

# ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA SOBRE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DE PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA



**MARÍA PARRA LÓPEZ**

2021/22



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**Máster Universitario Investigación e Innovación en  
Currículum y Formación**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

*ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA OBLIGATORIA SOBRE LAS HABILIDADES  
COMUNICATIVAS DE PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL EN INGLÉS  
COMO LENGUA EXTRANJERA*

*Granada, 22 de junio de 2022*

**Autor/a: MARÍA PARRA LÓPEZ**

**Tutor/a: ANA MARÍA RAMOS GARCÍA**

**Resumen:**

Para ser comunicativamente competente en un idioma es fundamental dedicar tiempo a desarrollar las cuatro destrezas por igual (producción y comprensión oral y escrita). No obstante, pese a que en el currículum de secundaria en Andalucía se hace hincapié en trabajar las destrezas orales y a la existencia de distintas prácticas o actividades innovadoras para reforzar la producción y la comprensión oral en el aula, la realidad nos muestra que se suele dedicar más atención y tiempo a las habilidades escritas. Tras cumplimentar un cuestionario y analizar los resultados obtenidos, esta investigación demuestra que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Andalucía reconoce el potencial del inglés en la sociedad actual y concede bastante importancia a trabajar las habilidades orales en clase de lengua extranjera (LE) pese a que, bajo su punto de vista, se le podría dedicar más tiempo en clase o se podría prestar más atención a la mejora de la pronunciación.

**Palabras clave:**

competencia comunicativa, lengua oral, inglés lengua extranjera, actitudes hacia las lenguas.

**Abstract:**

To be communicatively competent in a language it is essential to dedicate time to developing the four skills equally (oral and written production and comprehension). However, despite the emphasis on oral skills in the Andalusian secondary school curriculum and the existence of various innovative practices or activities to reinforce oral production and comprehension in the classroom, the reality shows that more attention and time is usually devoted to written skills. After completing a questionnaire and analysing the results obtained, this research shows that Andalusian students in Compulsory Secondary Education (CSE) recognise the potential of English in today's society and attach considerable importance to working on oral skills in foreign language (FL) lessons despite the fact that, in their view, more time could be devoted to it in class or more attention could be paid to improving pronunciation.

**Keywords:**

Communicative Competence (languages), oral language, EFL, language attitudes.

## **Agradecimientos:**

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mi tutora, Ana, por guiarme durante la elaboración de este TFM, ayudarme en todo lo que he necesitado y ser enormemente paciente y comprensiva.

Además, me gustaría agradecer a todos los profesores de los centros educativos involucrados en esta investigación por dedicar una parte de su valioso tiempo para que el alumnado cumplimentase el cuestionario.

Por último, me gustaría dar las gracias a mi familia, por mandarme fuerzas y ánimo desde la distancia, por enseñarme a querer superarme siempre y por inculcarme la pasión por aprender.

## Índice

1. Introducción .....	1
2. Marco teórico .....	2
2.1. Importancia de trabajar las habilidades orales .....	2
2.2. Legislación.....	3
2.3. Dificultades de los docentes .....	4
2.4. Dificultades de los alumnos.....	5
2.5. Prácticas efectivas.....	6
3. Objetivos .....	7
4. Hipótesis .....	8
5. Metodología .....	8
5.1. Proceso de obtención de datos .....	8
5.2. Instrumento.....	9
5.3. Participantes.....	11
6. Resultados .....	12
7. Discusión.....	17
8. Conclusiones .....	23
9. Limitaciones del estudio y perspectivas de investigación .....	24
10. Referencias.....	25
ANEXO I: Propuestas para trabajar las habilidades orales en la clase de inglés LE.....	29
ANEXO II: Cuestionario piloto .....	35
ANEXO III: Proceso de validación del cuestionario .....	37
ANEXO IV: Cuestionario final.....	42



## Índice de tablas

Tabla 1. Recuento de los resultados de los ítems 8, 9 y 10.....	15
Tabla 2. Recuento de resultados de los ítems 15, 16, 17 y 18.....	16

## Índice de figuras

Figura 1. Coeficiente alfa de Cronbach.....	11
Figura 2. Distribución de los participantes por cursos académicos .....	12
Figura 3. Calificación que los participantes obtuvieron en inglés el curso pasado.....	12
Figura 4. Estadísticos descriptivos .....	13
Figura 5. Resultados al ítem n.º 3.....	14
Figura 6. Resultados al ítem n.º 6.....	14
Figura 7. Resultados al ítem n.º 7.....	15
Figura 8. Resultados al ítem n.º 20.....	17
Figura 9. Minijuegos para clase de LE usando una baraja de Dobble .....	30
Figura 10. Plantilla para jugar a Battleship .....	31

## 1. Introducción

“Con los idiomas estás en casa en cualquier lugar” afirmaba el artista británico Edmund de Waal (2010, p. 157 [traducción propia]) quien, en una frase, recogió la esencia de nuestra sociedad actual, pues resulta inimaginable concebirla sin la globalización existente y la necesidad cada vez más vital de viajar para experimentar y conocer nuevas culturas que nos enriquezcan tanto en lo personal como en lo laboral. En este escenario, en el que tal y como Sevím y Dursun (2021) manifiestan, hablar otros idiomas es tanto un privilegio como una necesidad, es necesario prestar atención al papel que desempeñan en nuestro sistema educativo las LE y, más concretamente, el inglés, por ser considerado *lingua franca* en multitud de países y el idioma de contacto que se tiende a emplear en situaciones donde individuos de distintas nacionalidades interactúan (Hernández-Chérrez *et al.*, 2021). Por estas razones, podríamos decir que aprender inglés se ha constituido como un requisito fundamental en un contexto globalizado, ya que posibilita la comunicación entre personas de diversa procedencia y con lenguas maternas (L1) diferentes.

Sin embargo, pese a que es innegable el hecho de que los idiomas y, más concretamente, el inglés, se han convertido en uno de los pilares centrales del currículo en la enseñanza obligatoria, como así establece la actual ley educativa, la LOMLOE (Ley Orgánica 3, 2020), “los datos que se manejan en cuanto al conocimiento de las lenguas extranjeras ponen de manifiesto que la competencia de la población española a este respecto dista mucho de ser la idónea” (González & Egido, 2017, p.593) y es innegable que tanto profesores como alumnos siguen haciendo frente a diversos problemas a la hora de desarrollar y trabajar las habilidades orales en la clase de inglés como LE (Gürbüz & Cabaroğlu, 2021; Ibna *et al.*, 2021). Asimismo, en los centros escolares se tiende a ubicar el foco de la atención en aquellas destrezas que se pueden plasmar en un papel, es decir, las relacionadas con la lectura y la escritura (Chamorro-Ortega *et al.*, 2020), prestando menos atención a las de comprensión oral y prácticamente olvidando las de expresión (principalmente el *speaking*), lo cual dificulta el desarrollo lingüístico completo del individuo y limita sus oportunidades de desenvolverse en contextos internacionales, derivando en una posible aprensión a hablar en la LE o evitándolo directamente (Gürbüz & Cabaroğlu, 2021). Consecuentemente, Ramos García y Caurcel Cara (2011) identifican que

uno de los grandes problemas con los que nos enfrentamos en nuestro país es la falta de fluidez a la hora de hablar inglés —la lengua extranjera (LE) más habitual en los

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

programas de enseñanza— a pesar del gran número de horas dedicado a su estudio a lo largo de la enseñanza reglada. (p. 152-153)

Por estas razones, resulta interesante escuchar las voces, desgraciadamente, comúnmente olvidadas, de los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje: los alumnos, y conocer, no solo cuáles son sus opiniones sobre la relevancia de trabajar este tipo de destrezas en el aula de inglés como LE, sino también los obstáculos a los que deben hacer frente, con el fin de obtener otro punto de vista que permita contrastar la realidad de las aulas andaluzas con lo que la legislación plantea. Esta investigación pretende dar respuesta a esta cuestión, comparando lo que expertos en la materia y los documentos oficiales tienen que decir frente a lo que los discentes perciben desde sus pupitres, con el fin de identificar cuáles son los puntos discordantes mediante la cumplimentación de un cuestionario y el posterior análisis de los resultados obtenidos.

### 2. Marco teórico

#### 2.1. Importancia de trabajar las habilidades orales

El Diccionario en línea de la Real Academia Española (2022) recoge en su tercera acepción para el verbo ‘comunicar’: “conversar, tratar con alguien de palabra o por escrito” implicando que, si queremos enseñar a una persona a comunicar, en cualquier lengua, resulta imperativo trabajar por igual tanto las destrezas orales como las escritas. Esto se encuentra en concordancia con lo que expone el currículo andaluz de secundaria para el área de Primera Lengua Extranjera con respecto al objetivo de la materia: “tiene como finalidad principal el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, mediante la realización de tareas encaminadas al manejo de las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita en lengua extranjera” (Orden de 15 de enero, 2021, p. 811).

