



Las destrezas orales en el Aula de Secundaria: *speaking,* *listening e interaction.*

Trabajo Fin de Máster

Curso 2012-2013

Autora: María Peña García.

Directora: Doctora María del Carmen Camus Camus.

Máster en Formación del Profesorado de Secundaria.

Especialidad: Lenguas extranjeras.

ÍNDICE

1. Introducción y justificación.....	3
2. Estado de la cuestión y relevancia del problema.....	5
3. Objetivos de la investigación.....	7
4. Adquisición de una lengua vs. Aprendizaje de una lengua.....	8
5. <i>Listening, Speaking e Interacción</i>	15
5.1. Problemas que plantean.....	15
5.2. Objetivos a alcanzar con las actividades del aula.....	18
5.3. Fases de las actividades de comprensión oral.....	19
5.3.1. Material auténtico.....	24
5.4. Características del discurso que el alumno debe conocer y cómo practicar las mismas en el Aula de Secundaria.....	27
5.5. Oportunidades que brinda la web 2.0 a los profesores de Secundaria para el desarrollo de las destrezas orales.....	30
5.6. Evaluación.....	38
6. Conclusiones.....	40
7. Posibles líneas para futuras investigaciones.....	42
8. Referencias bibliográficas.....	43
9. Anexo I.....	47
10. Anexo II.....	50

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

Comenzaré esta investigación indicando los motivos que me llevan a abordar la parte oral del lenguaje en la enseñanza de lenguas. Las lenguas surgieron con un objetivo: comunicarse, unir a los seres humanos. Esta parte del lenguaje es la que permite a las personas expresar sus deseos, sus pensamientos, sus miedos o preocupaciones. Desde que comencé a estudiar inglés hace 19 años siempre he pensado que las destrezas orales no se trabajan apenas en las Aulas de Secundaria. Acabé mi formación de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato con la sensación de dominar bastante bien los aspectos gramaticales de la lengua inglesa siempre y cuando pudiera utilizarlos de manera escrita. En el momento en el que tenía que poner en práctica esos conocimientos de forma oral el resultado no era satisfactorio.

Por lo general, las clases de segundo idioma se llevan a cabo la mayor parte del tiempo en la lengua materna de los estudiantes, como pude comprobar en los dos meses que estuve de prácticas en un instituto público de Cantabria, además de haberlo constatado cuando como alumna cursé los niveles previos a mi ingreso en la licenciatura de Filología Inglesa de la Universidad de Oviedo. En una investigación llevada a cabo en 2010 por Miguel Fernández Álvarez (Cicero Public Schools) y Jesús García Laborda (Universidad Politécnica de Valencia) se recogen datos alarmantes que reflejan que “hay un porcentaje bastante alto (23,9%) de participantes que manifestaron que utilizan el inglés como único medio de comunicación nada o casi nada y poco”. Aunque hoy en día tanto en la formación del profesorado de Secundaria como en diferentes cursos o asignaturas de metodología sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas se está concienciando a los futuros profesores de lengua inglesa de la importancia que tiene la parte oral del lenguaje en las clases de lengua extranjera. No obstante, todavía queda un alto porcentaje de profesores en activo que siguen impartiendo sus clases siguiendo una metodología anclada en épocas pretéritas cuando las clases de lengua inglesa eran prácticamente gramaticales y en ellas se trabajaba solamente la parte escrita :

El riesgo, sin embargo aparece porque cuanto mayores son los profesores, sus actitudes favorecen menos el uso del inglés (al menos como medio único de instrucción). Esto puede entenderse como que no se sienten cómodos al hablar en

inglés o que no tienen la suficiente formación. Puede que también se vean un poco cohibidos por los nuevos profesores que se van incorporando, que son los que más utilizan el inglés. (Fernández y García: 2010)

Una de las partes más difícil de aprender un segundo idioma son las destrezas orales, es decir, el *speaking* el *listening* y la interacción. Tradicionalmente, el aprendizaje de una lengua extranjera se limitaba al estudio de su gramática y vocabulario y en ese modelo las destrezas orales tenían una presencia testimonial. Un claro exponente de este método de enseñanza es el *grammar-translation method*. Tendremos que esperar hasta los años 50 para que esta situación cambie y la parte oral de la lengua entre a formar parte del entonces nuevo modelo didáctico para la enseñanza de segundas lenguas con el *audio-lingual method* introducido por el profesor Charles Fries (1945), si bien este método “no es comunicativo sino manipulativo” (López: 2012). No obstante, no será hasta la introducción de los métodos comunicativos cuando empezamos a encontrar que realmente hay un desarrollo de estas destrezas y las mismas entren a formar parte de modo efectivo en el elenco de aspectos que deben trabajarse en las clases de lengua extranjera.

Estamos en el Siglo XXI, en la era de las “nuevas” tecnologías y éstas se han convertido en una potente herramienta para la adquisición de una lengua. Gracias a Internet y a la televisión podemos estar en contacto con cualquier idioma a golpe de *click* aunque es el inglés la lengua hegemónica de la nueva autopista de comunicación. Sin embargo, pocos son los alumnos que ven aquí una oportunidad para mejorar su nivel de inglés y se ciñen simplemente a lo que se estudia en clase y a los materiales que los profesores les ofrecen. De ahí la necesidad de que estas destrezas se trabajen en el aula de una manera adecuada y útil para ellos. No obstante, a pesar de que este Trabajo Fin de Máster se centre en trabajar las destrezas orales somos totalmente conscientes de que no se puede hablar correctamente un idioma sin tener los conocimientos básicos de la estructura gramatical en la que se fundamente la misma.

2. ESTADO Y RELEVANCIA DE LA CUESTIÓN.

Vivimos inmersos en un mundo globalizado donde la movilidad geográfica para estudiar, trabajar o viajar se está convirtiendo en algo habitual. Golpeados por esta crisis que estamos viviendo muchas personas se ven obligadas a emigrar al extranjero a países como Alemania o China por ejemplo en busca de un futuro más prometedor. Hoy en día saber idiomas se ha convertido en una herramienta esencial para viajar a otros países donde poder desarrollar tu carrera profesional. Si no conoces otros idiomas, en especial la lengua inglesa, estás de alguna manera frenando esa carrera y cerrando las puertas a muchas oportunidades únicas que se encuentran más allá de nuestras fronteras. Este hecho queda reflejado en la siguiente afirmación:

La comunicación es una necesidad que no puede ni debe ser obviada, ya que supone un enorme potencial para afrontar nuevas posibilidades en el mundo educativo y laboral y multiplicar las oportunidades de desarrollo personal, cultural y social. (Educantabria¹).

En España, el inglés está integrado en el *currículum* escolar desde infantil hasta 2º de Bachillerato. En Secundaria cuenta con tres horas semanales. No obstante, el peso que estas las destrezas orales tienen en la calificación que se otorga al alumno, y por lo tanto en los ejercicios que se llevan a cabo en el aula, no está lo suficientemente definido a nivel autonómico, ni siquiera los profesores tienen voz en este asunto, sino que es competencia de los departamentos de cada centro y son éstos los que deciden sobre este aspecto. No obstante, la gramática sigue siendo el eje central en las clases.

Parece imposible hablar del peso que tiene el inglés en el *currículum* de Secundaria sin hablar del Plan Bilingüe que la Conserjería del Gobierno de Cantabria ha tomado como línea de actuación prioritaria. A día de hoy, son 54¹ centros en Cantabria los que están inmersos en este proyecto: en Secundaria un total de 33 centros tienen programas bilingües, de los cuales 30 son Institutos de Secundaria y 3 centros concertados. Estos datos ponen de

¹ Datos obtenidos de la web Educantabria
<<http://www.educantabria.es/noticias/noticias/noticias-de-portada/educacion-convoca-a-los-centros-docentes-de-cantabria-a-participar-en-la-implantacion-para-el-curso-2013-2014-de-programas-de-educacion-bilinguee>> a fecha 17/06/2013.

manifiesto la gran importancia que hoy en día tienen los idiomas, en especial la lengua inglesa. Aunque se trata de un programa recientemente implantado ha suscitado mucha polémica en cuanto a eficacia se refiere, pues algunos consideran que es un programa segregativo y hasta negador en cuanto a la formación de los alumnos.

Actualmente, en la Universidad de Cantabria, para obtener el título de Graduado en cualquiera de sus grados es necesario acreditar un nivel B2 en lengua inglesa según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), o en su versión inglesa, Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), esto significa que el egresado debe:

Poder participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos (...) tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista. (europass)²

Comprender discursos y conferencias extensos e incluso seguir líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprender casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. (europass)²

Independientemente de los estudios de grado que se esté cursando, el alumno debe acreditar el conocimiento en lengua inglesa requerido por la Universidad de Cantabria. Por ello, la necesidad de tener un buen nivel de inglés o cualquier otro idioma es más que evidente. Pero no sólo para obtener el título de graduado, sino también para poder acceder a un título de postgrado, para los que es necesario acreditar un B1 en inglés. En estos casos cualquier examen que certifique estos niveles costa de una parte oral y otra escrita, es decir, que las destrezas orales están presentes.

No obstante, es importante mencionar que la Prueba de Acceso a la Universidad (más conocida como PAU) se compone de una prueba escrita en cuanto al examen de lengua extranjera se refiere. En la actualidad se habla de la incorporación de un examen oral de inglés a dicha prueba. Sin embargo, “el

² <http://europass.cedefop.europa.eu/es/home>

ministro de Educación, José Ignacio Wert, ha anunciado a los rectores que el examen de inglés oral en las Pruebas de Acceso a la Universidad se retrasa hasta el curso 2015/2016” (Del Amo: 2013). Debido a la situación de crisis actual, parece inviable la introducción de este tipo de prueba. Para llevar a cabo una parte oral en el examen de PAU sería necesaria la contratación de más profesores. Esto supondría una inversión de dinero en un momento en el que se habla de recortes en educación. Si bien es cierto, cabe destacar que en exámenes oficiales sí se examinan las destrezas orales. Así, tanto la comprensión oral como la producción oral tienen un peso del 20% cada una (es decir, un 40% del total de la nota) en el *First Certificate in English* (FCE), o un 50% ambas si hablamos del PET (*Preliminary English Test*). Esto nos hace darnos cuenta de lo importante que es para nuestros alumnos desarrollar las destrezas orales y conseguir unos ciudadanos competentes en el mercado laboral de hoy en día.

Además, hoy en día las nuevas tecnologías se abren hueco en las Aulas de Secundaria. Poco a poco se van introduciendo cambios en el *currículum* y se hacen presentes en el día a día. No obstante, lo cierto es que se trata de una herramienta poco presente en las Aulas en la era de las tecnologías. Son muchas las facilidades que pone a su disposición como veremos en este trabajo, pero, por lo general, los profesores todavía no las sacan el máximo provecho.

3. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.

Debido a la necesidad evidente que existe hoy en día de dominar otros idiomas sobre todo en su parte oral, se crea una necesidad en el aula de trabajar y mejorar las destrezas orales. El objetivo de esta investigación es presentar una propuesta de cómo trabajar las destrezas orales del inglés, es decir, la expresión y la comprensión oral y la interacción, en el Aula de Secundaria. Debido a la naturaleza del trabajo no se pretende hacer una investigación exhaustiva, sino a efectos prácticos proponer la manera de trabajar estas destrezas sirviéndonos tanto de teorías como de investigaciones prácticas. Para ello, comenzaremos la investigación presentando el proceso que sigue la adquisición de una primera y una segunda lengua. A continuación, se hará una

investigación sobre cómo se debe trabajar las destrezas orales en el aula. En este apartado nos serviremos de teorías basadas en un modelo más “tradicional” donde se realizan *listenings* o interacciones más “convencionales” para finalizar mencionando algunas de las nuevas formas de trabajar estas destrezas ayudados de las nuevas tecnologías. Por último, y a efectos prácticos, se adjuntan una serie de páginas webs donde se encuentran ejercicios muy interesantes para su utilización en el aula.

4. ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA VS. APRENDIZAJE DE UNA LENGUA.

El lenguaje es la principal característica que nos diferencia de los chimpancés. De hecho, compartimos el 98.5% de los genomas: “it has long been known that our genomes are [...] quite similar (around 98.5%) to those of our nearest non-talking neighbours, chimpanzees”. (Marcus y Fisher: 2003). Se ha comprobado que el lenguaje es inherente al ser humano y que está en nuestros genes. Hay artículos que hablan del gen FOXP2 como el “implicated in our ability to acquire spoken language”³ (Marcus y Fisher: 2003). Por lo tanto, si asumimos que es una capacidad innata, todo ser humano puede hablar una lengua, a no ser que padezca alguna enfermedad o malformación. Sin embargo, vemos cómo aprendemos nuestra lengua materna sin esfuerzo, de una forma inconsciente, mientras que aprender una segunda lengua es una tarea ardua. Para explicar este hecho los autores hablan de la Hipótesis Del Período Crítico (en inglés denominado como Critical Period Hypothesis): “A number of lines of research, both behavioral and neural, suggest that there is a critical or sensitive period for language acquisition.”⁴. A partir del Período Crítico, la capacidad del ser humano para adquirir una lengua se ve mermada, debido a un cambio fisiológico del cerebro como apunta E. Lenneberg (1967)⁵. Según los expertos es difícil situar este período en el tiempo, pero sí apuntan que depende más

³ Para más información véase el artículo FOXP2 in focus: *what can gene tell us about speech and language?* Escrito por Gar F. Marcus y Simon E. Fisher.

⁴ Artículo del *Newport* disponible en: <http://www.bcs.rochester.edu/people/newport/Newport-ECS-A0506.PDF>

⁵ Para más información: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/hipotesisperiodocritico.htm

bien de cada persona, si bien es cierto que todos señalan este punto en la pubertad.

Son varias las etapas que se suceden en cuanto a la adquisición del una primera lengua se refiere. A continuación se muestra un cuadro donde se recogen estas etapas con una breve explicación y ejemplos reales de niños cuya lengua nativa era el inglés.

Etapa	Explicación y ejemplos
Pre-talking stage	Consiste en la repetición de un sonido (también conocido como cooing). Ej. Aaaah.
Babbling stage	Esta etapa consiste en la duplicación de sílabas. Incluso los niños con problemas auditivos pasan por esta etapa. Ejemplo: “gaga”
Holophrastic stage	El niño articula una palabra: ejemplo: Apple /abol/
Two Word stage	Ex.Go bye bye! (Cuando ve como un perro se aleja)
Telegraphic stage	En esta etapa el lenguaje aún es telegráfico: Ej. Daddy want apple. Me want apple.
Later multiword stage	Ejemplo: Daddy wants to eat an apple.

Tabla 1: Etapas de la adquisición del lenguaje⁶.

⁶ Esta tabla ha sido basada en el artículo : “First language acquisition”. Los ejemplos: CHILDES: : <http://childes.psy.cmu.edu/>

Cuando hablamos de aprendizaje de una segunda lengua el proceso es muy diferente. La primera gran diferencia es que los alumnos ya poseen conocimientos sobre su propio idioma, por lo que hay interferencias entre los conocimientos de la lengua madre y la lengua meta (L1 y L2 respectivamente). Además, la cantidad de *input* que recibe es muy distinta.

Cuando aprendemos nuestra lengua materna experimentamos una inmersión lingüística completa, el sujeto puede interactuar con su entorno, produciendo así una adquisición adecuada de la lengua. Por otro lado, aprender una lengua exclusivamente en el aula presenta muchas limitaciones, lo que conlleva unos determinados resultados en la adquisición de la segunda lengua. (Navarro: 2009)

Stephen Krashen (1988) establece una clara distinción entre “*acquisition*” y “*learning*”. Krashen apunta que la adquisición sucede de forma natural, es inconsciente, informal, no percibes la gramática y es comunicativa. Por el contrario, el aprendizaje implica un proceso formal, es consciente, el individuo percibe la gramática y el vocabulario y tiene lugar en un contexto artificial.

Stephen Krashen en su teoría de la adquisición del lenguaje distingue cinco hipótesis: *Acquisition-Learning hypothesis*, *Monitor hypothesis*, *Affective Filter hypothesis*, *Natural Order hypothesis*, e *Input hypothesis*. De las mismas, dos tendrían especial relevancia para el tema que estamos abordando:

Input hypothesis. Krashen hace referencia a la importancia que tiene para el estudiante recibir *input*, es decir, de la utilización de la L2 en clase. Pero va más allá y concluye que el *input* que debe recibir el alumno debe ser un paso por encima de su nivel real, conocido como “*input+1*”.

The learner improves and progresses along the 'natural order' when he/she receives second language 'input' that is one step beyond his/her current stage of linguistic competence. [...] Natural communicative input is the key to designing a syllabus, ensuring in this way that each learner will receive some 'i + 1' input that is appropriate for his/her current stage of linguistic competence. (Schütz: 2007)

Affective Filter hypothesis. Es importante crear un ambiente positivo en el aula, donde el alumno se sienta relajado y no sienta ningún tipo de presión o estrés, para así conseguir que el aprendizaje de otra lengua no sea un proceso arduo, o al menos sea algo más fácil, para el estudiante. “A number

of 'affective variables' play a facilitative, but non-causal, role in second language acquisition". (Schütz: 2007)

Tradicionalmente se creía que cada parte del cerebro estaba especializada en una función determinada. Sin embargo, estudios más recientes apuntan que, si bien es cierto que cada área del cerebro posee una función determinada, en el caso de problemas en alguna de esas áreas esa función será desempeñada por otra zona. En cuanto a las funciones del lenguaje, son dos las que se encargan de éstas, a saber, el área de Broca (producción) y el área de Wernicker (comprensión) (Pérez)⁷. Además, algunos expertos hablan de diferencias entre las mujeres y los hombres:

Numerosas pruebas sugieren que, por término medio, las mujeres son mejores que los hombres en una amplia gama de habilidades que requieren el uso del lenguaje, como la fluidez verbal, la velocidad de articulación y la gramática. (Fajardo: 2008).

Cuando un ser humano nace es capaz de discriminar entre todos los sonidos que existen, independientemente de si éstos forman parte del conjunto de sonidos de su lengua materna o no. Sin embargo, esta capacidad de discriminar sonidos se pierde para reconocer sólo aquellos a los que está expuesto.

Los recién nacidos durante el primer año de vida son capaces de distinguir entre todos los sonidos, finalizado el primer año pierden habilidad de distinguir entre sonidos a los que no han estado expuestos. (Pérez)⁷

No obstante, sin obviar la dificultad que entraña la adquisición de una segunda lengua, es posible aprender una L2 una vez superado el período crítico:

Diferentes evidencias científicas parecen indicar que la educación y el aprendizaje continúan durante toda la vida. Con el contexto adecuado y enriquecido input se desarrollarán las dendritas, que se pierden al no ser usadas. Aun que sea cierto que es más fácil aprender cualquier lengua a los 2 ó 3 años y que el estudiante universitario que entra en contacto por primera vez con su L2 a los 18 ó 25 años

⁷ Este artículo no tiene fecha de publicación.

<http://ir.lib.wtuc.edu.tw:8080/dspace/bitstream/987654321/200/1/644-Aprendizaje%20y%20enseanza%20de%20segundas%20lenguas.pdf>

tendrá más dificultades, sin embargo el mensaje esperanzador que ofrece la investigación cerebral es que la capacidad de aprendizaje del cerebro es casi ilimitada, dependiendo de la tenacidad, voluntad y la búsqueda de nuevas experiencias y oportunidades para poder practicar lo aprendido, es decir, tener ocasión de activar las nuevas redes dendríticas eléctricas y químicas creadas (Pérez)⁷.

El aprendizaje de una segunda lengua es mucho más lento y costoso que la adquisición de la L1, mucho más si hablamos de su parte oral. En cuanto a la pronunciación se refiere, el alumno comienza con la producción de palabras o frases difíciles de comprender. Su pronunciación no se asemeja a la de un hablante nativo. A continuación, se sucede una segunda fase en la que se aprecia cómo el estudiante posee un marcado acento extranjero, no siendo esto obstáculo para su comprensión salvo en raras ocasiones. Durante un período bastante prolongado el hablante de inglés como segunda lengua sigue manteniendo el acento de su lengua materna, pero esto nunca se interpone en la comunicación con otro hablante. La última fase se alcanza cuando el hablante de la L2 posee ya el nivel de pronunciación de un hablante nativo. En relación a la fluidez, al principio el estudiante de inglés como segunda lengua encuentra muy costoso la producción de cualquier enunciado simple para ir poco a poco ganando en soltura hasta conseguir hablar con total fluidez sin que esto le suponga ningún tipo de esfuerzo, es decir, como si éste estuviera hablando en su lengua materna. Por último, en relación a la comprensión oral, en el primer estadio los estudiantes sólo son capaces de procesar oraciones muy sencillas y ya conocidas para a continuación ir comprendiendo paulatinamente cada vez oraciones más complejas (al principio sin hablantes nativos involucrados en la conversación) hasta finalmente comprender todo tipo de mensajes por muy complejos que sean y en cualquier registro.

A continuación se muestra una tabla de las hermanas Laguillo Pierce que incluyen en su artículo "Proceso de Adquisición de la Segunda Lengua" con un resumen de forma esquemático de las fases o etapas de la adquisición de la L2. :

Nivel	1	2	3	4	5
Pronunciación	A menudo incomprensible.	Acento extranjero pero generalmente comprensible.	A veces con acento extranjero pero siempre comprensible.	A veces con acento extranjero pero siempre comprensible.	Nativa
Fluidez	Todo enunciado requiere un esfuerzo tremendo, excepto algunas frases memorizadas.	Generalmente tiene poca fluidez, y a menudo se ve obligado a guardar silencio debido a sus limitaciones de gramática y vocabulario.	Casi siempre encuentra la manera de expresar lo que quiere decir, aun cuando tiene limitaciones de gramática y vocabulario.	Habla sin esfuerzo en toda circunstancia profesional; escucharlo no es molestia.	Habla con la misma fluidez con que habla en su lengua materna.
Comprensión	Requiere de mucha repetición y que se le hable despacio; sólo entiende frases sencillas y conocidas.	Generalmente entiende cuando se le habla de cosas no técnicas, pero a veces no entiende o necesita de repetición o paráfrasis para entender. Generalmente no puede seguir una conversación entre nativohablantes.	Entiende casi todo; entiende discursos, las noticias por la radio, y la mayor parte de una conversación entre nativohablantes, pero no capta todos los detalles.	Puede entender todo hablar culto en cualquier contexto normal; de vez en cuando no entiende modismos o regionalismos.	Comprensión igual a la de un nativohablante

Tabla 2: Proceso de adquisición de la segunda lengua: Desarrollo evolutivo⁸.

