camino a tomar para mejorar el clima del aula y que se sientan seguros, de modo que se involucren más en el desarrollo de las clases al rebajar los niveles de estrés y ansiedad como señalan Brown (2015) y Krashen (1982).

Una vez se trabaja este aspecto, planeo implementar la actividad de *describe and draw*. Como el tema del libro de texto (Kelly & Morris, 2015) que están trabajando se relaciona con el mundo del crimen y las personas que luchan contra él, enfoco mi actividad en esa dirección. El ejercicio de *speaking* que propone el libro es una actividad donde deben describir una imagen, por ello yo voy más allá y planeo una metodología alternativa basándome en las propuestas de Bygate (1987).

Para desarrollar esta dinámica con los alumnos propongo que la actividad se lleve a cabo en gran grupo, de manera que si es necesaria la intervención de la profesora para guiar la interacción se pueda llevar a cabo más fácilmente. El objetivo es que describan una imagen que se corresponde con un grafiti de Banksy, un famoso grafitero caracterizado por sus pinturas de carácter reivindicativo en fachadas, pues se relaciona con el tema de la unidad (ver anexo 6). Un alumno se encarga de describir una imagen, previamente entregada por la profesora, al resto de compañeros, estos últimos se encargan de dibujar lo que el compañero describe, se puede hacer en unas mini pizarras que dispone el departamento o, si no están disponibles, en sus libretas. Cuando el compañero finaliza la descripción se comparan los dibujos del alumnado con la foto original.

Una vez se ha realizado esta comparación, los alumnos que dibujan según las explicaciones de su compañero deben realizarle preguntas respecto a la imagen, preguntas que el descriptor debe responder, consiguiéndose así una interacción entre compañeros. Estas pueden ser de diferente naturaleza:

- *What do you think the image represents?*
- *What do you think Banksy's intention was?*
- *Do you like the image?*
- *Would you change anything about it?*

Para garantizar que saben realizar las descripciones y las preguntas, en sesiones previas se trabaja la estructura y el vocabulario necesario para las descripciones. Aun así,

el día de la realización de la actividad se proyecta en la pizarra las expresiones más útiles por si tienen duda a la hora de realizar la actividad.

En caso de que los alumnos no interactúen como se espera, la profesora siempre puede intervenir haciendo preguntas tanto a la persona que describió la imagen como al alumnado que se encuentra en sus asientos. La idea es llevar a cabo esta actividad un jueves, cuando tienen lugar las sesiones de desdobles y los alumnos están más comprometidos con el uso del inglés durante el desarrollo de las clases de lengua inglesa.

Para finalizar la dinámica, la profesora propone un mini debate de unos cinco a diez minutos, dependiendo del tiempo que hayan empleado para llevar a cabo la actividad principal, donde los alumnos comentan la imagen que les ha gustado más y el dibujo que más se ha asemejado con la foto original. Para ello el alumnado dispone de cinco minutos para realizar una discusión grupal, idealmente en grupos de no más de cuatro personas, y luego se comparten las ideas con el resto de la clase. De esta manera se consigue no solo que el alumnado se involucre en la realización de la actividad, sino que también sienta la necesidad de expresar sus opiniones al respecto, ya que es una dinámica que se presta a la creación de situaciones divertidas que fomentan los comentarios entre compañeros, si a esto le sumamos que deben emplear el inglés deberíamos conseguir nuestro objetivo: mayor interacción en el aula utilizando la lengua inglesa.

8.2 Análisis y descripción de los resultados.

La actividad se lleva a cabo en dos sesiones diferenciadas, la primera sesión tiene lugar el día 29 de abril de 2021 con mitad de la clase, aprovechando que tienen clases de desdobles donde otra profesora está disponible para trabajar por parejas, grupos, o lo que la profesora titular estime necesario. El objetivo de dividir la dinámica en dos días diferente es rebajar el nivel de estrés del alumnado, como sugieren Brown (2015), Krashen (1982) y Brown y Yule (1983), para lograr que los alumnos sientan que existe una atmósfera de confianza y se animen a interactuar en lengua inglesa. Por lo tanto, durante esta primera sesión un grupo de ocho alumnos desarrolla la actividad, dentro de estos ocho alumnos tres obtienen buenas notas en la asignatura, y el resto tiene problemas para entender las estructuras gramaticales o participar con regularidad, aunque lo intentan.

