

La implementación de metodologías activas para el desarrollo y fomento de las destrezas orales en las clases de Inglés como Lengua Extranjera

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

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

Alumno: Pablo Pérez Martín

Tutor: Zeus Plasencia Carballo

Convocatoria: junio

Curso académico: 2022/2023

RESUMEN

Este trabajo ha sido llevado a cabo siguiendo el formato de investigación en acción en el ámbito académico de la educación, pues estudia la posibilidad de fomentar y desarrollar las destrezas orales del alumnado de secundaria en la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera a través de la implementación de diferentes metodologías activas. Estas se han llevado a cabo por medio de una intervención didáctica basada en el diseño y aplicación de una situación de aprendizaje centrada en el uso de las destrezas orales por parte del alumnado mediante el uso de este tipo de metodologías. Los datos para la obtención de resultados han sido obtenidos usando dos cuestionarios -uno previo a comenzar la intervención didáctica y otro inmediatamente posterior- diseñados para contrastar la opinión del alumnado acerca de las destrezas orales antes y después de dicha intervención. Los datos obtenidos han sido analizados tanto cuantitativa como cualitativamente, midiendo el grado de efectividad de las metodologías activas respecto al fomento de las destrezas orales en Lengua Extranjera en base a las percepciones del alumnado participante en la investigación (4.º de la ESO).

PALABRAS CLAVE: Destrezas orales, producción oral, interacción, mediación, metodologías activas, Inglés como Lengua Extranjera, investigación en acción

ABSTRACT

This dissertation consists of an action research project in the field of education, more specifically, it deals with the application of active methodologies to foster secondary education students' oral skills in English as a Foreign Language (EFL). The study has been carried out by designing and implementing a learning situation for 4th ESO students focused on working on oral skills by applying the above-mentioned methodologies. The data has been retrieved from two questionnaires that were distributed to students before and after the didactic intervention in order to contrast whether their perceptions on oral skills change or not by using these kinds of methodologies, analysing and discussing the quantitative and qualitative results obtained in both questionnaires.

KEYWORDS: Oral skills, oral production, interaction, mediation, active methodologies, English as a Foreign Language, action research

TABLA DE CONTENIDOS

1. Introducción.....	4
2. Justificación y objetivos	5
3. Marco teórico.....	7
3.1. Las destrezas orales	7
3.1.1. La expresión oral	8
3.1.2. La interacción oral	9
3.1.3. La mediación oral	10
3.2. Las destrezas orales en el aula de Lengua Extranjera	11
3.3. Metodologías activas	15
3.3.1. Tipos de metodologías activas	16
3.3.2. Aplicabilidad de las metodologías activas	19
4. Marco normativo	20
4.1. Currículo de Lengua Extranjera LOMLOE.....	21
4.1.1. Competencias específicas	24
4.1.2. Criterios de evaluación y descriptores operativos del perfil de salida	27
4.1.3. Saberes básicos	33
4.1.4. Situaciones de aprendizaje.....	34
4.2. Currículo LOMCE vs LOMLOE.....	36
5. Metodología.....	41
5.1. Investigación en acción	41
5.2. Descripción de la intervención didáctica.....	43
5.3. Instrumentos para la obtención de datos: cuestionarios	52
6. Planificación didáctica.....	53
7. Resultados y discusión	56
7.1. Resultados y comparativa.....	57
8. Conclusiones.....	84
9. Bibliografía.....	86
10. Apéndices	89
10.1. Cuestionarios	89
10.2. Materiales didácticos	89

1. Introducción

Las destrezas orales son uno de los aspectos que más dificultades provoca en el aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera por diversos motivos. Uno de los principales es que muchas veces existe una mala predisposición por parte del alumnado hacia las mismas por razones asociadas a sensaciones de miedo al error, vergüenza o simplemente desinterés y desmotivación (Plasencia, 2018; Licet, 2012; Rubio y Hernández, 2008; Uquillas y Córdoba, 2021). A todo esto se suma el rol secundario que las destrezas orales han tenido en la educación tradicional, mayormente centrada en los productos escritos y aspectos como la gramática o el vocabulario (Hornero, Mur y Plo, 2013). Ante esta tesitura, se hace necesario explorar nuevas vías en el campo de la investigación académica que profundicen en las causas de esta problemática y exploren soluciones que mejoren la competencia oral del alumnado al expresarse en una lengua extranjera. Así pues, este estudio explora el potencial de las metodologías activas como mecanismo para habilitar un mayor desarrollo y fomento de las destrezas orales en el aula de Lengua Extranjera para el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Este Trabajo de Fin de Máster ha sido elaborado siguiendo la estructura de investigación en acción, pues consiste en un proyecto de innovación educativa llevado al aula de Lengua Extranjera durante el periodo de prácticas curriculares del Máster en Formación del Profesorado. En primer lugar, se ofrece una justificación acerca de la relevancia de este trabajo en base a las carencias identificadas para las destrezas orales en estos niveles educativos, aludiendo a la necesidad de implementar de una manera más efectiva el enfoque comunicativo que muchas instituciones y organismos demandan, pero que parece no terminar de traducirse en realidad en las aulas. Al mismo tiempo, y antes de revisar la literatura académica existente, se ofrecen los objetivos que esta investigación se plantea: identificar el grado de competencia de dichas destrezas en el contexto de intervención didáctica y tratar de mejorarlas aplicando las ya mencionadas metodologías activas. El marco teórico ofrece diferentes apartados que cubren aspectos diversos como la propia definición de las destrezas orales, siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2021), el estado de la cuestión de las mismas en el aula de Lengua Extranjera y otros subapartados haciendo lo propio con las metodologías activas, aportando en este caso diferentes tipologías y discutiendo la aplicabilidad de las mismas en el aula. Posteriormente, se incluye también un marco

normativo que detalla los dos currículos de Lengua Extranjera vigentes durante el curso de implementación (2022/23): la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2021); describiendo los elementos que los integran y ofreciendo una comparativa entre las diferencias y similitudes de ambos, poniendo especial atención a las destrezas orales.

Una vez desarrollados los aspectos teóricos y descrito el anclaje curricular en los marcos teórico y normativo, respectivamente, se procederá a detallar la metodología aplicada. Esta consiste en una investigación en acción desarrollada a través de una intervención didáctica, la cual será analizada y evaluada de forma comparativa en base a dos cuestionarios, uno previo y otro inmediatamente posterior a la intervención. En cuanto a la planificación de dicha intervención, esta consiste en una situación de aprendizaje basada en el trabajo constante de las destrezas orales mediante la aplicación de algunas de las metodologías activas comentadas en el marco teórico, cuyas sesiones y actividades serán también descritas en detalle para, posteriormente, pasar a la discusión de los resultados recabados. Este capítulo constará simultáneamente de un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados, discutiendo la relevancia de los mismos y comparando el periodo previo y posterior a la intervención a través de los datos recabados en ambos cuestionarios. Finalmente, se ofrece una última sección para las conclusiones que comenta la relevancia de los resultados analizados con anterioridad y los enlaza a los objetivos, preguntas de investigación e hipótesis formuladas en el estudio.

2. Justificación y objetivos

Las destrezas orales son uno de los principales elementos para tener en cuenta en el aprendizaje de una lengua extranjera, pues son los instrumentos que permiten a los aprendientes de la lengua meta comunicarse con el entorno. Tanto es así, que el propio Currículo de Lengua Extranjera de la Comunidad Autónoma de Canarias (Gobierno de Canarias, 2023a) reconoce la creciente importancia de adquirir la competencia comunicativa en lenguas extranjeras en una sociedad cada vez más globalizada y con mayor desarrollo de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), existiendo “innumerables opciones de exponerse a una lengua extranjera en contextos reales y aprenderla de manera no formal” (Gobierno de Canarias, 2023a, p. 1). Esta realidad favorece la aplicación de un enfoque comunicativo orientado a la acción, siguiendo como guía las recomendaciones indicadas por el Marco Común Europeo de

Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2021). Sin embargo, la realidad de las aulas en España parece no ajustarse a las necesidades comunicativas en Lengua Extranjera (a partir de ahora LE), pues las destrezas orales suelen ser menos trabajadas en las aulas en comparación con otras como la comprensión lectora, auditiva o la expresión escrita (García-Sampedro, Miranda-Morais e Iñesta-Mena, 2018; Pavón, 2006; Plasencia, 2018, 2019a, 2019b).

En cuanto al alumnado, existen diversas causas que justifican que en las destrezas orales se dé un resultado peor que en otros aspectos de la lengua. En primer lugar, se debe tener en cuenta el componente afectivo, enlazado con la motivación hacia la materia (Plasencia 2019a; Uquillas-Jaramillo y Córdova-Vera, 2021), pues en muchos casos el alumnado demuestra una motivación baja, un desinterés generalizado por el aprendizaje de las lenguas y poca autoconfianza al expresarse oralmente en LE (Plasencia, 2018). Tanto es así, que verse expuesto a hablar en público haciendo uso de una lengua no materna puede llevar asociado para algunos alumnos las sensaciones de estrés o ansiedad (Licet, 2012). Además, en muchos otros casos el principal déficit se resume en el bajo dominio instrumental del inglés como LE, dificultando así la capacidad de los estudiantes para producir textos orales e interactuar (Plasencia, 2018). A todo esto, se podría sumar otros posibles factores como el elevado número de estudiantes por aula, que dificulta una atención personalizada por parte de los docentes; la diversidad y las necesidades educativas especiales (NEAE), o la disparidad de nivel de LE entre alumnos de un mismo nivel educativo.

Ante las carencias que existen en torno a las destrezas orales en el aula y la problemática asociada a las dimensiones afectivas y motivacionales del alumnado, esta investigación en acción pretende mejorar las producciones orales del alumnado usando metodologías activas que favorezcan la participación y aumenten el interés por un uso activo de la lengua inglesa. Para ello se desarrollará una intervención didáctica centrada no solo en la producción y la interacción oral, sino también en la mediación, que ha sido incluida como una nueva destreza a trabajar en los currículos de secundaria y bachillerato tras la implementación de la nueva ley educativa en España (LOMLOE, 2020).

Partiendo de esta realidad dentro de las aulas de Lengua Extranjera en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, este estudio se ha llevado a cabo con los siguientes objetivos en mente:

1. Diagnosticar el grado de competencia en las destrezas orales del alumnado en el centro de realización de prácticas curriculares.
2. Planificar e implementar una acción didáctica centrada en actividades para el desarrollo y fomento de las destrezas orales, usando metodologías activas.
3. Medir el grado de éxito o fracaso de las actividades y metodologías implementadas.

3. Marco teórico

Este capítulo ofrece diferentes subapartados partiendo, en primer lugar, de las definiciones teóricas de las destrezas orales y las diferentes actividades que se pueden llevar a cabo para trabajarlas en el aula de LE atendiendo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2021). Más adelante, se conectarán estas definiciones con la realidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras, siguiendo también el mismo patrón en los siguientes subapartados del marco teórico para las metodologías activas. Estas serán definidas de acuerdo con la literatura académica para, más adelante, centrar la atención en los diferentes tipos de metodologías activas y la posibilidad de aplicarlas en el aula de LE en pro de fomentar y desarrollar las destrezas orales del alumnado de secundaria y bachillerato.

3.1. Las destrezas orales

Para definir las destrezas orales en el aprendizaje de las lenguas es necesario recurrir al principal referente en la actualidad para ello, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (de aquí en adelante MCER) y, más específicamente, a su última versión y más actualizada, el volumen complementario de 2021. Este documento, siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa, es el principal instrumento de referencia para las lenguas dentro de la Unión Europea, así como para otros organismos fuera de Europa, usándose cada vez más para el diseño pedagógico de los currículos educativos (Consejo de Europa, 2021, p. 35). En el caso concreto de España, la nueva ley educativa (LOMLOE, 2020) también recoge el uso del MCER para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, tanto es así que el borrador de Currículo de Lengua Extranjera de la ESO de la Comunidad Autónoma de Canarias explicita el empleo del MCER como guía para la elaboración del mismo.

Dentro de los objetivos del Marco, destaca principalmente su enfoque orientado a la acción, diseñando currículos y cursos en los que se cubran las necesidades comunicativas del mundo real y midiendo el grado de dominio de los aprendientes en descriptores que indican aquello que “puede hacer” (Consejo de Europa, 2021, p. 36). Este enfoque casa perfectamente con otro de los conceptos clave dentro del MCER, la visión de los aprendientes como “usuarios de la lengua” y como “agentes sociales”, entendiendo así las lenguas como un medio facilitador para la comunicación, en lugar de solamente como una materia de estudio (Consejo de Europa, 2021, p. 37). Tanto es así, que la evaluación de las diferentes destrezas se basa en la “capacidad de comunicarse en la vida real”, priorizando la interacción como medio de “coconstrucción de conocimiento” Consejo de Europa, 2021, p. 38). Partiendo de estas premisas, el diseño del Marco se podría resumir de la siguiente manera: “El mensaje metodológico del MCER es que el aprendizaje de la lengua debería encaminarse a posibilitar que los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza.” (Consejo de Europa, 2021, p. 38).

Las diferentes destrezas reconocidas en el MCER son (1) la comprensión oral, (2), la comprensión audiovisual, (3) la comprensión de lectura, (4) la expresión oral, (5), la expresión escrita, (6) la interacción oral, (7) la interacción escrita y (8) la mediación, así como las diferentes estrategias de comprensión, expresión e interacción (MCER, 2021). En el presente trabajo nos centraremos en la producción, la interacción y la mediación oral, debido al enfoque orientado al desarrollo y fomento de estas destrezas en el aula. Cada una de estas destrezas de la lengua será definida y explicada de manera individual en los siguientes subapartados.

3.1.1. La expresión oral

El MCER define la expresión oral de la siguiente manera: “La expresión oral se considera un «turno largo» y puede tratarse de una descripción breve, el relato de una anécdota o una presentación formal de mayor duración.” (Consejo de Europa, 2021, p. 72). Para esta destreza se tienen en cuenta principalmente aspectos como la calidad lingüística, la fluidez o la capacidad de articulación del discurso en tiempo real, además del manejo de las convenciones de los diferentes géneros textuales y el conocimiento de las expectativas de la audiencia a la que va dirigido (Consejo de Europa, 2021, p. 72). Dentro de esta encontramos también diferentes categorías, que responden a tres

macrofunciones: interpersonal, transaccional y educativa; y dos tipos de géneros textuales especializados: “hablar en público” y realizar “anuncios públicos” (Consejo de Europa, 2021, p. 73). De este modo, la destreza de la expresión oral engloba los siguientes tipos de actividades (Consejo de Europa, 2021, p. 73-78):

- Expresión oral en general
- Monólogo sostenido: describir experiencias
- Monólogo sostenido: dar información
- Monólogo sostenido: argumentar
- Anuncios públicos
- Hablar en público

En cuanto a las estrategias comunicativas para la expresión, el MCER recoge tres tipos: (1) planificar, (2) compensar y (3) control y corrección. La planificación hace referencia a la preparación previa al acto de hablar mediante el ensayo o la preparación de borradores, la compensación se corresponde con la ejecución de estrategias para mantener la comunicación, tales como el uso de gestos, definiciones o parafrasear; mientras que el control y la corrección abarcan los cambios de enfoque en el discurso, las autocorrecciones y la percepción de los problemas en la comunicación para su posterior corrección (Consejo de Europa, 2021, p. 81-83).

3.1.2. La interacción oral

La interacción se define como la destreza comunicativa en la que “dos o más interlocutores construyen conjuntamente el discurso”, siendo entonces la interacción oral la que ocurre cara a cara de forma hablada o signada (Consejo de Europa, 2021, p. 83-84). Dentro de esta destreza existen tres macrofunciones principales representadas en las siguientes escalas: interpersonal, evaluativa y transaccional. A continuación se enumeran los diferentes tipos de actividades reconocidos en el MCER para cada una de estas tres escalas de interacción oral (Consejo de Europa, 2021, p. 84-94):

1. Escala interpersonal:
 - a. Interacción oral en general
 - b. Comprender a un/a interlocutor/a
 - c. Conversación
2. Escala evaluativa:

- a. Discusiones informales (con amigos)
 - b. Discusiones formales (reuniones)
 - c. Colaborar para alcanzar un objetivo
3. Escala transaccional
- a. Obtener bienes y servicios
 - b. Intercambiar información
 - c. Entrevistar y ser entrevistado/a
 - d. Usar las telecomunicaciones

Con respecto a las estrategias de interacción, el MCER cita tres estrategias diferentes a tener en cuenta para esta destreza: (1) los turnos de palabra, haciendo referencia a “la capacidad de tomar la iniciativa del discurso”, (2) cooperar, que engloba asegurar la comprensión, la capacidad para responder y relacionar el discurso propio con el del resto de interlocutores, resumir el contenido de una discusión e invitar a intervenir al resto; y (3) pedir aclaraciones, de manera que se indique si existen problemas de comprensión, pedir repeticiones y hacer preguntas complementarias para la aclaración de datos o para pedir más detalles (Consejo de Europa, 2021, p. 101-103).

3.1.3. La mediación oral

La mediación es una destreza que se introdujo posteriormente al resto y que supone una aglomeración de las otras, ya que combina la comprensión, la expresión y la interacción (Consejo de Europa, 2021, p. 45). Esta se basa en gran parte en el uso de la lengua para articular ideas o pensamientos, la facilitación de la comprensión y la comunicación, o la realización de tareas colaborativas en pequeños grupos (Consejo de Europa, 2021, p. 45-46). Tal y como dispone el MCER:

En la mediación, el/la usuario/a y/o aprendiente actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea dentro de una misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas [...] o de una lengua a otra [...] (Consejo de Europa, 2021, p. 103).

De este modo, la mediación es una destreza que se centra en el uso de la lengua para la creación de espacios comunicativos y de aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados y la transmisión de información en contextos sociales, pedagógicos, culturales, lingüísticos y profesionales (Consejo de Europa, 2021, p. 103).

Con respecto a las actividades dedicadas a la mediación, el MCER diferencia los siguientes tipos de escala que, aunque tienen características comunes, difieren en algunos aspectos y aglutinan elementos diferenciados (Consejo de Europa, 2021, p. 105-130):

- Mediación en general
- Mediar textos: incluye (1) transmitir información específica, (2) explicar datos, (3) resumir y explicar textos, (4) traducir un texto escrito, (5) tomar notas. (6) expresar una reacción personal a textos creativos y (7) analizar y criticar textos creativos.
- Mediar conceptos: engloba (1) facilitar la interacción colaborativa entre compañeros, (2) colaborar en la construcción de conocimiento, (3) gestionar la interacción y (4) fomentar el discurso para construir conocimiento.
- Mediar la comunicación: incluye (1) facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural, (2) actuar como intermediario/a en situaciones informales y (3) facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo.

Finalmente, en cuanto a las estrategias de mediación, es importante remarcar que la competencia para mediar no se limita meramente a la competencia lingüística, sino que también implica un conocimiento y empleo de estrategias asociadas las convenciones, condiciones y restricciones del contexto comunicativo, pudiendo así aclarar significados y facilitar el entendimiento entre interlocutores (Consejo de Europa, 2021, p. 130). Las diferentes estrategias que menciona el Marco se agrupan la capacidad para explicar nuevos conceptos y/o para simplificar un texto (Consejo de Europa, 2021, p. 130- 135):

- Estrategias para explicar un concepto nuevo: (1) relacionar con el conocimiento previo, (2) adaptar el lenguaje y (3) desglosar información complicada
- Estrategias para simplificar un texto: (1) ampliar un texto denso y (2) condensar un texto.

3.2. Las destrezas orales en el aula de Lengua Extranjera

Una vez definidas las tres destrezas orales según el MCER, se hace necesario un diagnóstico sobre la realidad de estas en el aula de LE. Para ello se revisará la literatura sobre la materia para comprobar si el enfoque comunicativo y orientado a la acción, por el que también abogan los currículos y no solo el MCER, se está llevando a cabo de la

manera adecuada en la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) y en el Bachillerato.

Son varios los autores que apuntan a la escasa dedicación de las destrezas orales en el aula de LE, pues según los resultados de Hornero, Mur y Plo (2013), los ejercicios de gramática y vocabulario continúan acaparando la mayor parte del tiempo en las clases, en detrimento de las destrezas orales. Además, los resultados en las diferentes pruebas a nivel nacional en y a nivel europeo¹ prueban las deficiencias de las destrezas orales en inglés por parte del alumnado pese a los años de instrucción en el idioma a lo largo de las diferentes etapas educativas; de hecho, la educación secundaria española está entre las peores en la Unión Europea con respecto a la competencia lingüística en Inglés como LE, con un 75 % del alumnado español de 15 años tan solo llega a un nivel equivalente al A2 del MCER en inglés (Hornero, Mur y Plo, 2013). Bula Villalobos (2015), también en la misma línea, indica que las intervenciones orales del alumnado tienden a ser “limitadas en tiempo y calidad” (p. 351), mientras que Rubio y Hernández (2008) apuntan que “existen malas prácticas docentes de la destreza de producción oral, debido a faltas de conocimientos didácticos o de competencia lingüística del profesorado”, atribuyendo esta responsabilidad a la formación y titulaciones de acceso de los docentes (p. 60).