Un aspecto problemático en cuanto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera son las vocales. La diferencia con el español es más que evidente. Esto se puede apreciar en los gráficos que se muestran a continuación:

⁸ Tabla obtenida de Lagullo Pearce (sin fecha). En la original aparecen más elementos. En esta hemos seleccionado los pertinentes para esta investigación, a saber, las relacionadas con las destrezas orales.

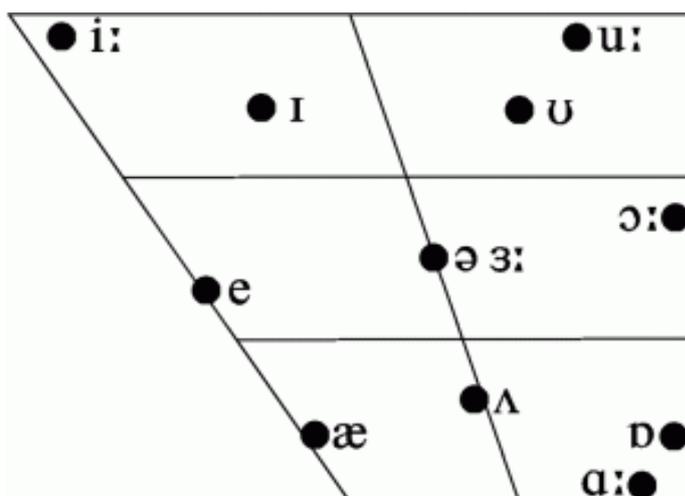


Imagen 1: vocales del inglés⁹.

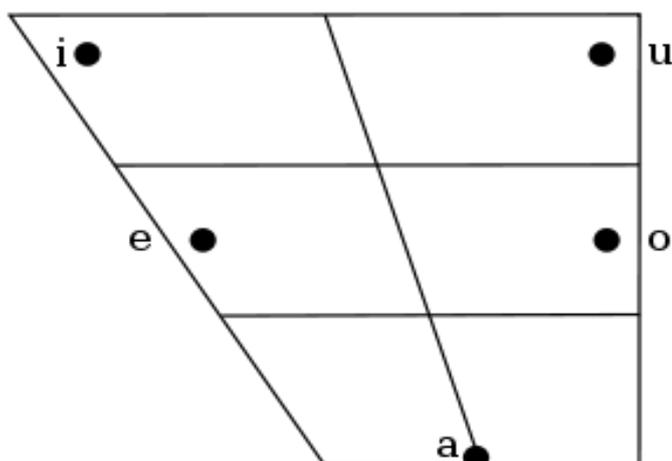


Imagen 2: vocales del español¹⁰.

Como se observa en las dos imágenes anteriores, el sistema vocálico en inglés y en español no coincide. La primera gran diferencia es en cuanto número se refiere: en español hay cinco vocales frente a las 12 que hay en inglés. Las dimensiones de las que se habla en cuanto a la descripción de las vocales son las siguientes: el grado de apertura de la boca (cerrada, semicerrada, semiabierta, abierta), y qué parte de la lengua se utiliza para la realización de la misma (anterior, central o posterior). Por ejemplo, la /i/ en español es anterior cerrada. Sin embargo, en inglés la /i/ se aproxima a ser una vocal semicerradacerrada y central. En inglés, existe también la distinción entre

⁹Imagen disponible en: <http://dialectblog.com/2011/03/10/mastering-the-trap-bath-split/>

¹⁰ Imagen disponible en: <http://www.indiana.edu/~hlw/PhonUnits/vowels.html>

vocales largas y cortas, lo que no sucede en español, que sólo cuenta con vocales cortas. Además, éste cuenta con una peculiaridad: la grafía no corresponde con su realización. Esto es fuente de conflictos para los estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera, puesto que en español este fenómeno no sucede: la gráfica de una palabra corresponde con su realización fonética. Por ejemplo, en inglés la pronunciación de *meet* es /mi:t/ o de *but* es /bʌt/ la forma fuerte y /bət/ la forma débil.

5. LISTENING, SPEAKING E INTERACTION.

5.1. Problemas que plantean

Se conoce como “destrezas orales” a la comprensión oral, la producción oral y más recientemente se habla también de la interacción. Las destrezas orales son fundamentales en un idioma y, por lo tanto, es esencial desarrollarlas y trabajarlas en clase. Hasta los años 80, como apunta Richards (2008) en su artículo “Teaching Listening and Speaking From Theory to Practice” esta destreza se enseñaba de forma mecánica, los ejercicios consistían en repetir de forma reiterada (los ejercicios conocidos como *drills*) donde se automatizaban frases y oraciones fuera de contexto, de forma artificial. Es en los años 80 cuando tiene lugar un cambio significativo en la programación y la enseñanza de lenguas extranjeras y se asiste a un “emergence of communicative language teaching” (Richard: 2008), donde los métodos estructuralistas comienzan a transformarse y pasan a ser mucho más comunicativos.

Una parte esencial de la comunicación es escuchar y entender lo que se dice como apunta Nihei Koichi (2002) en su artículo “How to Teach Listening”:

Listening is an important skill for the person who is learning English because in verbal communication we cannot communicate with each other without listening to the speaker's utterances and understanding them [...]. Everyone wishes to understand English films, TV programs, music, and announcements. In other words, the purpose of learning English is to communicate in the real world.

Nihei (2002), citando a Rubin, J. quien en su libro *An overview to a guide for the teaching of second language listening. A guide for the teaching of second language listening* (1995) pone de manifiesto la dificultad de enfrentarse a un *listening*:

For second language/foreign language learners, listening is the skill that makes the heaviest processing demands because learners must store information in short term memory at the same time as they are working to understand the information.

A continuación presentamos en tres bloques¹¹ los principales aspectos a tener en cuenta para facilitar el aprendizaje de las destrezas orales y conseguir que los ejercicios de *listening* no resulten difíciles para los alumnos que estén aprendiendo el inglés L2:

Problemas de recepción: reconocer y discriminar los diferentes sonidos, identificar las contracciones (por ejemplo, en inglés la contracción 'd se puede referir tanto a *would* como a *had*, por lo que el estudiante ha de identificar de qué forma gramatical se trata), los diferentes acentos y la velocidad con la que el hablante se comunica, muchas veces no usan su conocimiento del mundo (o no lo tienen), para decodificar el mensaje o no saben interpretar la entonación...

Problemas del oyente: la ansiedad y el estrés que afecta al estudiante, falta de motivación, los estudiantes a menudo piensan que no van a entender nada, falta de concentración, falta de motivación porque no les interesa el tema o no saben nada sobre el mismo.

Problemas con el mensaje: al contrario que en una conversación de la vida real, los estudiantes no pueden pedir aclaraciones ni interpretar el lenguaje corporal. Además, los estudiantes no tienen la capacidad de influir en la complejidad y ritmo de la conversación.

En cuanto a la producción debemos distinguir entre el *speaking* y la interacción. Aunque tradicionalmente ambos se englobaban bajo el nombre de la primera, con el MCERL ya se habla de ellas por separado. En cuanto a la interacción, lo define como lo siguiente:

¹¹ Basados en la conferencia de Steven Mcguire (2013): Improving listening.

[...]the language user acts alternately as speaker and listener with one or more interlocutors so as to construct conjointly, through the negotiation of meaning following the co-operative principle, conversational discourse. (MCERL: 2001)

McLaren, Daniel y Bueno (2005) en su libro citan a Brown (1983) quien expone que el *speaking* es la destreza que supone un reto para los estudiantes debido a las siguientes características del discurso:

Contracciones, reducción vocálica y elisiones. Una de las características del inglés es la existencia de contracciones. Muchas veces puede resultar confuso para el estudiante. Así por ejemplo la contracción 's que tratarse o bien el verbo *to be* o bien el verbo *to have* ambos casos en tercera persona. Además, cuenta con la vocal débil *schwa* que dificulta la escucha del hablante nativo.

El uso del *slang* y los *idioms*. Si estamos trabajando con un registro no muy elevado, la existencia de palabras o expresiones coloquiales puede entorpecer la comprensión oral.

Acento, ritmo y entonación. El español se considera una lengua conocida como *syllable-timed*, mientras que el inglés es *stress-timed language*, causando problemas a españoles. Para entender el significado de estos conceptos recurriré a la BBC donde exponen esta diferencia de forma muy clara:

A syllable-timed language is a language whose syllables take approximately equal amounts of time to pronounce. It can be compared with a stress-timed language, where there is approximately the same amount of time between stressed syllables. (BBC)¹²

¹² <http://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/syllable-timed-languages>

5.2. Objetivos a alcanzar con las actividades del aula

Las actividades que se plantean en clase deben estar orientadas hacia unos objetivos. Antes de que el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas fuera normativo para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas los objetivos no estaban bien delimitados. A partir de la implantación del MCERL los mismos quedan bien delimitados. La definición de esta herramienta de trabajo es muy clara, como vemos en la siguiente descripción que el Consejo de Europa hace sobre el mismo:

The result of over twenty years of research, the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) is exactly what its title says it is: a framework of reference. It was designed to provide a transparent, coherent and comprehensive basis for the elaboration of language syllabuses and curriculum guidelines, the design of teaching and learning materials, and the assessment of foreign language proficiency. It is used in Europe but also in other continents and is now available in 39 languages.

El MCERL distingue entre seis niveles: el nivel más básico el A1, seguido del A2, B1, B2, C1 y por último el C2. Aunque menos conocidos, “It also defines three ‘plus’ levels (A2+, B1+, B2+)”. Cada nivel va acompañado de una pequeña definición de lo que la persona sabe hacer (siempre en positivo): “The CEFR’s illustrative scales of “can do” descriptors are available in a bank of descriptors together with many other related descriptors” (MCERL: 2001). En el anexo I hemos incluido los niveles correspondientes a la comprensión oral, la expresión oral y la interacción.

5.3. Fases de las actividades de comprensión oral

El tipo de ejercicio que el profesor elija o diseñe para ayudar al alumno a mejorar su destreza oral va a ser muy importante a la hora de obtener resultados satisfactorios. Porque no sólo es importante el ejercicio en sí, sino lo que le antecede y le precede. Por eso, podemos distinguir tres fases a la hora de explotar un listening:

Pre-listening. Parte esencial a la hora de realizar esta actividad ya que “The pre-listening stages [...]help our students to prepare for what they are going to hear, and this gives them a greater chance of success in any given task”.¹³ Contextualizar el tema sobre el que se va a trabajar ayuda a los estudiantes es uno de los principales objetivos que se debe tener en mente a la hora de enseñar una segunda lengua es el preparar a los alumnos para la vida real. Si tenemos en cuenta que el contexto de la clase es ya bastante ficticio, hacer un esfuerzo para al menos asemejarlo lo más posible a lo que se van a encontrar fuera del aula es esencial. Hasta los años 60, y aún hoy podemos encontrarnos con esta afirmación, algunos académicos señalaban también la posibilidad de dar a los alumnos vocabulario. Lo cierto es que “in real life learners will not, under normal circumstances have words explained to them in advanced” (McLaren, Madrid y Bueno: 2005). Si como hemos dicho anteriormente uno de los principales objetivos es el “simular” la vida real en la medida de lo posible, no hay duda de que al dar al alumno una lista de vocabulario no se estaría cumpliendo este objetivo.