Para empezar con el desarrollo de la actividad, y después de haberles explicado la metodología, realizo una descripción de prueba para que vean cómo funciona la dinámica, ellos dibujan lo que yo describo y me hacen preguntas al respecto. Una vez terminado mi turno, la profesora titular se ofrece a realizar una descripción también, y la metodología

se repite. Después de estos dos ejemplos, empieza el turno de los alumnos, que elegimos entre la profesora titular y yo para que no haya una descompensación y solo salgan los que obtienen mejores calificaciones en la asignatura.

Cabe destacar que el alumnado se involucró positivamente con la dinámica, participaron activamente durante el desarrollo de la misma utilizando bastante la lengua inglesa, aunque hubo algunos alumnos cuyas intervenciones realizaron en español. No obstante, los resultados fueron muy positivos ya que la mayor parte de la participación e interacción que tuvo lugar en el aula se llevó a cabo utilizando la lengua inglesa, mucho más de lo que suele pasar en las clases ordinarias. Por otro lado, los alumnos me sorprendieron ya que interactuaron entre ellos, en inglés, cuando sus compañeros realizaban descripciones para preguntar dudas acerca de lo que la persona que describía la imagen acababa de decir o para pedir información extra que no se había compartido aún.

Esto es una transcripción de uno de esos momentos:

Alumna A: *In this picture there is a little girl in the air.*

Alumno B: *Is she at the top or in the middle?*

Alumna A: *She is in the middle of the picture.*

Alumno B: *And what is she wearing?*

Alumna A: *Yes, she is wearing some shoes, she is wearing a dress and she has a braid on his hair.*

En general, la actitud fue bastante participativa y se tomaron en serio el uso de la lengua inglesa en esta primera sesión. Sin embargo, también hubo una serie de alumnos, como tres, que se mostraron reticentes y solo realizaban preguntas empleando el español. No obstante, aunque no dio tiempo de que todos realizaran una descripción, una de las alumnas que se mostraba reticente a hablar en inglés llevo a cabo la descripción de una imagen, ayudándose de preguntas que le hizo la profesora titular, de manera que también produjo un discurso en lengua inglesa y tuvo que responder preguntas. Dichas cuestiones tenían que ver con aspectos de la imagen que tenía que describir, por ejemplo, qué llevaban puesto las personas que salían en la imagen o qué estaban haciendo.

En definitiva, el resultado de la primera sesión fue muy bueno, ya que se consiguió que el alumnado interactuara entre sí y, que, además, produjeran en lengua inglesa. Asimismo, las preguntas que más se repitieron acerca de las imágenes tenían que ver con los gustos personales, principalmente si a la persona que estaba describiendo la foto le había gustado o si creía que los protagonistas estaban felices. En conclusión, con esta

actividad se consiguió que más de la mitad del grupo se involucrara y participara utilizando la lengua inglesa mayoritariamente, aunque en ciertas ocasiones esos mismos alumnos recurrieran al español, hecho que sucedió en muchísima menor medida.

La segunda sesión en la que el resto del grupo realiza esta actividad tiene lugar el 6 de mayo de 2021. En esta clase se realiza el mismo procedimiento, es decir, la metodología no cambia. Les explico las instrucciones al grupo que está conmigo en clase y la profesora titular realiza una descripción de prueba para que vean cómo funciona, una vez finaliza dicha muestra comienza el alumnado a participar. Cabe destacar que en este grupo hay dos personas con la asignatura pendiente, y otro que suele tener una actitud poco centrada y demasiado bromista en el centro.