Sin embargo, la relevancia de trabajar estas habilidades en la clase de inglés estriba en algo mucho más complejo. Cuando interactuamos oralmente con otra persona, entran en juego una serie de variables a las que los interlocutores deben hacer frente, teniendo que tomar una gran variedad de decisiones en un escenario que se caracteriza por lo efímero, lo espontáneo y lo inmediato, entre otras características (Níkleva, 2022). Ante tal situación, cada individuo responde de una forma diferente en función de su personalidad y carácter, siendo las emociones un componente primordial durante todo el acto comunicativo (Heydarnejad *et al.*, 2019), pues

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

de ellas depende la aprensión o el disfrute que cada aprendiz desarrolle o experimente cuando deba enfrentarse a una conversación o intercambio oral en la LE.

Es precisamente por esto por lo que, desde una temprana edad, es imprescindible comenzar a trabajar la producción y comprensión oral ya que, cuanta más exposición reciba el alumnado, más se familiarizará con el código verbal y no verbal a utilizar, eliminando de esta manera el estrés y la ansiedad que suelen padecer (Gürbüz & Cabaroğlu, 2021).

### 2.2. Legislación

Tal y como Valero y Jiménez-Fernández (2015) recogieron en su artículo,

la importancia que el inglés, como lengua extranjera, ha ido adquiriendo dentro del panorama educativo español se pone de manifiesto desde la legislación educativa en el año 1970, con un aumento de la carga lectiva para esta materia en la enseñanza obligatoria. A partir de ese momento, las sucesivas leyes educativas han reflejado un incremento de la dedicación a la enseñanza de dicha materia. (p. 4)

Así mismo, González y Egido (2017) explican cómo la necesidad de aprender otras LE “se ha visto respaldada por las acciones que desde las instituciones europeas se han promovido en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas” (p. 592), y que han dado lugar a la creación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) por el Consejo de Europa (2001), documento esencial que “proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” (p. 1).

En este contexto, si analizamos la actual legislación española en materia de educación, observamos cómo la enseñanza de idiomas está presente desde una edad muy temprana, estipulando que “corresponde [...] a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año” (Ley Orgánica 3, 2020, p. 122885), constituyéndose como materia troncal en las etapas de educación obligatoria posteriores y estando presente durante todo el Bachillerato y en los ciclos de Formación Profesional.

Centrando la atención en el contexto andaluz y, más concretamente, en el currículo de secundaria, la etapa que compete a esta investigación, el BOJA (Orden de 15 de enero, 2021) establece como los dos primeros objetivos del área para dicha etapa aquellos relacionados con

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

las destrezas de producción y comprensión orales, sugiriendo a los docentes que “la lengua de comunicación en el aula debe ser principalmente la lengua extranjera objeto de estudio” (Orden de 15 de enero, 2021, p. 814). Asimismo, los centros públicos andaluces bilingües autorizados cuentan con la presencia de un auxiliar de conversación que ayuda con el desarrollo de las habilidades orales, además de cumplir otras funciones (Acuerdo de 22 de marzo, 2005), siendo de gran utilidad y constituyendo lo que se define como una “formidable herramienta de aprendizaje” para el alumnado (Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2016, p. 15).

### **2.3. Dificultades de los docentes**

Pese a que la legislación propone un escenario idílico en el que las habilidades orales se trabajan de forma regular a la par que se desarrollan las escritas, existen algunas cuestiones que condicionan que esto no sea así, haciendo que el nivel de inglés de los españoles se sitúe entre los más bajos de Europa, tal y como afirma el estudio llevado a cabo por la empresa Education First (EF) que sitúa a España en el grupo de naciones con un dominio moderado (en una escala con 5 niveles de dominio, siendo el moderado el que ocupa la posición intermedia) y la clasifica en la posición 25 de los 35 países europeos que participaron en dicho estudio, por detrás de Francia, Portugal o Grecia, entre otros (EF, 2021).

Una vez identificada la posición de referencia en la que nos encontramos internacionalmente hablando, es conveniente determinar las razones por las que existe este déficit en la formación de los discentes en cuanto a adquisición de inglés como primera LE se refiere. Para ello, es necesario comenzar llevando a cabo una revisión de los principales problemas a los que los docentes de inglés hacen frente a la hora de enseñar las habilidades orales pues, como mantiene Kocaman (2017), el profesorado puede constituir una de las principales barreras al aprendizaje de la L2.

Autores como Ibna *et al.* (2021) recogieron en su investigación que existen siete áreas problemáticas que suponen un freno para la enseñanza de habilidades orales en inglés y que tienen que ver con el método tradicional de enseñanza que se tiende a usar por defecto, el abuso de la utilización de la L1 tanto fuera como dentro del aula, la falta de oportunidades para llevar a cabo práctica oral en la LE, la falta de herramientas o materiales de apoyo adecuados, la falta de motivación del alumnado, la ratio profesor-alumno, y la falta de materiales auténticos. Valero y Jiménez-Fernández (2015) también destacaron estos dos últimos aspectos: la ratio y

los materiales, como posibles dificultades y añadieron, además, la escasa formación del docente y la escasa motivación por la enseñanza que, desafortunadamente, algunos profesores poseen.

### **2.4. Dificultades de los alumnos**

Sin embargo, es fundamental no olvidar que todo docente fue un alumno en algún momento y, como tal, experimentó una serie de problemáticas a las que los actuales discentes siguen haciendo frente hoy en día. Como cada autor identifica una serie de dificultades asociadas a un contexto específico o a una población restringida —como es el caso de Kocaman (2017), quien se centra en una muestra de alumnos de la Universidad de Valladolid; Gürbüz y Cabaroğlu (2021), con una población de 29 estudiantes en Turquía; y Heydarnejad *et al.* (2019), quienes contaron con la participación de 57 jóvenes iraníes de nivel de desempeño en la L2, que en este caso es inglés, intermedio, entre otros investigadores—, se citarán aquellas que suelen emerger de forma sistemática.

Sin lugar a dudas, uno de los principales factores que limitan la producción oral del alumnado son los sentimientos negativos que se materializan en forma de ansiedad, inseguridad, vergüenza o incluso miedo, y que se acentúan más o menos en función de una serie de variables tales como el rol (docente y/u otros alumnos) de las personas que estén presentes en el momento en el que el discente deba hablar en la LE o que el otro interlocutor sea un nativo, entre otras (Heydarnejad *et al.* 2019). Del mismo modo, Gürbüz y Cabaroğlu (2021), también identificaron la ansiedad al hablar en inglés como LE como una de las principales variables que afecta su nivel de desempeño y Kocaman (2017) determinó que factores afectivos como la ansiedad, actitud, motivación o presión social podrían ser claves a la hora de condicionar el aprendizaje y mejora del alumno en la L2 debido, sobre todo, al abuso de la enseñanza de gramática cuando se enseña un idioma.

Por otro lado, Valero y Jiménez-Fernández (2015) añaden que el nivel de competencia comunicativa (CC) existente en la L1 tendrá un fuerte impacto en el nivel de desempeño en la LE, así como la edad del aprendiz, existiendo una mayor facilidad para la asimilación fonológica y adquisición del lenguaje en las edades más tempranas debido a la mayor plasticidad cerebral y, por último, la posibilidad de que el alumno experimente dificultades de aprendizaje sobre todo en el ámbito lingüístico (dislexia, disgrafía, problemas de articulación de sonidos, etc.) será determinante a la hora de que se desencadenen problemas en el proceso de aprendizaje de la LE.

### 2.5. Prácticas efectivas

En este escenario, lo planteado por Hernández-Chérrez *et al.* (2021) se encuentra en consonancia con lo expuesto por los autores previamente mencionados, ya que defienden que la motivación hacia el aprendizaje juega un papel imprescindible, siendo la responsabilidad del docente adaptarse a las necesidades e intereses del alumnado para que el aprendizaje sea significativo puesto que, en la mayoría de los casos, se tiende a abusar del libro de texto y no se plantean otro tipo de actividades más divertidas y atractivas. En otras palabras, se busca hacer que el estudiante se sienta cómodo en clase a la vez que su curiosidad hacia la lengua y la cultura extranjera va aumentando con cada tarea, promoviendo su motivación intrínseca para continuar dicho aprendizaje de manera autónoma.

Por estas razones, y teniendo en cuenta lo comentado anteriormente sobre las dificultades a las que los docentes y los alumnos hacen frente a la hora de trabajar y desarrollar las destrezas orales en clase de LE, no es de extrañar que Chamorro-Ortega *et al.* (2020) demostraran en su estudio que la producción y la comprensión oral constituyen las habilidades más complejas de enseñar, en el caso de los docentes, y de aprender, en el caso de los alumnos, por ser a las que menos atención le dedican los libros de texto o materiales con los que cuenta el profesorado y debido a la dificultad que supone encontrar “suficiente material efectivo para la enseñanza de la comprensión auditiva y expresión oral” (p. 312). A este hecho, Ibna *et al.* (2021) añadieron la falta de dominio de la L2 por parte del personal docente o la insuficiencia de tiempo para cubrir todo lo establecido por el currículum; lo cual deriva en inseguridad por parte del profesorado, quien tiende a abusar de la L1 en clase de LE, y a priorizar terminar el libro de texto en lugar de avanzar más despacio pero afianzando mejor lo aprendido, descartando de este modo las actividades de producción o comprensión oral por ser las que más tiempo consumen.