Listening. Los expertos hablan de dos tipos de preguntas: aquellas que se centran en el proceso y las que se centran en el producto. Las deseables son las primeras, ya que “[...]provide some information about the context which in turn establishes a purpose for listening” (McLaren, Madrid y Bueno: 2005). Esto último nos lleva a darnos cuenta de la importancia de que el

¹³ Esta cita está tomada del documento: “Pre-listening skills and activities”. Fecha de acceso: 07/09/2013. Enlace: http://www.pearsonlongman.com.ar/catalogue2011/download/how_to/04_HTTL_pp_60-61.pdf. Se desconoce el autor.

alumno encuentre cierto interés en hacer el *listening*, ya que como apunta la BBC¹⁴:

When we listen to something in our everyday lives we do so for a reason. Students too need a reason to listen that will focus their attention. For our students to really develop their listening skills they will need to listen a number of times. (BBC: 2010)

El número de veces de escucha suele ser oscilar entre dos o tres, dependiendo de la dificultad del mismo, así como del nivel de la clase.

Listening to a foreign language is a very intensive and demanding activity and for this reason I think it's very important that students should have 'breathing' or 'thinking' space between *listenings*. (BBC: 2010)

Es fundamental dejar a los alumnos suficiente tiempo para leer las preguntas al principio, y entre audición y audición. Si no se les da tiempo para leer las preguntas y para que tengan claro lo que se les va a preguntar, éstos van a estar simultáneamente leyendo las cuestiones y escuchando la grabación o viendo el video, por lo que las tareas a realizar se hacen más complejas. Se debe por tanto dejar a los alumnos tiempo suficiente para que puedan, por un lado leer las preguntas así como para procesar la información que están recibiendo.

Post-listening. Como indican McLaren, Madrid y Bueno (2005) se distinguen dos grandes grupos de actividades a realizar tras la escucha que son:

[...]can be divided into two broad areas: a) those which examine one particular aspect of the listening text in greater detail, and b) those which use the text as a springboard into another activity.

Se puede utilizar esta actividad oral como pretexto para trabajar un aspecto de la lengua problemático para los alumnos, como sería alguna estructura gramatical, vocabulario específico, o cualquier otro aspecto que el profesor detecte como problema para los alumnos. Otra manera de explotar el mismo

¹⁴ <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/a-framework-planning-a-listening-skills-lesson>

sería utilizarlo como pretexto para realizar otra actividad como debates, lecturas, etc.

Otro aspecto a tener en cuenta son los procesos conocidos como *bottom-up* y *top-down* a la hora de la realización de un *listening*.

Bottom-up: este término fue acuñado por Gough en 1972. Hace referencia al proceso por el cual vamos construyendo significados a partir de sonidos, luego palabras, oraciones...es decir, siguiendo un orden establecido, jerárquico:

al uso de información previa como base para entender el mensaje hablado. Es decir, el oyente procesa el contenido del texto que está escuchando según unos parámetros ya preestablecidos y conocidos por él. A partir de los sonidos se forman palabras, a continuación frases, oraciones, textos y el significado es así decodificado. (Sanchis y Martín-Martínez)¹⁵

Los ejercicios que pondrían en funcionamiento este mecanismo consistirían en completar huecos con palabras, los dictados... en definitiva, todos aquellos en los que simplemente se transcribe lo que se escucha.

Top-down: este término define un proceso de comprensión opuesto a la teoría anterior. Smith (1983) apuntó que éste consiste en construir el significado a través de un conocimiento previo que el alumno posee.

Procesamiento top-down se refiere al conocimiento de fondo que el alumnado posee a la hora de comprender el significado de un mensaje. La adquisición de este contenido puede depender del conocimiento previo que tenga el estudiante sobre el tema. (Sanchis y Martín-Martínez)¹¹

Para conseguir que esta tarea no sea tan ardua son varios los autores que han concluido que es necesario hacer al alumno consciente de su propio aprendizaje como veremos a continuación.

Es obvio que cada persona aprende de forma diferente. En su artículo "Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study" Larry Vandergriff y Marzieh H. Tafaghodtari (2010) hablan de la

¹⁵ Sin fecha de publicación.

importancia de conseguir que los alumnos sean conscientes del proceso de aprendizaje, lo que se conoce como metacognición, es decir, la autorregulación del propio aprendizaje. Muchos profesores simplemente hacen ejercicios sin enseñar a los alumnos cómo conseguir resultados positivos. Es común oír a los alumnos decir que no se les da bien los *listenings*. Sin embargo, quizá el problema radica no en el hecho de que no sean buenos, sino que no se les ha enseñado cómo hacerlo bien, cómo afrontar ese ejercicio de forma eficiente. El estudio mencionado anteriormente consistía en estudiar los resultados de dos grupos diferentes, el grupo control y el experimental (47 y 59 alumnos respectivamente). En ningún caso los estudiantes sabían en qué grupo estaban para que así los alumnos no se sintieran condicionados. Los resultados obtenidos en el estudio son muy reveladores: el grupo experimental obtuvieron mejores resultados al finalizar éste que los alumnos del grupo control. Además, cabe destacar un dato que es el siguiente: dentro del grupo experimental, fueron los alumnos con menores habilidades metacognitivas los que mejoraron mucho más con respecto a sus homólogos del grupo control:

Although the group receiving the metacognitive instruction outperformed the control group on the final test of listening comprehension, it was the less skilled listeners in the experimental group who significantly improved when compared to their counterparts in the control group. [...]the results provide further empirical evidence for the benefits of raising learners' metacognitive awareness by guiding students through the process of listening. (Tafaghodtar y Vandergrifti: 2010)

Tafaghodtar y Vandergrifti (2010) distinguen entre varias fases pedagógicas que se relacionan con esos procesos metacognitivos de los que hablan. Estos autores distinguen entre el “prelistening: Planning/predicting stage”, donde los alumnos predicen el tipo de información que va a estar presente en el audio. A continuación la primera escucha, que ellos identifican con la fase a la que le dan el nombre de “First verification stage”, donde los alumnos “verify their initial hypothesis”, y comparan sus respuestas con las de sus compañeros. Hablan de una segunda escucha e incluso de una tercera. En la segunda los alumnos “verify points of earlier disagreement, make corrections and write their own additional details understood” teniendo lugar después una discusión grupal acerca de los puntos principales del *listening*. En cuanto a la tercera escucha,

los alumnos ponen atención en aquellas partes que no ha entendido. Por último, la última etapa, “reflection stage: Based on the earlier discussion of strategies used to compensate for what was not understood, students write goals for the next listening activity”. Como se puede observar hay varias similitudes con el modelo que hemos expuesto antes de tres fases: *pre-listening*, *listening* y *post-listening*.

Los procesos metacognitivos que subyacen a estas fases son los siguientes:

1. Planning and directed attention.
2. Selective attention, monitoring and evaluation.
3. Monitoring, evaluation, planning, and selective attention.
4. Selective attention, monitoring, evaluation, and problem solving.
5. Monitoring, evaluation, and problem solving.
6. Selective attention, monitoring, and problem solving.
7. Evaluation, planning.

(Tafaghodtar y Vandergrift: 2010)

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de trabajar estos procesos metacognitivos para así conseguir unos mejores resultados al trabajar las destrezas orales. Además, “the results suggest that less skilled listeners can benefit the most from such an approach” (Tafaghodtar y Vandergrift: 2010), por lo que es una técnica que ayuda a los alumnos que más necesidad tienen, lo que en último término ayudará al desarrollo global de la clase.

Muchas veces los malos resultados de esta prueba se deben a una mala preparación para hacer el ejercicio como ya hemos mencionado anteriormente. El profesor McGuire en una conferencia organizada por la editorial MacMillan en 16 de marzo del 2013 dio las siguientes recomendaciones, que, aunque no están basadas en ningún estudio como las expuestas con anterioridad en este trabajo, también son muy interesantes y merece la pena recogerlas aquí:

- Lee las instrucciones cuidadosamente cada parte para que te hagas una idea del tema.
- Mira las preguntas (texto e imágenes) de cada parte antes de escuchar la grabación (...) y piensa qué tipo de información tienes que escuchar.
- Marca/escríbe tus respuestas en el papel mientras escuchas.

- Contesta cuantas más preguntas puedas cuando escuches la grabación por primera vez.
- Revisa tus respuestas y escucha las que te quedan durante la segunda escucha
- Contesta todas las preguntas incluso si no estás seguro/a de la respuesta. Seguramente has entendido más de lo que pensabas.
- No te preocupes demasiado si no has escuchado la respuesta a la pregunta a la primera. Vas a escuchar todo dos veces.
- No te pongas nervioso si no entiendes todo mientras estás escuchando, ya que no todas las partes de la grabación son evaluadas.

Recordar a los alumnos estos pasos y hacérselos seguir sería de gran ayuda a la hora de enfrentarse a una prueba de estas que les prepara para entender al hablante en una conversación.

5.3.1. Material auténtico

Lo cierto es que a niveles de Secundaria y Bachiller poco son los materiales auténticos que se utilizan. En un estudio realizado por Marcela Morchio (2009) sobre la enseñanza de las destrezas orales en las aulas en Argentina encontró que los estudiantes no percibían dificultad alguna, de hecho, es la destreza que más sencilla encontraban. Una razón de las razones que expone es la siguiente:

[...]students were not exposed to authentic oral material, that is why they did not find listening problematic. One of the teachers was sincere enough to point out that it was the skill they specialize less.

Uno de los principales objetivos del aprendizaje de un idioma es conseguir comunicarse con personas nativas de esa lengua. Martín Marlasca (2012) en su Trabajo de Fin de Máster “Uso De Materiales Auténticos En La Clase De Inglés” hizo una pequeña investigación sobre si el uso de estos materiales como complemento al libro de texto ayuda en cuanto a la adquisición de una segunda lengua se refiere, como apunta ella:

¿La utilización conjunta de libro de texto y materiales auténticos es más efectiva que sólo el libro de texto para la mejora de la comprensión (...) oral de alumnos de 1º ESO en la asignatura de lengua inglesa?

Aunque si bien es cierto que no pudo validar su hipótesis, sí concluyó con una serie de afirmaciones que resultan de especial interés: “es posible seleccionar materiales auténticos con un nivel de dificultad adecuado a su nivel académico”. Además, en su investigación, Martín Marlasca (2012) apunta a un aumento de “interés y motivación” de los alumnos con el uso de estos materiales. Este tema ha sido tratado por varios autores como Jhoana Arteaga Potosí, Edwin Andrés Guarín Loaiza y Ana Catalina López García (2000) en su artículo “Using Video Materials as a Teaching Strategy for Listening Comprehension” que apuntan lo siguiente:

We found that the students, in the interviews, mentioned how video exposure had increased their motivation because they could have contact with natural conversations.

En su TFM Martín Marlasca (2012), citando a Berardo, recoge las siguientes ventajas de los materiales auténticos: A los estudiantes se les presenta la lengua utilizada en la vida real, tiene un efecto positivo en la motivación, proporcionan información cultural auténtica, están más próximos a las necesidades de los estudiantes (pues debido a la gran variedad de los mismos éstos se puede elegir dependiendo de los intereses o necesidades de los alumnos), y propician un enfoque pedagógico más creativo.