Para Rubio y Hernández (2008), “la destreza oral es quizá la más difícil de desarrollar por el complejo procesamiento cognitivo que entraña y por estar ligada al contexto social e interpersonal.” (p. 60). Estos autores también apuntan que, tras finalizar la ESO, el alumnado ha recibido entre 700 y 800 horas de clase de inglés, las cuales, según Rubio y Hernández (2008), “se pueden considerar suficientes para alcanzar una fluidez aceptable (p. 52). Por el contrario, sabemos que esto no es así, lo cual nos lleva a preguntarnos qué falla para que tengamos un alumnado poco capaz de enfrentarse a una conversación oral cotidiana fluida en inglés al finalizar los estudios obligatorios. Plasencia (2018) destaca que las destrezas orales no son populares entre los jóvenes aprendientes de una LE y apunta a tres posibles razones clave que justifican el bajo nivel en las destrezas orales: la vergüenza a hablar oralmente, la inseguridad y el bajo nivel de competencia del estudiantado. Rabéa (2010) alude también a otros tres elementos cruciales para el bajo nivel oral de los alumnos en LE: la inseguridad del profesorado, la inhibición de los alumnos y la falta de motivación. Plo, Hornero y Mur (2014) inciden en aspectos como la insuficiente práctica y evaluación de las destrezas orales, el bajo interés

¹ Véase la Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas (2012)

por parte del alumnado hacia estas actividades, así como la dificultad de diseñar actividades para practicarlas fuera del aula de manera voluntaria. Bailey (2005) también apunta en la misma dirección, destacando que muchas veces los aprendientes de una LE tienen dificultades para la comunicación debido a la falta de oportunidades de uso real de la lengua meta fuera del aula. Asimismo, otro aspecto a destacar es la ausencia de pruebas orales en la evaluación, especialmente al final de la ESO y durante el bachillerato, debido al mayor énfasis que cobran las pruebas escritas, como por ejemplo en el caso de los exámenes de acceso a la universidad (Rubio y Hernández, 2008). Plasencia (2019a) coincide en que “la generalidad es priorizar e incidir sobre la destreza de producción escrita y las destrezas receptivas de comprensión oral y lectora” (p. 914). Esto se debe, en gran parte a que estos tres tipos de actividades se reflejan fácilmente en “productos observables y medibles” (Plasencia; 2019a, p. 914) que tradicionalmente han aglutinado toda la evaluación debido a la facilidad para ser calificadas. Este último autor concluye que el enfoque comunicativo no está cumpliendo las expectativas depositadas en él por parte de las instituciones educativas y alude a la necesidad de incidir más en la formación del profesorado sobre la importancia del trabajo de las destrezas orales en el aula (Plasencia, 2019a). En resumen, el diagnóstico sobre la problemática con las destrezas orales y el escaso éxito del alumnado en ellas se puede desglosar en los siguientes motivos:

- La descompensación entre las destrezas escritas y las orales.
- El bajo dominio instrumental de la lengua por parte del alumnado.
- El componente afectivo, relacionado con el grado de confianza de los aprendientes al expresarse oralmente en la LE.
- La formación del profesorado, que carece de formación suficiente en este ámbito específico.
- La metodología en el aula, que debería ser, según Plasencia, “abierta a la participación, activa y dinámica”.
- La relación con el contexto del alumnado, haciendo necesario conectar las tareas orales con sus circunstancias e intereses (Plasencia, 2019a, p. 914-915).

Tras haber determinado el estado de la cuestión, conviene revisar qué posibilidades ofrece la literatura académica para remediar esta problemática y poder trabajar con éxito las destrezas orales en LE. Rabéa (2010), por ejemplo, parte de una premisa que, pese a parecer obvia, todo apunta a que no se termina de llevar a cabo, esta

no es otra que la de que “los alumnos aprenderán a comunicar comunicando” (p. 14). Para Rabéa (2010) el trabajo de la producción oral debe ser trabajado con actividades de forma “constante, organizada y sistemática” (p. 9). Esta autora opta por el siguiente patrón para la puesta en práctica de actividades que trabajen las destrezas orales: (1) presentación, (2) reproducción, (3) tareas semi-guiadas y (4) interacción libre (Rabéa, 2010, p. 12). En cambio, según Plo, Hornero y Mur (2014), la mayor parte de la práctica oral en el aula sigue el patrón “iniciación – respuesta – feedback” (IRF) (p. 64). Para aumentar las posibilidades de éxito de las actividades comunicativas, estas tareas “deben ser creativas, interesantes, basadas en tareas comunicativas, propiciar la fluidez y la naturalidad, provocar una interacción significativa y ayudar a los alumnos a aplicar estrategias comunicativas y de aprendizaje” (Rabéa, 2010, p. 13).

Otro aspecto remarcable es el del tratamiento del error y las correcciones, ya que las destrezas orales poseen la particularidad de que ocurren en tiempo real y no se pueden editar o revisar (Bailey, 2005). Ante aspectos como la exactitud y la fluidez en el habla oral en LE, autores como Bailey (2005) abogan por entender el error como parte del proceso de aprendizaje. Para Bula Villalobos (2015) la corrección de errores supone una decisión importante para los docentes, que deben decidir qué errores corregir y cómo hacerlo para evitar que el alumnado sienta miedo a equivocarse cuando participa oralmente. Una técnica frecuente es la de repeticiones o reformulaciones, también conocida como *recasting*, que consiste en señalar el error reformulando para hacérselo ver al alumno, en lugar de corregirlo directamente (Bula Villalobos, 2015). Este tratamiento del error está muy relacionado con las creencias y perspectivas de cada docente, pero para Bula Villalobos (2015) el objetivo del profesorado de LE debería ser el de crear un entorno seguro donde el alumnado se sienta cómodo expresando sus ideas en la lengua meta, de manera que los errores no se perciban como un aspecto punible, sino como una parte crucial dentro del proceso de aprendizaje.

Son muchos los autores que señalan la dimensión afectiva como un aspecto crucial que determina el éxito, destacando aspectos como la motivación (Plasencia, 2018, 2019a, 2019b; Rabéa, 2010; Rubio y Hernández, 2008; Uquillas y Córdoba, 2021), y el estrés y la ansiedad a la hora de expresarse oralmente en una LE (Licet, 2012). Uquillas y Córdoba (2021) aluden a la necesidad de asemejar el aprendizaje de una lengua meta a la adquisición de la lengua materna, destacando la necesidad de que el alumnado se mantenga motivado, con autoconfianza y sin ansiedad, tratando de que los educandos

queden ligados afectivamente al aprendizaje de la lengua para así desarrollar todo su potencial. De acuerdo a lo dispuesto por Licet (2012), “existen evidencias que indican que la ansiedad es una variable afectiva que interfiere en el proceso de aprendizaje de un idioma, bien sea de forma positiva (ansiedad facilitadora) o de forma negativa (ansiedad debilitadora)” (p. 98). Estos sentimientos de intimidación o miedo, de cara la expresión oral, deberían ser más tenidos en cuenta por parte del profesorado, tratando de generar un ambiente menos estresante para el aprendizaje, enseñando a los estudiantes a lidiar situaciones de estrés o ansiedad, promoviendo el trabajo cooperativo en grupos y parejas, así como realizando correcciones que no cohíban al alumnado ni le generen miedo o inseguridad ante el error (Licet, 2012).

Así pues, el profesorado de LE no debería obviar el hecho de que el aprendizaje de las lenguas debería ser abordado desde un enfoque sociocultural, viéndolo como “una práctica interactiva, colaborativa y socialmente contextualizada” (García, 2007, p. 558), donde las oportunidades para el aprendizaje son directamente proporcionales al número de oportunidades de uso de la lengua meta (García, 2007) y donde la dimensión afectiva de los aprendientes sobre la importancia que merece (Licet, 2012; Uquillas y Córdoba, 2021). De este modo, tal y como apunta Plasencia (2019b), el objetivo final del fomento y desarrollo de las destrezas orales en LE no es otro que el siguiente:

Es un hecho que el docente no puede controlar todos y cada uno de los aspectos involucrados en la comunicación en la lengua extranjera dentro del aula; sin embargo, conocer el potencial y las limitaciones del alumnado, y sus intereses y motivaciones, favorece una aproximación al objetivo que todo docente tiene a la hora de enseñar dicha lengua: que su alumnado sea capaz de comunicarse en la lengua meta (p. 24).

3.3. Metodologías activas

Al hablar de metodologías, debemos entender estas como los principios y fórmulas estratégicas de intervención educativa para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (Quintero, s/f). Las programaciones didácticas parten de una planificación rigurosa de los objetivos de aprendizaje y los instrumentos de evaluación a utilizar, diseñando métodos didácticos ad hoc que se ajusten a estas características (Quintero, s/f). Además, pese a que profundizaremos sobre ello en el marco normativo, cabe mencionar que todas las metodologías deben estar enfocadas a la adquisición competencial por parte del alumnado, tal y como recogen las dos leyes educativas en vigor en el sistema

educativo español durante el curso escolar 22/23, año de transición entre la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2021) que coincide con la intervención didáctica del presente estudio.

En cuanto al objetivo de fomentar las destrezas orales en el aula de LE, parece evidente la necesidad de optar por metodologías activas, pues estas se definen como “aquellas que [facilitan] la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales” (Quintero, s/f, 3). En otras palabras, se hace necesario que el alumnado adopte un rol protagonista en su proceso de aprendizaje de una LE, desarrollando sus destrezas orales mediante dinámicas propuestas y diseñadas por el profesorado que requieran de su participación en actividades comunicativas.

En los próximos sub-epígrafes se ofrece una relación de algunas de las diferentes tipologías de metodologías activas para, posteriormente, centrarse en qué aplicabilidad tienen estas en el aula de LE.

3.3.1. Tipos de metodologías activas

En la literatura académica existen numerosas clasificaciones que clasifican las diferentes tipologías de metodologías activas. Sin embargo, con el fin de acotar y definir el marco teórico de esta disertación, y debido al ámbito de implementación didáctica, así como al enfoque práctico y orientado a la acción docente de este trabajo, se ha decidido centrar la atención en las que propone la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias en su “Kit de Pedagogía y TIC” (Gobierno de Canarias, s/f). Dichas propuestas de metodologías activas para ser implementadas en el aula son las siguientes: (1) aprender a pensar, (2) aprendizaje basado en juegos, (3) aprendizaje basado en problemas, (4) aprendizaje basado en proyectos, (5) aprendizaje basado en retos, (6) aprendizaje cooperativo, (7) aprendizaje invertido, (8) gamificación, (9) pensamiento computacional, (10) pensamiento de diseño, y (11) técnicas y dinámicas de grupo. Una vez enumeradas, estas serán a continuación definidas y explicadas brevemente, describiendo qué elementos componen y la relación de cada una con los procesos de aprendizaje:

1. **Aprender a pensar:** es definida como la integración didáctica de estrategias y métodos que ponen el foco en los procesos cognitivos que ayudan a pensar. Estas metodologías buscan preparar al alumnado para ser buenos pensadores, de manera

que desarrollen una visión crítica y creativa. Entre estas están, por ejemplo, las rutinas de pensamiento.

2. **Aprendizaje basado en juegos:** esta metodología usa el juego, tanto en el formato digital como analógico, para fomentar la adquisición competencial del alumnado, facilitando el aprendizaje a través de la diversión, la interacción entre iguales, la participación y la motivación que generan estas dinámicas en el aula. Estas deben aludir a motivaciones o curiosidades del alumnado, tener una mecánica determinada e incorporar elementos tales como personajes, puntuación, recompensas, niveles, cartas o dados. Estas traen consigo numerosos beneficios relacionados con el desarrollo del razonamiento y la autonomía, de las habilidades sociales, de la creatividad y la imaginación, así como de la alfabetización digital en aquellas dinámicas que hacen uso de las TIC.
3. **Aprendizaje basado en problemas:** se basa en el planteamiento de problemas abiertos ficticios para los que el alumnado debe buscar soluciones. El planteamiento de estos debe ser estimulador para el aprendizaje, ya que son los propios alumnos quienes deberán descubrir nuevos conocimientos y habilidades para llegar a la solución de estos. Con estas metodologías se trabajan aspectos relacionados con la resolución de problemas, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la comunicación, el desarrollo de actitudes y valores, el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo y autodirigido, la evaluación y autoevaluación, el manejo y búsqueda de la información, o el razonamiento eficaz y la creatividad.
4. **Aprendizaje basado en proyectos:** consiste en enfrentar al alumnado a retos o situaciones de la vida real o cotidiana con el objetivo de crear un producto final con validez social. Requiere el desarrollo de actividades como la investigación, la puesta en común de ideas, la interacción, planificación, toma de decisiones y evaluación. Además, ayuda a fomentar el pensamiento crítico, analítico y creativo, pudiendo ser de dos subtipos: de creación, cuando se crea un producto real (maqueta, exposición, representación, etc.), o de investigación, cuando se queda en una búsqueda de información a través de informes o ensayos.
5. **Aprendizaje basado en retos:** esta metodología parte de una premisa similar y enlazada al aprendizaje basado en problemas, pero, en este caso, se hace un mayor hincapié en problemáticas reales, significativas y vinculadas al entorno del alumnado. El reto se define como “una actividad, tarea o situación que implica al alumnado a través de un estímulo o un desafío” (Gobierno de Canarias, s/f). De

este modo, el alumnado ha de trabajar en el planteamiento de posibles soluciones a cada reto, adquiriendo competencias relacionadas con el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, la creatividad, las habilidades comunicativas o el liderazgo.

6. **Aprendizaje cooperativo:** esta metodología alude a la importancia de la socialización entre estudiantes como proceso esencial para el aprendizaje, tratando de que los componentes de un grupo cooperen para alcanzar un objetivo común. Muchas veces se implementa llevando a cabo dinámicas que fomentan el reparto de diferentes roles, contribuyendo también a tratar la autorregulación del aprendizaje, la inclusividad y la diversidad.
7. **Aprendizaje invertido (o *flipped classroom*):** este método implica un cambio total del paradigma tradicional del aula, puesto que docentes y alumnado intercambian sus roles. Mientras que los aprendientes asumen el peso del aprendizaje, el docente actúa como facilitador, ayudando a los aprendientes a alcanzar los objetivos del aprendizaje previstos. El *flipped classroom* establece importantes diferencias entre las actividades a realizar fuera y dentro del aula, ya que el docente previamente diseña y planea las actividades para el aprendizaje para luego en el aula guiar, facilitar, retroalimentar y evaluar. El alumnado, en cambio, realiza actividades asociadas a procesos cognitivos más simples fuera del aula, mientras que durante el horario de clase realiza de manera autónoma actividades como exposiciones o debates, recibiendo retroalimentación o apoyo por parte del profesorado.
8. **Gamificación:** la gamificación es una metodología que aplica elementos propios del juego a las tareas diseñadas para el aprendizaje, buscando aumentar la motivación y la participación del alumnado en actividades de carácter lúdico. El éxito en las aulas de estas dinámicas se asocia al interés de los estudiantes adolescentes respecto a los videojuegos, tomando ideas, imágenes y elementos variados de estos para propiciar los aspectos ya descritos. Algunos de estos elementos son el uso de avatares, insignias, misiones, contenido desbloqueable al lograr objetivos, recompensas, poder de acciones, clasificaciones, niveles, puntuación, tiempos límite para resolver tareas, elementos sorpresa o barras de progreso. Evidentemente, la aplicación de actividades gamificadas está ligada al uso de herramientas TIC, sin las cuales no sería posible el diseño de las mismas.

9. **Pensamiento computacional:** este método se fundamenta en el seguimiento de algoritmos para alcanzar una solución, entendiendo estos como secuencias e instrucciones ordenadas que se siguen para completar una determinada tarea. Incluye procesos cognitivos como la descomposición de la información, el reconocimiento de patrones, la abstracción o la propia realización de algoritmos. El pensamiento computacional se puede desarrollar en el aula, principalmente, mediante el uso de dispositivos electrónicos y de elementos de la robótica.
10. **Pensamiento de diseño (o *design thinking*):** esta metodología busca aplicar los principios del diseño para favorecer valores como la empatía, la intuición, la creatividad y la generación de ideas innovadoras. Del mismo modo, se basa en el principio de aprender haciendo para desarrollar habilidades creativas, interpretar lo aprendido, experimentar y evolucionar ideas. El *design thinking* requiere del uso de materiales diversos, trabajo en equipo, espacios adecuados, lenguaje visual y una actitud positiva por parte del alumnado.
11. **Técnicas y dinámicas de grupo:** estas metodologías son muy diversas y contemplan una amplia variedad de agrupamientos, tales como equipos de base (grupos fijos), equipos formales (entre una sesión y varias semanas de clase), equipos informales (para algunos minutos o una sola sesión) o asambleas (misma duración que los anteriores). El objetivo principal de estas es el fomento de la participación y las dinámicas de debate y consenso, interrelacionar el conocimiento mutuo entre miembros de un mismo grupo, facilitar la inclusión, poner en valor la importancia del trabajo en equipo y entrenar al alumnado en el trabajo cooperativo. Existen innumerables técnicas y propuestas diferentes, otorgando a estas dinámicas un grado de adaptabilidad para su implementación en el aula (Gobierno de Canarias, s/f).

3.3.2. Aplicabilidad de las metodologías activas

Una vez descritos todos los tipos de metodologías activas que destaca el Gobierno de Canarias en su catálogo pedagógico, se hace necesario pasar a explicar qué aplicabilidad tienen estas propuestas didácticas en la realidad de un aula de LE en secundaria y bachillerato. A continuación, se explorarán diferentes perspectivas y sugerencias de implementación propuestas desde la literatura consultada.

Autores como González y Arias (2009), destacan los efectos positivos de metodologías activas basadas en aprendizaje basado en tareas para fomentar las destrezas orales, en concreto la interacción. Según este estudio, “a través de actividades basadas en tareas de aprendizaje los estudiantes pueden comprender y manipular la información, y posteriormente interactuar de manera significativa y espontánea” (González y Arias, 2009, p. 1). Estas actividades aportan al alumnado un *output* que ayuda a la consecución de las tareas comunicativas, favorece el intercambio de ideas y tiene potencial para adaptarse a situaciones de la vida real (González y Arias, 2009).

Otras investigaciones, tales como las de García, Miranda e Iñesta (2018) o Huertas-Abril (2021), destacan el porcentaje de éxito que tiene la implementación de recursos TIC y dispositivos electrónicos para favorecer la producción oral en la lengua meta. Los primeros han puesto especial empeño en el uso del *mobile learning*, usando dispositivos electrónicos para, a través de la motivación que provoca en el alumnado su uso, generar “un aprendizaje colaborativo, flexible espontáneo e informal basado en la resolución de problemas” (García, Miranda e Iñesta, 2018, p. 137). Los resultados obtenidos en dicho estudio demuestran conseguir un alto grado de motivación y participación del alumnado en tareas relacionadas con la fotografía o la realización de vídeos, haciendo valer la necesidad, según estos autores, de estudiar una mejor y más amplia implementación de los dispositivos electrónicos en las aulas (García, Miranda e Iñesta, 2018).

Los anteriores son tan solo algunos ejemplos de buenas prácticas que se traducen en una mejora de las destrezas orales del alumnado. Tal y como se comentará en el apartado referido a la metodología, en este trabajo la intervención didáctica usará algunos de los tipos de metodologías activas y actividades mencionadas, no todas, puesto que el tiempo de aplicación es limitado.

4. Marco normativo

Una vez descritos los aspectos teóricos más relevantes en cuanto a las destrezas orales en LE y las metodologías activas, conviene detallar el marco normativo existente en el momento de la intervención didáctica para esta investigación en acción.

Actualmente, en el curso escolar 2022/2023, coexisten dos currículos en el ámbito autonómico bajo la actual ley educativa (LOMLOE, 2020). El primero de ellos,

correspondiente a la LOMCE (2013) – activo en los cursos pares de la ESO y el Bachillerato – y el segundo correspondiente a la LOMLOE (2020) – introducido en los cursos impares. De este modo, y debido a la particularidad de este periodo transitorio, se hace necesario cubrir ambos marcos normativos explicando las leyes en este apartado. Para ello, se ha subdividido este marco en dos bloques, uno para el currículo de Lengua Extranjera para la LOMLOE, incluyendo diferentes subapartados con los diferentes elementos que lo integran, y otro apartado para el currículo LOMCE, en este caso sin ningún subapartado y presentado a modo de comparativa respecto a la LOMLOE, que se terminará de instaurar por completo a partir del curso 2023/24.

Como el sistema educativo español establece diferencias entre sus regiones, en lugar de tener una educación centralizada, este trabajo ha reducido su marco normativo al territorio de intervención docente para la investigación, la Comunidad Autónoma de Canarias. Así pues, ambos currículos y los elementos que los integran serán definidos y explicados acorde a lo dispuesto en las concreciones curriculares aprobadas por el Gobierno de Canarias (2015, 2016, 2023a, 2023b).

4.1. Currículo de Lengua Extranjera LOMLOE

El currículo LOMLOE de Lengua Extranjera para la ESO en Canarias, publicado acorde a lo dispuesto en el Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, recoge aspectos como la contribución de la materia a los objetivos de la etapa y las competencias clave, siguiendo la Recomendación del Consejo de la Unión Europea relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, donde se apuesta por una metodología competencial en la que se aboga por la adquisición de determinadas competencias clave, transversales a todas las asignaturas y materias, que el alumnado habrá debido superar al término de las diferentes etapas educativas. Estas se definen como los “desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales” (Gobierno de Canarias, 2023b, p. 15330). Las ocho competencias clave contempladas en los currículos para la educación secundaria y bachillerato son las siguientes: (1) Competencia en Comunicación Lingüística, (2) Competencia Plurilingüe, (3) Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería, (4) Competencia Digital, (5) Competencia Personal,

Social y de Aprender a Aprender, (6) Competencia Ciudadana, (7) Competencia Emprendedora, (8) y Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (LOMLOE, 2020).

Según el currículo LOMLOE de Lengua Extranjera para la ESO (Gobierno de Canarias, 2023a), esta asignatura contribuye a la adquisición de las ocho competencias clave de la siguiente manera:

- 1. Competencia en Comunicación Lingüística (CCL):** Al expresarse el alumnado de manera oral o escrita en distintos contextos, aplicando las funciones lingüísticas, géneros discursivos y estrategias para la búsqueda y transmisión de la información, entre otras.
- 2. Competencia Plurilingüe (CP):** Al fomentar la comunicación en otra lengua, las analogías entre la lengua materna y las lenguas extranjeras y el valor y aprecio por los idiomas como valor intercultural para la cohesión social y el desarrollo personal del alumnado.
- 3. Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM):** Mediante la aplicación de métodos inductivos y deductivos o las formulaciones de hipótesis para extraer conclusiones o inferir significados.
- 4. Competencia Digital (CD):** Fomentando el manejo solvente de contenidos y herramientas transversales y el establecimiento de relaciones sociales por medio de estos.
- 5. Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA):** A través de la incentivación de las prácticas de reflexión, autoevaluación, autocorrección, autogestión y trabajo en equipo, entre otros aspectos.
- 6. Competencia Ciudadana (CC):** Mediante la participación en actividades sociales y acciones vinculadas con la convivencia y la diversidad desde un compromiso con el respeto por las normas y la empatía con el resto.
- 7. Competencia Emprendedora (CE):** Con acciones relacionadas con el cumplimiento de plazos y el establecimiento de metas, que implican valores como la implicación y las capacidades de liderazgo.
- 8. Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC):** Al expresarse de manera creativa, entendiendo que la comunicación en lengua extranjera abre puertas al intercambio cultural y artístico.