En este contexto, en el que la mayoría de docentes se dejan llevar por lo que la casa editorial del libro de texto propone, llegando en ocasiones a ser cuestionados, pedagógicamente hablando, por otros compañeros o familias del alumnado si se implementa una metodología diferente o se opta por no emplear dicho recurso, Hernández-Chérrez *et al.* (2021) defienden que “Communication Games are the perfect strategy to develop listening and oral skills within the FL teaching/learning process because they emphasize the ludic and creative use of the language while stimulating and developing speaking through interaction and socialization” (p. 646); incluyendo entre ellos trucos de magia, juegos de mesa adaptados, juegos de especulación o adivinanzas, etc.

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

Por otro lado, autores como Saed *et al.* (2021) abogan por el papel preponderante de las nuevas tecnologías en la actualidad y su componente motivador y altamente atractivo para los jóvenes, proponiendo el uso de vídeos de YouTube pues “YouTube videos can enhance the English teaching and learning process. Its content can be used by EFL students to develop language skills especially speaking and listening comprehension” (p. 2). Siguiendo esta línea, Ramos García y Caurcel Cara (2011), sugieren emplear podcasts para motivar y “fomentar el aprendizaje autónomo y significativo del alumnado” (p. 153).

Por último, Ramos (2010) destaca que vivimos en una época en la que “las redes sociales están influenciando la forma de comunicarnos con los demás, especialmente entre los jóvenes” (p. 80) y en la cual “la formación del profesorado de lengua extranjera se apoya en el uso de las nuevas tecnologías y se les enseña a los alumnos tanto a localizar recursos didácticos en la red como a crear sus propios materiales” (p. 81). Como resultado, los docentes cuentan con el acceso a innumerables perfiles en diversas plataformas digitales, como blogs o redes sociales propiamente dichas (algunos de estos perfiles son Teachingteacup, English\_with\_mer o Twinkletwinklelittleteacher, entre otros muchos), en las que comparten actividades o proyectos innovadores de los que se pueden extraer ideas que adaptar al contexto específico del grupo (ver Anexo I).

Por todas estas razones, es innegable que existen muchos recursos y herramientas al alcance del profesorado que abren todo un mundo de posibilidades a la hora de trabajar las habilidades orales en el aula de LE sin necesidad de hacer uso del libro de texto y creando un entorno mucho más relajado donde hay cabida para aprender mediante el ensayo y el error.

### 3. Objetivos

Esta investigación fue planteada con el fin de alcanzar los siguientes objetivos generales:

- Revisar lo que la literatura existente establece sobre el trabajo de las habilidades orales en el desarrollo y aprendizaje de una LE.
- Analizar el papel que la legislación otorga al trabajo de las habilidades orales en clase de inglés como LE.
- Comprobar la importancia que el propio alumnado concede a desarrollar las habilidades orales en una LE.
- Contrastar lo que la literatura propone con la percepción del alumnado de la ESO.

Además, se formularon una serie de objetivos específicos:

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

- Indagar en las dificultades a las que el alumnado debe hacer frente a la hora de trabajar las habilidades orales en clase de LE.
- Indagar en las dificultades a las que el profesorado debe hacer frente a la hora de trabajar las habilidades orales en clase de LE.
- Proponer ejemplos de prácticas que se podrían llevar al aula para trabajar las destrezas orales en la LE siguiendo las recomendaciones de los expertos.

### 4. Hipótesis

Al inicio de la investigación se planteó la siguiente hipótesis:

La comunicación oral no recibe la atención que se merece en el aula de LE pese a la importancia que le conceden los alumnos de la ESO y lo que plantea la literatura existente.

Una vez revisada la literatura existente y analizados los resultados que arrojen los cuestionarios realizados por la muestra seleccionada, se procederá a aceptar dicha afirmación o a descartarla.

### 5. Metodología

#### 5.1. Proceso de obtención de datos

Esta investigación se identifica con un estudio de caso y se ha iniciado con una revisión bibliográfica para conocer mejor el estado del arte de la cuestión a estudiar: la importancia que se le concede al desarrollo de las habilidades orales en clase de inglés como LE y las perspectivas del alumnado al respecto. Para ello, se ha utilizado principalmente la base de datos ERIC, por ser en la que más resultados se han obtenido al introducir los criterios de búsqueda, y se han filtrado los resultados de forma que solamente se contemplasen aquellos artículos escritos en los últimos cinco años, con el fin de centrar la atención en lo que demuestra la actualidad académica. Una vez obtenidos dichos resultados, se han seleccionado cinco investigaciones que, pese a que no todas ellas han sido llevadas a cabo con una población similar y/o en un contexto parecido, buscan conocer más datos sobre los posibles problemas existentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las habilidades orales en la LE (Gürbüz & Cabaroğlu, 2021; Heydarnejad *et al.* 2019; Ibna *et al.*, 2021; Kocaman, 2017; Sevim & Dursun, 2021).

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

Además, se ha consultado la legislación educativa vigente, tanto nacional como autonómica, prestando especial atención al trato que reciben las habilidades orales dentro de la materia de LE, así como las recomendaciones metodológicas sugeridas para su correcta implementación.

Finalmente, como artículos de apoyo, se han empleado otras investigaciones a las que se ha accedido gracias a bases de datos tales como Web of Science, Scopus o Google Scholar, en este caso, con un margen temporal más amplio, concretamente, se han filtrado los resultados limitando la búsqueda a aquellas publicaciones realizadas en los últimos diez años, con el fin de conocer un poco mejor la trayectoria científica existente en la última década y poder incorporar a otros autores que añadan su punto de vista al tema discutido. No obstante, algunos de los artículos seleccionados fueron publicados hace más de una década, pero, sin embargo, se tuvieron en consideración debido a la relevancia que dichos autores poseen en el área de la LE o por ser materiales clave en la evolución del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas como puede ser el MCER (Consejo de Europa, 2001).

Asimismo, se han extraído algunos recursos de Internet, como definiciones o estudios realizados por empresas privadas relacionados con la LE.

### **5.2. Instrumento**

Tras describir el marco teórico de la investigación, se procedió a diseñar el instrumento utilizado para medir las actitudes de los alumnos de la ESO hacia la LE. Dicho cuestionario fue elaborado a partir del realizado por Mato (2006) sobre las actitudes y la ansiedad existente hacia el área de matemáticas de los alumnos de la ESO. Para elaborar este cuestionario, la autora reunió un banco de 480 ítems recopilados de distintas fuentes bibliográficas para, posteriormente, seleccionar 105 gracias a la colaboración de un grupo de expertos y, finalmente, diseñó el cuestionario piloto con un total de 53 ítems en el que cada uno de ellos se evaluaba con una escala cuantitativa del 1 al 5 (Mato, 2006).

Una vez revisado dicho cuestionario, se seleccionaron aquellos ítems que podrían adecuarse al contexto y objetivos de esta investigación, modificando la asignatura de matemáticas por la de inglés (ver Anexo II). Además, se añadieron algunos otros que no se incluían pero que eran pertinentes a la hora de evaluar los resultados y que hacían referencia al tiempo que el profesorado de LE dedicaba a trabajar las distintas destrezas en clase o a cuestiones relacionadas con la docencia de la LE. Además, también se incorporó una sección

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

inicial para recabar algunos datos sociodemográficos. Por lo tanto, el instrumento cuenta con 12 ítems del cuestionario original, 10 añadidos por las necesidades de la presente investigación y 10 correspondientes a los datos sociodemográficos. En total son 22 los ítems evaluados mediante una escala Likert de 5 niveles (Maldonado, 2012), en la que el 1 significa muy en desacuerdo y el 5 muy de acuerdo.

Una vez planteado el cuestionario piloto, se diseñó el protocolo de validación (ver Anexo III) y se envió a 11 expertos utilizando la aplicación Google Forms, de los cuales 8 evaluaron el cuestionario aportando su opinión sobre el mismo. Las modificaciones realizadas tuvieron que ver con la reformulación de algunos ítems, sustituyendo el masculino, utilizado como genérico en el cuestionario piloto, por un lenguaje más inclusivo, la subdivisión de algunos ítems de modo que, en lugar de agrupar las habilidades en orales y escritas, se subdividieran en las cuatro destrezas y, por último, se reordenaron los ítems siguiendo el consejo de los expertos en cuatro bloques:

- BLOQUE 1: Valoración global y percepción del rol de la LE en el entorno profesional y laboral.
  - Ítems del 1 al 7.
- BLOQUE 2: Identificación de posibles sensaciones de incomodidad o nerviosismo al estar expuesto a la LE de forma oral.
  - Ítems del 8 al 11.
- BLOQUE 3: Percepción de la docencia en el aula de LE.
  - Ítems del 12 al 14.
- BLOQUE 4: Valoración del tiempo dedicado en el aula a las distintas destrezas y habilidades.
  - Ítems del 15 al 22.

Finalmente, teniendo en cuenta las sugerencias recibidas, se diseñó el cuestionario final en Google Forms (ver Anexo IV) para facilitar la difusión y recopilación de datos. A continuación, se envió el enlace a varios docentes de la ESO, a los que se les pidió que permitieran a sus alumnos cumplimentarlo en horario de clase para garantizar que un mayor número de discentes lo realizara y que, al ser posible, se hiciese sin la presencia del docente de inglés, ya que esto podría condicionar las respuestas.