De nuevo el alumnado se involucra muy positivamente en la actividad, incluso más que el grupo de la semana anterior. Se ofrecen voluntarios desde el principio para salir a la pizarra a realizar la descripción de la imagen de Banksy e interactúan mucho entre ellos utilizando la lengua inglesa. De hecho, aunque se producen algunas interacciones en español, la mayor parte de la interacción que tiene lugar durante el desarrollo de la dinámica tiene lugar en inglés. Asimismo, no es tan necesaria la intervención de la profesora como con el grupo anterior, cuyo papel se limita a repetir, en algunos casos, las descripciones ofrecidas por los alumnos cuando los compañeros no habían entendido bien o hacer alguna pregunta a la persona encargada de la descripción cuando se olvidaba de algún detalle importante.

Durante esta sesión los alumnos emplearon la lengua inglesa como método para establecer preguntas de clarificación (Alumna A: *What's the meaning of flag?*, Alumna B: *Teacher can you repeat?*), utilizando estructuras complejas y oraciones largas, demostrando que tienen el conocimiento y la habilidad para participar más en inglés. En algunos casos, cuando se desconocía la palabra en inglés, los alumnos utilizaban estrategias para resolver el desconocimiento de alguna palabra, como es el caso de un alumno que sugirió *difumination* (traducción literal de difuminar en español al inglés) en lugar de *shading*. No obstante, estas estrategias demuestran que el alumnado tiene la capacidad de comunicarse verbalmente en inglés y que sabe que su objetivo es ser entendido y entender a los demás.

La actitud del grupo ante la dinámica demuestra que teniendo en cuenta sus propuestas, necesidades e intereses se pueden crear actividades más divertidas y diferentes a las establecidas por los libros de textos que fomentan la interacción y participación en el aula. Esto genera en los alumnos una respuesta positiva ya que se

involucran más con la tarea propuesta, aprendiendo y poniendo en práctica lo aprendido. En este caso, hubo alumnos que incluso le otorgaron a su discurso una entonación propia, como si de una narración se tratase, demostrando que solo hace falta encontrar la actividad adecuada que haga que el alumnado se sienta motivado y relajado, como bien señalan Krashen (1982) y Brown (2015), para participar en el aula de inglés.

En conclusión, los resultados de la implementación de la actividad *Describe and Draw* muestran que el alumnado presenta una muy buena predisposición a participar e interactuar en inglés utilizando las técnicas adecuadas que consigan propiciar la motivación y relajación de estrés en clase. Cabe destacar que es muy positivo que aquel alumnado que normalmente tiene problemas, o se muestra reticente, en las actividades de la asignatura participa con el entusiasmo que todos ellos han mostrado. Aunque el uso de la lengua materna en ciertos momentos pueda ensombrecer los resultados, hay que tener en cuenta que el nivel de uso de la lengua inglesa en el aula en las sesiones previas a la de la dinámica implantada era muy inferior, prácticamente todo lo que hablaban los alumnos lo hacían en español. Por ello, esta actividad puede tomarse como el punto inicial para conseguir que el alumnado adquiera la fluidez y soltura en la lengua, desarrollando dinámicas similares una vez por semana a lo largo del curso y consiguiendo, poco a poco, que vayan utilizando el inglés en las clases regulares, para lo que se podría tener en cuenta el otorgar un punto extra en algún examen, dar algún caramelo, etc., todo esto como estrategias iniciales para fomentar el uso del inglés en el aula.

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

Para conseguir que el alumnado que se encuentra aprendiendo una lengua extranjera, como es el caso de inglés, adquiera fluidez y habilidades necesarias en el ámbito de la producción e interacción oral es necesario plantear actividades y dinámicas en clase que trabajen este objetivo. Aunque en los apartados anteriores se proponen algunas estrategias y actividades, a continuación, se detallan algunas más que deberían incluirse en dicho repertorio. Hay numerosas maneras de conseguir que los alumnos hablen en clase utilizando la lengua inglesa, pero lo más importante es tener en cuenta sus necesidades e intereses (Richards & Rodgers, 2014).