Podemos considerar los materiales auténticos como una forma de crear un “ambiente” más real en la clase. Una forma de estar en contacto con la lengua que los alumnos se van a encontrar en la calle, que van a necesitar el día de mañana. Desde mi experiencia como estudiante encuentro el uso de este tipo de materiales fundamental a la hora de mejorar el nivel de lengua. Además, ahora con la introducción en el aula de las nuevas tecnologías esto es mucho más fácil. No debemos olvidar que la enseñanza de idiomas se ha beneficiado en gran medida con la introducción de éstas en el aula. Además, el uso de los mismos puede suscitar interés entre los alumnos por escuchar material en

inglés, ya que ellos mismos tienen acceso a estos materiales sin necesidad de que un profesor que se los facilite.

Sin embargo, algunos autores han señalado que existen también ciertas desventajas a la hora de utilizar los materiales auténticos en el aula, como es la posible caducidad de los mismos como indica Berardo (2006), o incluso puede resultar perjudicial para el estudiante y dañar su confianza si éstos son demasiado complicados para el alumno (Martín Marlasca: 2012) citando a varios autores como Richards (2001) y Williams (1983). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, esto no debería suceder si se seleccionan bien esos materiales, y por lo tanto, no se trataría de una desventaja. Está claro que el alumno puede sentir frustración si no es el adecuado para su nivel. Al no entender el contenido del mismo su nivel de confianza se puede ver perjudicado. Aquí la tarea del profesor es esencial a la hora de seleccionar y “graduar” el material que se va a trabajar en clase. Hoy en día, se tiene acceso a todo tipo de materiales en la red, por lo que encontrar lo adecuado no es tarea imposible, aunque sí hay que “invertir tiempo en su búsqueda y preparación”. (Bernardo: 2006)

Por eso, a pesar de las posibles desventajas que apuntan algunos autores, por lo general los materiales auténticos sí son considerados como una buena estrategia a la hora de mejorar la destreza oral como es el *listening*, porque “hoy en día, no hace falta viajar al extranjero para entrar en contacto, a diario, con el idioma o la cultura”. (Verdugo: 2008)¹⁶

¹⁶Almudena Verdugo Valcarce(2008)“ Chat, a synchronous tool, used in the learning-teaching process”. Disponible en: <http://www.aesla.uji.es/actasalmeria/pdfs/verdugo.pdf>

5.4. Características del discurso que el alumno debe conocer y cómo practicar las mismas

Uno de los principales problemas a los que tenemos que hacer frente los españoles a la hora de hablar en inglés es la pronunciación. Navarro Romero (2009) deja constancia de esto (aunque él se refiere a los adultos, es posible extrapolar ésta afirmación a los alumnos de Secundaria):

Concerning adults we observe how difficult is that they can acquire certain native sounds; their pronunciation will be, on many occasions, foreign-like which is due to their difficulty in distinguishing and producing some sounds after the so called 'critical period'.

Como vimos en el apartado 4. *Adquisición de una lengua vs. Aprendizaje de una lengua* el sistema fonético español e inglés son muy dispares. La diferente realización de las vocales, la existencia de más sonidos consonánticos en inglés que en español y la distinta realización de muchos de los mismos hacen que estas dos lenguas sean muy diferentes. Debido a estas diferencias entre la lengua inglesa y el español tanto a nivel fonético como a nivel de entonación, este aspecto de la lengua causa grandes problemas en los estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera. El idioma español cuenta con 5 vocales puras¹⁷ y 5 diptongos, mientras que el inglés consta de 12 vocales puras y 8 diptongos. En lengua inglesa, muchas de las palabras son monosilábicas, diferenciándose sólo en un sonido (minimal pairs), por lo que la discriminación de los mismos es clave a la hora de comunicarse. Por lo tanto, parece necesaria la enseñanza de fonética en el aula de inglés como lengua extranjera. En cuanto a las consonantes se refiere, también se pueden apreciar diferencias significativas: la existencia de sonidos consonánticos que no están presentes en el sistema del español: las semivocales (también conocidas como aproximantes) /j/ y /w/, la fricativa labiodental sonora /v/ (en español pronunciada como una oclusiva labial sonora), las fricativas palato-alveolares /ʒ/ /ʒ/ (sonora y sorda respectivamente), fricativa dental sonora /ð/ o la africada sonora /dʒ/. El sonido /h/ en inglés también causa problemas a los españoles

¹⁷ Ver el punto 4 para más información sobre las vocales.

puesto que en español es una grafía que no se pronuncia, mientras que en inglés es una fricativa glotal (muchas veces en español pronunciada de forma incorrecta como una <j>).

Aunque es una cuestión que se lleva planteando durante mucho tiempo, y habiendo detractores de este planteamiento, son muchos los que afirman y defienden esta postura como McLaren, Madrid y Bueno (2005) en *TEFL in Secondary Education*: “the teacher should use the phonetics scrip as a tool in the speaking class”. Por supuesto, a estos niveles no hablamos de trabajar la fonética de modo exhaustivo utilizando términos complejos y complicados, sino de conseguir que los alumnos se familiaricen con los sonidos, aprendan a pronunciarlos y a discriminarlos; que éstos sean capaces de identificarlos cuando están interaccionando con una persona de habla inglesa.

Cuando utilizamos una lengua para comunicarnos de forma espontánea ésta tiene unas características de las que los hablantes no somos muchas veces conscientes. Una de las más importantes a tener en cuenta sobre todo a la hora de diseñar o seleccionar materiales es el vacío de información que debe de haber en los ejercicios que se plantean. Por lo general, en una conversación las dos partes no comparten la misma información. El problema que muchas veces existe en los ejercicios que se proponen en clase es que los alumnos poseen la misma información, con lo que el interés por mantener esa conversación baja notablemente.

In everyday communication, spoken exchanges take place because there is some sort of information gap between the participants. Communicative output activities involve a similar real information gap. In order to complete the task, students must reduce or eliminate the information gap. In these activities, language is a tool, not an end in itself. (NCLRC)

El ejercicio más utilizado en clase es el *role-playing*, juego de rol en español. McLaren, Madrid y Bueno (2005) distinguen cuatro técnicas que son el diálogo, el juego, la simulación y el role play. De todos ellos el más interesante es la simulación, ya que podríamos considerarlo como la situación más parecida a la vida real, puesto que “[...]requires speakers to speak and act as themselves, but in tasks and imaginary situations”. Por lo general, a los estudiantes les gusta este tipo de ejercicio, aunque necesita una buena planificación por parte

del profesor para que este funcione. National Capital Language Resource Centre¹⁸ recoge las siguientes recomendaciones a la hora de preparar un ejercicio de *speaking*:

- Prepare carefully: Introduce the activity by describing the situation and making sure that all of the students understand it
- Set a goal or outcome: Be sure the students understand what the product of the role play should be, whether a plan, a schedule, a group opinion, or some other product
- Use role cards: Give each student a card that describes the person or role to be played. For lower-level students, the cards can include words or expressions that that person might use.
- Brainstorm: Before you start the role play, have students brainstorm as a class to predict what vocabulary, grammar, and idiomatic expressions they might use.
- Keep groups small: Less-confident students will feel more able to participate if they do not have to compete with many voices.
- Give students time to prepare: Let them work individually to outline their ideas and the language they will need to express them.
- Be present as a resource, not a monitor: Stay in communicative mode to answer students' questions. Do not correct their pronunciation or grammar unless they specifically ask you about it.
- Allow students to work at their own levels: Each student has individual language skills, an individual approach to working in groups, and a specific role to play in the activity. Do not expect all students to contribute equally to the discussion, or to use every grammar point you have taught.
- Do topical follow-up: Have students report to the class on the outcome of their role plays.
- Do linguistic follow-up: After the role play is over, give feedback on grammar or pronunciation problems you have heard. This can wait until another class period when you plan to review pronunciation or grammar anyway.

¹⁸ : <http://www.nclrc.org/essentials/listening/stratlisten.htm#topofpage>

Sin embargo, y como veremos a continuación, la interacción y la producción oral pueden trabajarse de otra manera además de con los métodos utilizados hasta el momento como son los CDs o videos. Las herramientas a las que estamos haciendo referencia son las que nos facilita las nuevas tecnologías presentes ya en todos los Centros de Secundaria.

5.5. Oportunidades que brinda la web 2.0 a los profesores de Secundaria para el desarrollo de las destrezas orales

Parece evidente que la introducción de las nuevas tecnologías en nuestras vidas está revolucionando el mundo de la educación y, con toda certeza, en un futuro cercano la enseñanza de lenguas será distinta a la que tenemos hoy en día. La incorporación de la pizarra digital, ordenadores o *tablets* para cada alumno parece que será una realidad, aunque la situación de crisis actual esté retrasando su implantación.

En las Aulas de Secundaria los ejercicios que generalmente se realizan en clase en cuanto a las destrezas orales se refiere son los que implican *face-to-face interaction*, es decir, aquellos que involucran a los alumnos, al profesor y el contexto es la clase. Sin embargo, las “nuevas” tecnologías brindan al profesor la oportunidad de innovar a la hora de impartir sus clases, como apunta Mark Levy (2009) en su artículo “Technologies in Use for Second Language Learning”:

Of the language areas and skills, attending to the oral skill has perhaps attracted the most diverse range of CALL technologies and approaches. These include applications that enable the computer to mediate communication via voice, to transmit audio or video through audio and video conferencing, or to facilitate user participation and interaction via text chat, voice chat, audio blogs, or voiced bulletin boards.

Skype

Desde que se introdujera el uso de Internet en el día a día los intercambios con hablantes de otros países se volvió algo común. Lo que antes se hacía por carta (*penfriend*) ahora se realiza a través de correo electrónico o redes sociales como puede ser la que hasta ahora es la más conocida a nivel mundial como es *facebook*. La utilización de programas que permiten una comunicación oral a tiempo real es ya una realidad.

Son varios los programas cuya principal función es hacer video llamadas. De todos ellos el más conocido es el Skype. Este software fue diseñado en el 2003 por Janus Friis y Niklas Zennström. El programa permite hacer llamadas o video llamadas a tiempo real a cualquier parte del mundo de forma gratuita. Esta herramienta brinda a los profesores de lenguas extranjeras una oportunidad de poder acercar a los alumnos una comunicación más real de la que normalmente tienen en clase. Además, es una forma de hacer la clase “más real”, de llevar a la clase el mundo real. Aunque, por lo general, en las Aulas de Secundaria de España se sigue trabajando la destreza oral con los ejercicios que involucran solamente a los alumnos de la clase y al profesor. Sin embargo, los profesores tienen al alcance de la mano esta herramienta que permitiría a los alumnos ampliar de forma diferente sus conocimientos.