Una vez obtenidos los resultados, se utilizó el programa SPSS (Versión 24) para, siguiendo los pasos de Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez (2020), proceder a determinar

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

el coeficiente alfa de Cronbach con el fin de conocer la fiabilidad del instrumento, obteniendo un resultado de 0,829 sobre 1 (Fig. 1), lo cual se encuentra dentro de los estándares recomendados para que los resultados obtenidos puedan ser considerados como fiables y denota que posee una adecuada consistencia interna.

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,829	22

Figura 1. Coeficiente alfa de Cronbach.

### 5.3. Participantes

La muestra consistió en una población de 90 estudiantes de la ESO de la localidad almeriense de Huércal-Overa, de los cuales 30 realizaban sus estudios en el IES Albujaia y 60 en el IES Cura Valera. La razón por la que el estudio se dirigió a los alumnos de esta localidad fue motivada por la posibilidad de acceso a dichos institutos, por ser mi localidad natal y por conocer a docentes que imparten clase en ellos y que podían administrar el cuestionario en distintos grupos. Asimismo, de este modo se pretende conocer con mayor profundidad la percepción del alumnado de esta localidad sobre la importancia de trabajar las habilidades orales en la clase de L2 teniendo en cuenta las características sociodemográficas de la misma.

Con respecto a las características de la población de dicho municipio, según “Huércal-Overa” (2022), su economía depende principalmente del sector terciario debido a los diversos servicios que ofrece, aunque, además, cuenta con algunas industrias y actividades ganaderas y agrícolas importantes que dan empleo a parte de la población. Además, cabe decir que ambos centros poseen características prácticamente idénticas y que reflejan la naturaleza socioeconómica del municipio.

En cuanto a las características específicas de los participantes, 87 alumnos eran de nacionalidad española, un alumno era procedente de China, otro era estadounidense y otro poseía la doble nacionalidad española y finlandesa. Debido a este dato, el español se constituye como la lengua que la mayoría de los alumnos emplean en casa, siendo el mandarín, el inglés o el finlandés las otras coexistentes en los hogares de dos alumnos.

Asimismo, el 61,1% de los encuestados se identificaban con el género femenino, un 37,8% con el masculino y un 1,1% con el no binario. Además, 75 de los participantes afirmaron

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

que ninguno de sus padres trabaja en algún puesto relacionado con los idiomas. Por otro lado, 19 cursaban primero de la ESO, 7 se encontraban en segundo, 28 en tercero y 36 en cuarto (Fig. 2).

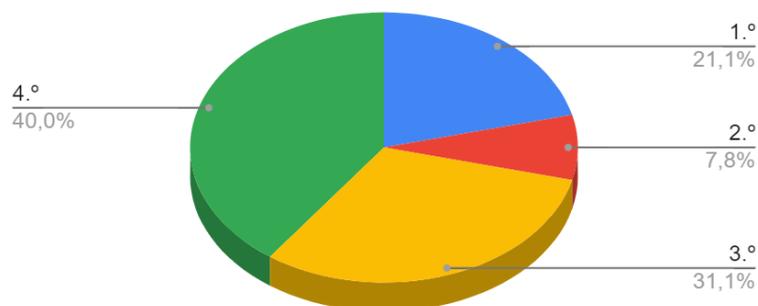


Figura 2. Distribución de los participantes por cursos académicos.

Por otra parte, con respecto a las puntuaciones que los alumnos obtuvieron en la materia de inglés el curso pasado, se observa cómo un 98% de los encuestados aprobaron la asignatura, un 42% lo hicieron con una calificación de sobresaliente y un 31% con notable, siendo únicamente un 2% los alumnos que suspendieron la materia primera LE que, en el caso de ambos centros, es inglés (Fig. 3).

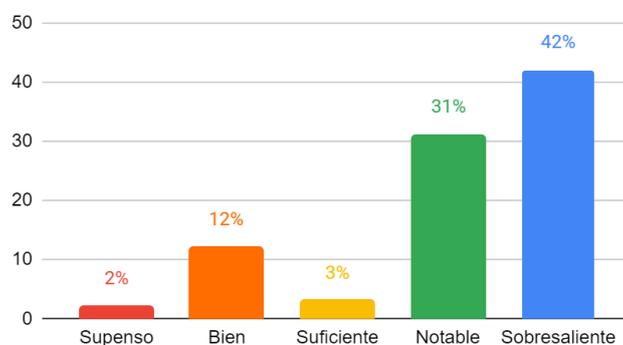


Figura 3. Calificación que los participantes obtuvieron en inglés el curso pasado.

## 6. Resultados

Una vez registradas todas las respuestas, se procedió a examinar los resultados obtenidos. Para ello, se comenzó introduciendo las variables y los datos obtenidos por los 90 participantes para cada una de esas variables en el programa SPSS.

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

A continuación, se calcularon las medias ( $\bar{x}$ ) y las desviaciones estándar ( $\sigma$ ) para todos los ítems (Fig. 4), no teniendo en cuenta, en este caso, los ítems dedicados a obtener información sociodemográfica sobre la población encuestada.

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Desviación estándar
Me gusta el inglés	90	3,9556	,93510
Se me da bien el inglés	90	3,9333	,94572
El inglés es útil para la vida cotidiana	90	4,6333	,62621
Espero utilizar el inglés cuando termine de estudiar	90	4,2000	,86375
El inglés es y será importante para mi profesión	90	4,1111	,94148
Saber inglés me ayudará a ganarme la vida	90	4,2333	,84866
Es importante trabajar las habilidades orales (listening y speaking) en la clase de inglés	90	4,6333	,54977
Me siento cómodo/a hablando en inglés	90	3,3222	1,05817
Me pongo nervioso/a cuando escucho a otras personas hablar en inglés	90	2,9111	1,07729
Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en inglés	90	3,4889	1,15384
Me pongo nervioso/a cuando veo/escucho a mi profesor/a explicando en inglés	90	2,4889	1,20154
Me gusta cómo enseña mi profesor/a de inglés	90	3,8556	,93088
En general, las clases de inglés son participativas	90	3,7889	1,02216
Me siento motivado/a en clase de inglés	90	3,5333	1,05148
El profesorado de inglés dedica tiempo a practicar las habilidades escritas (reading)	90	4,0778	,82418
El profesorado de inglés dedica tiempo a practicar las habilidades escritas (writing)	90	3,9778	,80696
El profesorado de inglés dedica tiempo a practicar las habilidades orales (listening)	90	3,7889	,91792
El profesorado de inglés dedica tiempo a practicar las habilidades orales (speaking)	90	3,8222	1,02308
El profesorado de inglés dedica más o menos el mismo tiempo a trabajar las destrezas orales y las escritas	90	3,4889	1,20154
El tiempo que el profesorado de inglés dedica a trabajar las habilidades orales en clase es suficiente	90	3,2889	1,25639
El profesorado de inglés dedica tiempo a practicar la pronunciación	90	3,3333	1,12180
El profesorado de inglés me ayuda a mejorar mi expresión oral en inglés	90	3,4889	1,17315

Figura 4. Estadísticos descriptivos.

Como se puede ver en la figura anterior, inicialmente se preguntó a los estudiantes si les gustaba el inglés, a lo que un 28,9% y un 46,7% indicaron que estaban muy de acuerdo o de acuerdo respectivamente. Similares resultados se obtuvieron en la segunda pregunta, en la que la  $\bar{x}$  y la  $\sigma$  prácticamente coinciden con las del ítem anterior y en la que un 26,7% afirmó estar muy de acuerdo con la afirmación “se me da bien el inglés” y un 48,9%, de acuerdo. Con

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

respecto a la tercera pregunta, relativa a “el inglés es útil para la vida cotidiana” resulta interesante cómo ningún alumno seleccionó la opción muy en desacuerdo, algo que no sucede en las otras preguntas anteriores. Además, tan sólo un alumno valoró dicha afirmación con un “en desacuerdo” mientras que un 70% marcó “muy de acuerdo”, obteniendo una  $\sigma$  más baja que en los dos casos previos (Fig. 5).

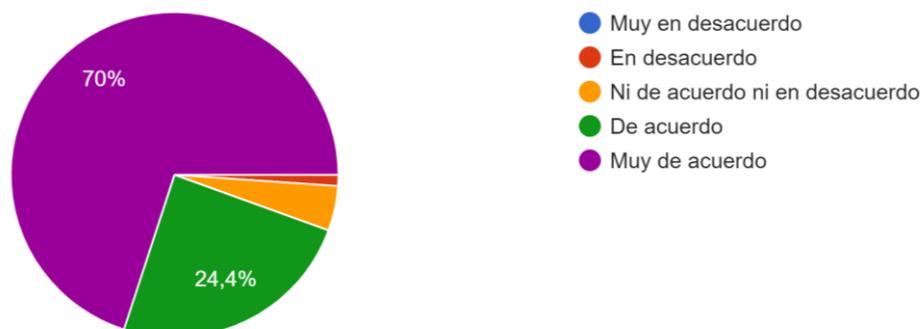


Figura 5. Resultados al ítem n.º 3 “el inglés es útil para la vida cotidiana”.