Una dinámica que se puede llevar a cabo son los cuestionarios (Iturain, s.f), la metodología a seguir es muy sencilla: El profesor reparte una ficha con una serie de preguntas que deben realizar a compañeros, ya sea de clase o incluso de otros grupos. Esta actividad puede dar buenos resultados a comienzo de curso como un *ice breaker* o

se puede realizar a lo largo del curso para profundizar o investigar algún aspecto que el profesor considere relevante y poner en común las respuestas de todos los alumnos, llevando a cabo una discusión si el tema del cuestionario lo permite.

Por otro lado, el profesor puede probar a introducir cadenas de dibujos (Budden, s.f), esta actividad es ideal para cualquier nivel ya que solo necesita adaptar la actividad propuesta después de dibujar. El procedimiento es el siguiente: el profesor reparte un folio a cada alumno y los coloca en círculos, por ejemplo, sentados en el suelo, para explicarles en qué consiste la actividad. En esta dinámica el profesor selecciona una canción que reproduce al alumnado, que deberá empezar a dibujar lo que le transmita o aquello que le apetezca en el momento, llegado a un punto el profesor para la canción y los alumnos pasan su dibujo al compañero que está sentado al lado, y así sucesivamente hasta completar la canción. El objetivo es que cada alumno siga dibujando a partir de aquello que plasma el compañero anterior. Una vez termina la canción, el profesor puede establecer diferentes ejercicios dependiendo del nivel y de su objetivo:

- Los alumnos tienen que nombrar todo lo que hay en el dibujo.
- Los alumnos pueden describir la imagen al grupo o al compañero.
- El profesor pide que se imaginen que la composición representa un sueño que tuvieron la noche anterior y que deben explicarlo al grupo, incluso un alumno que no es el autor del dibujo puede explicarlo.
- Si hay personas en la imagen se puede crear un diálogo espontáneo donde el profesor le pide a los alumnos que se imaginen en la situación de la persona de la foto y hagan una representación de lo que podría estar pasando.

En definitiva, las posibilidades que esta actividad ofrece son infinitas, y está en las manos del propio profesor el establecer una actividad posterior a la realización del dibujo.

Asimismo, la narración de imágenes (Kayi, 2006) ofrece la posibilidad de establecer producción e interacción oral junto con la práctica de ciertas estructuras gramaticales y elementos léxicos. El profesor puede dividir la clase en pequeños grupos, entregándoles una secuencia de imágenes a cada uno para que entre ellos creen una historia usando estructuras gramaticales precisas y vocabulario trabajado. Para crear la historia, el grupo debe ponerse de acuerdo y para ello pueden hacerse preguntas del tipo *What do you think this woman is doing on that bench?* o *Do you believe he is having an argument with the policeman?*, para que trabajen de manera interactiva en un relato conjunto que después comparten con el resto de la clase.

Kayi (2006) también propone un juego de lo más interesante, un juego de cartas, donde la clase es dividida en cuatro grupos de entre cuatro y cinco alumnos que representan un palo de la baraja (diamante, corazón, as y pica). Cada palo tiene a su vez asignado un tema, por ejemplo, diamante: ganar dinero, corazón: amor y relaciones, etc. Un alumno de uno de los grupos elige un palo que no sea el suyo y piensan varias preguntas para realizarle a los componentes del grupo. El profesor debe dejar claro que no pueden ser respuestas de sí o no, sino preguntas que den pie a respuestas largas ya que de la otra manera no estarían trabajando en sus habilidades de producción e interacción. Esto es un ejemplo del procedimiento:

Alumno A representando al equipo de corazones elige el palo de diamantes, al girar la carta tiene escrito en ella ganar dinero.

El grupo entonces comienza a pensar las preguntas que el grupo representante del palo de diamantes debe responder.

Alumno A: Is money important in your life? Why?