Estas competencias clave se adaptan y se concretan en el currículo, dando lugar a una serie de competencias específicas que serán explicadas en el siguiente subapartado.

Además de lo referente a la metodología competencial, el currículo de lengua extranjera de la ESO incluye también una introducción a modo de justificación de la relevancia de la materia, poniendo en valor la necesidad de fomentar el aprendizaje de las LE en un mundo universalizado que, gracias al desarrollo tecnológico, nos permite tener más oportunidades de exposición y comunicación con hablantes de otras lenguas. También se hace referencia a otros aspectos intrínsecos al aprendizaje de la LE como son el fomento de las relaciones sociales, el ocio o el incremento del bagaje cultural, con los correspondientes beneficios que todo esto acarrea. Del mismo modo, en esta introducción cobra especial importancia la situación socio-cultural de Canarias, aprovechando los flujos migratorios como una oportunidad única para favorecer el intercambio lingüístico y fomentando también la educación patrimonial, de manera transversal a todas las asignaturas, a través del tratamiento de la herencia histórica, cultural y patrimonial en los países de habla inglesa.

Otro aspecto relevante en la composición del currículo es la contribución de este a los objetivos de la etapa, que son definidos en el Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias de la siguiente manera:

Logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar cada una de las etapas educativas reguladas en este Decreto y cuya consecución está vinculada al proceso de desarrollo y adquisición de las competencias clave y de las competencias específicas de cada materia o ámbito. (Gobierno de Canarias, 2023b, p. 15330).

Según el currículo de LE para la ESO, la asignatura contribuye a todos los objetivos de la siguiente manera:

- a) Promover el ejercicio de los derechos y responsabilidades.
- b) Promover los hábitos de trabajo y disciplina.
- c) Tratamiento de la igualdad de género y rechazo a los estereotipos de hombres y mujeres.
- d) Uso de las fuentes de información y destrezas tecnológicas básicas.
- e) Desarrollo del sentido crítico y la autonomía.

- f) Desarrollo del pensamiento científico, mediante la formulación de hipótesis, la comparación entre lenguas y el uso de estrategias que conduzcan a un aprendizaje efectivo de la lengua.
- g) El conocimiento y valoración de aspectos culturales.
- h) El desarrollo plurilingüe a través del empleo del castellano para establecer analogías y transferencias entre lenguas.
- i) La comprensión y expresión de una o más lenguas de manera apropiada.
- j) El conocimiento y valor de aspectos culturales
- k) El cuidado de la salud en su sentido global.
- l) El respeto por la creación artística.

A pesar de que todos estos son transversales y se deben trabajar desde todas las materias, en el propio currículo se reconoce que el objetivo más directamente ligado al estudio de la Lengua Extranjera es el (i), entendiendo que “la comprensión y expresión en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada” (Gobierno de Canarias, 2023a, p. 2) es un aspecto principal e intrínseco al aprendizaje de las lenguas, teniendo así una posición destacada frente al resto. En cuanto a la justificación de la importancia de estos objetivos, el currículo ofrece la siguiente explicación:

Los objetivos de etapa nos guiarán en la toma de decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo, a fin de que el alumnado reciba una formación integral y holística que les capacite para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y que les habilite para el ejercicio de sus derechos y obligaciones para participar adecuadamente en el ámbito social, ayudando a prevenir además el fracaso y el abandono escolar temprano (Gobierno de Canarias, 2023a, p. 2).

El resto de elementos que integran el currículo contarán con una mención aparte en los siguientes epígrafes, de modo que se detallarán a continuación de manera individual, y siguiendo este mismo orden, las competencias específicas, los criterios de evaluación y descriptores operativos del perfil de salida, las situaciones de aprendizaje y los saberes básicos.

4.1.1. Competencias específicas

Tal y como se anticipó en el apartado referente al currículo, las competencias clave se concretan en diferentes competencias específicas propias de cada una de las materias

que componen la ESO. Estas se definen como los “desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones de aprendizaje, cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito” (Gobierno de Canarias, 2023b, p. 15330). Las competencias específicas podrían considerarse como el elemento central y más importante del currículo, ya que suponen un nexo entre diferentes elementos como son el Perfil de salida, los saberes básicos y los criterios de evaluación (todos estos serán también descritos y explicados en los próximos apartados).

Así pues, las competencias específicas quedan agrupadas en bloques competenciales que incluyen la enunciación de las mismas, los descriptores operativos del perfil de salida a los que se vincula cada una, los diferentes criterios de evaluación y una explicación final para cada bloque competencial. El currículo de Lengua Extranjera para la ESO incluye seis competencias específicas diferentes que se enumeran a continuación:

- **Competencia específica 1 (C1):** Es la competencia de comprensión e interpretación de textos, tanto orales, como escritos y multimodales.
- **Competencia específica 2 (C2):** Se refiere a la competencia de producción que, al igual que en el caso de la C1, también incluye los textos orales, escritos y multimodales.
- **Competencia específica 3 (C3):** Hace mención a la interacción, que implica la negociación de significados entre personas para la construcción conjunta del discurso.
- **Competencia específica 4 (C4):** Es la competencia de mediación, muy centrada, como se detalló en el marco teórico, en la elección de estrategias para una comunicación eficaz.
- **Competencia específica 5 (C5):** Se refiere a la competencia de plurilingüismo, que contempla la reflexión sobre las lenguas para usar el repertorio lingüístico y reflexionar sobre el funcionamiento de los idiomas.
- **Competencia específica 6 (C6):** Es la competencia intercultural, que alude aspectos relacionados con la diversidad lingüística, cultural y artística de la sociedad.

Una vez descritas brevemente cada una de las competencias específicas, se procederá ahora a entrar más en detalle en aquellas que están directamente relacionadas con los objetivos del presente trabajo (CE2, CE3 y CE4). Mientras que el enunciado de

cada competencia específica es igual para todos los diferentes niveles de la ESO, la explicación del bloque varía en función del curso. Por este motivo, se procede ahora a incluir la enunciación completa, tal y como aparece en el currículo, y a resumir posteriormente la explicación que se aporta para cada uno de los bloques competenciales, haciendo referencia únicamente a las explicaciones referentes al curso de aplicación de la intervención didáctica de este estudio (4.º de la ESO):

- **CE2:** “Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente, mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos” (Gobierno de Canarias, 2023a, p. 47).
- **CE3:** “Interactuar con otras personas con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía” (Gobierno de Canarias, 2023a, p. 49).
- **CE4:** “Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable” (Gobierno de Canarias, 2023a, p. 50).

Estas competencias suponen además la guía principal para la elaboración de la presente investigación en acción, puesto que detallan en qué consiste el grado de competencia en cada una de las destrezas orales. Estos aspectos se profundizan con mayor precisión en los criterios de evaluación, que serán explicados en el próximo subapartado, y se desarrollan también en las explicaciones de los bloques competenciales que el currículo autonómico aporta para 4.º de la ESO. En cuanto a la producción (competencia específica 2), se destacan aspectos como la elaboración y expresión de textos orales originales en diferentes ámbitos, adaptándose a las diferentes situaciones comunicativas y aplicando estrategias como la planificación, cooperación, coevaluación o autoevaluación, entre otras. Para la interacción (competencia específica 3) se destaca la desenvolvura del alumnado en actividades interactivas como debates, discusiones y foros, haciendo de nuevo hincapié en la cooperación, el empleo de un repertorio lingüístico adecuado y el fomento del gusto por los intercambios comunicativos. Finalmente, en lo referente a la mediación (competencia específica 4), cobran una importancia central

aspectos como la inferencia y síntesis de conceptos y textos, la muestra de valores como el respeto y la empatía y la solución de los problemas que dificulten el acto comunicativo.

4.1.2. Criterios de evaluación y descriptores operativos del perfil de salida

Este subapartado completa el resto de los elementos que, junto a las propias competencias específicas, conforman el currículo de Lengua Extranjera para la ESO y el Bachillerato. Al igual que en apartado previo con la explicación de los tres bloques competenciales referentes a las destrezas orales, en este apartado tan solo se incluirán los criterios de evaluación que miden el lenguaje oral y sus descriptores operativos correspondientes para 4.º de la ESO, descartando así aspectos como la producción y la interacción de escrita, que tienen un criterio de evaluación propio dentro de estos bloques.

Antes de pasar a enumerar y explicar cada uno de los criterios de evaluación y descriptores operativos referentes a las destrezas orales, conviene definir ambos términos según lo dispuesto en el Decreto 30/2023. Los criterios de evaluación se definen de la siguiente manera:

Referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones de aprendizaje o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito, en un momento determinado de su proceso de aprendizaje. Constituyen los referentes para la evaluación tanto de los saberes propios de las materias o los ámbitos, como del grado de desarrollo y adquisición de las competencias específicas y clave (Gobierno de Canarias, 2023b, p. 15330).

Es decir, que los criterios de evaluación son diferentes para cada una de las competencias específicas y no solo marcan los aspectos a evaluar en cada una de ellas, sino que además hacen las veces de guía para anticipar el tipo de producciones que se espera que el alumnado sea capaz de realizar.

El mismo decreto citado anteriormente justifica la importancia de los descriptores operativos del Perfil de salida:

Los descriptores operativos establecidos en el Perfil de salida al término de la enseñanza básica y su contextualización para el Bachillerato constituyen la concreción de los principios y fines del sistema educativo para las etapas

educativas objeto de este Decreto, y fundamentan el resto de decisiones curriculares. El Perfil de salida identifica y define las competencias clave que el alumnado debe haber desarrollado al finalizar la educación básica, e introduce orientaciones sobre el nivel de desempeño esperado al término del Bachillerato (Gobierno de Canarias, 2023b, p. 15332).

Es importante tener en cuenta que estos descriptores operativos tienen una importancia, si cabe, mayor en el curso de aplicación de la intervención didáctica, ya que 4.º de la ESO supone el final de una etapa educativa, la Educación Secundaria Obligatoria, donde se entiende que el alumnado que supera el curso y titula ha adquirido las competencias claves y específicas en todas las materias por medio de los descriptores operativos que concretan las realizaciones que prueban la adquisición competencial por parte del alumnado.

Estos son los criterios de evaluación referentes a la producción oral (**CE2**):

- **2.1.** “Elaborar y expresar oralmente textos sencillos, estructurados, comprensibles, coherentes y adecuados a la situación comunicativa que versen sobre asuntos cotidianos y sean de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, empleando diferentes soportes, y haciéndolo de forma creativa y mostrando empatía y aprecio por las producciones ajenas, con el fin de responder a propósitos comunicativos concretos” (Gobierno de Canarias, 2023a, p. 48).

Este criterio está asociado a los siguientes descriptores operativos de las competencias clave, recogidos en el Perfil de salida: **CCL1, CPI, CCEC3**.

- **CCL1:** “Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales” (Gobierno de Canarias, 2023c, p. 15377).
- **CPI:** “Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional” (Gobierno de Canarias, 2023c, p. 15378).

- **CCEC3:** “Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa” (Gobierno de Canarias, 2023c, p. 15384).
- **2.3.** “Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias en la elaboración de textos coherentes, cohesionados y adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, haciendo uso de su repertorio lingüístico y usando los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y de las necesidades de la audiencia o del lector o lectora potencial a quien se dirige el texto, para planificar, producir, revisar y seguir progresando en el proceso de aprendizaje” (Gobierno de Canarias, 2023a, p. 48).

Los descriptores operativos ligados a este criterio son los siguientes: **CP2, STEM1, CD2, CPSAA5**

- **CP2:** “A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual” (Gobierno de Canarias, 2023c, p. 15378).
- **STEM1:** “Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea diferentes estrategias para resolver problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario” (Gobierno de Canarias, 2023c, p. 15379).
- **CD2:** “Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente” (Gobierno de Canarias, 2023c, p. 15380).
- **CPSAA5:** Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el

proceso de construcción del conocimiento (Gobierno de Canarias, 2023c, p. 15382).

Los criterios de evaluación y descriptores operativos correspondientes para interacción oral (**CE3**) son los siguientes:

- **3.1.** “Planificar, participar y colaborar activamente en situaciones interactivas, orales, escritas o multimodales, sobre temas cotidianos de relevancia personal o de interés público cercanos a su experiencia, haciendo uso de la cortesía lingüística y mostrando proactividad, empatía y respeto por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de los interlocutores y las interlocutoras, con el fin de responder a propósitos comunicativos concretos, fortalecer vínculos personales y participar en la vida social con cierta autonomía” (Gobierno de Canarias, 2023a, p. 49).

Este criterio se asocia a los siguientes descriptores operativos: **CCL1, CCL5, CP1, CPSAA3**

- **CCL1:** Ya descrito anteriormente.
 - **CCL5:** “Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación” (Gobierno de Canarias, 2023c, p. 15377).
 - **CP1:** Ya descrito anteriormente.
 - **CPSAA3:** “Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas” (Gobierno de Canarias, 2023c, p. 15381).
- **3.2.** “Seleccionar, organizar y utilizar estrategias adecuadas que le permitan, haciendo uso de su repertorio lingüístico, anticipar, iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, solicitar y ofrecer aclaraciones y explicaciones y reformular el discurso, así como colaborar, debatir, resolver problemas y gestionar situaciones comprometidas, con el fin de expresarse de

manera espontánea en la lengua extranjera a través de diversos soportes y recursos analógicos y digitales” (Gobierno de Canarias, 2023a, p. 49-50).

Los descriptores operativos asociados a este criterio son los siguientes:

CP2, STEM1, CD3, CC3

- **CP2:** Ya descrito anteriormente.
- **STEM1:** Ya descrito anteriormente.
- **CD3:** “Se comunica, participa, colabora e interactúa compartiendo contenidos, datos e información mediante herramientas o plataformas virtuales, y gestiona de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red, para ejercer una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva” (Gobierno de Canarias, 2023c, p. 15380).
- **CC3:** “Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia” (Gobierno de Canarias, 2023c, p. 15383).

Finalmente, estos son los criterios de evaluación y descriptores operativos para la competencia específica de mediación (**CE4**):

- **4.1.** “Inferir y sintetizar de manera simple textos, conceptos y comunicaciones sencillas, de forma oral o escrita, en situaciones cotidianas del ámbito personal, social, educativo y profesional en las que se deba atender a la diversidad, mostrando empatía por los interlocutores e interlocutoras y respeto por las lenguas empleadas, así como participando con interés en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en el entorno, apoyándose en diversos recursos y soportes, para así adquirir conocimiento y transmitir información de manera ética, clara y responsable” (Gobierno de Canarias, 2023a, p. 51).

Estos son los descriptores operativos ligados a este criterio de evaluación:

CCL5, CP1, CP3

- **CCL5:** Ya descrito anteriormente.
- **CP1:** Ya descrito anteriormente.
- **CP3:** “Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como

factor de diálogo, para fomentar la cohesión social” (Gobierno de Canarias, 2023c, p. 15378).

- **4.2.** “Aplicar estrategias que ayuden a crear puentes, faciliten la comunicación y sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, haciendo uso de su repertorio lingüístico y una buena gestión emocional, así como empleando recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento, con la finalidad de explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes” (Gobierno de Canarias, 2023a, p. 51).

Los descriptores operativos asociados a este criterio son estos: **CP2**, **CD2**, **CPSAA1**

- **CP2:** Ya descrito anteriormente.
- **CD2:** Ya descrito anteriormente.
- **CPSAA1:** “Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos” (Gobierno de Canarias, 2023c, p. 15381).

Todos los anteriores criterios de evaluación suponen los principales referentes para la evaluación de las destrezas orales en LE según la LOMLOE (2020), mientras que cada uno de los descriptores operativos del Perfil de salida asociados a las competencias clave indica la relación directa entre cada una de estas realizaciones esperadas por el alumnado y la adquisición competencial que esta conlleva. La Tabla 1 resume de manera gráfica la relación entre los criterios de evaluación referentes a las destrezas orales las competencias clave a través de los descriptores operativos:

Tabla 1. *Criterios de evaluación de las destrezas orales y competencias clave*

Criterios de evaluación de las destrezas orales y competencias clave		
Competencia específica	Criterios de evaluación	Competencias clave asociadas
CE 2 Producción oral	2.1	CCL, CP, CCEC, STEM, CD, CPSAA
	2.3	
CE 3 Interacción	3.1	CCL, CP, CPSAA, STEM, CD, CC
	3.2	
CE 4 Mediación	4.1	CCL, CP, CPSAA
	4.2	

Fuente: Elaboración propia

4.1.3. Saberes básicos

El siguiente elemento que integra los currículos LOMLOE son los saberes básicos, entendidos como los “conocimientos, destrezas y actitudes, que constituyen los contenidos propios de una materia o un ámbito, y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas” (Gobierno De Canarias, 2023b, p. 15330). A pesar de estar integrados en los criterios de evaluación y en las explicaciones de los bloques competenciales, estos tienen un apartado propio en el currículo, variando en función del nivel educativo. Están además notablemente ligados a los objetivos de etapa y las competencias clave, pues según lo dispuesto en el currículo de LE para la ESO, “[constituyen] el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes imprescindibles para el desarrollo de cualquier situación de comunicación” (Gobierno de Canarias, 2023a, p. 6).

En el caso de la LE, más que trabajarse de manera secuenciada o aislada, los saberes básicos tienden a ser más recurrentes y a repasarse constantemente, aumentando la profundidad y la complejidad de los mismos gradualmente. Otro aspecto clave a destacar es que los saberes no se consideran un fin en sí mismos, en cambio, se describen como “una herramienta de carácter eminentemente procedimental o actitudinal que ayudará al alumnado a comunicarse de manera más eficiente, precisa y correcta, a reflexionar sobre la lengua y a adquirir o profundizar en valores...” (Gobierno de Canarias, 2023a, p. 6).

El currículo LOMLOE de Lengua Extranjera en Canarias distingue cuatro bloques de saberes básicos para cada curso de la ESO: (1) Comunicación, (2) Plurilingüismo, (3)

Interculturalidad y (4) Dimensiones interpersonal e intrapersonal. A continuación se ofrece una breve explicación general de cada uno de ellos:

- **Bloque I – Comunicación:** Este primer bloque, que es el que guarda una relación más estrecha con la temática de este trabajo, aborda desde las funciones comunicativas, modelos contextuales y géneros discursivos hasta las estrategias de comunicación oral (patrones sonoros, de acento, entonación, etc.) y de conversación básicas, pasando también por la comprensión, producción y coproducción de todo tipo de textos (orales, escritos y multimodales), así como la mediación en situaciones cotidianas del día a día.
- **Bloque II – Plurilingüismo:** Este bloque influye las estrategias y técnicas de comunicación básicas, que buscan fomentar una buena respuesta del alumnado ante necesidades comunicativas simples, independientemente del nivel de competencia en LE. Además, incluye aspectos como la reflexión sobre el proceso de aprendizaje propio y la comparación básica entre las diferentes lenguas.
- **Bloque III – Interculturalidad:** La interculturalidad hace mención al fomento del interés en la realización de intercambios comunicativos entre hablantes o estudiantes de una LE para favorecer el intercambio cultural, así como desarrollar la comunicación interpersonal e internacional.
- **Bloque IV – Dimensiones interpersonal e intrapersonal:** Este bloque contempla al alumnado como sujeto emocional y creativo, buscando un desarrollo personal y social que favorezca un aprendizaje más efectivo.

4.1.4. Situaciones de aprendizaje

Las situaciones de aprendizaje se definen como “situaciones y actividades que implican el despliegue, por parte del alumnado, de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a la adquisición y el desarrollo de las mismas” (Gobierno de Canarias, 2023b, p. 15330). Estas hacen referencia a las propuestas pedagógicas que cada docente implanta en el aula en base a una planificación y contextualización previa, que se traduce en una concreción del currículo con el objetivo de favorecer que el alumnado adquiriera las competencias clave. En base a esto, podríamos catalogar a las situaciones de aprendizaje como las “concrecion[es] del currículo en el aula” (Gobierno de Canarias, 2023d, p. 17263).

Al ser la interpretación y aplicación del currículo en el aula, las situaciones de aprendizaje deben tener en cuenta todos los elementos que lo integran y que han sido mencionados previamente en este marco normativo, pues se vinculan también a los objetivos de la etapa y a los descriptores operativos a través de los saberes básicos, que vertebran el contenido de las mismas. Del mismo modo, los criterios de evaluación también son igual de relevantes, usándolos como referencia para la planificación y diseño en base a los desempeños que se espera del alumnado en cada bloque competencial (Gobierno de Canarias, 2023d).

El Gobierno de Canarias (2023a, 2023d) recomienda que situaciones de aprendizaje incluyan diferentes tipos de agrupamientos en sus actividades, que sean flexibles a los diferentes ritmos de aprendizaje e inteligencias múltiples mediante la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que sean contextualizadas al alumnado y al centro, tomando en cuenta los planes y proyectos de cada centro; que se les otorgue, en la medida de lo posible, un carácter interdisciplinar que fomente una mejor adquisición competencial; y que se empleen materiales innovadores, variados y adaptados al alumnado y sus necesidades, gustos e intereses.

Las propuestas pedagógicas que sugiere el Gobierno de Canarias están altamente ligadas con algunos de los tipos de metodologías activas mencionadas previamente, ya que el anexo dedicado a su diseño e implementación describe lo siguiente: “Las situaciones de aprendizaje deben ser planteadas como tareas, retos, problemas o proyectos, de complejidad gradual en función de la etapa o del curso, que reconozcan al alumnado como agente activo de su propio aprendizaje” (Gobierno de Canarias, 2023d, p. 17263). Siguiendo estas indicaciones, se hace necesario contemplar un equilibrio entre aprendizajes guiados, constructivos y experienciales, que teniendo en cuenta todo lo previamente comentado contribuirán a la adquisición de los objetivos de la etapa y, en consecuencia, de las competencias clave.

La necesidad de trabajar en el aula de esta manera tan contextualizada y buscando siempre un aprendizaje significativo es inherente a la metodología competencial que pone en valor el marco legal actual, siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea. El propio anexo mencionado antes, dedicado a las situaciones de aprendizaje, aporta una justificación detallada sobre las motivaciones que llevan a organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta manera, esta explicación es la siguiente:

Para que la adquisición de las competencias clave sea efectiva, hay que garantizar la transferencia de las enseñanzas y la construcción progresiva del aprendizaje a lo largo de la vida, de forma que el alumnado sea capaz de adaptarse a las nuevas necesidades y retos del mundo globalizado en el que vivimos, con cambios rápidos y constantes, y tenga la oportunidad de responder con eficacia aplicando lo aprendido en contextos reales. (Gobierno de Canarias, 2023d, p. 17264).