Asimismo, un 43,3% está muy de acuerdo con utilizar el inglés cuando termine de estudiar, no existiendo, de nuevo, ningún alumno que haya seleccionado la opción “muy en desacuerdo”. Por otro lado, un 78,9% de los alumnos encuestados otorgaron una puntuación de 4 o 5 a “el inglés es y será importante para mi profesión”, mientras que un 80% otorgó una puntuación similar, de 4 o 5, a “saber inglés me ayudará a ganarme la vida”, ítem que no recibió ningún 1 (Fig. 6).

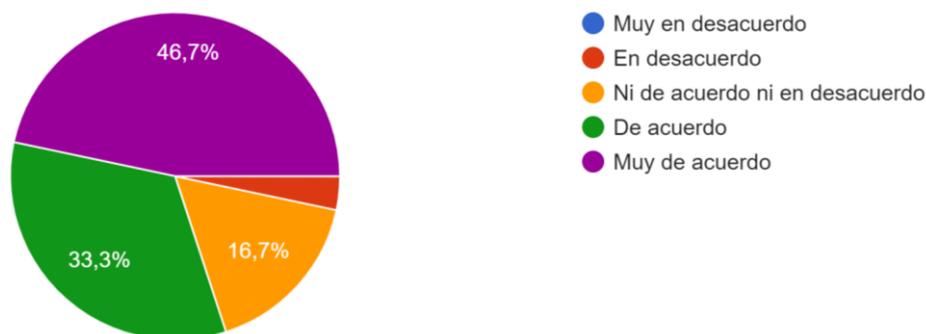


Figura 6. Resultados al ítem n.º 6 “saber inglés me ayudará a ganarme la vida”.

Del mismo modo, 87 de los 90 encuestados afirmaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con el séptimo ítem, correspondiente a “es importante trabajar las habilidades orales (*listening* y *speaking*) en clase de inglés”, constituyéndose por tanto como el ítem con la  $\sigma$  más baja equivalente a 0,54977 (Fig. 7).

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

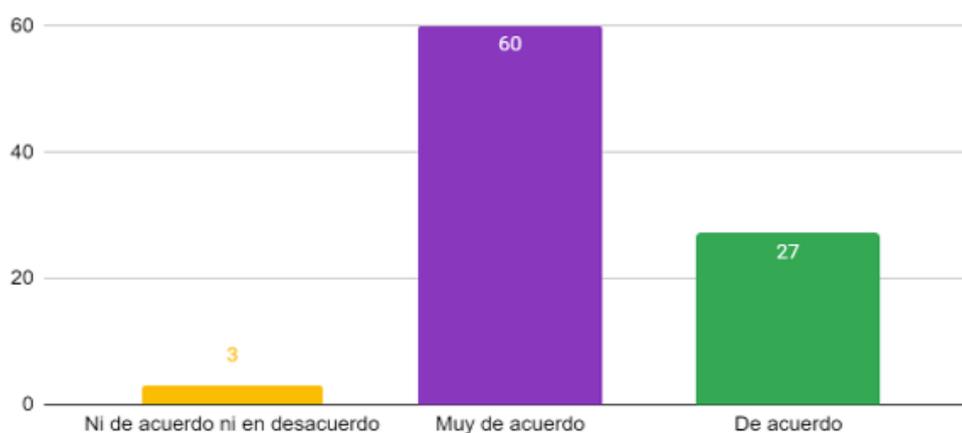


Figura 7. Resultados al ítem n.º 7 “es importante trabajar las habilidades orales (*listening* y *speaking*) en clase de inglés”.

Sin embargo, en las tres cuestiones siguientes, se obtienen una mayor división de opiniones, hecho que se ve reflejado en unas  $\sigma$  que por primera vez superan  $\sigma > 1$  (Tabla 1). En el ítem 8, mientras que el 14,4% se mostraba muy de acuerdo, un 12,2% lo hacía en desacuerdo. Algo similar sucede con el ítem 9, en el que 27 alumnos afirmaron estar de acuerdo con sentirse nerviosos cuando escuchan a otras personas hablar en inglés mientras que 25 dijeron estar en desacuerdo. Asimismo, más de la mitad de los encuestados estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo con el décimo ítem, “me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en inglés”.

Tabla 1. Recuento de los resultados de los ítems 8, 9 y 10.

Ítem	Descripción	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
8	Me siento cómodo/a hablando en inglés	4,4% (4)	12,2% (11)	35,6% (32)	33,3% (30)	14,4% (13)
9	Me pongo nervioso/a cuando escucho a otras personas hablar en inglés	9% (10)	27,8% (25)	27,8% (25)	30% (27)	4,4% (4)
10	Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar en inglés	6,7% (6)	13,3% (12)	24,4% (22)	35,6% (32)	20% (18)

Nota. Entre paréntesis se indica el número total de alumnos que equivale a ese porcentaje.

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

Con respecto al ítem número 11, 5 alumnos marcaron con un 5 a la afirmación “me pongo nervioso/a cuando veo/escucho a mi profesor/a explicando en inglés”, mientras que 21 eligieron la opción 1.

Por otro lado, un 37,8% dijo estar de acuerdo con el duodécimo ítem, correspondiente a “me gusta cómo enseña mi profesor/a de inglés”, mientras que únicamente seis alumnos se posicionaron en desacuerdo o en muy desacuerdo. Asimismo, un 66,7% dijeron estar de acuerdo o muy de acuerdo con “en general, las clases de inglés son participativas”. Por otra parte, en relación con el ítem 14 (me siento motivado/a en clase de inglés), un 28,9% se posicionó “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Con respecto a los ítems 15, 16, 17 y 18, referentes al tiempo que el profesorado dedica a trabajar las habilidades de *reading*, *writing*, *listening* y *speaking* respectivamente, se observa como el porcentaje de alumnos que seleccionó las opciones 4 y 5 disminuye progresivamente pues, en el primer caso, un total de 84,4% dijeron estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo”. En el segundo, un 80% marcaron una de estas dos opciones. En el tercer caso, esta cifra corresponde al 68,9% mientras que en último hay un pequeño incremento, situándose en el 70% (Tabla 2).

Tabla 2. Recuento de resultados de los ítems 15, 16, 17 y 18.

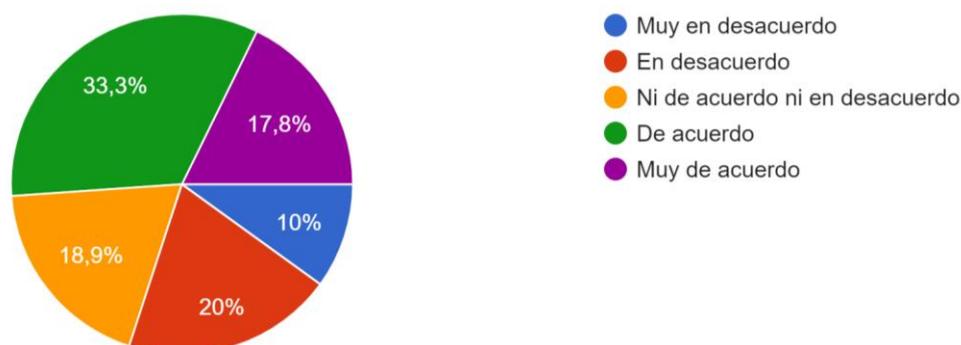
Ítem	Destrezas	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
15	<i>Reading</i>	1,1% (1)	4,4% (4)	10% (9)	54,4% (49)	30% (27)
16	<i>Writing</i>	2,2% (2)	1,1% (1)	16,7% (15)	56,7% (51)	23,3% (21)
17	<i>Listening</i>	1,1% (1)	8,9% (8)	21,1% (19)	47,8% (43)	21,1% (19)
18	<i>Speaking</i>	3,3% (3)	7,8% (7)	18,9% (17)	43,3% (39)	26,7% (24)

*Nota.* Entre paréntesis se indica el número total de alumnos que equivale a ese porcentaje.

Por otro lado, un total de 22 encuestados eligieron las opciones 1 o 2 con respecto a “el profesorado de inglés dedica más o menos el mismo tiempo a trabajar las destrezas orales y las escritas”, mientras que 27 marcaron las mismas opciones para “el tiempo que el profesorado de

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

inglés dedica a trabajar las habilidades orales en clase es suficiente”, alcanzando el máximo valor para una  $\sigma=1,25639$  (Fig. 8).



*Figura 8.* Resultados al ítem n.º 20 “el tiempo que el profesorado de inglés dedica a trabajar las habilidades orales en clase es suficiente”.

Por último, la mitad de los encuestados eligieron las opciones 1, 2 o 3 mientras que el otro 50% se decantó por la 4 o 5 en el ítem “el profesorado de inglés dedica tiempo a practicar la pronunciación” y, con respecto al ítem 22, relativo a “el profesorado de inglés me ayuda a mejorar mi expresión oral en inglés”, 19 alumnos se mostraron en desacuerdo o muy en desacuerdo.

### 7. Discusión

Un dato interesante del que se debe partir a la hora de proceder a analizar los resultados obtenidos es el hecho de que un porcentaje muy elevado de participantes, un 81,1%, obtuvo una calificación de notable o sobresaliente en el curso anterior, lo que indica que superaron con gran éxito los estándares de aprendizaje requeridos para ese nivel y por lo que, de estar siguiendo todas las directrices que la legislación recoge, dicho alumnado no debería experimentar ningún tipo de aprensión o reacción negativa hacia la LE pues va alcanzando unos resultados bastante superiores a los niveles esperados para su edad (por encima del aprobado) y, además, los docentes de LE deberían estar trabajando con sus grupos la autoconfianza así como técnicas de manejo del estrés, tal y como estipula la reciente Orden de 15 de enero (2021).