Alumno A: What is the easiest way of earning money?

Alumno A: What do you think about lottery?

Por último, Ali (s.f) presenta una actividad que titula *Why didn't you come to the party?*, el objetivo es que el alumnado dividido en dos grupos invente excusas sobre su ausencia en una fiesta. Para introducir la actividad el profesor pregunta a los alumnos si han ido a alguna fiesta y les pide que compartan su experiencia, de manera que ya están empezando a producir e interactuar. El profesor se inventa un escenario hipotético en el que la semana anterior a la sesión que están teniendo tuvieron una fiesta a la que estaba invitados todos los alumnos, pero algunos no se presentaron.

El profesor divide la clase en dos grupos, equipo A que sí asistieron a la fiesta y equipo B que no. Los alumnos que fueron a la reunión comienzan a realizar preguntas para averiguar por qué sus compañeros no aparecieron por el lugar. El equipo B dispone de un breve período de tiempo para pensar en las excusas que van a dar, ya que deben compartir muchas diferentes para que no se repitan las mismas. Con la finalidad de que la interacción siga fluyendo el equipo B puede hacer preguntas al equipo A sobre la fiesta, de este modo se consigue un diálogo continuo.

En conclusión, este tipo de actividades propuestas ayudan al profesor a establecer una atmósfera más dinámica en el aula favoreciendo la interacción entre los alumnos, ya que se sale de las típicas propuestas de los libros de textos donde como mucho se encargan de crear diálogos y repetirlos sin poner en práctica la espontaneidad tan característica de

la comunicación en la vida real. Es importante asegurarse de que el alumnado tiene la oportunidad de llevar a cabo dinámicas que le ayuda a desarrollar sus habilidades y capacidades en la lengua inglesa utilizando actividades interactivas que relajan el clima, especialmente si se realizan por pequeños grupos o parejas, evitando que tengan que enfrentarse de manera individual a todo el conjunto de la clase, escenario que encuentran mucho más violento e intimidante.

10. Conclusiones finales.

El desarrollo de la destreza de producción e interacción oral supone un desafío para el profesorado de secundaria, esto se debe no solo a la reticencia del alumnado para involucrarse en el proceso (problemas de autoconfianza y motivación) como por la metodología que presentan los libros de textos que se emplean en las clases de inglés. Esta investigación, basada en los principios de la investigación de acción, demuestra la importancia del desarrollo de la producción e interacción en lengua inglesa, así como la efectividad de tener en cuenta las necesidades y puntos de vista del alumnado.

Tras una revisión bibliográfica donde se analizan los principios fundamentales para la fomentación de la destreza de *speaking* a través de actividades interactivas, se concluye que es imperativo rebajar los niveles de estrés en el aula (Brown, 2015), fomentar la motivación y autoconfianza del alumno (Krashen, 1982) mediante un clima de aula distendido y de confianza y, por último, pero no menos importante, tener en cuenta las necesidades y objetivos del alumnado al que nos dirigimos (Richards & Rodgers, 2014), ya que el profesor no debe establecer un único modelo de enseñanza que sea inflexible y se aplique a cualquier tipo de alumnado. Unos alumnos que estén aprendiendo inglés como asignatura curricular en secundaria no tienen los mismos objetivos que un grupo de migrantes que llegan a Estados Unidos y que no tienen conocimiento alguno del idioma. Por ello, es importante tener todos estos aspectos en cuenta para conseguir un resultado óptimo, estableciendo la metodología que más se ajuste con el receptor.

No obstante, la importancia de la destreza de producción e interacción oral no es una cuestión subjetiva que dependa del docente que imparta la asignatura, sino que viene establecida en documentos oficiales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) y el currículo autonómico de Canarias (Decreto 83/2016) donde se resalta la trascendencia de una correcta enseñanza de dicha destreza ya que esta permite a los hablantes de una segunda lengua, en este caso el inglés, integrarse en un contexto lingüístico y cultural diferente al suyo propio, donde la adquisición de habilidades y capacidades para la comunicación oral son indudablemente necesarias.