Social interaction plays a vital role in language learning. Using video conferencing allows students to experience authentic interactions with native speakers while remaining in the comfort of their classroom. In a traditional classroom, teacher to student or student-to-student interactions occupy the majority of the time. When students are exposed to native speakers, it is often through a pre-recorded medium but Skype offers students the opportunity for candid, real-life communication. (Martin: 2012)

Skype da la oportunidad de hacer un “intercambio” de idiomas sin salir del Aulas. No obstante, la organización de este tipo de ejercicio es muy compleja y costosa, no tanto a nivel económico sino a nivel de trabajo. A parte de esto, el centro debe disponer de una infraestructura tal como sala de ordenadores y conexión a Internet con una velocidad alta. Debemos tener en cuenta que el profesor debe ponerse en contacto con otro centro del país donde se hable la

lengua que está siendo aprendida para hacer el intercambio de conversación con sus alumnos. Otro factor a tener en cuenta a la hora de programar este intercambio es la diferencia horaria en el caso de que la hubiera, etc. Para facilitar esto, hay plataformas que ayudan a poner en contacto a estudiantes de idiomas de diferentes partes del mundo, como The Mixxer. (Martin: 2012)¹⁹

La revolución que está suponiendo para todo la introducción de Internet en el día a día llegará a las Aulas de Secundaria, como apunta Caroline Martin (2012) en “Reaching for the Skype”:

In the years to come Skype and similar programs will play an increasingly larger role in language teaching practices. With increasing accessibility to the Internet and computers, teachers in remote locations around the world will soon be able to connect their students with classrooms across the world. (Martin: 2012)

Realmente lo que nos permite Skype es trabajar la interacción. No debemos olvidar, que en la interacción entran en juego ambas destrezas orales como son la comprensión y la producción oral. Con esta actividad se trabajan de forma diferente y efectiva las estrategias de la expresión comprensión oral, viéndose además beneficiados por el hecho deseable de que el otro componente de la interacción sea un hablante nativo. Los expertos apuntan lo beneficioso de esto:

Se defiende, además, que el poder visualizar las expresiones del rostro, los gestos, y el poder oír los cambios de voz y de entonación del interlocutor, confieren autenticidad a la comunicación, facilitando así la negociación de significados en tiempo real. (Benedetti: 2010)

Se han llevado a cabo varias investigaciones sobre el uso de esta herramienta para la enseñanza de lenguas extranjeras. Una de ellas fue llevada a cabo por las profesoras Martha García Chamorro, Lourdes Rey Paba y Nayibe Rosado Mendinueta (2009). Su experiencia queda recogida en su artículo Intercambio virtual: “Impacto en el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales”. En su investigación pusieron en contacto a dos grupos de estudiantes de español e inglés y se llevaron a cabo una serie de actividades a

¹⁹ <http://www.language-exchanges.org/>.

través de la red, en alguna de ellas utilizándose el Skype como medio de comunicación. Los resultados son muy reveladores:

El 100% de los estudiantes de los dos contextos estuvo de acuerdo con que este tipo de actividades incentivaba el aprendizaje del idioma extranjero en estudio[...]una percepción positiva en los estudiantes (85%) de que la actividad les ayudó a mejorar sus competencias lingüísticas. Esto se confirmó con el análisis de los mensajes del foro y de la conversación en Skype. Allí se evidenció un uso de sintaxis adecuada, una pronunciación inteligible y una entonación requerida para la formulación de preguntas así como el uso de vocablos adecuados al propósito de la tarea.

Videoblogs

Además de los intercambios a tiempo real, la web 2.0 nos proporciona otras herramientas que podemos utilizar en clase. Una de ellas son los “videoblogs”. Estos se componen de videos que son ordenados cronológicamente. Los alumnos están acostumbrados a este tipo de herramientas. . En el caso de que los alumnos no estuvieran familiarizados con la misma. Si no fuera así eso no representaría un obstáculo, pues, su utilización es muy sencilla, existiendo numerosos tutoriales en Internet. El manejo de los mismos no debe suponer un problema para su utilización en el aula. Este programa permite subir videos que los alumnos hayan grabado. Al grabarse los alumnos a sí mismos y escucharse deberían de darse cuenta de los errores que cometen y poder así subsanarlos. La técnica del *recording* ya se viene utilizando desde que se comenzaron a utilizar los laboratorios de idiomas. Sin embargo, con la grabación de un video y la utilización de un videoblog esto se hace mucho más dinámico y actual, en vez de quedar circunscrito al laboratorio. Además, estos ejercicios pueden servir para desarrollar la autocritica, ya que ellos mismos pueden juzgarse y así poder mejorar. Ru-Chu Shih (2010) llevó a cabo una investigación utilizando la herramienta de los blogs y los videos y concluyó, entre otras cosas que “Blogging helped 82% of students improve their professional public speaking skills, such as enunciation, articulation, facial expressions, posture, and gestures.”

Pósters digitales

Los pósters han sido utilizados en las aulas de lenguas extranjeras desde hace tiempo. Recordemos que uno de los principales elementos del método de la Sugestopedia surgido en 1978 de la mano del psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov son los pósters. Son varios los programas que se encuentran en Internet para el diseño de pósters, véase el Glogster²⁰ o Wizard²¹, siendo el primero mencionado el que permite diseñar pósters que integren tanto texto como audio o video.

Son numerosos los tutoriales que se encuentran alojados en Internet donde aparece detallada paso a paso la utilización de este programa. Éstos se encuentran tanto en formato de video como en documento de texto.²² No obstante, el programa es sencillo de utilizar y bastante intuitivo. Esta herramienta integra no sólo las destrezas orales, sino que también incluye las destrezas escritas. En cuanto a las pertinentes para esta investigación se trabajan tanto el *listening* como el *speaking*, si bien es cierto que la interacción en este caso no está presente. A continuación mostramos un ejemplo de un póster realizado con este programa que contiene a su vez una pequeña explicación de los elementos que lo componen:

²⁰ <http://www.glogster.com/>

²¹ <http://poster.4teachers.org/>

²² Ejemplos de tutorial: Documento: http://agrega.hezkuntza.net/repositorio/04032011/6e/es-eu_2011022013_1230811/agua/materiales/descargas/glogster_docente.pdf.

Video: http://www.youtube.com/watch?v=80NISdsoouE&feature=channel_page



Imagen 3: Ejemplo de los componentes que pueden integrar un póster diseñado con Glogster²³.

Audio foros

Los audio foros siguen el mismo funcionamiento que un foro tradicional donde los usuarios envían mensajes de texto, con la única diferencia que éstos mensajes son enviados en formato audio. Un ejemplo de esta herramienta para utilizar en el aula es el Voxopop²⁴. Éste es utilizado por docentes de todo el mundo como se ve reflejado en la siguiente afirmación:

Used by educators all over the world, Voxopop talkgroups are a fun, engaging and easy-to-use way to help students develop their speaking skills. They're a bit like message boards, but use voice rather than text and a have a specialised user

²³ Fuente: <http://www.educacontic.es/blog/valor-educativo-de-los-posters-digitales>

²⁴ Programa disponible en: <http://www.voxopop.com/about>

interface. No longer confined to a physical classroom, teachers and students of oral skills can interact from home, or even from opposite sides of the planet. (Voxopop)²³

Con los audio foros se trabajan tanto la comprensión oral como la producción oral. El docente crea un tema de conversación y los alumnos participan en el mismo enviando sus propias opiniones y comentarios. Los alumnos también pueden abrir su propio tema de debate. No obstante, los estudiantes no tienen acceso exclusivo a aquellos temas que el profesor plantea, sino que pueden acceder y participar en cualquiera que ya esté abierto, pudiendo interactuar con personas de diferentes partes del mundo.

Con el audio foro los alumnos están sometidos a menos presión que con Skype puesto que no es una interacción sincrónica sino diacrónica: la tarea consiste en grabar un mensaje y enviarlo para que otras personas puedan escuchar su comentario. El alumno puede grabar el mensaje tantas veces como estime oportuno hasta la obtención de resultados satisfactorios. Así, éste podrá preparar su mensaje con antelación, tanto en el aspecto gramatical, fonético y de vocabulario y conseguir que el mensaje sea correcto en estos tres niveles. Además, la reducción de estrés es evidente, puesto que los mensajes se pueden oír tantas veces como sea necesario.

Los estudiantes pueden hacer uso de esta herramienta en sus casas puesto que es gratuito y no requiere la instalación de ningún tipo de programa siendo necesario sólo un ordenador y conexión a Internet. Su utilización es muy sencilla. No obstante, en la red se encuentran numerosos tutoriales para su utilización²⁵.

A continuación se muestra una imagen donde aparece la página principal de Voxopop:

²⁵ Tutorial: <http://www.youtube.com/watch?v=DGGeEFxwA54>



Imagen 4: Programa Voxopop²⁶.

Hemos podido comprobar cómo la Web 2.0 ofrece una serie de programas que pueden ser llevados al aula de Secundaria para trabajar de una forma diferente las destrezas orales. En este trabajo hemos seleccionado algunas herramientas de todas las que se encuentran disponibles en Internet. Aunque si bien es cierto que todavía en España no son algo habitual en el Aula de Secundaria, con toda certeza esto irá cambiando, sobre todo cuando la nueva generación de profesores, más jóvenes y acostumbrados a las nuevas tecnologías se abran paso en el mundo de la enseñanza. Además, familiarizar al alumno con el aprendizaje de una segunda lengua con estas herramientas puede hacer que éste continúe haciendo uso de las mismas en horas no

²⁶ Imagen tomada de: <http://josecarlosdiazflox.wordpress.com/tag/voxopop/>

lectivas, algo muy positivo y necesario para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

5.6. Evaluación

Debido a la falta de tiempo, muchos profesores dedican poco tiempo a las destrezas orales. Precisamente por esta falta de tiempo, el examen suele tener lugar al final del trimestre, siendo solamente uno el test que “determina” la destreza del alumno. Sin embargo, esta práctica no es la más adecuada. Se debe tener en cuenta que los alumnos son personas y como tales pueden tener días malos y ésto hacer que el examen no represente verdaderamente los conocimientos o la capacidad del mismo en esta tarea. Por ello, es importante no evaluar al estudiante sólo con un examen, sino con un conjunto de pruebas que permitan conocer realmente el nivel que posee. McLaren, Madrid y Bueno (2005) en *TEFL in Secondary Education* apuntan esto mismo:

We suggest that evaluation of listening comprehension is carried out using more than one method and takes place more than one occasion so as to back up less than perfect examination systems.

Un aspecto a tener en cuenta a la hora de evaluar un *listening* es si los errores gramaticales o de *spelling* van ser evaluados. Estamos hablando de una destreza oral y como tal en ningún momento estos dos aspectos deberían de ser tenidos en cuenta: “In the scoring of a listening test, no points should be taken off for grammar or spelling if the answer can be understood and is correct” (McLaren, Madrid y Bueno: 2005). Hay que ser conscientes de que el papel es la forma que el profesor tiene de evaluar a los alumnos, es el trasmisor de los conocimientos del alumno, nada más. Otra posible manera de evaluar podría ser de forma oral. Sin embargo, debido al número de horas de clase dedicadas a esta materia en España junto con el número de alumnos cada vez más numeroso en las aulas se hace difícil contemplar esta opción. Si bien es cierto que sería la más razonable teniendo en cuenta que, como ya expusimos anteriormente, estamos trabajando con una destreza oral. Ahora bien, con esta técnica seguiríamos teniendo el problema de valorar o no la gramática, la fluidez, la pronunciación...

Un aspecto muy importante que no debemos olvidar es la necesidad de que el alumno sienta en todo momento que tiene controlada la situación. Esto es, que este ya haya practicado lo suficiente como para que esté acostumbrado a esta situación. Simplemente hacer un ejercicio al trimestre y que este sea el examen no tiene sentido alguno. Como en todo, la práctica es esencial. Por ello, el tipo de ejercicios del examen han de haber sido hechos ya practicados con anterioridad. Así, si los alumnos nunca han realizado ejercicios de *multiple choice* en el examen no debería de aparecer este tipo de prueba. Es entonces cuando se podrá evaluar si el alumno ha mejorado en su destreza oral. McLaren, Madrid y Bueno (2005) defienden esta idea:

Students should already be trained in the activity types or listening strategies they need. It is unfair to introduce new types in a test, because then, what will be evaluated will not be their comprehension progress but their ability to complete unknown tasks.