Asimismo, el hecho de que ninguno de los padres/madres/tutores legales del 83,3% de los alumnos ocupe ningún puesto laboral relacionado con los idiomas contribuirá a garantizar o, al menos, a favorecer, que, en los posteriores ítems, las opiniones que dicho individuo dé

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

sean meramente su visión personal que puede haber formado debido a intereses personales o al impacto que la clase de LE haya tenido en su vida personal, aumentando la curiosidad o incluso la necesidad de aprender un nuevo idioma.

Partiendo desde este punto, cabe decir que, con respecto al primer bloque de ítems, en líneas generales, los alumnos parecen tener una percepción bastante positiva de la asignatura de inglés, puesto que prácticamente tres cuartos seleccionaron una de las dos opciones más positivas, lo cual prácticamente se repite en la autovaloración que los participantes hacen de su desempeño en la asignatura. Otro dato bastante positivo es que un 70% de los alumnos esté muy de acuerdo con la utilidad de la LE para la vida cotidiana, estando un 24,4% de acuerdo y ninguno muy en desacuerdo. Sin embargo, pese a que, si tenemos en cuenta el cómputo de las puntuaciones 4 y 5, estas se mantienen en los ítems relacionados con la posibilidad de utilizar la LE cuando terminen de estudiar o en su futura profesión, se observa un descenso de aquellos individuos que previamente seleccionaron la opción 5 y un aumento de aquellos que seleccionaron la cuarta alternativa (de acuerdo).

No obstante, las cifras vuelven a mostrar superioridad numérica de la opción 5 seguida de cerca por la 4 en el ítem 6 “saber inglés me ayudará a ganarme la vida”, lo cual demuestra que, pese a la incertidumbre que pueda existir en cuanto al futuro profesional del alumnado debido a la edad de la población muestral, reconocen que poseer un buen dominio de la LE les ayudará a acceder al mercado laboral, lo cual coincide con uno de los resultados fruto del estudio elaborado por Delgado *et al.* (2010) sobre *diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de ESO*, el cual desveló que una de las motivaciones de los jóvenes para estudiar es conseguir un buen trabajo, y lo cual se refuerza por uno de los principales objetivos del currículum autonómico, que dicta que

debido a la movilidad de estudiantes y profesionales en este espacio europeo es necesario formar al alumnado en la adquisición de un perfil plurilingüe e intercultural, que le prepare para integrarse y participar en una variedad de contextos y situaciones que supongan un estímulo para su desarrollo, y mejores oportunidades en los ámbitos personal, público, educativo o académico, ocupacional y profesional (Orden de 15 de enero, 2021, p. 811).

Este primer bloque finaliza con la obtención de un resultado muy importante, pues la práctica totalidad de los participantes otorgaron una puntuación de 4 o 5 (un 30% y un 66,7%

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

de los alumnos respectivamente) a la importancia de trabajar las habilidades orales en la clase de LE, siendo únicamente un 3,3% los que se posicionaron en la alternativa neutral.

Hasta este punto, todo parece estar en concordancia con lo expuesto por la legislación y la literatura analizada previamente, ya que los alumnos parecen ser plenamente conscientes de la importancia de la LE en el mundo actual y del rol que juega dentro de su propio proceso de aprendizaje. Lo interesante y revelador viene a continuación, cuando analizamos el segundo bloque de ítems que, como se mencionó previamente, abarca los cuatro siguientes y que hace referencia a las actitudes del alumnado cuando enfrenta una situación comunicativa oral en la LE.

Pese a que, la gran mayoría de los entrevistados obtuvieron un desempeño notable o sobresaliente en la materia de LE en el curso anterior, observamos cómo en los cuatro ítems siguientes emerge la inseguridad de los estudiantes en relación a hablar y/o escuchar inglés. En el primer caso, en el ítem 8, más de la mitad de los encuestados se posicionaron en las opciones 1, 2 o 3, indicando que no se sienten muy cómodos hablando en la LE. Algo similar sucede cuando se les pregunta si se sienten nerviosos cuando oyen a otras personas hablando en inglés, puesto que únicamente un 37,8% afirmaron sentirse en desacuerdo o muy en desacuerdo con respecto a tal afirmación. Por otro lado, el 55,6% de participantes dijeron sentirse nerviosos al hablar en la LE (35,6% de acuerdo y 20% muy de acuerdo), lo cual coincide con los resultados que Gürbüz y Cabaroğlu (2021) obtuvieron en su investigación sobre las percepciones de los estudiantes de inglés como LE con respecto a las presentaciones orales, en la que la mitad de individuos dijeron sufrir ansiedad al hablar o falta de confianza y lo cual no refleja aquello que el currículum andaluz espera pues “El aprendizaje de la lengua extranjera [...] desarrolla la autoestima y la autonomía personal del alumnado, ya que se potencia la autoconfianza y la pérdida del miedo al ridículo al expresarse en una lengua distinta de la materna” (Orden de 15 de enero, 2021, p. 811). Sin embargo, las cifras parecen tornarse cuando dichas interacciones tienen lugar en el aula de LE, ya que un 57,7% dijeron estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con sentirse nervioso cuando es el docente el que habla en la LE.

Esta discordancia de cifras puede ser un indicador de varios factores. En primer lugar, podríamos pensar que la razón por la que los alumnos se sienten más cómodos hablando, escuchando o interactuando con el docente de LE en clase de inglés se puede deber al ambiente “seguro” en el que se llevan a cabo dichas interacciones, es decir, generalmente, el docente de LE suele hablar más despacio a sus alumnos de lo que haría normalmente con el fin de garantizar que el mayor número de alumnos posible es capaz de comprender lo que quiere

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

transmitir. Asimismo, tiende a usar un vocabulario que sus alumnos puedan comprender, evitando usar un lenguaje más idiomático, pese a que este suele ser el predominante entre los nativos, y optando por otro más correcto y formal. También, podríamos pensar que el abuso de la L1 en el aula pueda ser una de las razones que intervenga en la obtención de estos resultados y que iría en contra de la condición que Chamorro-Ortega *et al.* establecieron como indispensable para que se desarrolle el habla, estar expuesto regularmente a otras personas hablando.

Por otro lado, podríamos añadir que comprender al docente pueda resultar más fácil para el alumnado debido a la confianza que genera la exposición con asiduidad al mismo tono de voz y a la forma de hablar de una única persona, familiarizándose con su expresión oral sin importar que la pronunciación sea más o menos precisa. También, en relación con este último dato, podríamos decir que la existencia de fonemas, sobre todo vocálicos, en la lengua inglesa que no existen en el castellano y que, frecuentemente, cuando un español habla en dicha LE, suelen ser sustituidos por aquellos que sí conoce y que suenan de forma parecida dando lugar a lo que se podría considerar una españolización de la fonética inglesa, es un fenómeno que suele estar muy presente en los docentes quienes, en algunos casos, no han recibido suficiente formación con respecto a esa parte de la LE (Alvarez Ccasa & Pari Huanqui, 2018) y quienes, por lo tanto, muestran unas marcas a conseguir para los alumnos más accesibles que si de un nativo se tratase. Este fenómeno es explicado de forma detallada por Rodríguez (2019), quien plantea que

una vez que las categorías fonéticas nativas han sido adquiridas, éstas van a interferir en la percepción de los sonidos de la segunda lengua provocando que muchos de estos sonidos sucumban al mecanismo de clasificación de equivalencia según el cual los sonidos similares —que no son iguales— entre la primera y segunda lengua serán percibidos como idénticos, lo que impedirá la creación adecuada de las categorías de la segunda lengua e impedirá, en última instancia, que el aprendiz desarrolle una pronunciación nativa. (p. 31)

Además, podríamos relacionar estos datos con la escasa exposición del alumnado a materiales reales (Ibna *et al.*, 2021) desde una edad temprana y al abuso de pistas de audio o materiales didácticos, definidos por Madrid (2001) como “una serie de medios o instrumentos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 213), que, además de su artificialidad, resultan bastante sencillos y garantizan que los alumnos comprendan el contenido con relativa facilidad. Asimismo, Madrid (2001) recalca que, pese a que lo ideal sería exponer a nuestros

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

alumnos a una enseñanza próxima a situaciones de la vida real, la verdad es que el éxito de los materiales empleados dependerá en gran medida de cómo sean empleados por el profesorado, responsable de todo lo que acontece en el aula y de transmitir los conocimientos de forma que se asienten y se adquieran significativamente, evitando que sean almacenados temporalmente para ser olvidados a continuación.