En cuanto al objetivo del trabajo de analizar la cantidad y calidad de producción e interacción oral en las aulas de un instituto del norte de Tenerife, la recolección de datos y su posterior análisis apunta a que, generalmente, se le da más importancia a otras destrezas, trabajando el *speaking* principalmente por medio de presentaciones fijadas o diálogos previamente realizados, de modo que la interacción espontánea en lengua inglesa no ocupa una gran proporción del tiempo total de las sesiones. Asimismo, el resultado del cuestionario pasado al alumnado para conocer su punto de vista en cuanto a posibles mejoras y un autoanálisis de su producción oral en inglés en las sesiones revela que entre los problemas que más dificulta el uso de la lengua inglesa se encuentran problemas de autoconfianza, motivación y dinámicas un poco anticuadas. Por otro lado, el formulario enviado al profesorado del departamento de inglés y al participante del programa AICLE, muestra que, aunque se intenta dedicar tiempo a la destreza de *speaking* en algunos casos no es suficiente, aunque todos coinciden en que se puede mejorar este aspecto utilizando metodologías más innovadoras que van más allá de las actividades y ejercicios propuestos en los libros de texto.

Teniendo estos aspectos en cuenta se diseña una actividad titulada *Describe and Draw* para el curso de tercero de educación secundaria obligatoria donde se tienen en cuenta las propuestas del alumnado y se trabaja por medio de juegos, ofreciendo un punto extra para aquellos que participan en inglés en las sesiones y creando un clima de confianza para poder trabajar en un entorno seguro. El resultado de la actividad es muy favorable, pues el alumnado en su totalidad lleva a cabo la dinámica utilizando mayoritariamente la lengua inglesa e interactuando con sus compañeros de manera espontánea. El ambiente se caracteriza por la involucración y compromiso con la tarea a realizar, una atmósfera distendida donde los alumnos se sienten cómodos y favorece que participen e interactúen sin sentirse avergonzados o temerosos.

Estos resultados demuestran que las propuestas de Brown (2015), Krashen (1982), Brown y Yules (1983), Bygate (1987), Richards y Rodgers (2014), entre otros autores, apuntan en la dirección correcta. Por ello resulta imperativo tener en cuenta los aspectos más destacados en este trabajo en lo que respecta al clima del aula, metodología de trabajo, factores motivacionales, objetivos y necesidades del alumnado. La implementación de la actividad descrita anteriormente y sus resultados demuestra que tener en cuenta al alumnado en el diseño de las lecciones potencia un mejor resultado, por ende, se debería contar siempre con ellos sin subestimar el papel que tienen en la

programación de las sesiones, pues al fin y al cabo son ellos el motivo de que el profesor se encuentre en un aula enseñando su materia.

En definitiva, este trabajo presenta una serie de propuestas, aparte de la implementada, que se pueden llevar a cabo con diferentes niveles de secundaria, adaptándolas según sea necesario. El objetivo ideal sería incorporar estas actividades en el desarrollo ordinario del curso, de manera que la interacción y producción en lengua inglesa ocurran de manera natural y espontánea, consiguiendo los valores establecidos por el MCERL (2002) y el currículo autonómico (Decreto 83/2016): que el alumno adquiera el conocimiento, habilidades y destrezas oportunas para comunicarse e integrarse en un contexto extranjero, en este caso del mundo anglófono.

Referencias.