Teniendo en cuenta todo lo dispuesto en este apartado, la situación de aprendizaje diseñada para la intervención didáctica de esta investigación en acción (que será descrita en el apartado 5 de este trabajo), parte de estas premisas y ha tratado de fomentar la adquisición competencial a través de metodologías activas que llevan al alumnado a tomar un rol protagonista en su propio proceso de aprendizaje, realizando actividades variadas y progresivas en dificultad que procuran un logro secuencial de los objetivos que se plantean para el final de la misma, asociados en este caso a la mejora de la producción, interacción y mediación oral de la LE.

4.2. Currículo LOMCE vs LOMLOE

Tras haber comentado en detalle los aspectos más relevantes del currículo de la ley más reciente y en proceso de implementación total a partir del curso 2023-24, conviene ahora también dedicar un apartado a la ley anterior (LOMCE, 2013), en proceso de extinción, pero aún vigente en algunos cursos, entre los cuales está el de aplicación de la intervención didáctica (4.º de la ESO). Al contrario que para la LOMLOE, este apartado se limitará simplemente a enumerar y comentar las diferencias y similitudes más relevantes entre los currículos de Lengua Extranjera de ambos marcos normativos, sin entrar a describir todo el currículo LOMCE (Gobierno de Canarias, 2016) en su totalidad.

En primer lugar, hay que destacar que la ordenación de la ESO, aprobada en el Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (Gobierno de Canarias, 2015); ha sufrido cambios de diversa índole en cuanto a la estructuración de los cursos y sus materias respectivas en comparación con la ley actual (LOMLOE, 2020). Sin embargo, se entiende que no procede comentar estos en este capítulo, ya que son de escaso interés para la investigación en acción llevada a cabo, por lo que se procede a detallar únicamente el currículo LOMCE de Canarias (2016) y los elementos que lo componen.

Una de las principales diferencias con la LOMLOE es el bloque competencial, pues la LOMCE no contemplaba la existencia de competencias específicas, sino de las competencias clave que, como se puede observar a continuación, también han sufrido cambios en su enunciación en comparación con el marco normativo más reciente, siendo solamente siete en lugar de ocho. Estas son las competencias clave del currículum LOMCE de Canarias: (1) Comunicación lingüística, (2) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, (3) Competencia digital, (4) Aprender a aprender, (5) Competencias sociales y cívicas, (6) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (7) y Conciencia y expresiones culturales (Gobierno de Canarias, 2016). Aparte de los cambios en la formulación en algunas competencias respecto a la LOMLOE, el cambio más significativo afecta directamente al aprendizaje de las LE, pues la Competencia Plurilingüe no se contemplaba en este currículum como una competencia clave, sino que se entendía que venía intrínseca a la Comunicación lingüística y no se establecía ningún tipo de diferenciación entre la competencia en lengua materna y la competencia en lenguas extranjeras. De este modo, se podría decir que el nuevo currículum ha avanzado en favor de las LE, otorgándoles más protagonismo en el plano competencial del que tenían en la LOMCE.

Otro punto diferente en la ordenación del currículum es la existencia de bloques de aprendizaje, en lugar de bloques competenciales. Los diferentes cursos de la ESO cuentan con cinco bloques de aprendizaje, que a su vez incluyen los estándares de aprendizaje evaluables, las competencias clave y los diferentes contenidos. Estos son los cinco bloques de aprendizaje del currículum LOMCE de Primera Lengua Extranjera de Canarias (Gobierno de Canarias, 2016):

- **Bloque I:** Comprensión de textos orales
- **Bloque II:** Producción de textos orales: expresión e interacción
- **Bloque III:** Comprensión de textos escritos
- **Bloque IV:** Producción de textos escritos: expresión e interacción
- **Bloque V:** Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales

A su vez, los bloques I y II se subdividen en dos dimensiones, la dimensión del alumno como agente social y la dimensión del alumno como aprendiz autónomo; mientras que el bloque V incluye una sola dimensión, la del alumno como hablante intercultural y sujeto emocional y creativo. Tal y como puede observarse, las destrezas orales se aglutinan en un mismo bloque competencial (Bloque II), ya que la expresión y

la interacción oral van unidas, mientras que la mediación no estaba contemplada en este currículo, sino que entró por primera vez en el nuevo currículo de la LOMLOE. Antes de pasar a comentar en detalle el bloque II, es importante pasar a aclarar los elementos que integran cada uno de estos bloques de aprendizaje. En primer lugar, los bloques están compuestos por diferentes criterios de evaluación, que a su vez están conformados por una formulación genérica de los mismos y una explicación basada en los estándares de aprendizaje. Al no existir competencias específicas, cada criterio incluye las competencias clave que tiene asociadas, además de los estándares de aprendizaje evaluables enlazados a cada uno de ellos. El último elemento son los contenidos, en cierto modo equivalentes a los saberes básicos de la LOMLOE pero, en este caso, en lugar de estar organizados por bloques de saberes se organizan entre contenidos de los siguientes tipos: (1) funcional, (2) lingüístico, incluyendo a su vez léxico, morfosintáctico y discursivo, y fonético y fonológico; y (3) aspectos socioculturales y sociolingüísticos.

Una vez explicada la estructuración general, convendría centrarse de lleno en el bloque de aprendizaje II para 4.º de la ESO, ya que es el que cubre las destrezas orales en el curso de implementación de la intervención didáctica. El bloque se divide en tres criterios de evaluación diferentes, uno para la producción de textos orales (criterio 3), otro para la interacción oral (criterio 4) y un último criterio referente a la aplicación de las estrategias conversacionales para la producción e interacción oral (criterio 5). Los dos primeros (criterios 3 y 4) se enmarcan dentro de la dimensión del alumnado como agente social, mientras que el último (criterio 5) pertenece a la dimensión del alumnado como aprendiz autónomo. Estas son las formulaciones genéricas para cada uno de estos criterios, tal y como aparecen en el currículo LOMCE de Primera Lengua Extranjera de 4.º de la ESO:

- **Criterio de evaluación 3:** “Producir textos orales breves o de longitud media, adecuados al receptor y al contexto, y relativos a temas sobre asuntos cotidianos, generales o de interés propio, con la finalidad de comunicarse con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral” (Gobierno de Canarias, 2016, p. 74).
- **Criterio de evaluación 4:** “Interactuar de manera sencilla pero efectiva en intercambios orales claramente estructurados, adecuando el registro al interlocutor y al contexto y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás, con el fin de desenvolverse con cierta autonomía en situaciones corrientes

o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral” (Gobierno de Canarias, 2016, p. 76).

- **Criterio de evaluación 5:** “Aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves o de longitud media y de estructura simple y clara, 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” (Gobierno de Canarias, 2016, p. 78).

Para no exceder la extensión de un apartado dedicado a comparar el marco normativo actual con uno derogado en proceso de desaparición total, no se van a comentar los contenidos de cada criterio, sin embargo, sí que se van a citar los estándares de aprendizaje evaluables para estos criterios de evaluación. El criterio 3 tiene asociado el estándar número 8, mientras que los criterios 4 y 5 se enlazan a los estándares número 8, 9, 10 y 11. A continuación se citan, también textualmente, cada uno de estos estándares de aprendizaje:

- **Estándar nº 8:** “Hace presentaciones breves, bien estructuradas, ensayadas previamente y con apoyo visual (p. ej. PowerPoint), sobre aspectos concretos de temas académicos u ocupacionales de su interés, organizando la información básica de manera coherente, explicando las ideas principales brevemente y con claridad y respondiendo a preguntas sencillas de los oyentes articuladas de manera clara y a velocidad media” (Gobierno de Canarias, 2016, p. 96).
- **Estándar nº 9:** “Se desenvuelve adecuadamente en situaciones cotidianas y menos habituales que pueden surgir durante un viaje o estancia en otros países por motivos personales, educativos u ocupacionales (transporte, alojamiento, comidas, compras, estudios, trabajo, relaciones con las autoridades, salud, ocio), y sabe solicitar atención, información, ayuda o explicaciones, y hacer una reclamación o una gestión formal de manera sencilla pero correcta y adecuada al contexto” (Gobierno de Canarias, 2016, p. 96).
- **Estándar nº 10:** “Participa adecuadamente en conversaciones informales cara a cara o por teléfono u otros medios técnicos, sobre asuntos cotidianos o menos habituales, en las que intercambia información y expresa y justifica brevemente opiniones y puntos de vista; narra y describe de forma coherente hechos ocurridos en el pasado o planes de futuro reales o inventados; formula hipótesis; hace

sugerencias; pide y da indicaciones o instrucciones con cierto detalle; expresa y justifica sentimientos, y describe aspectos concretos y abstractos de temas como, por ejemplo, la música, el cine, la literatura o los temas de actualidad” (Gobierno de Canarias, 2016, p. 96).

- **Estándar nº 11:** “Toma parte en conversaciones formales, entrevistas y reuniones de carácter académico u ocupacional, sobre temas habituales en estos contextos, intercambiando información pertinente sobre hechos concretos, pidiendo y dando instrucciones o soluciones a problemas prácticos, planteando sus puntos de vista de manera sencilla y con claridad, y razonando y explicando brevemente y de manera coherente sus acciones, opiniones y planes” (Gobierno de Canarias, 2016, p. 96).

Los anteriores estándares, al igual que ocurre con los criterios de evaluación de la LOMLOE, describen el rendimiento esperado del alumnado en un aspecto concreto relacionado con los contenidos de la materia, en este caso con las destrezas orales.

Para finalizar, es relevante destacar un último aspecto, las rúbricas de evaluación, que se publicaron por el Gobierno de Canarias (2018) para facilitar la evaluación del aprendizaje, en función de cada criterio de la evaluación. En este caso se puede apreciar otra diferencia clara entre la LOMCE y la LOMLOE, ya que para esta última no se ha publicado aún ninguna rúbrica hasta la fecha de presentación de este trabajo. Cada criterio de evaluación de las materias posee una rúbrica para cada uno de los cursos de la ESO y bachillerato, por lo que las destrezas orales cuentan con tres rúbricas diferentes, una para el criterio 3, otra para el criterio 4 y otra para el criterio 5. Estas describen con precisión los resultados de aprendizaje que se esperan por parte del estudiantado, sirviendo como referencia para facilitar la evaluación competencial y orientar al profesorado hacia una evaluación objetiva de los productos del alumnado. Las rúbricas incluyen la enunciación general de todos los criterios, la explicación basada en los estándares y las competencias clave asociadas, igual que aparece en el currículo, pero además incluyen guías del rendimiento del alumnado en los criterios, estableciendo diferencias cualitativas mediante el uso de palabras clave resaltadas en negrita que marcan la diferencia entre un desempeño insuficiente (1-4), suficiente o bien (5-6), notable (7-8) y sobresaliente (9-10).

En conclusión, se podría afirmar que este último capítulo dentro del marco normativo ofrece una visión global sobre las principales diferencias y similitudes entre los dos principales marcos legales educativos vigentes durante el curso 2022-23, la

LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020), haciendo especial énfasis en los aspectos referidos a los elementos que integran ambos currículos y, más específicamente, a los relacionados más estrechamente con la cuestión principal que cubre este trabajo: las destrezas orales en Lengua Extranjera.

5. Metodología

En este apartado se procede a explicar el conjunto de métodos aplicados para la elaboración de este estudio, desde la explicación del formato de la investigación en acción; detallando las preguntas de investigación, las hipótesis formuladas y los participantes; una descripción de la intervención didáctica, desglosando las actividades y metodologías empleadas en la situación de aprendizaje diseñada para cumplir con los objetivos de la investigación en acción; los instrumentos de obtención de datos para el estudio, dos cuestionarios en este caso; y, por último, el procedimiento a seguir para el análisis de los resultados obtenidos. El ámbito de aplicación de esta investigación es el centro de realización del prácticum del Máster en Formación del Profesorado, el IES La Laboral, situado en San Cristóbal de La Laguna, en Tenerife. Más concretamente, la intervención didáctica se ha llevado a cabo en los tres grupos de 4.º de la ESO de este centro durante el curso 2022/23.

5.1. Investigación en acción

Esta investigación en acción ha sido llevada a cabo con el objeto a responder a un serio problema del que, como hemos visto en el marco teórico previo, la literatura académica se hace bastante eco debido a su importancia: la limitada competencia de los aprendientes de inglés como LE en las destrezas orales, que genera problemas para desarrollar las habilidades comunicativas. Este trabajo busca llevar a cabo algunas de las metodologías activas comentadas con la finalidad de que la implementación de estas fomente y desarrolle las destrezas orales en el alumnado de secundaria.

Para cumplir con este propósito, el presente estudio busca responder a dos preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el grado de competencia en las destrezas orales del alumnado de LE en el centro de realización de prácticas curriculares?

2. ¿Pueden la implementación de metodologías activas desarrollar y fomentar las destrezas orales de los aprendientes de inglés como LE?

Estas preguntas conectan directamente con los objetivos del trabajo, ya mencionados en el apartado de justificación, ya que la primera pregunta busca evaluar el estado de la cuestión en base a un diagnóstico inicial (objetivo 1); mientras que la segunda pregunta alude a la necesidad de planificar una situación de aprendizaje usando dichas metodologías para que sea implementada en el aula (objetivo 2). Además, esta última pregunta requiere de una evaluación posterior de los resultados que permita valorar el grado de éxito de las actividades desarrolladas en el aula (objetivo 3).

Ante estas preguntas, y en base a lo leído y descrito en las referencias incluidas en el marco teórico, se formulan dos hipótesis sobre las posibles respuestas a las preguntas de investigación:

- **Hipótesis 1:** Los estudiantes poseen una escasa competencia en las destrezas orales (producción, interacción y mediación oral) en comparación con otras destrezas como la comprensión lectora, la comprensión escrita o la expresión escrita.
- **Hipótesis 2:** La implementación de metodologías activas potencia y fomenta el desarrollo de las destrezas orales entre los aprendientes de LE, ofreciendo oportunidades significativas para la comunicación oral y generando más confianza para la expresión, interacción y mediación oral del alumnado.

Una vez comentadas las preguntas de investigación formuladas y las hipótesis que se plantean en función de los resultados esperados, conviene ahora pasar a detallar todos los aspectos referidos a los participantes en el estudio. Se trata de 61 alumnos de 4.º de la ESO divididos en tres grupos diferentes para el mismo nivel (4.ºA, 4.ºB y 4.ºC), matriculados durante el curso 2022/23 en el IES La Laboral de La Laguna. 33 de las alumnas se identifican con el género femenino (un 54,1 % del total), 25 alumnos con el género masculino (41 % del total) y el resto del alumnado se enmarca dentro del género no binario u otra realidad de género diferente a las anteriores (menos de un 5 % del total). En cuanto a los rangos de edad, más de la mitad del alumnado participante en el estudio (31 alumnos/as) tiene 15 años en el momento de realización de los cuestionarios, seguidos de menos del 40 % con 16 años (24 alumnos/as), también hay alumnado participante con 17 años, siendo el grupo minoritario (suponen menos del 10 % de la cifra total). Finalmente, conviene destacar el hecho de que hay un reparto desigual entre los 3 grupos

de 4.º de la ESO, donde el alumnado de 4.ºA y 4.ºB sumados aglutina al 85 % de los encuestados (26 alumnos cada grupo), mientras que 4.ºC aporta menos del 15 % de participantes de los cuestionarios (9 alumnos), ya que se trata de un grupo mucho menor en extensión en comparación con los otros dos. Esto se debe, en gran parte, al desdoble de este grupo, que en otras asignaturas se une con el alumnado post-PMAR, haciendo que el equilibrio respecto a 4.ºA y B sea bastante desigual.

5.2. Descripción de la intervención didáctica

La intervención didáctica realizada para esta investigación en acción consiste en una situación de aprendizaje enfocada en el uso de metodologías activas para trabajar la producción, interacción y mediación oral. Esta ha tenido una duración de 12 sesiones divididas en 3 semanas diferentes (4 sesiones por semana), dos de ellas dedicadas a la intervención docente y la realización de diversas actividades que contribuyeran al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de 4.º de la ESO, y una última semana destinada a la realización de una tarea comunicativa final y a una reflexión grupal previa a la finalización de la última sesión de clase.

El diseño de la situación de aprendizaje se ha visto influenciado, aparte de los propios objetivos del trabajo y los aspectos ya comentados, por la programación didáctica del departamento de inglés del centro para 4.º de la ESO, basadas principalmente en los materiales principales que usan y, más concretamente, en el libro de texto obligatorio para este nivel educativo: *Burlington New Action! Student's Book*, de la editorial Burlington Books (McDonald y Devlin, 2016). Para no alterar el orden previsto para el curso 22/23, se tomó para la intervención del presente trabajo la unidad 7 del libro, titulada “Man over Nature”, planificando las clases y desarrollando nuevos materiales en base a los objetivos de la investigación para diseñar una situación de aprendizaje siguiendo los contenidos de la unidad. Esta incluye el vocabulario referente a la ciencia y la tecnología o aspectos gramaticales como los pronombres relativos (*relative pronouns*) y los compuestos con “alguno” y “ninguno” (*some/any compounds*). Conviene destacar que la gran mayoría de actividades, presentaciones y recursos usados para la implementación de la situación de aprendizaje son de cosecha propia, limitando el uso del libro como una mera guía para el contenido a cubrir (vocabulario, funciones comunicativa y temas para algunas clases) y usando solamente algunos ejercicios gramaticales como los únicos recursos del libro que permanecieron intactos en la situación de aprendizaje respecto a la unidad original.

Una vez aclaradas la estructura general, la duración y los materiales, la temática y los contenidos incluidos, es el momento de desglosar individualmente la organización de cada una de estas 12 sesiones de clase:

- **Sesión 1:** La primera sesión comenzó con la realización del cuestionario inicial (el primero de los instrumentos de obtención de datos que se describe en el siguiente subapartado de este capítulo), en el que el alumnado completó sus percepciones acerca de las destrezas orales en LE para hacer posible el diagnóstico inicial necesario para esta investigación. Una vez finalizado, se comenzó con el desarrollo de las diferentes actividades previstas. La primera de ellas es una presentación destinada a guiar al estudiantado hacia el descubrimiento de la temática de la nueva unidad, incluyendo diferentes imágenes relacionadas con la ciencia, la tecnología y la naturaleza que debían ser comentadas en pequeños grupos primero para ser puestas en común con el resto de la clase después. De esta forma, con la primera actividad se estaban trabajando ya las tres destrezas orales: la producción, al tener los estudiantes que expresar oralmente qué incluían las imágenes y qué relación existía entre ellas; la interacción, al poner ideas en común en pequeño y gran grupo; y la mediación, debido al objetivo principal de la actividad, la creación de significado y el descubrimiento guiado hacia el tema y título de la situación de aprendizaje por medio de la extracción de ideas, la formulación de hipótesis y la creación de significado a partir de elementos multimodales como son las imágenes. Una vez concluida la actividad al revelar el título de la situación y la temática que justificaba la relación entre las distintas imágenes, se pasó a una segunda actividad que comenzaba con el visionado de un vídeo titulado *The World in 2050*, un vídeo extraído de la plataforma YouTube donde se anticipaban muchos posibles avances tecnológicos para los próximos años. El vídeo se comentó oralmente pidiendo al alumnado opinión sobre lo que les había parecido más llamativo y cómo de probables y realistas eran los inventos que se veían en él. La actividad finalizó con una lluvia de ideas que dio paso a la siguiente, la creación de una nube de palabras de cada clase en grupos, usando la web Menti. Las instrucciones consistían en responder a la pregunta: “¿Qué podemos aprender sobre ciencia y tecnología en la clase de inglés?” El alumnado incluyó diferentes ideas, palabras o frases, inspirándose en gran parte en el contenido del vídeo que se había proyectado previamente.

- **Sesión 2:** La segunda clase comenzaba con un nexo directo respecto a la clase anterior, desarrollando la lluvia de ideas que se había comenzado en la sesión 1 con la nube de palabras, de forma que el alumnado en gran grupo participó de una pequeña discusión-debate sobre qué podíamos aprender sobre ciencia y tecnología en las clases de inglés. Esta primera dinámica trabajaba también las 3 destrezas orales: la producción, con las intervenciones de cada alumno; la interacción, al responder a compañeros/as y al profesorado; y la mediación, aplicando estrategias como la extracción de ideas a partir de las palabras clave de la nube diseñada por la clase. A continuación, se comenzó a trabajar el vocabulario sobre la ciencia y la tecnología por medio de una presentación, de carácter interactivo para fomentar la participación activa, donde se proyectaron diferentes términos científicos y/o tecnológicos acompañados de una imagen que ilustraba cada uno de ellos de manera individual. Al comenzar se agrupó al estudiantado en parejas o pequeños grupos para realizar una tarea a la par que se iba sucediendo la enumeración de los términos, esta consistía en discutir en grupos la agrupación de todas estas palabras en tres categorías diferentes: ciencia, tecnología o ambas. Tras dar un tiempo para la revisión y discusión de esta clasificación en grupos, se pusieron en común todas las respuestas en gran grupo (produciendo lenguaje oral e interactuando) para, posteriormente, presentar una diapositiva con las sugerencias de corrección, que también fue discutida por si había alguna otra posibilidad. El objetivo de esta actividad, aparte de comenzar a familiarizar al alumnado con el vocabulario propio del tema, era el de hacerles llegar a la conclusión de que las palabras pueden variar su significado en función del contexto o de nuestro propio entendimiento de las mismas. Para ahondar más en este tema, la actividad final de la clase consistía en volver a trabajar en grupos/parejas definiendo 3 de los términos que se habían incluido en la presentación, pudiendo elegir entre una explicación (a modo de definición propia), un sinónimo o antónimo, o una frase ejemplo usando esta palabra. De nuevo se hizo especial hincapié en la producción e interacción oral mediante el trabajo en grupo previo a la puesta en común con toda la clase, pero también se fomentaron en gran parte las estrategias de mediación, pues la actividad estaba muy orientada hacia la creación y negociación de significados para cada una de estas palabras, fomentando así una mejor comprensión al finalizar la sesión.