En tercer lugar, prestando atención a los ítems pertenecientes al tercer bloque, observamos cómo un 37,8% y un 27,85 eligieron la opción 4 o 5 respectivamente en relación con el duodécimo ítem, indicando por tanto que les gusta cómo enseña el profesorado de inglés, un total del 66,7% (sumando los porcentajes de aquellos alumnos que seleccionaron las opciones 4 o 5) lo hicieron para el siguiente ítem, correspondiente a “en general, las clases de inglés son participativas” y un 54,5% para el decimocuarto “me siento motivado/a en clase de inglés” que, tal y como McBride (2009) expone, “es posible que eso se deba a que los estudiantes tienen experiencias con profesores que enseñan según las teorías más actuales de la adquisición de segundas lenguas” (p. 105), dejando atrás metodologías algo más tradicionales y empleando más elementos motivadores en el aula o más centrados en los intereses del alumnado. Resulta, sin duda, positivo que los alumnos tengan una buena percepción de la asignatura, pues, tal y como Sevim y Dursun (2021) afirmaron, los docentes desempeñan un papel fundamental en el aula de modo que, si no es lo suficientemente competente, será complicado que otras variables del proceso de enseñanza/aprendizaje sean efectivas, mientras que un buen profesor es capaz de revertir otra serie de aspectos negativos que puedan surgir durante dicho proceso.

Prestando ahora atención al cuarto y último bloque, y, en concreto, a los ítems 15 y 16 (destrezas escritas) y 17 y 18 (destrezas orales), se observa una tendencia al aumento del número de jóvenes que seleccionaron las opciones 1 o 2 conforme nos acercamos a las destrezas orales. Las respuestas a estos cuatro ítems también nos indican cómo los alumnos reconocen que se dedica más tiempo a trabajar las destrezas escritas en clase, siendo un 24,5% de los alumnos los que marcaron las opciones 1 o 2 a la afirmación 19, indicando precisamente que el tiempo que se dedica en clase a trabajar las destrezas orales y escritas no está equilibrado. Esta última cifra aumentó en el ítem 20, en el cual un 48,9% seleccionó las opciones 1, 2 o 3, expresando de este modo que el tiempo dedicado específicamente a las destrezas orales no es suficiente. Asimismo, se observa cómo la mitad de los participantes consideran que se podría dedicar más tiempo a trabajar la pronunciación en clase (seleccionando las opciones 1, 2 o 3), hecho que coincide con los datos que McBride (2009) obtuvo en su investigación sobre las percepciones

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

de los estudiantes sobre las técnicas empleadas en la enseñanza de la LE, en la que “la pronunciación salió como un área donde a los estudiantes les gustaría tener más práctica. Para algunos, saber algo de la pronunciación correcta era clave para sentir menos vergüenza al hablar” (p. 106). Por último, un 41,1% de los encuestados defienden que el profesorado podría hacer más por trabajar la expresión oral, seleccionando las opciones 1, 2 o 3 en el ítem 22.

Sin duda, uno de los principales factores por lo que esto sucede podría tratarse de lo que en el mundo académico relacionado con la educación se denomina “*teaching to the test*” y que consiste en preparar al alumnado para que obtenga los mejores resultados posibles en un examen, que bien podría ser la famosa selectividad o cualquier otra prueba interna o externa, lo cual resulta en un currículo escolar mucho más breve y conciso e implica que se preste atención únicamente a aquellos contenidos de los que se posee la certeza que serán testados en tal prueba (Venegas *et al.*, 2017).

De hecho, en el caso de la prueba de acceso a la universidad, ahora denominada Prueba de Evaluación para el Acceso a la Universidad (PEvAU) en el área de inglés, las únicas destrezas que se someten a examen son las de producción y expresión oral y escrita, obviando por completo las orales, y haciendo que el profesorado, quien desde la introducción de la LOMCE (Ley Orgánica 8, 2013) debe hacer frente a un mayor rendimiento de cuentas y evaluar mediante un sistema de estándares de aprendizaje que no termina de quedar muy claro entre el cuerpo docente debido, entre otras razones, a la poca estabilidad legislativa en materia de educación en nuestro país (Venegas *et al.*, 2017); se obceque con el único objetivo que parece importar hoy día, que los alumnos obtengan buenos resultados sin importar que conozcan bien o dominen los contenidos de la asignatura o que no sientan aprensión cuando deban enfrentar una situación, en el caso de la materia de LE, que se salga de los ejercicios mecánicos a los que están acostumbrados.

Todos estos resultados indican que, pese a no existir una opinión unánime entre los participantes, sí que existe cierta disconformidad con respecto al trato que se le da a las habilidades orales en el aula de LE, las cuales son normalmente desatendidas en virtud de las destrezas escritas, por ser las que normalmente suelen ser sometidas a examen debido a los problemas logísticos que supone realizar exámenes orales a todo el alumnado pero que, sin embargo, países como Francia o Reino Unido sí que llevan a cabo desde el primer año en el que los alumnos deciden estudiar un idioma. Sin duda, esto debe hacernos reflexionar sobre cómo estamos dejando que el objetivo final de la educación se aleje del verdadero aprendizaje

y plantearnos si la creciente preocupación por el rendimiento de cuentas está verdaderamente bien enfocado e implementado.

### **8. Conclusiones**

Una vez analizados los resultados, se puede decir que se han obtenido cuatro conclusiones principales. En primer lugar, el alumnado de la ESO participante en esta investigación reconoce la importancia y la utilidad del inglés en la vida cotidiana, siendo un gran porcentaje el que espera poder utilizarlo cuando finalice sus estudios en su próxima vida laboral y considerándolo además como una ventaja que les ayudará a labrarse un futuro mejor.

Asimismo, como segunda conclusión, se demuestra que el alumnado considera muy importante prestar atención a las habilidades orales en la clase de LE, siendo un porcentaje considerable de discentes los que afirman sentirse algo incómodos o nerviosos cuando deben interactuar oralmente con otras personas distintas al docente de inglés en la LE, lo cual es un reflejo de la seguridad que sienten en el aula pero que no son capaces de extrapolar a otro tipo de situaciones o contextos.

En tercer lugar, con respecto a la docencia, el alumnado parece estar bastante satisfecho con la forma de enseñar del profesorado, defendiendo que las clases suelen ser participativas y sintiéndose motivados durante cada una de ellas. Por otro lado, se observó cómo un mayor porcentaje del alumnado considera que se suele prestar más tiempo a trabajar las habilidades escritas en clase de inglés que el que se invierte en desarrollar las orales, considerando generalmente insuficiente el tiempo dedicado a éstas últimas. Por último, se aprecia una insatisfacción considerable con respecto al trato que recibe la pronunciación en clase de LE así como de las oportunidades que al alumnado posee de mejorar su expresión oral de la mano del profesorado durante el periodo de docencia de dicha materia.

La cuarta y última conclusión estaría relacionada con la que podría ser la razón por la que el alumnado, pese a obtener excelentes resultados en las evaluaciones finales, aún sigue sufriendo aprensión y nerviosismo a la hora de enfrentar una situación comunicativa de carácter oral en la LE, y que tendría que ver con la exigencia a la que el profesorado es sometido por obtener buenos resultados en las pruebas externas que suele traducirse en dedicar más atención en clase a aquellos aspectos que serán evaluados, no garantizando, desgraciadamente, que el alumnado esté realmente preparado para poder poner en práctica los contenidos de la materia en situaciones de la vida real.

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

Debido a estos resultados, la hipótesis formulada inicialmente y que buscaba determinar si la comunicación oral no recibe la atención que se merece en el aula de LE pese a la importancia que le conceden los alumnos de la ESO y lo que plantea la literatura existente, quedaría aceptada y confirmada para el alumnado y el contexto seleccionado en esta investigación. Del mismo modo, se habrían alcanzado positivamente los cuatro objetivos generales propuestos al inicio, así como los objetivos específicos planteados.

Por todo ello, podríamos concluir que, pese a que la legislación y la literatura publicada hasta la fecha, así como los materiales de referencia que existen en el campo de las LE, buscan un currículo en el que las cuatro destrezas reciban la misma importancia y atención, la realidad de las aulas nos demuestra que las escritas siguen tendiendo a ser las protagonistas de las clases, desembocando en unos niveles considerables de inseguridad e incomodidad por parte del alumnado a la hora de enfrentarse a un entorno comunicativo real en situaciones donde la oralidad esté presente.

### **9. Limitaciones del estudio y perspectivas de investigación**

Con respecto a las limitaciones de este estudio, creo importante mencionar que esta investigación ha sido llevada a cabo a distancia, puesto que me encontraba trabajando en el extranjero. Como consecuencia, me ha sido imposible desplazarme al contexto en el que se desarrolló el estudio. Por ello, no se ha podido acceder a una muestra más numerosa, dependiendo del profesorado para distribuir el cuestionario entre los discentes. Asimismo, el no poder ir en persona a los centros educativos y explicar el propósito de la investigación ha hecho que la población objeto de estudio se haya limitado a los centros de mi localidad, por conocerlos y poder contactar con algunos docentes que no dudaron en contribuir a esta investigación, por lo que les estoy enormemente agradecida.