En cuanto a la interacción y la producción oral se presenta un problema evidente y es la dificultad de evaluar este aspecto de la lengua. Estos mismos autores distinguen dos maneras diferentes de evaluarlas que son la evaluación informal y la evaluación formal. La primera hace referencia a la información que se obtiene de los ejercicios de clase, mientras que la segunda hace referencia a los test o exámenes. Lo que es fundamental es que el profesor debe tener muy claros los objetivos a evaluar, tanto la pronunciación, como al gramática, las ideas expuestas y complejidad de las mismas, etc. Además, este cuenta con el MCERL donde se puede encontrar un gran apoyo para esta tarea (Anexo I).

6. CONCLUSIONES.

La adquisición de una segunda lengua es un proceso costoso que, debido a las características del mismo, no sigue el mismo proceso que la adquisición de la L1. El estudiante de una segunda lengua ya ha superado el “período crítico” cuando hablamos de alumnos de Educación Secundaria (recordemos que los académicos sitúan este período en la adolescencia) haciendo esta tarea más costosa. Además, el alumno posee ya un conocimiento de su propia lengua que interfiere en la adquisición de la L2. Como hemos visto a lo largo de este trabajo no es fácil aprender un segundo idioma y más complicado aún es aprender y desarrollar las destrezas orales como son la comprensión oral, la expresión oral y la interacción. Como apunta J. Scott Payne y Paul J. Whitney (2002) en su artículo “Developing L2 Oral Proficiency through Synchronous CMC: Output, Working Memory, and Interlanguage Development”:

Conversational exchange in a second language requires interlocutors to perform a complex set of cognitive tasks as they attempt to comprehend language input, relate it to what they know about the target language and the world, and then make decisions about whether the new information should be incorporated into their existing knowledge base in some manner.

El ejercicio de *listening* no sólo debería de consistir en escuchar una grabación o el visionado de un video y contestar una serie de preguntas, sino que, como dicen muchos académicos, es aconsejable la realización de ejercicios antes y después del mismo (*pre-listening, listening, post-listening*) para que esta actividad sea efectiva. Además, es conveniente hacer conscientes a los alumnos de su propio proceso de aprendizaje para así obtener mejores resultados.

Una de las principales herramientas que los profesores de Secundaria han de introducir en las Aulas de Secundaria son las Tecnologías de la Información y La Comunicación (TIC). En este trabajo de Fin de Máster hemos mencionado cuatro en concreto que son el Skype, el videoblog, el póster digital y los audio foros, conscientes de que esto es solo una pequeña representación de todas las oportunidades que Internet nos brinda. Como hemos visto se puede trabajar

las destrezas orales de una forma diferente de la que se viene haciendo en los últimos años. Una manera más actual, más cercana a los alumnos y que con toda certeza éstos van a disfrutar más. Por supuesto, estas herramientas no deben ser sustitutas de aquellas que se utilizaban y eran efectivas, pero sí un complemento.

El aprendizaje de un idioma debe ser continuo, no sólo se debe trabajar en el aula. El alumno debe ser consciente de que su trabajo fuera va a ser lo que realmente haga que aprenda esa lengua. Los profesores deben considerarse como meros facilitadores de material, como guías que marcan el camino por el que el alumno debe dirigirse. Pérez apunta lo siguiente: “adultos con alta aptitud para las lenguas [...] al menos unas 720 horas de estudio intensivo se requieren para llegar a adquirir un nivel fluido en una L2”. Por lo tanto, con sólo tres horas a la semana que se dedican a esta asignatura en el *currículum* de Secundaria no es suficiente para aprender una lengua. Hacer atractiva la misma para que el alumno acabe disfrutando del placer de aprender y utilizar una lengua que no es la suya es tarea del profesor. Con un enfoque adecuado y con las actividades adecuadas éstos pueden conseguir que sus alumnos quieran seguir en contacto con los idiomas extranjeros fuera del aula, como puede ser ver películas o utilizar el Skype para estar en contacto con una persona de habla inglesa.

Por último, es importante resaltar la necesidad de trabajar las destrezas orales en el aula de Secundaria ya que son una parte esencial del lenguaje y hoy en día son imprescindibles tanto para estudiar como para trabajar. Es el momento de la enseñanza de lenguas extranjeras donde los profesores disponen de más recursos, por ello, ceñirse al libro de texto no es una metodología apropiada para los tiempos en los que vivimos. Los profesores de Secundaria deben acabar con las clases de gramática para dar paso a un aprendizaje más comunicativo, más real, más lleno de vida.

7. POSIBLE LÍNEA PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.

Una posible línea de investigación sería la puesta en práctica de los recursos que la web 2.0 nos brinda. Como ya hemos comentado, Skype, los videoblogs o los posters digitales son una herramienta potencial a convertirse en una parte más del día a día de las clases. Hacer un estudio si realmente estas herramientas son efectivas para los españoles a la hora de desarrollar y mejorar las destrezas orales en un segundo idioma, y en especial en inglés. Un planteamiento de la investigación sería coger a dos grupos de niveles y características similares y durante un período prolongado de tiempo (véase un curso académico) utilizar estas herramientas en uno de los grupos, mientras que el otro recibiría exclusivamente clase como se viene haciendo ahora, sin la utilización (o muy escasa) de las TIC. Parece evidente que el futuro de la enseñanza en general y en este caso de las lenguas extranjeras en particular va hacia el camino de la tecnología e Internet y es por ello que nuevas investigaciones han de centrarse en el *e-learning*.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ALI, MOAZZAM. (2011): Fecha de acceso: 07/09/2013. Download Lecture ntes from: www.uogenglish.wordpress.com.
- ARRIMADAS GÓMEZ, IRENE; LÓPEZ GAYARRE, ALICIA; MORALES GÁLVEZ, CARMEN; OCAÑA VILLUENDAS, LAURA; RAMÍREZ NUEDA, EULALIA (2000): "La Enseñanza de Lenguas Extranjeras en España". Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte Secretaría General De Educación Y Formación Profesional. Centro De Investigación Y Documentación Educativa (C.I.D.E.).
- ARTEAGA POTOSÍ, JHOANA; GUARÍN LOAIZA, EDWIN ANDRÉS; LÓPEZ GARCÍA, ANA (2000): "Using Video Materials as a Teaching Strategy for Listening Comprehension". Fecha de acceso: 08/09/2013. Disponible en: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1936/1/371333A786.pdf>
- BENEDETTI, ANA MARIZA (2010): "Aplicaciones potenciales del contexto *teletandem* para el aprendizaje de lenguas extranjeras". Fecha de acceso: 14/09/2013. Disponible en: <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/view/430>.
- BROWN, G.; YULE, G. (1983): *Teaching Spoken Language. An Approach Based on the Analysis of Conversational English*. Ed. New York: Cambridge University Press.
- CEDEFOP, "EUROPASS". Fecha de acceso: 18/06/2013. Disponible en: <http://europass.cedefop.europa.eu/es/home>.
- COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT (1991): Fecha de acceso: 07/08/2013. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf
- DEL AMO, EVA (2013): "Sin prueba de inglés oral en la PAU hasta 2015". *Aprendemas*. Fecha de acceso: 19/06/2013. Disponible en: <http://www.aprendemas.com/Breves/DetalleBreve.asp?Breve=18173>.
- FAJARDO URIBE, LUZ AMPARO (2008): "Aproximación a la relación entre cerebro y lenguaje". Fecha de acceso: 22/09/2013. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324347>

- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, MIGUEL Y GARCÍA LABORDA, JESÚS (2010): “Las variables sexo, edad y lugar de trabajo en las actitudes de los profesores hacia la interacción oral en L1 y L2 en la clase de inglés de segundo de Bachillerato”. *Porta linguarum*. pp. 91-103.
- GOBIERNO DE CANTABRIA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, “EDUCANTABRIA”. Fecha de acceso: 18/06/2013. Disponible en: <http://www.educantabria.es/>.
- GYÐA HRUND ÞORVALDSDÓTTIR (2008): “Songs as Teaching Resources in the Young Learners’ ESL Classroom”. Fecha de acceso: 25/04/2013. Disponible en:
http://skemman.is/stream/get/1946/1590/4824/1/Microsoft_Word_-_ThesisGydaFinalEdition.pdf.
- GARCÍA CHAMORRO, MARTHA; REY PABA, LOURDES; ROSADO MENDINUETA, NAYIBE (2009): “Impacto en el desarrollo de las competencias lingüísticas e interculturales”. Fecha de acceso: 14/09/2013. Disponible en:
<https://vpnuc.unican.es/ojs/index.php/modernasprak/article/viewFile/430/DanaInfo=ojs.ub.gu.se+416>.
- HORN, CATHARINA ARRETTA (2007): “Using Music to Enhance the Listening Abilities of Grade One”. Fecha de acceso: 21/06/2013. Disponible en:
<http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/2254/dissertation.pdf;jsessionid=97A8DB5021782C3F126B58F8D7823EBA?sequence=1>.
- KRASHEN, STEPHEN D. (1987): Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall International
- KRASHEN, STEPHEN D. (1988): Second Language Acquisition and Second Language Learning. Prentice-Hall International.
- LAGUILLO PEARCE, PATRICIA; LAGUILLO PEARCE, SILVIA (sin fecha): “Proceso de Adquisición de la Segunda Lengua”. Fecha de acceso: 13/09/2013. Disponible en:
http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CGEQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.ugr.es%2F~fherrera%2FInglés1.doc&ei=4TpAUrPXMeOH0AWgu4DADw&usg=AFQjCNGqJ-USvGZZ5--J35yb_HKzL8TovQ&bvm=bv.52434380,d.d2k&cad=rja

- LEVY, MIKE (2009): "Technologies in Use for Second Language Learning".
Fecha de acceso: 14/09/2013. Disponible en:
<https://vpnuc.unican.es/doi/10.1111/j.1540-4781.2009.00972.x/Danainfo=onlinelibrary.wiley.com+pdf>.
- LENNEBERG, E. H. (1967): *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- LÓPEZ VEGA, FERNANDO; CAMUS CAMUS, MARÍA DEL CARMEN (2012): "Influencia de las directrices Europeas en el Aprendizaje de la lengua inglesa: Estudio diacrónico de su Incidencia en los Libros de Textos". Trabajo Fin de Máster. Biblioteca de la Universidad de Cantabria.
- MARCUS F., GARY; FISHER E., SIMON (2003): "FOXP2 in focus: what can genes tell us about speech and language?". Fecha de acceso: 04/09/2013. Disponible en: <http://library.ibp.ac.cn/html/cogsci/TCS-2003-257.pdf>
- MARTIN, CAROLINE (2012): "Reaching for the Skype". Fecha de acceso: 13/09/2013. Disponible en:
http://languagemagazine.com/?page_id=2565 .
- MARTÍN MARLASCA, REBECA; CAMUS CAMUS, MARÍA DEL CARMEN (2012): "Uso de Materiales Auténticos en el Aula de Inglés". Trabajo de fin de máster. Biblioteca de la Universidad de Cantabria.
- MCLAREN, NEIL; MADRID, DANIEL Y BUENO, ANTONIO (2005): *TEFL in Secondary Education* Editorial: Universidad de Granada.
- MCGUIRE, STEVEN (2013): *Improving listening*. Conferencia Macmillan, Santander.
- NATIONAL CAPITAL LANGUAGE RESOURCE CENTRE (NCLRC): "Strategies for Developing Listening Skills". Fecha de acceso: 11/09/2013. Disponible en: <http://www.nclrc.org/essentials/listening/stratlisten.htm#topofpage>.
- NAVARRO ROMERO, BETSABÉ (2009): "Improving Speaking Skills". *Encuentro*, 18, pp. 86-90.
- NIHEI, KOICHI (2002): "How to Teach Listening". Fecha de acceso: 01/09/2013. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=ED475743>
- O'GRADY, WILLIAM; WHAN CHO, SOOK (2011): "First language acquisition". Fecha de acceso: 06/09/2013. Disponible en :

<http://nhlrc.ucla.edu/media/files/O%27GRADY-First-Language-Acquisition-be-wfa.pdf>.