- **Sesión 3:** En la sesión 3 se comenzó corrigiendo y poniendo en común los resultados de la última actividad de vocabulario de la clase 2 (solamente en los grupos en los que no dio tiempo a completarlo en dicha sesión). Posteriormente, se comenzó a proyectar otra presentación, de nuevo interactiva, pero esta vez con un objetivo bastante diferente, el de trabajar los pronombres relativos y su uso como función comunicativa. Para darle un enfoque más inmersivo y adaptado al tema, se tituló la presentación con el siguiente epígrafe, formulado como una pregunta: *Who was in the lab when the chemical that we created exploded?* Con esto se buscaba enlazar el contenido gramatical con el vocabulario previo y plantear la comprensión y el uso de los pronombres relativos en un contexto adecuado al de la temática de la situación de aprendizaje. En un primer momento, los pronombres no estaban resaltados como en el título previo, sino que se buscaba que el alumnado, a modo de aprendizaje por descubrimiento, fuera consciente de el uso de estos dentro de una frase contextualizada con el contenido previo. La presentación constaba de una breve explicación de qué pronombres utilizar según cada contexto y los referentes léxicos (personas, cosas, animales, lugares y tiempo), incluyendo al final ejercicios de rellenar huecos para garantizar que se había comprendido correctamente de manera conjunta con toda la clase. Para reforzar la comprensión, se propusieron unos ejercicios gramaticales incluidos en el libro de inglés (previamente citado), procurando que todo el alumnado lo hiciese en grupos o pareja para interactuar y negociar las posibles respuestas juntos. Tras dar unos minutos para la realización de los mismos, los ejercicios fueron corregidos oralmente en gran grupo para pasar a introducir y explicar la última tarea de esta sesión, la creación de una pequeña historia usando pronombres relativos y el vocabulario de ciencia y tecnología. El nombre de la actividad es *Roll the dice* (tira los dados), ya que se diseñaron unos dados virtuales con el vocabulario del tema a los que el alumnado accedía por medio de links o códigos QR para obtener una de estas palabras de forma aleatoria. En total se crearon 4 dados diferentes, el primero para los protagonistas de esta historia (el *who*), otro para objetos y/o animales (el *which*), uno para los lugares (*where*) y un último para el marco temporal de la historia (*when*), enlazando claramente la creación de las mismas con la gramática. El alumnado, trabajando en grupos, debía crear un titular con todos estos elementos, a modo de noticia, acompañándolo de una breve historia (entre 4 y 5 líneas). Debido al escaso tiempo restante, apenas dio tiempo

a que los grupos compartiesen el titular de su historia con la clase, dejando la siguiente clase para poner en común algunas de las historias. Pese a que el resultado de la tarea fue un producto escrito, el proceso para su realización requería de la interacción, así como la puesta en común de las historias creadas, que también implicaba la producción oral del alumnado.

- **Sesión 4:** La última sesión de la primera semana de la intervención didáctica comenzó con la puesta en común de algunas de las historias con pronombres relativos trabajadas en la anterior clase, dando la oportunidad al alumnado, de manera voluntaria, de compartir sus historias con el resto. Tras finalizar, se comenzó con una nueva presentación sobre el siguiente aspecto gramatical: los compuestos con *some* y *any*. Al igual que en la sesión 3, se comenzó con una breve explicación, ejercicios de rellenar huecos en dinámica de gran grupo para asegurar la comprensión y trabajar en parejas o pequeños grupos los ejercicios gramaticales del libro. Tras las correcciones, la clase finalizó con una actividad, a modo de debate, titulada *Controversial claims about science & technology*. A modo de presentación, se proyectaban diferentes frases polémicas o que fomentaran las discrepancias con el objetivo de que el alumnado fuese capaz de expresar sus opiniones y continuar haciendo uso tanto del vocabulario como de las funciones comunicativas explicadas de manera activa, produciendo lenguaje oral, interactuando con sus compañeros al dar opiniones y mediando para gestionar la aceptación de discrepancias y puntos de vista opuestos. Estos temas para el debate se fueron tratando individualmente de manera secuenciada, deteniéndose más o menos en cada uno en función de las reacciones y predisposición del alumnado en cada uno de los grupos. La temática de estas frases era variada, incluyendo opiniones sobre aspectos como los siguientes: la influencia negativa del uso de redes sociales, el cambio climático, la necesidad de vacunarse y/o la libertad de no hacerlo, la aplicabilidad de los robots en la vida diaria futura de las personas, la constante exposición a la tecnología de los jóvenes y adolescentes, la posibilidad de que exista o no vida en otro planeta, el uso de energía nuclear, el debate ético sobre la mutación genética y las ventajas y peligros de la inteligencia artificial.
- **Sesión 5:** Esta sesión, correspondiente al comienzo de la segunda semana de la intervención didáctica, continuó de una manera bastante similar a la clase anterior, pero en este caso el debate en pequeños grupos y en conjunto con toda la clase

copó prácticamente la totalidad de la sesión. La temática elegida para esta clase fue la inteligencia artificial, debido a la creciente normalización de su uso y a la necesidad de educar en un buen uso de los diferentes instrumentos que existen de forma segura y advertir sobre la poca adecuación de estas como herramientas para el plagio, especialmente en el contexto escolar. La clase comenzó con el visionado de un vídeo sobre diferentes funcionalidades de la inteligencia artificial, así como sus ventajas y desventajas. Este último aspecto fue el que se debatió principalmente, tratando que el alumnado aplicase una visión crítica hacia este tipo de tecnología. Se ofrecieron algunas posibles ventajas y desventajas, adaptadas de recursos web y artículos de prensa, para posteriormente continuar con un debate guiado en gran grupo para finalizar la clase. Las preguntas a discutir eran la potencial aplicabilidad de la inteligencia artificial en la vida cotidiana de las personas, conocer si el alumnado estaba familiarizado con el uso de la IA y con qué herramientas, haciendo hincapié en qué uso se estaba haciendo de estas en el contexto escolar, así como descubriendo otras herramientas menos conocidas y sus potenciales funcionalidades. Finalmente, en vista de que este tema atraía la atención de un porcentaje importante del alumnado, se incluyeron referencias extras en la presentación empleada en la clase con recursos escritos para la lectura y más vídeos sobre el tema.

- **Sesión 6:** La sexta sesión estaba dedicada a un subtema relacionado con la ciencia y la tecnología con un alto potencial motivador para buena parte del alumnado, la ciencia-ficción. Para comenzar, de nuevo a modo de presentación-debate pero esta vez con una duración mucho más corta que en las dos sesiones anteriores, se introdujo el tema con una pequeña actividad en gran grupo donde se proyectaron una serie de titulares que el alumnado debía catalogar como ciencia o como ciencia-ficción. En otras palabras, debían decidir si eran ciertos o no. Para elegir estos, se usaron como referencia webs sobre noticias científicas impactantes y adaptaciones de sinopsis de películas y series de ciencia-ficción. Tras finalizar, se pasó a tratar un tema concreto dentro de la ciencia-ficción, los superhéroes. Se fomentó la exploración entre la relación entre estos personajes ficticios y la temática de la situación de aprendizaje, preguntando qué superhéroes conocían que hubiesen obtenido sus poderes por medio de la ciencia o de la tecnología. Tras obtener algunos ejemplos se proyectó un video muy corto y gráfico sobre el origen de los superhéroes y se incluyeron algunos ejemplos en la presentación para esa

sesión que responden a la anterior pregunta. Tras finalizar esta aproximación inicial a la temática de la ciencia-ficción y los superhéroes, la siguiente actividad estaba orientada hacia el fomento de la lectura, facilitando una web de acceso abierto que cuenta con un repositorio gratuito de cómics online. El alumnado tenía la libertad de elegir cualquier cómic de superhéroes e incluso pedir a la página que le asignase uno al azar. Para continuar fomentando la interacción, se animó al alumnado a elegir el cómic y comenzar a leerlo en parejas o pequeños grupos. Se dejó tiempo al final de la clase para llevar a cabo la lectura, esperando a la siguiente sesión para comentarla. Se optó por elegir la lectura de cómics no solo por su estrecha relación con el tema, sino al entender que la combinación entre el texto y la imagen puede fomentar el hábito lector entre el alumnado menos acostumbrado a leer con regularidad, así como facilitar la comprensión en LE mediante dichas imágenes, trabajando esta destreza desde una perspectiva multimodal.

- **Sesión 7:** La séptima sesión arrancó con la puesta en común de algunos de los cómics elegidos por el alumnado, pidiéndoles que compartieran qué cómic habían elegido, qué personajes aparecían, qué sucesos acontecían en la historia y si les había gustado el cómic elegido. Posteriormente, con el objetivo de comenzar a introducir y explicar la tarea comunicativa final, se proyectó un vídeo con las diferentes invenciones que habían marcado el transcurso de la historia de la humanidad, desde elementos prehistóricos hasta la robótica actual e inventos futuristas. Tras comentar los aspectos más interesantes sobre el mismo, primero en pequeños grupos y luego en común con toda la clase, se procedió a realizar una presentación más explicativa sobre la tarea comunicativa final, el principal producto a evaluar al finalizar esta situación de aprendizaje. Esta tarea consistía en la elaboración de un invento científico o tecnológico de cosecha propia por parte del alumnado, debiendo hacerlo, preferiblemente, en grupos de 3 o parejas. En algunos casos, debido a circunstancias personales de parte del alumnado que no procede comentar en este trabajo, se optó por permitir también algunas presentaciones individuales tras el visto bueno de la profesora titular del grupo. Además, en dicha presentación se hizo especial hincapié en los criterios de evaluación y la rúbrica que se iba a emplear para calificar las presentaciones orales en las que el alumnado explicaría sus “proyectos científicos/tecnológicos”. Los criterios de evaluación empleados para la tarea fueron los siguientes: 1) la

creación y explicación de una herramienta o invento científico-tecnológico y una descripción sobre su uso; 2) la fluidez en el habla y la capacidad para expresarse oralmente sin necesidad de leer un texto; 3) la aplicación del vocabulario aprendido referente a la ciencia y la tecnología; 4) El uso de las funciones comunicativas trabajadas en la unidad (pronombres relativos y compuestos con *some* y *any*); y 5) la explicación final, a modo de conclusión, sobre la importancia de este invento para la vida de las personas. Una vez explicados todos estos aspectos y haber comprobado la comprensión por parte del alumnado, se procedió a finalizar la clase con una última actividad que, pese a su carácter lúdico a modo de juego, tenía un importante carácter de repaso y aglutinaba prácticamente todo el contenido trabajado a lo largo de la situación de aprendizaje. El juego consistía en un quiz, generado usando la web “playfactile”, donde se incluyeron diferentes preguntas agrupadas a su vez en diferentes categorías (ciencia, tecnología, inteligencia artificial, ciencia-ficción, naturaleza y aleatorio). Cada nivel tenía 3 tipos de preguntas diferentes que los estudiantes elegían a ciegas, solamente conocían el valor de la puntuación al acertar, pero no la formulación del enunciado. La dificultad de las preguntas era proporcional a la puntuación otorgada, preguntando sobre datos o conceptos sencillos en las de menor valor, mientras que las de más alta puntuación requerían de una mayor elaboración, una aplicación más profunda del contenido aprendido y, en muchos casos, de los componentes creativos y de improvisación para fomentar pequeñas producciones orales adecuadas al contexto proporcionado por la pregunta. La implementación de esta dinámica en el aula buscaba testear, aunque fuese de manera breve, la efectividad de una actividad usando gamificación.

- **Sesión 8:** Para la sesión 8, el objetivo no era otro que el de incidir en lo explicado con anterioridad en cuanto a los criterios de evaluación y las instrucciones para la tarea final, de modo que se comenzó realizando una presentación de ejemplo que sirviese de modelo e inspiración para el alumnado. Posteriormente, se dejó todo el resto del tiempo de la clase para comenzar a desarrollar ideas, resolver dudas y trabajar en la elaboración de esta presentación final en grupos. También se explicó el procedimiento a seguir en las próximas clases, distribuyendo a los diferentes grupos entre las sesiones siguientes para realizar la actividad y detallando cómo se iban a llevar estas a cabo. La estructura a seguir era la siguiente: 1) cada grupo realizaría su presentación en un tiempo máximo de 5 minutos, 2) al finalizar tanto

el profesorado como el resto del alumnado tendrían la oportunidad de hacer preguntas a cada grupo; 3) antes de pasar al siguiente grupo se discutiría en conjunto, a modo de coevaluación, la nota que merecía cada grupo en cada uno de los criterios; y 4) el profesor aportaría al finalizar la retroalimentación a cada uno de los grupos de forma separada, describiendo el rendimiento en cada uno de los criterios de evaluación contemplados en la rúbrica y haciendo saber a cada grupo su calificación final en dicha tarea.

- **Sesión 9:** Tal y como estaba previsto para la tercera semana, en esta sesión se comenzó con las presentaciones de las tareas comunicativas finales, excepto en el grupo de 4.º C, que debido al absentismo en las anteriores clases y a la flexibilidad que otorgaba tener un grupo más pequeño, se decidió junto con la profesora titular del grupo otorgarles un día más para continuar preparando la presentación en clase y resolver dudas. En el resto de grupos (4.ºA y 4.ºB) el alumnado comenzó con las primeras presentaciones en grupo, la mayoría en grupos de 3, con la excepción de alguna pareja.
- **Sesiones 10, 11 y 12:** Estas sesiones tuvieron un desarrollo similar en los 3 grupos de implementación, estando dedicadas exclusivamente a que los diferentes grupos de trabajo continuasen presentando su tarea final.
- **Sesión 13 (extra):** Pese que al principio se había contemplado que la situación de aprendizaje tuviese una duración de 4 sesiones en 3 semanas, hubo que recurrir a una clase extra para compensar ausencias, retrasos y demás asuntos que hicieron que no todo el alumnado presentase su tarea final en la fecha inicialmente asignada. De este modo, la sesión 13 comenzó con las últimas presentaciones, que no ocuparon sino una pequeña parte de la hora. Posteriormente, y para garantizar su realización en tiempo y forma, se hizo llegar al alumnado el cuestionario final (segundo instrumento para la obtención de datos de este estudio), dando tiempo a que todos lo finalizasen en clase para poder resolver dudas y problemas sobrevenidos. Finalmente, para cerrar esta sesión y toda la situación de aprendizaje, se llevó a cabo una pequeña reflexión final grupal sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, agrupando al alumnado y pidiéndoles discutir aspectos como el identificar qué habían aprendido a lo largo de la situación, qué actividades les habían gustado más o menos, sugerencias al profesorado o cualquier comentario que considerasen pertinente. Esta actividad se realizó primero en

pequeños grupos, para luego poner en común algunas de las respuestas en gran grupo antes de acabar.

Todos los materiales descritos anteriormente podrán ser consultados en el apéndice final del presente trabajo.

5.3. Instrumentos para la obtención de datos: cuestionarios

Los instrumentos utilizados para la obtención de datos de esta investigación en acción son dos cuestionarios diagnósticos sobre la autopercepción del alumnado, elaborados con la herramienta Formularios de Google para obtener los resultados cuantitativos de manera más sencilla. El primero de ellos, cuestionario inicial, fue distribuido al comienzo de la primera sesión de la situación de aprendizaje, antes de comenzar la propia intervención didáctica. El segundo, cuestionario final, se distribuyó al finalizar la situación de aprendizaje en la última sesión, una vez que todo el alumnado había completado su tarea comunicativa final.

En cuanto a la composición de los cuestionarios, ambos poseen una estructura muy similar. De hecho, la mayor parte de preguntas son comunes para poder realizar una comparativa más precisa sobre el antes y el después de la intervención. Ambos cuestionarios incluyen preguntas que hacen referencia a aspectos como la frecuencia con la que el alumnado habla inglés oralmente en el aula, las razones que les impulsan a hablar inglés, las destrezas que más y menos les gustan, el valor que otorgan a hablar inglés oralmente en clase, el tipo de actividades de producción/interacción/mediación oral que realizan en clase o el hecho de sentir miedo o vergüenza al hablar inglés frente a la clase. La última pregunta del cuestionario inicial alude a si el tiempo dedicado a hablar inglés oralmente en clase es suficiente.

El cuestionario final, además de repetir todas las preguntas anteriores, añade 4 preguntas nuevas. La primera apela a si ha habido algún cambio (a mejor o a peor) en la percepción de las destrezas orales tras la intervención didáctica, la segunda cuestiona en qué grado ha ayudado esta situación de aprendizaje a mejorar dichas destrezas, la tercera toca un aspecto importante como la comodidad y la seguridad al hablar en LE, preguntando si se ha mejorado o no tras la intervención; mientras que la última pregunta es de respuesta libre y opcional, dejando espacio a que el alumnado se exprese con

cualquier comentario respecto a las destrezas orales o la situación de aprendizaje implementada.

Todas las preguntas de ambos cuestionarios se incluyen en el apéndice final del trabajo a través de un enlace de acceso a los mismos.

6. Planificación didáctica

Este apartado concierne uno de los puntos más relevantes de esta investigación, pues describe de qué manera se han planificado y aplicado las metodologías activas descritas en el marco teórico en la situación de aprendizaje correspondiente a la intervención didáctica llevada a cabo en los tres grupos de 4.º de la ESO. En cierto modo, podríamos decir que este apartado se corresponde con la explicación sobre cómo las propuestas teóricas de la literatura académica revisada se han volcado en una propuesta práctica y contextualizada llevada al aula de LE.

Dentro de las metodologías ofrecidas por el Kit de Pedagogía y TIC del Gobierno de Canarias (mencionadas en el apartado 3.3.1. de este trabajo), las que se han aplicado en la presente situación de aprendizaje son las siguientes:

- Aprender a pensar:

1. Lluvia de ideas usando Menti (1.º y 2.º sesión de clase): En esta actividad se ha buscado activar los conocimientos previos del alumnado sobre la temática de la situación de aprendizaje, así como medir la capacidad de extracción de ideas del vídeo visto en clase.
2. Debate sobre las polémicas sobre ciencia y tecnología (4.º sesión de clase): Mediante los pequeños debates grupales en gran grupo se buscaba que los alumnos trabajaran la argumentación sobre la marcha, posicionándose a favor o en contra de cada una de las afirmaciones propuestas.
3. Debate sobre la inteligencia artificial (5.º sesión de clase): Siguiendo una dinámica similar a la actividad anterior, pero, en este caso, tratando principalmente los aspectos positivos y negativos sobre el uso de la inteligencia artificial.
4. Ciencia y ciencia-ficción (6.º sesión de clase): La actividad introductoria de esta clase también se encuentra muy ligada al aprender a pensar, de forma que

el alumnado debía formular sus hipótesis sobre si los enunciados que se presentaron eran científicos o ficticios.

5. La evolución de la tecnología (7.º sesión de clase): Fomentando la extracción de ideas clave y la expresión de la opinión sobre el vídeo proyectado sobre la evolución tecnológica a lo largo de la historia.
 6. Reflexión grupal final (13.º sesión de clase): Entre todas las actividades enumeradas, esta sea posiblemente la más clara y evidente manifestación de este tipo de metodología, pues esta se centró en una autorreflexión y co-reflexión grupal sobre el proceso de aprendizaje a lo largo de la situación de aprendizaje, fomentando también el pensamiento crítico.
- **Aprendizaje cooperativo:**
1. Vocabulario: ¿Es ciencia o tecnología? (2.º sesión de clase): Esta actividad requería un alto grado de cooperación entre los diferentes grupos/parejas, pues constaba de 2 partes diferentes que precisaban de la negociación y creación de significados, en primer lugar para organizar el vocabulario de forma temática (entre ciencia, tecnología y ambas) y más adelante definiendo o explicando algunas de estas palabras.
 2. Pronombres relativos: tira los dados (3.º sesión de clase): El carácter cooperativo de la actividad residía en la creación conjunta de la historia usando pronombres relativos en grupos o parejas.
 3. Preparación de la tarea final (8.º sesión de clase): La preparación de la presentación final también tenía un marcado componente cooperativo, ya que el alumnado se agrupó para recabar ideas y preparar los materiales y el contenido de su presentación final.
- **Aprendizaje basado en retos:**
1. Introducción inicial: ¿Qué vamos a aprender? (1.º sesión de clase): La primera actividad de toda la situación de aprendizaje tiene como principal objetivo un reto, que no es otro que el de descifrar el tema de la unidad a partir de diferentes fotos, explorando la posible relación entre ellas y tratando de averiguar, en base a la información inferida, cuál es el título de la situación de aprendizaje.
- **Aprendizaje basado en juegos:**
1. Pronombres relativos: tira los dados (3.º sesión de clase): Esta actividad, previamente mencionada para otra de las metodologías activas, también posee

un carácter marcadamente lúdico, pues introduce elementos del juego como son los dados para determinar qué elementos componen el producto final del alumnado: una corta historia usando los personajes, cosas y lugares incluidos en los dados y empleando los pronombres relativos.

- **Gamificación:**

1. Man over Nature Quiz (7.º sesión de clase): Para la séptima sesión se diseñó un quiz de repaso usando la web *Play Factile*. La dinámica del juego ya fue explicada previamente en el apartado dedicado a la descripción de la intervención didáctica (5.2.), sin embargo, conviene destacar los elementos que contiene y que hacen que sea una actividad gamificada. Los elementos de juego que posee la actividad son los avatares seleccionables por equipos, las diferentes preguntas, presentadas como objetivos o misiones a completar; las recompensas, en forma de puntuación acumulada y diferentes según el valor otorgado a cada una; y la clasificación, ordenando a los grupos en función de la puntuación obtenida; aparte de la propia interfaz del juego y la implementación de un recurso TIC diseñado por el docente para llevar este recurso al aula.

- **Técnicas y dinámicas de grupo:** En el caso de esta metodología, podríamos decir que ha sido transversal a prácticamente la totalidad de las actividades a lo largo de las diferentes sesiones de clase, pues teniendo como objetivos de esta investigación el fomento y desarrollo de la producción, interacción y mediación oral, las actividades individuales apenas tienen cabida en una situación de aprendizaje con estas características. En todas las actividades, incluso en los ejercicios gramaticales, se fomentó que el alumnado trabajase en grupo, variando así a lo largo de toda la situación de aprendizaje entre diferentes tipos de agrupaciones: gran grupo, pequeños grupos (número variable en función de la clase y la actividad) y parejas.