- Ali, S. (s. f.). Why didn't you come to the party? British Council.
www.teachingenglish.org.uk/article/why-didnt-you-come-party
- Alonso, R. A. (2014). Teaching speaking: An exploratory study in two academic contexts. *Porta Linguarum*, 22: 145-160.
- Brown, G., & Yule. G. (1983). *Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 4th Edition. New York: Person Education.
- Budden, J. (s. f.). Chain Drawings. British Council.
www.teachingenglish.org.uk/article/chain-drawings
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Clanfield, L. (2007). *Dealing with difficulties: Solutions, strategies and suggestions for successful teaching*. London: Delta.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102–115.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Decreto 83/2016 de 4 de julio. Por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la comunidad autónoma de Canarias (BOC nº 136). 15 de julio de 2016, pp. 17046-19333.
www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html
- González-Lloret, M. (2012, 19 noviembre). *Investigación-acción (I): cómo investigar nuestra propia enseñanza*. Centro Virtual Cervantes.
www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_12/19112012.htm
- González-Lloret, M. (2012, 17 diciembre). *Investigación-acción (II): la investigación cuantitativa*. Centro Virtual Cervantes.
www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_12/17122012.htm

- González-Lloret, M. (2013, 20 mayo). *Investigación-acción (III): la investigación cualitativa*. Centro Virtual Cervantes. www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_13/20052013.htm
- Harmer, J. (1983). *The practice of English language*. London: Longman.
- Hedge, T. (2005). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hinker, E. (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. New York: Routledge.
- Horwitz, E. K. (2008). *Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching*. Boston: Pearson.
- Hughes, R. (2011). *Teaching and Researching Speaking*. Second edition. Harlow, UK : Pearson Education.
- Iturain, M. (s. f.). A class survey. British Council. www.teachingenglish.org.uk/article/a-class-survey
- Kayi, H. (2006). Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language. *The Internet TESL Journal*, 12(11). www.iteslj.org/Techniques/Kayi-TeachingSpeaking.html
- Kelly, P., & Morris, D. (2015). *Spectrum 3. Student's book*. Oxford: Oxford University Press.
- Kelly, P., & Paramour, A. (2015). *Spectrum 3. Workbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Kraschen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York. Prentice-Hall International.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Maiden: Wiley Blackwell.

Posada Ortiz, J. Z., & Patiño Garzón, L. (2007). A study of the English teaching practice at a language institute. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 9. www.revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/3148/4526

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sheehy, C. (2011, 16 agosto). *Getting teenagers talking*. British Council. www.teachingenglish.org.uk/article/getting-teenagers-talking

Underhill, N. (1987). *Testing spoken language: A handbook of oral testing techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, J. A. (2001). Classroom conversations: Opportunities to learn for ESL students in mainstream classrooms. *The Reading Teacher*, 54 (8). www.jstor.org/stable/20204989

ANEXOS.

Anexo 1. Cuestionario pasado a los alumnos https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScI7u8CXE7GkOAFyaPm7b9C5qQws5o9kwdUvFb9kBJELm-YdQ/viewform?usp=sf_link

Anexo 2. Cuestionario pasado al profesorado del departamento de inglés y participante en el programa AICLE/CLIL https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScBEcaxTJ85rErgkruztwIskkenFnCrGX4fVu6EkAxFydGqyA/viewform?usp=sf_link

Anexo 3. Actividades de *speaking* presentadas en el libro de texto del alumnado en la unidad tres https://drive.google.com/file/d/1PZYtq_IWD-3vAxd_MG8HBZX9Pjeg0MTb/view?usp=sharing

Anexo 4. Actividades de *speaking* presentadas en el libro de texto del alumnado en la unidad cuatro https://drive.google.com/file/d/1BtDncDrKZbx_Tg8Bwixhe74BjETbl0YL/view?usp=sharing

Anexo 5. Actividades de *speaking* presentadas en el libro de texto del alumnado en la unidad cinco <https://drive.google.com/file/d/1-tP9D8KBfRmFnnd2OD4Iohz1bLVaVrMY/view?usp=sharing>

Anexo 6. Imágenes utilizadas para la actividad *Describe and Draw!*

<https://drive.google.com/file/d/1lm1pJN->

[ii23Q2b036DYXJXbZHI8ACfSI/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1lm1pJN-ii23Q2b036DYXJXbZHI8ACfSI/view?usp=sharing)