PAYNE SCOTT, J ; WHITNEY, PAUL J (2002): "Developing L2 Oral Proficiency through Synchronous CMC: Output, Working Memory, and Interlanguage Development" Fecha de acceso: 01/09/2013. Disponible en:

https://calico.org/html/article_327.pdf

PÉREZ RUÍZ, JAVIER (sin fecha): "Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas desde la perspectiva de la Neurociencia". Fecha de acceso: 21/09/2013. Disponible en:

<http://ir.lib.wtuc.edu.tw:8080/dspace/bitstream/987654321/200/1/644-Aprendizaje%20y%20enseanza%20de%20segundas%20lenguas.pdf>

RICHARDS, JACK C. (2008): *Teaching Listening and Speaking. From Theory to Practice*. Cambridge University Press.

SHIH, RU-CHU (2010): "Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a second language students". Fecha de acceso: 16/09/2013. Disponible en: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet26/shih.html>.

SANCHIS CAPARRÓS, VICENTE R.; MARTÍN-MARTÍNEZ, CRISTINA (Sin fecha): "La mejora de la comprensión oral en alumnos de inglés como segunda lengua. Comparación de técnicas de procesamiento bottom-up y top-down". Fecha de acceso: 11/08/2013. Disponible en: http://www.dcomg.upv.es/~chernan/JJ_II_ICE_2011/Articulos/CG03.pdf.

SCHÜTZ, RICARDO (2007): "Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition." *English Made in Brazil* Fecha de acceso: 08/09/2013. Disponible en: <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>.

VANDERGRIFTI, LARRY; MARZIEH H, TAFAGHODTAR (2010): "Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study". *Language Learning* 60:2, June 2010, pp. 470–497.

VERDUGO VALCARCE, ALMUDENA (2008): "Chat, a synchronous tool, used in the learning-teaching process". Fecha de acceso: 18/09/2013. Disponible en: <http://www.aesla.uji.es/actasalmeria/pdfs/verdugo.pdf>

Anexo I

A continuación se muestran tres tablas correspondientes a los niveles de la interacción, la producción oral y la comprensión oral que aparecen en el MCERL(2001).

	OVERALL SPOKEN INTERACTION
C2	Has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative levels of meaning. Can convey finer shades of meaning precisely by using, with reasonable accuracy, a wide range of modification devices. Can backtrack and restructure around a difficulty so smoothly the interlocutor is hardly aware of it.
C1	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions. There is little obvious searching for expressions or avoidance strategies; only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language
B2	Can use the language fluently, accurately and effectively on a wide range of general, academic, vocational or leisure topics, marking clearly the relationships between ideas. Can communicate spontaneously with good grammatical control without much sign of having to restrict what he/she wants to say, adopting a level of formality appropriate to the circumstances.
	Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction, and sustained relationships with native speakers quite possible without imposing strain on either party. Can highlight the personal significance of events and experiences, account for and sustain views clearly by providing relevant explanations and arguments.
B1	Can communicate with some confidence on familiar routine and non-routine matters related to his/her interests and professional field. Can exchange, check and confirm information, deal with less routine situations and explain why something is a problem. Can express thoughts on more abstract, cultural topics such as films, books, music etc
	Can exploit a wide range of simple language to deal with most situations likely to arise whilst travelling. Can enter unprepared into conversation on familiar topics, express personal opinions and exchange information on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).
A2	Can interact with reasonable ease in structured situations and short conversations, provided the other person helps if necessary. Can manage simple, routine exchanges without undue effort; can ask and answer questions and exchange ideas and information on familiar topics in predictable everyday situations.

	Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters to do with work and free time. Can handle very short social exchanges but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord
A1	Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition at a slower rate of speech, rephrasing and repair. Can ask and answer simple questions, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics.

Tabla 3: Interacción oral. Common European Framework of Reference.

	OVERALL ORAL PRODUCTION
C2	Can produce clear, smoothly flowing well-structured speech with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.
C1	Can give clear, detailed descriptions and presentations on complex subjects, integrating sub-themes, developing particular points and rounding off with an appropriate conclusion
B2	Can give clear, systematically developed descriptions and presentations, with appropriate highlighting of significant points, and relevant supporting detail.
	Can give clear, detailed descriptions and presentations on a wide range of subjects related to his/her field of interest, expanding and supporting ideas with subsidiary points and relevant examples.
B1	Can reasonably fluently sustain a straightforward description of one of a variety of subjects within his/her field of interest, presenting it as a linear sequence of points.
A2	Can give a simple description or presentation of people, living or working conditions, daily routines, likes/dislikes, etc. as a short series of simple phrases and sentences linked into a list.
A1	Can produce simple mainly isolated phrases about people and places.

Tabla 4: Overall Oral Production. Common European Framework of Reference.

	OVERALL LISTENING COMPREHENSION
C2	Has no difficulty in understanding any kind of spoken language, whether live or broadcast, delivered at fast native speed.

C1	<p>Can understand enough to follow extended speech on abstract and complex topics beyond his/her own field, though he/she may need to confirm occasional details, especially if the accent is unfamiliar.</p> <p>Can specialize a wide range of idiomatic expressions and colloquialisms, appreciating register shifts.</p> <p>Can follow extended speech even when it is not clearly structured and when relationships are only implied and not specialize explicitly.</p>
B2	<p>Can understand standard spoken language, live or broadcast, on both familiar and unfamiliar topics normally encountered in personal, social, academic or vocational life. Only extreme background noise, inadequate discourse structure and/or idiomatic usage influences the ability to understand.</p>
	<p>Can understand the main ideas of propositionally and linguistically complex speech on both concrete and abstract topics delivered in a standard dialect, including technical discussions in his/her field of specialization.</p> <p>Can follow extended speech and complex lines of argument provided the topic is reasonably familiar, and the direction of the talk is sign-posted by explicit markers</p>
B1	<p>Can understand straightforward factual information about common everyday or job related topics, identifying both general messages and specific details, provided speech is clearly articulated in a generally familiar accent.</p>
	<p>Can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure etc., including short narratives</p>
A2	<p>Can understand enough to be able to meet needs of a concrete type provided speech is clearly and slowly articulated.</p>
	<p>Can understand phrases and expressions related to areas of most immediate priority (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment) provided speech is clearly and slowly articulated.</p>
A1	<p>Can follow speech which is very slow and carefully articulated, with long pauses for him/her to assimilate meaning.</p>

Tabla 5: Listening Comprehension. Common European Framework of Reference.

Anexo II

A continuación se muestra una serie de recursos con los que trabajar las destrezas orales en el aula de Secundaria. En las siguientes páginas webs se encontrará material de ayuda para trabajar las mismas.

- ESL: English Study and Learning Materials. Disponible en: <http://www.eslgold.com/speaking.html>



- En esta página web se pueden encontrar recursos tanto para la comprensión oral como para la expresión escrita. Un ejercicio muy interesante es sobre la entonación y cómo las mismas cosas pueden significar cosas diferentes. Disponible en: <http://www.englishmedialab.com/pronunciation/upper-intermediate%20intonation%20exercise.htm>

English pronunciation exercise: Most often students end up learning correct pronunciation of individual words. However they always don't sound as natural as they want to. The problem is most often the use of the wrong intonation of sentences. In English the mood is most often reflected in the way we say words and sentences. This quiz will give you a great idea of how words can mean different things when pronounced in different ways. Please you need speakers on your computer.

Which answer best describes the feeling in the recording?

- A) worried about being home
- B) angry to be home
- C) excited and happy to be home
- D) sad to be home

"Hi honey, I'm home!"

Submit

Question 1 of 10

Developed by
Futonge Kisito
Webmaster/TEFL teacher
www.englishmedialab.com
www.esl-galaxy.com

- The Creative Language Class. En esta página podrás encontrar juegos variados para la mejora de las destrezas orales. Disponible en:

<http://creativelanguageclass.wordpress.com/category/speaking-2/>

THE CREATIVE LANGUAGE CLASS

Shake things up! Make language learning more engaging!

ABOUT TECH IDEAS HANDS-ON CLASS ROUTINES CLASS DECOR ACTIVITIES BY MODES
THE PROFICIENCY PATH TOP VIDEOS GAMES IDEAS BY TOPIC VALENTINE'S DAY STATIONS
LEARNING WITH MOVIES

Category Archives: Speaking

20 Questions! 2

January 31, 2013 by Megan



Ahhh... I love this game! It reminds me of long road trips, lazy summers days when Mom locked us kids ...

Grouped by Categories

- Apps
- Assessments

- Listen a minute. Esta página contiene una lista de *listenings* con sus respectivos ejercicios. Es muy interesante los ejercicios que proponen, tanto los relacionados con el propio *listening* como los que proponen de post-listening . Disponible en: <http://www.listenaminute.com/>

Listen A Minute.com

479 Listenings: 9-Page Handouts & Online Quizzes - Listen Up!

Listen a little every day to improve your listening skills.

Focus on new words, grammar and pronunciation in these short texts.

Doing the online activities, discussion, survey and writing will help.

Listen many times - enough for you to understand everything.

Listen A Minute.

A

- [Accidents](#)
- [Actors](#)
- [Advertising](#)
- [Advice](#)
- [Airplanes](#)
- [Airports](#)
- [Alcohol](#)

B

- [Babysitting](#)
- [Bad Habits](#)
- [Banks](#)
- [Baths](#)
- [Beauty](#)
- [Being Afraid](#)
- [Being Married](#)
- [Being Single](#)

C

- [Calories](#)
- [Carbon Footprint](#)
- [Careers](#)
- [Cars](#)
- [Chickens](#)
- [Children](#)
- [Chocolate](#)
- [Christmas](#)

- Listen to English - learn English!: Podcasts. Esta página web contiene podcasts que van siendo actualizados diariamente. Disponible en:

<http://www.listen-to-english.com/>

The screenshot shows the homepage of the 'Listen to English - learn English!' website. At the top, there is a navigation menu with buttons for 'Welcome', 'Podcasts', 'News', 'Teaching', 'Archive', 'Help', 'Subscribe', and 'Comments'. Below this is a large blue banner with the site's name and the tagline 'The podcast website for people learning English'. A search bar is located on the right side of the banner. Underneath the banner, there are links for 'RSS - podcasts', 'Subscribe by e-mail', 'RSS - News', and 'RSS - Teaching'. The main content area is divided into three columns. The left column features a Facebook widget for 'Listen to English' with 34,469 likes and a 'Dictionary' section for the Cambridge Advanced Learners Dictionary. The middle column displays a news article titled 'Dogs must be carried on the escalator.' with a video player showing a dog on an escalator. The right column contains a 'TeachingEnglish' logo, a 'Navigation' section with links to 'Return to home page' and 'Earlier postings', and an 'On this page..' section with links to 'Dogs must be carried on the escalator', 'Mid-life Crisis', 'The King under the Car Park', and 'School dinners'.