Los anteriores ejemplos pertenecen a las diferentes sesiones de clase de toda la situación, con la excepción de que excluyen a la tarea comunicativa final debido a la especial importancia de la presentación final y a los diferentes tipos de metodologías activas que aglutina. De este modo, se enumeran a continuación los diferentes tipos de metodologías activas que incluye la tarea comunicativa final, acompañadas de una breve explicación que justifica la presencia de cada una de ellas dentro de la misma:

- **Aprendizaje basado en proyectos:** El propio planteamiento de la actividad enuncia la creación de un proyecto que, pese a no llevarse a cabo por motivos obvios, se plantea como una propuesta creativa sobre la creación de un invento científico-tecnológico innovador y novedoso.
- **Técnicas y dinámicas de grupo:** La tarea fue diseñada para realizarse en grupos, reservando incluso tiempo de clase para su preparación, tal y como ya se ha detallado previamente.
- **Aprendizaje cooperativo:** La dinámica de preparación, elaboración y presentación grupal lleva intrínsecamente asociada la necesidad de cooperar para elaborar el producto evaluable final: la exposición oral presentando el proyecto elaborado por el grupo.
- **Aprendizaje basado en problemas:** Pese a que en este caso la metodología no es quizá tan evidente como en los anteriores, también se puede argumentar que ha estado presente en la tarea final, pues en la propia presentación ejemplo, elaborada en la 8.º sesión, se formulaba el modelo de presentación partiendo desde una problemática a la que el invento científico-tecnológico aportaba una solución. Como resultado, la mayoría de grupos (prácticamente la totalidad) plantearon su proyecto como respuesta/solución a un problema, o como ventaja a un problema que se podía anticipar.

7. Resultados y discusión

Una vez extraídos los datos recabados, en este apartado se van a tratar en detalle los resultados obtenidos en los cuestionarios inicial y final, ofreciendo primero las opiniones y perspectivas del alumnado respecto a las LE previas a la intervención didáctica y, más adelante, una comparativa entre estos resultados y los del cuestionario final, tratando de contrastar los cambios y similitudes relevantes detectados ente el periodo previo y el posterior a la implementación en el aula de la situación de aprendizaje diseñada.

El análisis elaborado combina tanto los resultados cuantitativos como una discusión cualitativa de los mismos. El análisis cuantitativo, presentado mediante los porcentajes y cifras correspondientes a los resultados de las diferentes preguntas, será acompañado de un análisis cualitativo, valorando las posibles implicaciones que estos

resultados puedan tener respecto a los objetivos y las preguntas de investigación planteadas en este Trabajo de Fin de Máster. De esta manera, se busca que el análisis cualitativo pueda verbalizar los resultados numéricos, facilitando la obtención de conclusiones al finalizar la presente investigación.

7.1. Resultados y comparativa

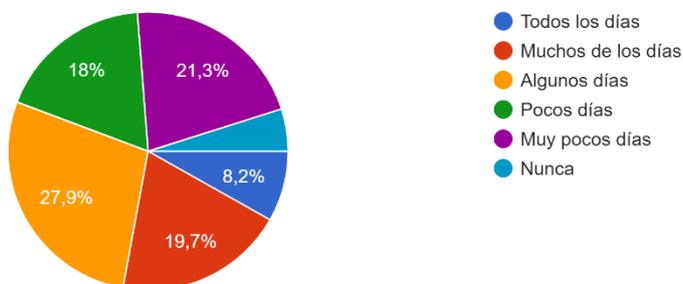
En este primer subapartado, se van a comentar los resultados obtenidos en los dos instrumentos para la obtención de datos, el cuestionario inicial, distribuido a los participantes del estudio (alumnado de 4.º de la ESO) inmediatamente antes de la intervención didáctica, y el cuestionario final, posterior a la finalización de la situación de aprendizaje implementada. Para ofrecer una comparativa entre ambos resultados, se mostrarán las figuras y gráficas que ilustran los resultados de ambos cuestionarios para cada pregunta, acompañándolas de comentarios específicos para cada una de ellas valorando las implicaciones de las respuestas en base a los objetivos y preguntas de investigación del trabajo.

La primera pregunta hace referencia a la frecuencia con la que se trabajaban las destrezas orales en el aula. Es importante remarcar que en todo momento el cuestionario hace referencia solamente a dos de las tres destrezas orales: la producción oral (*speaking*) y la interacción (*spoken interaction*). Esta decisión se tomó principalmente por dos motivos, el primero es que la mediación, tal y como se comentó en el marco normativo, no formaba parte del currículo LOMCE de LE para la ESO y Bachillerato, por lo que se entiende que esta destreza no se ha trabajado tan directamente como las otras y que tampoco ha formado parte de la evaluación. El segundo motivo es que, a consecuencia de lo primero, se presume que el alumnado no está familiarizado aún con este término, por lo que se han priorizado la simpleza y la claridad en las formulaciones de las preguntas, tratando de garantizar una mejor comprensión por parte del alumnado que realizó ambos cuestionarios. Estos son los datos que arroja la primera pregunta:

Figura 1. *Frecuencia con la que se habla inglés en el aula (c. inicial)*

¿Con qué frecuencia hablas en inglés en clase? (Speaking/spoken interaction)

61 respuestas



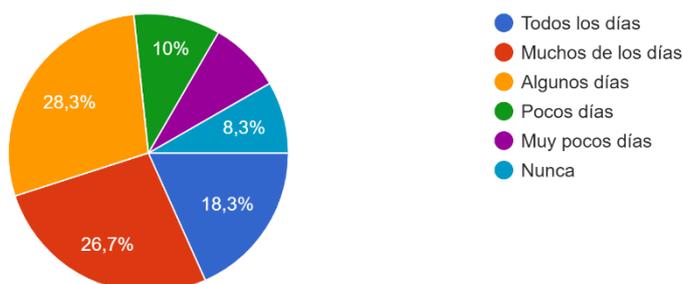
Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Figura 1, el porcentaje más alto lo ocupan las categorías “algunos días”, con casi un 28 % del total, seguido por “muy pocos días”, con un 21,3 %. Pese a que “muchos de los días” es la tercera respuesta más común (19,7 %), destaca negativamente el bajo porcentaje de alumnado que habla oralmente inglés en clase, con apenas un 8 %. Estas diferencias entre las categorías posibles de las respuestas parecen dar razón a los autores comentados en el marco teóricos, además de apuntar hacia la posibilidad de que existan importantes diferencias entre los alumnos más participativos en el aula y los que no intervienen tanto. Como las causas a estos resultados podrían ser multifactoriales, conviene no ser demasiado contundente con estos primeros resultados, debiendo esperar a la siguiente gráfica (Figura 2) para ofrecer una comparativa con los resultados finales:

Figura 2. *Frecuencia con la que se habla inglés en el aula (c. final)*

¿Con qué frecuencia hablas en inglés en clase? (Speaking/spoken interaction)

60 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Llama la atención como aumenta la categoría “muchos de los días”, que pasa de un 19,7 % a un 26,7 % y se convierte en la segunda categoría. En la opción más votada no hay cambios y se mantiene “algunos días” como la más frecuente; en cambio, se aprecian cambios en las opciones “todos los días”, que sube de un 8 % a un 18 %, y muy pocos días, que baja desde un 21 % a menos de un 5 %. Estos resultados parecen apuntar a que la situación de aprendizaje ha cumplido con uno de sus objetivos principales, conseguir que aumente la participación oral en el aula de LE.

En cuanto a las motivaciones iniciales del alumnado para expresarse oralmente en LE, las respuestas obtenidas son las siguientes:

Figura 3. Razones que impulsan al alumnado a hablar inglés (c. inicial)



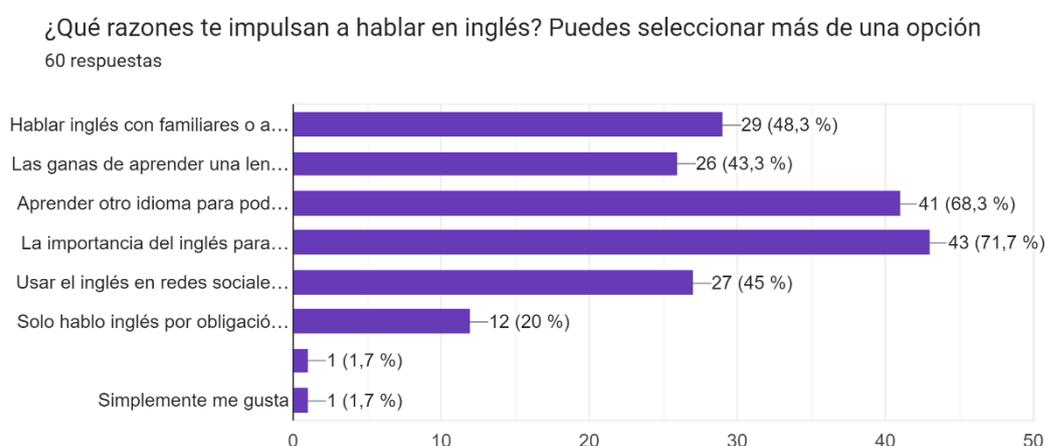
Fuente: Elaboración propia

La Figura 3 muestra como más de un 75 % de los estudiantes alude a la importancia del inglés en su futuro académico y laboral, siendo esta la categoría más votada, seguida por la de aprender otro idioma para viajar (63.9 %). Estos datos apuntan a que el alumnado de 4.º de la ESO es conocedor de la importancia que tiene la lengua extranjera, tanto para abrir puertas al mercado laboral, como para la conexión con el resto del mundo al realizar una actividad de ocio como puede ser viajar. Un porcentaje importante (57,4 %) también remarca el uso del inglés en las redes sociales e internet, poniendo de manifiesto que la exposición a la LE sigue en constante expansión gracias a las TIC. Al existir la opción “otra” algunos estudiantes han añadido opciones como el uso en videojuegos, la voluntad de aprender varios idiomas o el consumir productos

audiovisuales en versión original, así como algunas opciones similares a las anteriores que son meras concreciones, como el caso de la respuesta que apunta a la voluntad de estudiar traducción. Por último, destaca que la categoría con menor porcentaje dentro de las ofrecidas sea “las ganas de aprender una lengua extranjera”, lo cual pone de manifiesto que el aprendizaje de la lengua, en sí, no es una motivación principal para los participantes.

La Figura 4 ilustra los contrastes existentes en los resultados del cuestionario final para la misma pregunta:

Figura 4. Razones que impulsan al alumnado a hablar inglés (c. final)



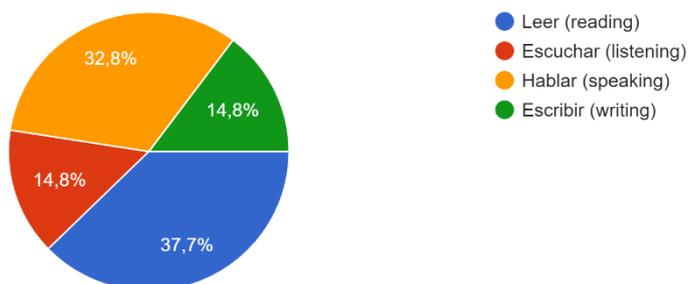
Fuente: Elaboración propia

Resulta llamativo que muchas categorías suben en porcentaje en el segundo cuestionario, siendo la obligación la única razón que baja su puntuación ligeramente (20 %). Las razones más frecuentes continúan siendo las mismas, aprender una LE por su importancia para el futuro académico y laboral, así como para poder viajar, pero ambas aumentan numéricamente. También parece relevante el incremento en “las ganas de aprender una lengua extranjera”, pues pasa de un 29,5 % a un 43,3 %, indicando que un mayor número de estudiantes posee tras la intervención didáctica una motivación más epistemológica hacia el aprendizaje de la lengua en sí.

En cuanto a la comparativa entre las destrezas, la encuesta inicial arroja los siguientes datos (Figura 5):

Figura 5. *Destrezas de la lengua que más gustan al alumnado (c.inicial)*

Selecciona el aspecto (destreza) que más te gusta trabajar en inglés (solo 1)
61 respuestas

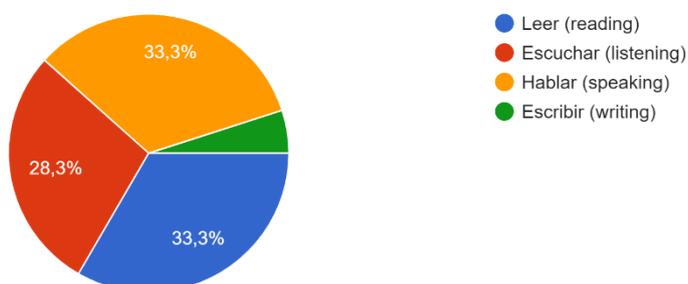


Fuente: Elaboración propia

La destreza más popular entre el alumnado es la comprensión escrita (37,7 %), entendiéndose que las actividades de lectura son las favoritas para ellos. Hablar es la segunda destreza más votada con un 32,8 %, entendiéndose que esta engloba todas las destrezas orales. Pese a los negativos resultados en la primera pregunta, parece que al menos existe una buena predisposición del alumnado hacia la producción e interacción en LE. En el caso del cuestionario final, los cambios de los resultados para esta pregunta son los siguientes (Figura 6):

Figura 6. *Destrezas de la lengua que más gustan al alumnado (c.final)*

Selecciona el aspecto (destreza) que más te gusta trabajar en inglés (solo 1)
60 respuestas



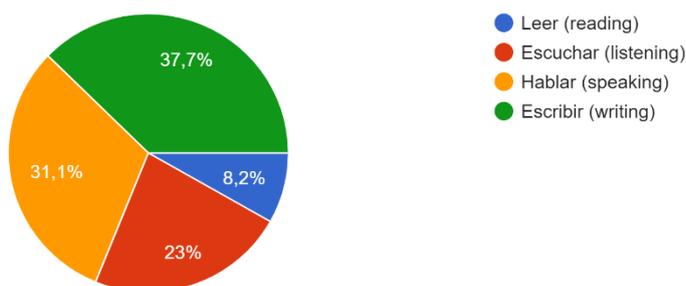
Fuente: Elaboración propia

En estos resultados finales, las destrezas orales pasan a ser las favoritas del alumnado, pese a que su incremento en número apenas es significativo (32,8 % en el cuestionario inicial u 33,3 % en el final), compartiendo lugar con la lectura, que baja respecto al primer cuestionario y calca los resultados de las destrezas orales en el cuestionario final. Todo parece apuntar de nuevo a un incremento del gusto por las destrezas orales tras la intervención didáctica.

En el plano totalmente contrario, tenemos los siguientes resultados (Figuras 7 y 8) que reflejan las destrezas que menos gustan al alumnado de 4.º de la ESO:

Figura 7. Destrezas de la lengua que más menos al alumnado (c.inicial)

Selecciona el aspecto (destreza) que menos te gusta trabajar en inglés (solo 1)
61 respuestas

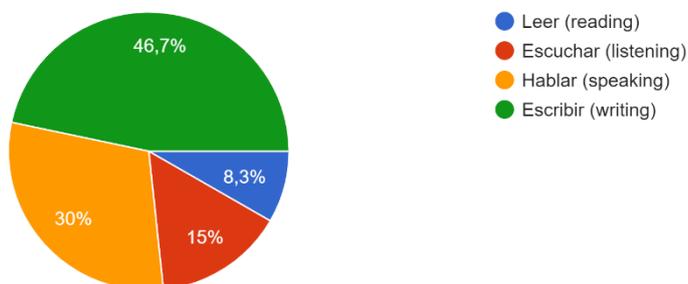


Fuente: Elaboración propia

En el cuestionario inicial se observa un porcentaje bastante elevado de estudiantes (37,7 %) parece tener rechazo hacia la expresión escrita respecto a otras. Llama bastante la atención que las destrezas orales también son la segunda destreza peor valorada (31,1 %), pudiendo esto significar que la expresión e interacción oral polariza bastante al alumnado y genera importantes diferencias entre aquellos que disfrutan trabajarlas y los que no. La comparativa con los resultados del cuestionario final es la siguiente (Figura 8):

Figura 8. Destrezas de la lengua que más menos al alumnado (c.final)

Selecciona el aspecto (destreza) que menos te gusta trabajar en inglés (solo 1)
60 respuestas



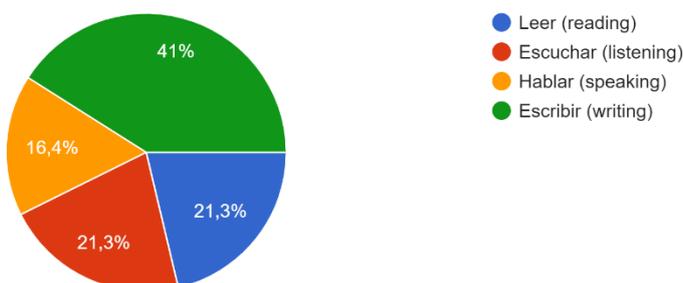
Fuente: Elaboración propia

En este caso, los resultados finales prácticamente calcan los iniciales, siguiendo un mismo orden y mostrando unas pequeñas variaciones numéricas poco significativas, más allá de un incremento en la percepción negativa hacia la expresión escrita.

En cuanto a la frecuencia de trabajo de cada destreza, estos son los datos recabados en el cuestionario inicial (Figura 9):

Figura 9. Frecuencia de trabajo de cada destreza en el aula de LE (c. inicial)

¿Cuál de los anteriores es el que trabajas en clase con más frecuencia?
61 respuestas



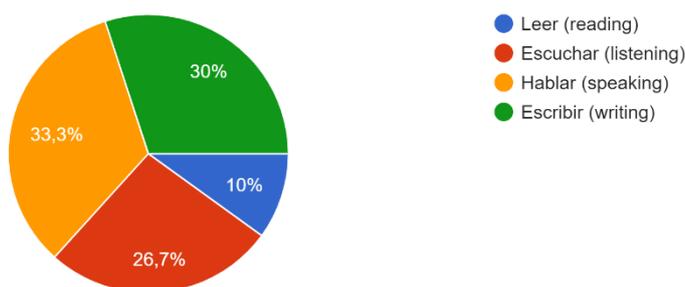
Fuente: Elaboración propia

La destreza más trabajada coincide con la menos popular, la expresión escrita (41 %). Mientras que la comprensión lectora y oral presentan un porcentaje exactamente igual (21,3 %), las destrezas orales se quedan por detrás con apenas un 16,4 %. Estos resultados ponen en valor la importancia de hacer hincapié en la expresión, interacción y mediación

oral, rompiendo con los esquemas tradicionales de las actividades escritas de gramática y vocabulario comentadas en el marco teórico. Así pues, conviene comprobar ahora si se ha producido variación o no en estos resultados en el cuestionario final (Figura 10):

Figura 10. *Frecuencia de trabajo de cada destreza en el aula de LE (c. final)*

¿Cuál de los anteriores es el que trabajas en clase con más frecuencia?
60 respuestas



Fuente: Elaboración propia

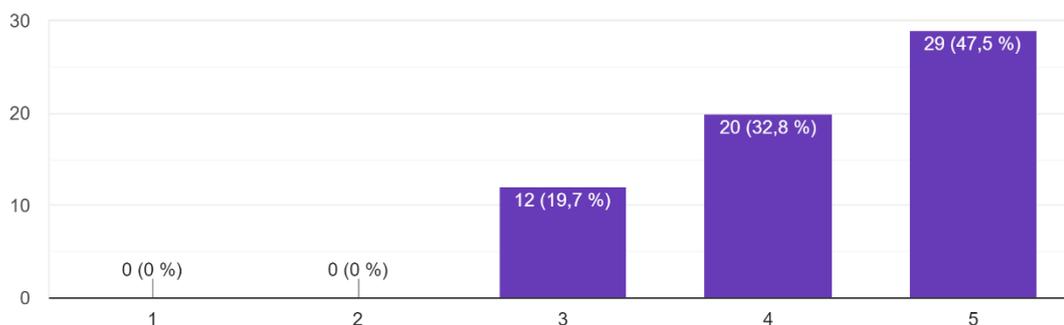
Las destrezas orales pasan de tener la menor frecuencia en la encuesta inicial a copar la mayor parte del tiempo, según las respuestas del alumnado, con un 33,3 %. Estos datos resultan un tanto extremos, pues una sola situación de aprendizaje parece haber cambiado el paradigma total de la percepción del alumnado sobre el tiempo dedicado a cada destreza. Si bien es cierto que todas las clases de la intervención didáctica han estado centradas en las destrezas orales, de ahí este aumento, las principales diferencias se observan en cómo el resto se reduce de manera también significativa.

En cuanto a la importancia que se le otorga a las destrezas orales, esta es la valoración que ha llevado a cabo el alumnado en el cuestionario inicial (Figura 11):

Figura 11. *Importancia de las destrezas orales para el alumnado (c. inicial)*

Valora del 1 al 5, siendo 1 muy poco importante y 5 muy importante, la importancia que tiene para ti hablar en inglés en clase (speaking)

61 respuestas



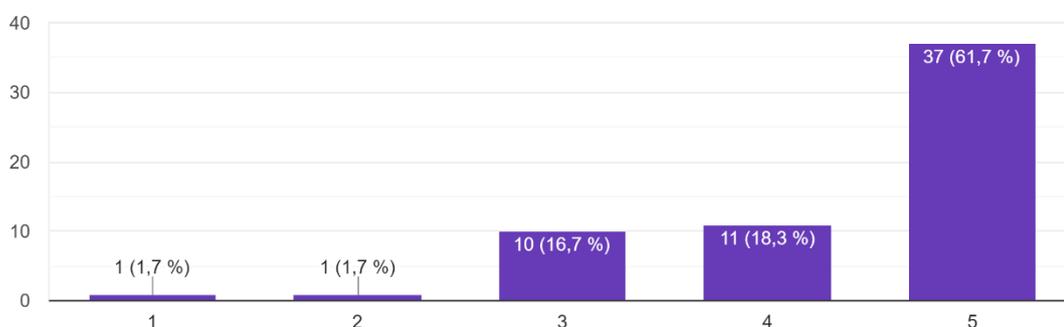
Fuente: Elaboración propia

La valoración inicial del alumnado hacia las destrezas orales es llamativamente alta, teniendo la nota más alta casi la mitad de las respuestas (47,5 %). Estas respuestas apuntan a que el alumnado es consciente de la relevancia que tiene el habla oral durante el proceso de aprendizaje de la lengua, entendiendo, en función de las respuestas, que muchos de ellos podrían considerarlas como las destrezas más importantes. Para el cuestionario final, los datos obtenidos son los siguientes (Figura 12):

Figura 12. *Importancia de las destrezas orales para el alumnado (c. final)*

Valora del 1 al 5, siendo 1 muy poco importante y 5 muy importante, la importancia que tiene para ti hablar en inglés en clase (speaking)

60 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Se puede observar en el cuestionario final un aumento llamativo de la categoría “muy importante”, con un mayor número de estudiantes que otorgan la máxima importancia a las destrezas orales (61,7 %) respecto al cuestionario anterior, donde no se llegaba al 50 %. La principal consecuencia de estos resultados es el descenso significativo de las categorías intermedias (3 y 4) en favor de la categoría máxima. También se puede apreciar como las categorías que otorgan menor importancia reciben votos en el cuestionario final; sin embargo, solo reciben un voto cada una de ellas. En estos últimos casos habría que analizar si ha existido una problemática o un descontento particular en esos dos casos concretos, pero no parecen ser resultados extensibles al global de alumnado, puesto que la tendencia general de la mayoría es considerar las destrezas orales como significativamente más importantes.

Con respecto al tipo de actividades en las que se trabajan las destrezas orales, se reconocen los siguientes:

Figura 13. *Tipos de actividades orales en el aula de LE (c. inicial)*



Fuente: Elaboración propia

Esta pregunta arroja un resultado que se podría valorar como bastante negativo en la encuesta inicial, pues la actividad oral más frecuente, según las respuestas del alumnado, parece ser simplemente leer en voz alta (73,8 %). Esta actividad, pese a ser importante para trabajar aspectos como la pronunciación o la entonación, no conduce a un enfoque comunicativo como el que promulga el MCER ni el propio currículo

LOMLOE, sino que podría enmarcarse incluso más dentro de las actividades de comprensión escrita. En el caso de las siguientes respuestas más frecuentes el caso es diferente, pues más del 60 % del alumnado menciona las respuestas a las preguntas del profesorado y las presentaciones orales como actividades en las que también trabaja las destrezas que ocupan la atención de esta investigación. Destaca también el bajo porcentaje que tienen las conversaciones con compañeros, solo un 13 %, que podrían apuntar hacia un insuficiente trabajo de la destreza de interacción oral. La categoría menos votada, dentro de las ofrecidas en las respuestas y excluyendo la categoría “otra”, es la de los juegos de rol (apenas un 3,3 %). En la siguiente gráfica, (Figura 14) se observa cómo los resultados finales contrastan con los comentados hasta ahora:

Figura 14. *Tipos de actividades orales en el aula de LE (c. final)*



Fuente: Elaboración propia

El principal cambio que se observa en la encuesta final es un pequeño aumento en las actividades que se corresponden con la tipología utilizada en la situación de aprendizaje, como son las presentaciones orales, juegos, conversaciones en parejas o grupos, responder a preguntas del profesorado o debates orales, siendo estos últimos los que más aumentan respecto al cuestionario inicial al pasar de menos de un 20 % a un 35 %. En el resto de casos comentados el porcentaje aumenta ligeramente, pero apenas hay variación. Solo hay un tipo de actividad que reduce su frecuencia en el segundo cuestionario: leer en alto, que pasa de ser la categoría más votada inicialmente a ser la tercera tras la intervención didáctica (70 %). Los dos tipos de actividades más frecuentes

en el cuestionario final son las presentaciones orales, coincidiendo con el tema de la tarea final de la situación de aprendizaje, y las respuestas en alto a preguntas del profesor en dinámica de gran grupo.

En relación con anterior, la siguiente pregunta plantea en qué actividades se expresa oralmente el alumnado con mayor frecuencia. Los datos obtenidos en el cuestionario inicial se incluyen a continuación (Figura 15)

Figura 15. *Actividades más frecuentes para las destrezas orales (c. inicial)*

De las siguientes actividades que realizas en clase, ¿en cuál hablas con más frecuencia en inglés?
61 respuestas



Fuente: Elaboración propia

En este caso existe una mayoría notoria (68,9 %) de las conversaciones y respuestas a las preguntas del profesorado respecto a las actividades de interacción entre compañeros, ya sea en parejas, pequeño grupo o gran grupo, con las tres últimas categorías en torno al 10 %. Esto apunta a que la interacción entre el alumnado es realmente escasa y que el peso de la interacción recae sobre el profesorado, en lugar del alumnado de manera autónoma. Haría falta un examen más exhaustivo sobre la realidad de estos grupos para evaluar si la causa de esta situación es una motivación escasa hacia las actividades de interacción o si, por el contrario, existen pocas oportunidades para llevar a cabo ejercicios en dinámicas de pequeño o gran grupo interactivas. Para ello, la Figura 16 muestra si ha habido algún tipo de variación tras la intervención didáctica realizada:

Figura 16. *Actividades más frecuentes para las destrezas orales (c. final)*

De las siguientes actividades que realizas en clase, ¿en cuál hablas con más frecuencia en inglés?
60 respuestas



Fuente: Elaboración propia

En el cuestionario final se mantiene el orden de frecuencia, sin embargo, “hablando al profesor/a o respondiendo sus preguntas” reduce su diferencia respecto al resto de categorías, pasando de casi un 70 % a un poco más del 50 %. El otro cambio significativo se produce en las actividades orales en parejas o grupo, que aumentan sustancialmente al pasar de un 13 % a un 33 %. Estos datos indican que el alumnado reconoce el hincapié hecho durante las semanas de la intervención didáctica en las técnicas y dinámicas grupales llevadas a cabo.

En cuanto al grado de comodidad del alumnado hacia las anteriores actividades, la encuesta inicial ofrece los siguientes datos (Figura 17):

Figura 17. *Grado de comodidad en las actividades orales (c. inicial)*

¿En cuál de las anteriores actividades te sientes más cómodo?
61 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Casi la mitad de los participantes (44,3 %) se siente más cómodo expresándose oralmente en parejas, mientras que las conversaciones y respuestas al profesorado son la segunda categoría (24,6 %). Es llamativo que esta última obtenga más votos, más del doble, que las actividades en pequeño o gran grupo (en torno al 10 % cada una). Por último, un 9,8 % de los estudiantes no establece diferencias, por lo que parece existir un pequeño grupo de alumnado que se encuentra igual de cómodo en cualquiera de los tipos de agrupamiento. Con respecto a la comparativa con los resultados finales, la Figura 18 aporta los resultados del cuestionario final:

Figura 18. *Grado de comodidad en las actividades orales (c. final)*



Fuente: Elaboración propia

Pese a que a primera vista apenas se observan cambios, hay dos categorías que varían cuyo análisis podría resultar de interés. El primero de estos cambios apunta en una dirección negativa, pues el grado de comodidad en las conversaciones con toda la clase baja desde el 9,8 % hasta un 3,3 %. Esto hace indicar que este tipo de dinámicas, usadas asiduamente en la situación de aprendizaje, no han sido efectivas en cuanto a fomentar la seguridad del alumnado al expresarse oralmente en la LE. En cambio, sí que se aprecia una evolución positiva en la categoría todas por igual, que sube ligeramente desde un 9,8 % hasta un 15 %, indicando que un mayor número de alumnos maneja un mayor grado de comodidad usando las destrezas orales con independencia del tipo de agrupamiento de la actividad.

En cuanto al grado de incomodidad en el mismo tipo de actividades, estos son los resultados que ofrece el cuestionario inicial (Figura 19):

Figura 19. *Grado de incomodidad en las actividades orales (c. inicial)*

¿Y en cuál de las anteriores actividades te sientes más incómodo?

61 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Más de la mitad de encuestados (52,5 %) se sienten más incómodos en las conversaciones grupales con toda la clase, mientras que todo el resto de categorías recibe menos del 15 % de las respuestas. En función de estos resultados, se podría inferir que el alumnado podría sentir miedo o vergüenza a cometer errores orales en LE que le dejen en evidencia ante el resto de compañeros de clase. La actividad menos votada es la de hablar en parejas, menos de un 5 %, coincidiendo con los resultados de la gráfica previa en la que era la destreza que generaba mayor comodidad. En la Figura 20 se observan los resultados del cuestionario final para esta misma pregunta:

Figura 20. *Grado de incomodidad en las actividades orales (c. final)*

¿Y en cuál de las anteriores actividades te sientes más incómodo?

60 respuestas

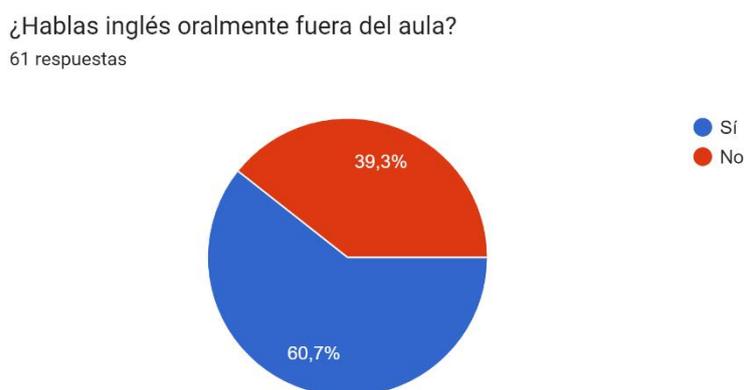


Fuente: Elaboración propia

De nuevo no existe ninguna alternancia entre categorías, pero sí diferencias porcentuales entre ambos cuestionarios. Resulta positivo ver cómo la categoría que genera más incomodidad (conversaciones en gran grupo) baja su porcentaje de más de un 50 % a menos de un 40 %, a la par que un mayor número de alumnado (21,7 %) afirma no sentirse incómodo en ninguna. El contrapunto son dos categorías que aumentan, responder oralmente las preguntas del profesorado y hablar en parejas. Pese a que ninguna de las que aumentan lo hacen en un porcentaje significativo, convendría valorar si, en el caso de las actividades en pareja, ha fallado el emparejamiento o cualquier otro asunto que haya mermado la efectividad de tipo de dinámicas, aunque se mantengan como la actividad que menos incomodidad genera.

Respecto al uso oral del inglés fuera del aula, más de un 60 % del alumnado dice hablar inglés fuera del instituto en el cuestionario inicial (Figura 21):

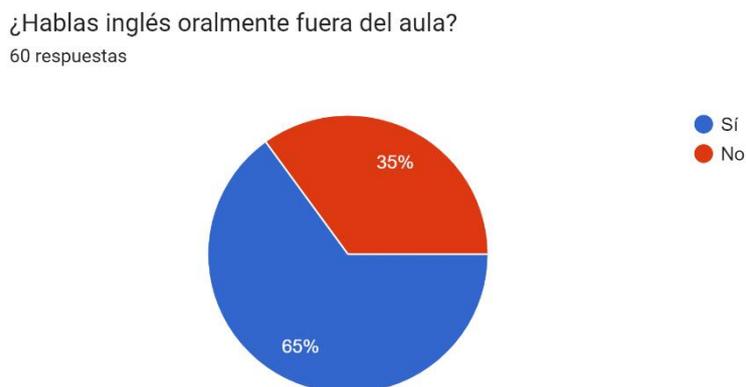
Figura 21. *Uso del oral inglés fuera del aula de LE (c. inicial)*



Fuente: Elaboración propia

Estos datos son notablemente positivos, ya que pueden dar a entender que el uso de la LE fuera del contexto escolar está en expansión y que el alumnado de la ESO aprovecha los conocimientos que adquiere en el aula de LE y los aplica en su vida diaria de forma práctica. La Figura 22 ilustra los resultados del cuestionario final para comprobar si existen o no cambios respecto a los resultados iniciales:

Figura 22. *Uso del oral inglés fuera del aula de LE (c. final)*



Fuente: Elaboración propia

Pese a que el aumento es poco relevante, con tan solo un 5% más de alumnado que vota “sí”, parece que existen algunos casos en los que la intervención didáctica ha fomentado las destrezas orales también fuera del contexto escolar; sin embargo, el tiempo de aplicación de estas metodologías era muy limitado como para esperar cambios más significativos en esta pregunta.

En cuanto a la autopercepción de la capacidad para las destrezas orales, el alumnado de 4.º de la ESO evalúa su competencia de la siguiente manera en el cuestionario inicial (Figura 23):

Figura 23. *Autopercepción sobre la competencia en las destrezas orales (c. inicial)*



Fuente: Elaboración propia

La mayoría de estudiantes se halla entre las posiciones intermedias, con “regular” siendo la categoría más frecuente (32,8 %), seguido de “buena” (26,2 %). “Muy buena” es la tercera categoría rozando el 20 % (18 %), mientras que “mala”, “excelente” y “muy mala” son las categorías menos frecuentes, en ese orden (todas por debajo del 10 %). En base a estas respuestas, podríamos afirmar que el alumnado de 4.º considera que posee, en general, un nivel de competencia en destrezas orales regular tirando a bueno. En cuanto a la comparativa con los resultados finales, la Figura 24 ilustra los resultados del segundo cuestionario:

Figura 24. *Autopercepción sobre la competencia en las destrezas orales (c. final)*



Fuente: Elaboración propia

En Figura 24 se puede observar que no existe ningún cambio sustancial en la autopercepción del estudiantado de su propio nivel y que la mayoría del alumnado considera que tiene una competencia “regular” en las destrezas orales. De nuevo parece que el periodo de implementación no ha sido lo suficiente duradero como para poder esperar un cambio sustancial en este aspecto.

Otro de los aspectos clave que contempla esta investigación en acción es la identificación de aspectos negativos como son el sentimiento de vergüenza, al que el alumnado responde de la siguiente manera en el cuestionario inicial (Figura 25):

Figura 25. *Sentimiento de vergüenza al expresarse oralmente en LE (c. inicial)*



Fuente: Elaboración propia

El sentimiento de vergüenza al hablar oralmente usando en la LE arroja resultados más negativos, ya que más de la mitad del alumnado (57,4 %) admite sentir este tipo de inseguridad al expresarse oralmente en inglés. A continuación se aportan los datos del cuestionario final para observar si ha existido o no una mejora en este aspecto tras la intervención didáctica (Figura 26):

Figura 26. *Sentimiento de vergüenza al expresarse oralmente en LE (c. final)*



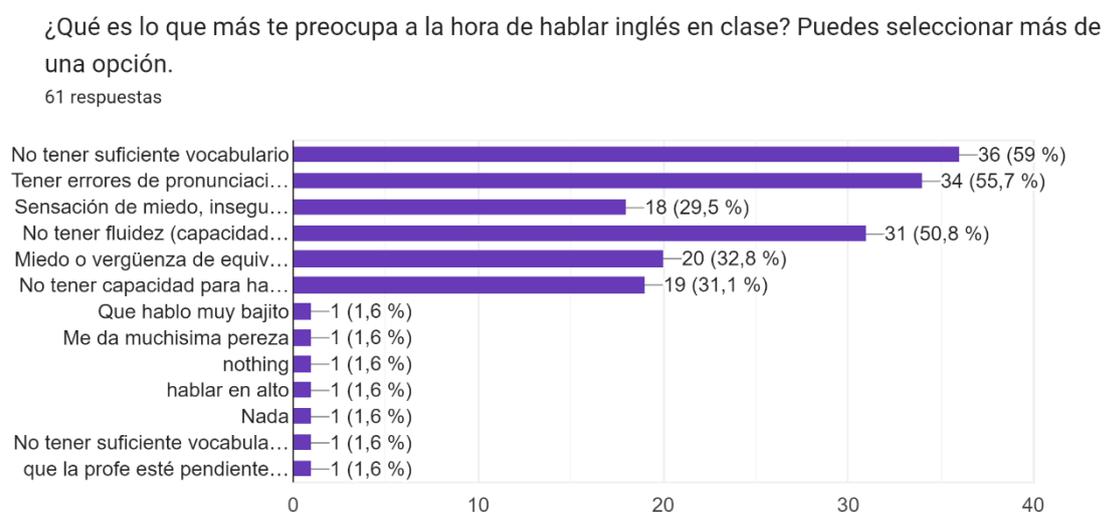
Fuente: Elaboración propia

Los resultados del cuestionario final apoyan positivamente la eficacia de la intervención didáctica llevada a cabo, pues se aprecia una reducción de la sensación de vergüenza al expresarse oralmente en inglés, pasando de un 57,4 % a un 46,7 % en el cuestionario final. De este modo, también se podría llegar a afirmar que parece existir una

relación entre las metodologías activas aplicadas y la disminución de uno de los principales aspectos que mina la competencia oral: la vergüenza que siente el alumnado al expresarse en la LE.

Ahondando en la problemática asociada a factores como la vergüenza o la incomodidad, la Figura 27 recoge las preocupaciones iniciales del alumnado a la hora de hablar e interactuar oralmente en inglés:

Figura 27. Preocupaciones del alumnado respecto las destrezas orales en LE (c. inicial)



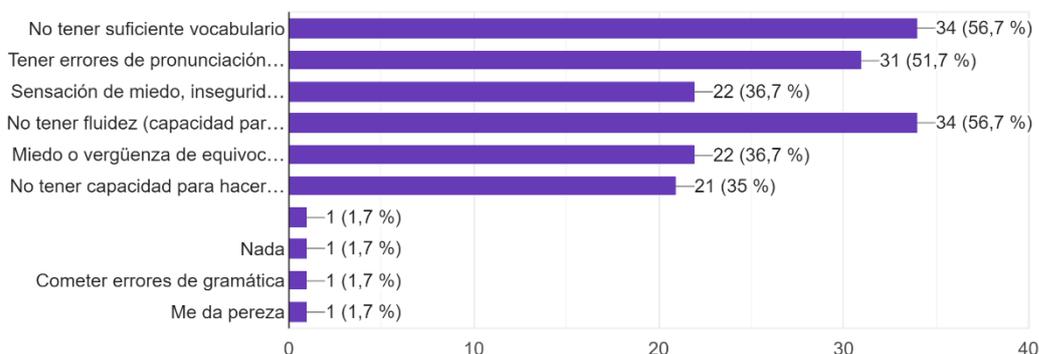
Fuente: Elaboración propia

Según el cuestionario inicial, los motivos que más preocupan a los estudiantes a la hora de hablar inglés oralmente en el aula son, en primer lugar, la sensación de no tener suficiente vocabulario (59 %), cometer errores de pronunciación (55,7 %) y la falta de fluidez (50,8 %). Entre las respuestas añadidas por el alumnado en la sección “otra” destacan algunos otros aspectos como la escasa motivación, la confusión de vocabulario entre diferentes lenguas extranjeras y la sensación de tener al profesorado atento a sus producciones orales. Para el cuestionario final, los resultados son los siguientes (Figura 28):

Figura 28. Preocupaciones del alumnado respecto las destrezas orales en LE (c. final)

¿Qué es lo que más te preocupa a la hora de hablar inglés en clase? Puedes seleccionar más de una opción.

60 respuestas



Fuente: Elaboración propia

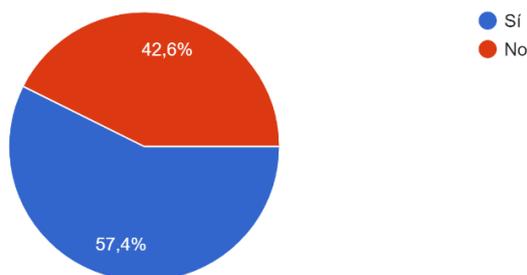
En este caso tampoco se aprecian cambios significativos en el orden ni en los porcentajes de los resultados, puesto que las diferencias son de apenas unos puntos en la mayoría de los casos. Podría parecer preocupante el hecho de que algunas categorías aumenten ligeramente, como es el caso de la sensación de miedo o inseguridad, no tener fluidez o el miedo y la vergüenza al error, lo cual hace necesario revisar si los métodos de corrección y retroalimentación aplicados pueden haber podido resultar inefectivos y contraproducentes para un pequeño porcentaje de estudiantes.

La siguiente gráfica (Figura 29) hace referencia a otro tipo de sensación negativa que en ocasiones es frecuente para los aprendientes de la LE, el miedo a equivocarse:

Figura 29. Miedo al error al hablar en LE (c. inicial)

¿Sueles tener miedo a equivocarte cuando hablas inglés en clase?

61 respuestas

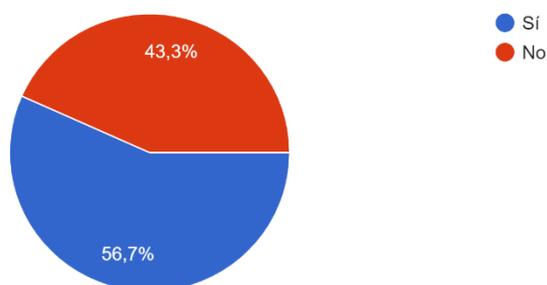


Fuente: Elaboración propia

En el cuestionario inicial el miedo al error calca los resultados de la gráfica referente a la vergüenza, por lo que parece fácil hipotetizar a favor de una correlación entre ambas sensaciones negativas con respecto a las destrezas orales en LE. Según la siguiente gráfica, un 57,4 % de estudiantes admite miedo al error cuando se expresa oralmente en inglés. A continuación se contrastan estos resultados con los del cuestionario final (Figura 30).

Figura 30. *Miedo al error al hablar en LE (c. final)*

¿Sueles tener miedo a equivocarte cuando hablas inglés en clase?
60 respuestas



Fuente: Elaboración propia

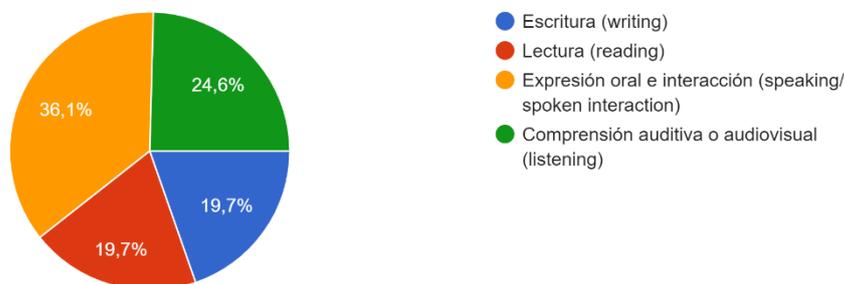
Una vez más los resultados son casi un calco, con menos de un 1 % de reducción del sí. En este caso no se puede decir que la intervención didáctica haya mejorado este aspecto, al contrario, ha fallado en reducir el miedo al error. De nuevo conviene incidir en revisar la correlación entre este aspecto y las correcciones llevadas a cabo, valorando también la posibilidad de que la limitación temporal sea también un factor a tener en cuenta, pues es difícil generar un cambio sustancial en un aspecto tan ligado a los sentimientos y emociones del alumnado con tan solo un par de semanas de intervención.

En lo referente a las destrezas de la lengua que les gustaría trabajar más, los participantes responden lo siguiente (Figura 31):

Figura 31. Destrezas que el alumnado quiere trabajar con más frecuencia (c. inicial)

De las siguientes opciones, ¿qué te gustaría hacer con más frecuencia en las clases de inglés?

61 respuestas



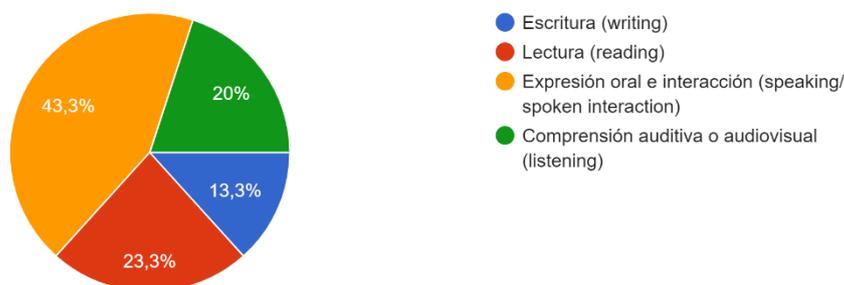
Fuente: Elaboración propia

Resulta positivo comprobar que en el cuestionario inicial se aprecia una predisposición bastante positiva hacia las destrezas orales (36,1 %), siendo la principal opción que el alumnado quiere trabajar con más asiduidad en clase. Llama la atención el bajo porcentaje dedicado a la lectura (19,7 %), pues esta destreza estaba entre las más populares en el resto de preguntas del cuestionario. En cuanto a la comparativa respecto a los datos finales, la Figura 32 muestra las respuestas a esta misma pregunta en el segundo cuestionario:

Figura 32. Destrezas que el alumnado quiere trabajar con más frecuencia (c. final)

De las siguientes opciones, ¿qué te gustaría hacer con más frecuencia en las clases de inglés?

60 respuestas



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 32 se detectan cambios que se podría considerar como positivos y exitosos teniendo en cuenta los objetivos del presente trabajo, ya que el porcentaje de

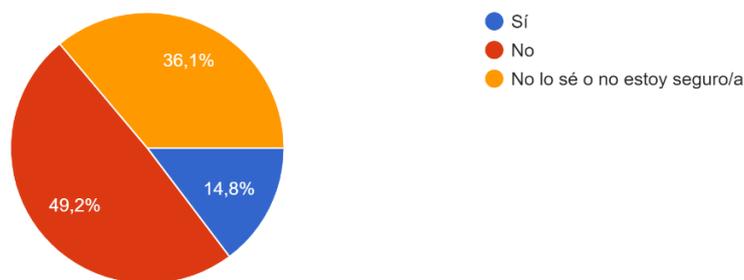
alumnos que marca las destrezas orales suba de un 36 % a un 43 %. Esto indica que la situación de aprendizaje ha conseguido aumentar ligeramente el gusto por la expresión e interacción oral en LE.

En cuanto a la última pregunta comparativa para ambos cuestionarios, estos son los datos del cuestionario inicial referentes a la percepción sobre si el tiempo dedicado a las destrezas orales en el aula de LE es suficiente (Figura 33):

Figura 33. *Percepción sobre el tiempo dedicado a las destrezas orales en LE (c. inicial)*

¿Consideras que la cantidad de tiempo que dedica el alumnado a hablar en inglés (speaking/spoken interaction) en la ESO es suficiente?

61 respuestas



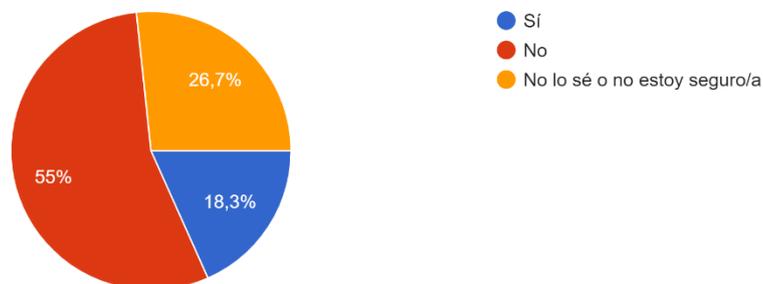
Fuente: Elaboración propia

Casi la mitad del alumnado apunta a que el tiempo empleado no es suficiente (49,2 %), lo cual no sorprende en función de la voluntad de trabajar más las destrezas orales expresada en la pregunta anterior. Lo más llamativo de esta pregunta es el alto grado de alumnado que no está seguro sobre su respuesta (36,1 %). Será interesante comprobar si este porcentaje de indecisión o desconocimiento sube o baja en la próxima comparativa con el cuestionario final (Figura 34):

Figura 34. *Percepción sobre el tiempo dedicado a las destrezas orales en LE (c. final)*

¿Consideras que la cantidad de tiempo que dedica el alumnado a hablar en inglés (speaking/spoken interaction) en la ESO es suficiente?

60 respuestas



Fuente: Elaboración propia

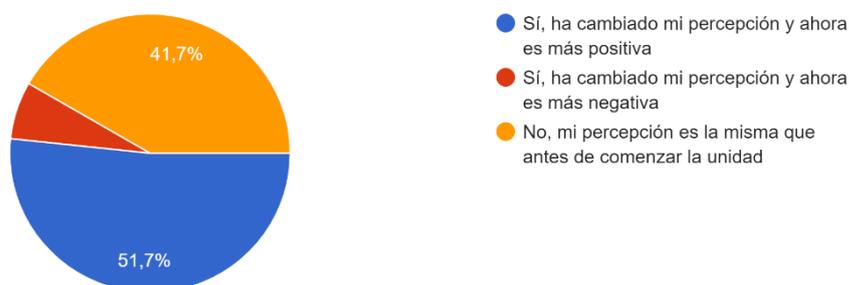
En este último cuestionario aumenta el porcentaje de estudiantes que considera que el tiempo dedicado a las destrezas orales no es suficiente, superando la mitad (55 %), del mismo modo que se reduce el porcentaje de indecisión y se aprecia un pequeño aumento también en el sí (18,3 %). Aunque ninguna de las categorías cambia de manera drástica, todo parece apuntar a que, tras la situación de aprendizaje, el alumnado se posiciona mayormente hacia la postura que indica que el trabajo de las destrezas orales en el aula de LE es insuficiente. La intervención didáctica parece haber generado, aunque en pequeña medida, una mayor conciencia entre el alumnado de 4.º de la ESO sobre la problemática asociada al trabajo de la oralidad en el aula de LE.

Finalmente, una vez finalizada la comparativa y discusión de ambos cuestionarios, convendría valorar también las preguntas incluidas solamente en el cuestionario final y referidas específicamente a la situación de aprendizaje implementada. En primer lugar, la Figura 35 mide la visión del alumnado sobre las destrezas orales tras la situación de aprendizaje implementada:

Figura 35. *Visión de las destrezas orales tras la intervención didáctica*

¿Consideras que la última unidad vista en clase ("Man over Nature") ha cambiado tu visión sobre las destrezas orales en inglés?

60 respuestas



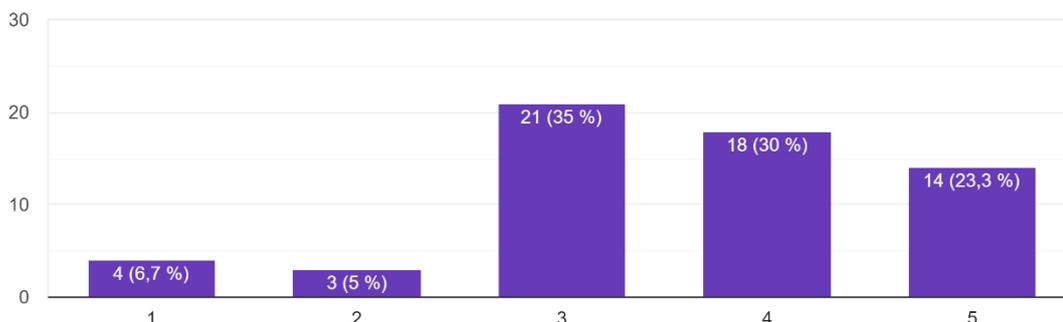
Fuente: Elaboración propia

La Figura 35 ilustra como más de la mitad del alumnado emite una valoración positiva mientras que un 41,7 % considera que su perspectiva se mantiene inalterada. Apenas un 6 % del alumnado percibe un impacto negativo en su percepción, lo cual también debería ser estudiado en particular para saber realmente si lo que ha empeorado es la visión general sobre las destrezas orales o la autopercepción sobre el nivel de competencia en las mismas. El alto porcentaje otorgado a la no variación también podría quizá atribuirse al escaso tiempo de intervención didáctica o a que, tal y como apuntan otras respuestas del cuestionario, la percepción ya era muy alta y esta situación de aprendizaje simplemente ha reafirmado la opinión que ya el alumnado tenía previamente.

Para profundizar en el grado de eficacia de la situación de aprendizaje, la Figura 36 muestra, en una escala del 1 al 5, el grado de mejora que el alumnado percibe tras la intervención:

Figura 36. *Grado de percepción de mejora en las destrezas orales tras la intervención didáctica.*

En una escala del 1 al 5, siendo el 1 muy poco y el 5 mucho, ¿consideras que las actividades realizadas en la unidad Man over Nature han ayuda...s destrezas orales (speaking/spoken interaction)?
60 respuestas



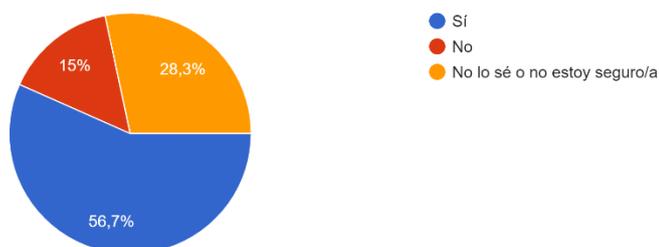
Fuente: Elaboración propia

La tónica general apunta hacia una valoración media-alta de las actividades realizadas, con las categorías 3 y 4 por encima del 30 % y la categoría 5 con un 23,3 %. De nuevo aparecen algunos casos en los que la nota es mínima que, pese a no suponer un porcentaje para nada significativo y salirse completamente de la percepción de la mayoría (entre el 1 y el 2 suman poco más del 11 %), convendría observar para conseguir que las metodologías aplicadas fuesen aún más inclusivas y consiguiesen resultados todavía mejores en un estudio futuro.

En lo referido al fomento de las destrezas orales tras la intervención didáctica, el alumnado refiere lo siguiente (Figura 37):

Figura 37. *Actitud hacia las destrezas orales tras la intervención didáctica*

¿Te sientes más seguro y animado a hablar en inglés tras haberlo hecho en la última unidad en clase?
60 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Más de la mitad del estudiantado (56,7 %) afirma sentirse más seguro y animado a expresarse oralmente en inglés tras completar las diferentes actividades que componían la situación de aprendizaje diseñada con ese objetivo. Solo un 15 % del alumnado responde de manera negativa, mientras que casi un 30 % se muestra indeciso. Pese a la relativamente alta tasa de indecisión, los datos parecen apuntar que la intervención didáctica ha cumplido su objetivo principal: animar al alumnado a expresarse oralmente en inglés de forma más segura.

Por último, el último cuestionario tenía una pregunta final, la única de carácter opcional, que invitaba al alumnado a comentar cualquier cosa referente a las destrezas orales o a la situación de aprendizaje llevada al aula. Cabe destacar que solo 18 de los 61 participantes respondieron a esta pregunta y, en algunos casos, estas no se han considerado significativas ni relevantes para esta investigación, bien porque no se relacionan con los aspectos anteriores o porque simplemente incluyen respuestas como “nada”, “no” o “ninguno”. En el resto de casos se observan mayormente comentarios positivos que valoran el efecto de las actividades y metodologías implementadas, así como otros más específicos que serán comentados a continuación. Un comentario realiza una propuesta de mejora sobre el andamiaje que se debería dar al alumnado cuando no es capaz de expresarse fluidamente, expresando el deseo de recibir ideas o ayuda para completar las frases y poder aprender cómo expresar las ideas. Otros estudiantes apuntan a que existen diferencias entre hablar dentro y fuera del aula, sintiéndose más cómodos en el último caso, así como destacan las diferencias en cómo se trabajan las destrezas orales en los diferentes centros educativos que, según el alumnado, generan diferencias en los niveles más altos de la ESO y Bachillerato.

8. Conclusiones

El presente trabajo ha tratado de ofrecer respuestas metodológicas, por medio de actividades concretas, para mejorar los resultados en las destrezas orales del alumnado de la ESO y Bachillerato en LE, un aspecto que, como se ha presentado en la literatura revisada, preocupa enormemente en el campo de la educación debido al contraste existente entre las destrezas orales y el resto de las destrezas de la lengua.

En resumen, se podría decir que esta investigación en acción ha cumplido con los tres objetivos planteados inicialmente, ya que los datos recabados en el cuestionario

inicial permiten realizar un retrato sobre el grado de competencia del alumnado participante antes de la intervención, siendo contrastados posteriormente con los resultados finales (objetivo 1). El cuestionario final ha servido además para aportar retroalimentación acerca de la situación de aprendizaje diseñada usando metodologías activas para fomentar las destrezas orales en LE (objetivo 2), midiendo el grado de éxito de la misma en base a los resultados comentados en la discusión y las conclusiones (objetivo 3). En cuanto a las preguntas de investigación e hipótesis formuladas, se concluye que el alumnado posee un grado de competencia medio en las destrezas orales (pregunta 1) y que las metodologías activas implementadas aportan resultados positivos en prácticamente la totalidad de ítems evaluados en los cuestionarios (pregunta 2), confirmando así las dos hipótesis planteadas. Además de lo anterior, este trabajo ha conseguido cumplir los objetivos propuestos de manera exitosa, fomentando y desarrollando las destrezas orales en la materia de Inglés como Lengua Extranjera a través del uso de metodologías activas.

Si bien es cierto que se han detectado y comentado algunas limitaciones, los resultados parecen apuntar a que son principalmente fruto del corto periodo de implementación o estar relacionadas con aspectos que exceden los objetivos planteados, pues se antoja complicado esperar diferencias notables en aspectos tan sumamente complejos como son las sensaciones de miedo al error y vergüenza al expresarse oralmente en LE. En conclusión, pese a estos aspectos comentados y a la pequeña escala de implementación, sería posible afirmar que este Trabajo de Fin de Máster aporta una contribución humilde a futuras investigaciones que ahonden en la misma línea y exploren en mayor profundidad el efecto de las metodologías activas sobre las destrezas orales en LE.

Por último, en cuanto a la influencia de esta investigación en acción respecto a las perspectivas sobre la docencia de las LE, se podría decir que esta refuerza una visión proclive hacia las metodologías más interactivas, dinámicas e incluso lúdicas en ocasiones, que se justifican en la demostrada necesidad de hacer del alumnado un agente central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las LE a través de un enfoque comunicativo que, en lugar de dar de lado a las destrezas orales, escape del paradigma tradicional y fomente la preparación de los aprendientes de las lenguas para las situaciones comunicativas reales de un mundo cada vez más globalizado.

9. Bibliografía

- Arias, L. E., y Arias, N. R. (2009). Enhancing oral interaction in English as a foreign language through task-based learning activities. *Latin American Journal of Content y Language Integrated Learning*, 2(2).
- Bailey, K. M. (2005). Practical English language teaching: speaking.
- Bula Villalobos, O. (2015). Action Research: Fostering Students' Oral Production in the EFL Class. *Revista de Lenguas Modernas*, (23).
- Consejo de Europa (2020), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*.
- Comisión Europea. (2012). *Primera Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas*.
- García, M. G. (2007). La interacción oral alumno/alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas. In *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 555-566). Universidad de La Rioja.
- García-Sampedro, M., y Miranda Morais, M. (2018). Comunicación oral y m-learning en el aula de inglés de primaria: la fotografía y el vídeo como recurso. *Comunicación oral y M-Learning en el aula de inglés de Primaria: la fotografía y el vídeo como recurso*, 135-154.
- Gobierno de Canarias. (2015). Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 169, de 31 de agosto de 2015, pp. 25289- 25335.
- Gobierno de Canarias. (2016). Currículos de las materias de la Educación Secundaria (LOMCE) Canarias: Primera Lengua Extranjera. Decreto 83/2016 por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en

la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 136, de 15 de julio de 2015, pp. 1-155.

Gobierno de Canarias. (2018). Resolución de 24 de octubre de 2018 por la que se establecen las rúbricas de los criterios de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, para orientar y facilitar la evaluación objetiva del alumnado en la Comunidad Autónoma de Canarias: Primera Lengua Extranjera. *Boletín Oficial de Canarias*, 218, de 12 de noviembre de 2018, pp. 1-45.

Gobierno de Canarias. (2023a). Currículos de las materias y los ámbitos de la Educación Secundaria Obligatoria LOMLOE Canarias: Lengua Extranjera. Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 058, de 23 de marzo de 2023, pp. 1-57.

Gobierno de Canarias. (2023b). Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 058, de 23 de marzo de 2023, pp. 15322-17274.

Gobierno de Canarias. (2023c). Anexo 1. Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y competencias clave en el Bachillerato. Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 058, de 23 de marzo de 2023, pp. 15372-15385.

Gobierno de Canarias. (2023d). Anexo 4. Situaciones de aprendizaje. Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 058, de 23 de marzo de 2023, pp. 17263-17264.

Gobierno de Canarias. *Kit de Pedagogía y TIC*.
<https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/>

Gobierno de España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.

- Gobierno de España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 304, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- Hornero, A., Mur-Dueñas, P., y Plo, R. (2013). Oral skills in the spotlight: EFL in secondary education in a Spanish local context. *Synergy*, 9(2), 111-124.
- Licet, E. (2012). Ansiedad en la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera.
- Mcdonald, C. y Devil, E. (Ed.). (2016). *Burlington New Action ESO 4 Student's Book*. Burlington Books.
- Plasencia, Z. (2018). Oral production in the Foreign Language classroom: Teachers, Reflections and Suggestions. ANGLISTICUM. Journal of the Association-Institute for English Language and American Studies, 7(6), 10-15.
- Plasencia, Z. (2019a). La interacción oral en el aula de lengua extranjera en secundaria: Un caso de estudio. In *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales* (pp. 913-928). Dykinson.
- Plasencia, Z. (2019b). Elementos que intervienen en el éxito–y en el fracaso–de la interacción oral en lengua extranjera en secundaria. *DIGILEC: revista internacional de lenguas y culturas*, 6, 14-26.
- Plo, R., Hornero, A., y Dueñas, P. M. (2014). Implementing the teaching/learning of oral skills in secondary education in Aragón: Gauging teachers' attitudes, beliefs and expectations. *International Journal of English Studies*, 14(1), 55-77.
- Quintero Ruiz, L. D (s/f). Metodología. Gobierno de Canarias.
- Rabéa, B. (2010). El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. En I Simposio de Didáctica del Español (pp. 9-14). Argel: Instituto Cervantes de Argel.
- Rubio Alcalá, F. D., y Martínez Lirola, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 51-63.
- Uquillas, N. C., y Córdova, K. S. (2021). Influencia del filtro afectivo en el desarrollo de la producción oral del aprendizaje del idioma inglés. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 93-111.

10. Apéndices

10.1. Cuestionarios

Instrumentos para la obtención de datos	
Cuestionario	Link
Cuestionario inicial	https://drive.google.com/file/d/1VfHr6MFwMYWF_M3cCT3S6tfWPthAHtGSj/view?usp=sharing
Cuestionario final	https://drive.google.com/file/d/13xSGn6-rhX4FU7yRxfq91OLGcSHN9oYZ/view?usp=share_link

10.2. Materiales didácticos

1ª SESIÓN	
Actividad	Link
Man over nature: what are we going to learn?	https://drive.google.com/file/d/1nIxx6_J9VmU2gQ0T6VDjnZVvSaLRWEUS/view?usp=share_link
Man over nature: brainstorming using Menti	https://www.mentimeter.com/app/presentation/alzmx1pu22kc2xmh2hor2rdemij5nktk/zs4ucx7sg77s/edit
2ª SESIÓN	
Actividad	Link
Science & technology, is it the same?	https://drive.google.com/file/d/1uZi0dCmgS3JcGDPYn2JpyNH5Tzpj9g88/view?usp=share_link
3ª SESIÓN	
Who was in the lab when the chemical that we created exploded? Working on relative pronouns	https://drive.google.com/file/d/1uZi0dCmgS3JcGDPYn2JpyNH5Tzpj9g88/view?usp=share_link
Roll the dice: relative pronouns game	https://drive.google.com/file/d/1PD3vObJuF-LGFDEN6o6NnT3Z8Ot2hBI9/view?usp=share_link
4ª SESIÓN	
Some/any compounds presentation	https://drive.google.com/file/d/1jC3Eq3oD1sUSiYHQqXwqxyQtKxw-Ujkn/view?usp=share_link
Controversial claims about science & technology	https://drive.google.com/file/d/1JZqv5R2hFJx4A761mN4SrF4NTVxPGPRD/view?usp=share_link
5ª SESIÓN	
Debating about Artificial Intelligence	https://drive.google.com/file/d/1X6_k7x6eC-Ey9PULIR5_yhZ5TX-5za2J/view?usp=share_link

6ª SESIÓN	
Is it science & science fiction? Reading superheroes comic	https://drive.google.com/file/d/1mSKe9Jnm-4_P7bUP3FifFSL_Q8YR5Gmx/view?usp=share_link
7ª SESIÓN	
Inventing new gadgets: preparing the social task	https://drive.google.com/file/d/1YORopjeaVzi8oPdS4LaqmycLWbgQJCxs/view?usp=share_link
Man over Nature Quiz: Play Factile	https://www.playfactile.com/lghsjqx27w/play
8ª SESIÓN	
Sample presentation	https://drive.google.com/file/d/1fp_3WIS2BmWIAvvZDJtx2PvNxzYJkCkf/view?usp=share_link
Assessment rubric	https://docs.google.com/document/d/1Rq52OLRqUJsk85yrREjfbeaFTf-JQGGL/edit?usp=sharing&oid=108927518337276902880&rtpof=true&sd=true
12ª SESIÓN	
Final group reflection	https://drive.google.com/file/d/1ZXA77jWbGBuaOF-LBSTCB60qmwQM-juq/view?usp=share_link