Por otro lado, en cuanto a las perspectivas de investigación, creo que sería interesante replicar este estudio en más centros educativos, abarcando más provincias de la comunidad andaluza, o incluso de toda España, con el fin de obtener una imagen más global de la situación. Asimismo, se podría realizar un cuestionario similar al inicio de curso (eliminando los ítems sobre la docencia pues, tanto si el docente es nuevo como si no, los alumnos no podrán contestarlos) y el mismo que el empleado para esta investigación al final del mismo curso académico, con el fin de conocer con mayor exactitud el impacto que los docentes tienen en el alumnado con respecto a factores actitudinales y emocionales hacia la comunicación oral en la

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

LE mediante un *pretest-postest* en el que la intervención sería la actuación docente propiamente dicha. Además, sería interesante poder realizar observaciones lo suficientemente duraderas, para evitar así que las prácticas docentes sean modificadas de forma puntual, de la clase de LE en los distintos centros educativos que participaran en la investigación, con el objetivo de comprobar en primera persona cuáles son las metodologías o estrategias más empleadas por los docentes y contrastarlas posteriormente con las opiniones del alumnado y con los principios metodológicos que se recomiendan por los expertos en la materia.

### 10. Referencias

- Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 65, de 5 de abril de 2005. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2005/65/d5.pdf>
- Alvarez Ccasa, N. J. & Pari Huanqui, K. J. (2018). *Determinar las dificultades en la pronunciación de palabras del idioma inglés en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la institución educativa*. [Tesis para obtener el Grado Académico de Bachiller en Educación, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/6387>
- Chamorro-Ortega, C. P., Bejarano-Criollo, S. N., & Guano-Merino, D. F. (2020). ¿Qué habilidad lingüística se hace más compleja enseñar en el aula de inglés como Lengua Extranjera? *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 302-318. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1219>
- Consejería de Educación, Junta de Andalucía. (2016). *Plan estratégico de desarrollo de las lenguas en Andalucía*. *Horizonte* 2020. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/3a31540e-845f-4bbb-9428-40eddfef839d>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- De Waal, E. (2010). *The Hare With Amber Eyes: A Family's Century of Art and Loss*. Penguin Random House [epub].
- Delgado, B., Inglés, C. J., García-Fernández, M., Castejón, J. L., & Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

- Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 68(245), 67–83.  
<http://www.jstor.org/stable/23766273>
- EF. (2021). *Índice EF de nivel de inglés. Una clasificación de 112 países y regiones en función de su nivel de inglés*.  
<https://www.ef.com.es/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-spanish.pdf>
- English\_with\_mer [@english\_with\_mer]. (s.f.). *Publicaciones* [Perfil de Instagram]. Instagram. Recuperado el 9 de mayo de 2022, de [https://www.instagram.com/english\\_with\\_mer/](https://www.instagram.com/english_with_mer/)
- González Villarón, M. & Egado Gálvez, I. (2017). Factores explicativos del aprendizaje de la comprensión oral en lengua inglesa en educación secundaria: comparación entre España y Holanda. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 591-607.  
[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49634](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49634)
- Gürbüz, C., & Cabaroğlu, N. (2021). EFL students' perceptions of oral presentations: Implications for motivation, language ability and speech anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 600-614. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294925.pdf>
- Hernández-Chérrez, E., Hidalgo-Camacho, C., & Escobar, P. (2021). Communication games: Their contribution to developing speaking skills. *International Journal of Instruction*, 14(4), 643-658. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14437a>
- Heydarnejad, T., Ebrahimi, M. R., & Adel, S. M. R. (2019). The Influence of Applying Emotion Based Language Instruction in Teaching Oral Skills to EFL Learners. *International Journal of Instruction*, 12(2), 275-288. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12218a>
- Huércal-overa. (25 de mayo de 2022). En *Wikipedia*.  
<https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Hu%C3%A9rcal-Overa&oldid=143199558#Geograf%C3%ADa>
- Ibna Seraj, P. M., Habil, H., & Hasan, M. K. (2021). Investigating the problems of teaching oral english communication skills in an EFL context at the tertiary level. *International Journal of Instruction*, 14(2), 501-516. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14228a>
- Kocaman, O. (2017). Factors impeding the learning of a second language in Spanish school system: Valladolid University Sample. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 578-592. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1159138.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 1-64.  
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en ciencias de la educación. *Revista de Enseñanza Universitaria K*, (extraordinario 2001), 213-232. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/54578/Materiales%20did%C3%A1cticos%20Nextra2001.pdf?seq>

Maldonado Luna, S. M. (2012). Manual práctico para el diseño de la escala Likert. *Xihmai*, 2(4), 1-3. <https://doi.org/10.37646/xihmai.v2i4.101>

Mato Vázquez, M. D. (2006). *Diseño y validación de dos cuestionarios para evaluar las actitudes y la ansiedad hacia las matemáticas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis Doctoral, Universidade da Coruña]. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12688/MatoVazquez\\_Dorinda\\_TD\\_2\\_006.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12688/MatoVazquez_Dorinda_TD_2_006.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

McBride, K. (2009). Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Universum*, 24(2), 94-112. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762009000200006>

Níkleva, D. G. (2020). *La competencia en comunicación oral: enseñar y aprender a hablar y escuchar* [Diapositiva de PowerPoint]. Universidad de Granada. [https://pradoposgrado2122.ugr.es/pluginfile.php/156946/mod\\_resource/content/1/Tema%20N%C3%ADkleva.%20Comunicaci%C3%B3n%20oral.pdf](https://pradoposgrado2122.ugr.es/pluginfile.php/156946/mod_resource/content/1/Tema%20N%C3%ADkleva.%20Comunicaci%C3%B3n%20oral.pdf)

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7, de 18 de enero de 2021, 656-983. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-01024.pdf>

Ramos García, A. M. (2010). El reto de enseñar una lengua extranjera sin recursos. *Porta Linguarum*, (14), 79-89. <http://hdl.handle.net/10481/31946>

Ramos García, A. M. & Caurcel Cara, M. J. (2011). Los podcast como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y*

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

- Formación de Profesorado*, 15(1), 151-162.  
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev151ART11.pdf>
- Real Academia Española (2022). Comunicar. En el *Diccionario de la Real Academia Española*. Consultado el 23 de abril de 2022, en <https://dle.rae.es/comunicar?m=form>
- Rodríguez Ludeña, M. P. (2019). Dificultades que presentan los aprendices de Inglés como Lengua Extranjera en la pronunciación de los sonidos vocálicos /I/, /Λ/, /ʊ/, /ə/. *Revista Andina De Educación*, 2(1), 29–34. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.5>
- Rodríguez-Rodríguez, J., & Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1–13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Saed, H. A., Haider, A. S., Al-Salman, S., & Hussein, R. F. (2021). The use of YouTube in developing the speaking skills of Jordanian EFL university students. *Heliyon*, 7(7), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07543>
- Sevim, Ö.M., & Dursun, F. (2021). Why can't we do it as teachers? English language teaching from the perspectives of secondary school teachers. *Research in Pedagogy*, 11(1), 63-84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1317251.pdf>
- Teachingteacup [@teachingteacup]. (s.f.). *Publicaciones* [Perfil de Instagram]. Instagram. Recuperado el 9 de mayo de 2022, de <https://www.instagram.com/teachingteacup/?hl=es>
- Twinkletwinklelittleteacher\_ [@twinkletwinklelittleteacher\_]. (s.f.). *Publicaciones* [Perfil de Instagram]. Instagram. Recuperado el 9 de mayo de 2022, de <https://www.instagram.com/twinkletwinklelittleteacher/>
- Valero Molina, N. y Jiménez-Fernández, G. (2015). Estudio exploratorio sobre dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua: la opinión del profesorado. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 8(16), 3-12. <https://doi.org/10.25115/ecp.v8i16.983>
- Venegas, M., Usategui, E. & del Valle, A. I. (2017). El profesorado de Secundaria en España ante las políticas de rendición de cuentas en el marco de implantación de la LOMCE. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 10(3), 431-454. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9951>

### **ANEXO I: Propuestas para trabajar las habilidades orales en la clase de inglés LE**

Las actividades planteadas a continuación tienen como objetivo animar al alumnado a utilizar la LE desde una perspectiva lúdica y buscan motivar a los discentes mediante el factor competitivo que existe en muchas de ellas y que suele ser bien recibido por los estudiantes de primaria y secundaria, pese a que algunas de ellas se puedan adaptar a cursos superiores como Bachillerato o Formación Profesional.

Con el fin de organizar mejor las actividades propuestas, se han establecido tres categorías atendiendo al principal contenido que trabajan. No obstante, no hay que olvidar que muchas de ellas pueden sufrir adaptaciones que permitan al docente reciclar un mismo material en distintas unidades. Dichas categorías son las siguientes:

- Propuestas para trabajar vocabulario:
  - *Guess who?*

Este juego de mesa, el cual consiste en averiguar el nombre de un personaje elegido al azar mediante preguntas de sí o no, nos da la oportunidad de trabajar la descripción física a la misma vez que los alumnos hacen la distinción entre el verbo *to be* y *to have*.

Además, se pueden realizar adaptaciones de la versión más conocida según la edad del alumnado, cambiando los personajes por celebridades reales del mundo anglosajón o por personajes de las obras literarias británicas más importantes, permitiendo a los discentes conocer más sobre la cultura que estudian.

Otra posible adaptación, si no se dispone de la posibilidad de imprimir el tablero o del juego en sí, es dejar unos segundos para que el alumnado piense en un personaje y en parejas y por turnos, que realicen preguntas de sí o no como: -Am I a female character? -Yes, you are.

- *Card game: Dobble*

Este juego consiste en una baraja de cartas con varios dibujos o símbolos en cada una de ellas. Para poder jugar a los distintos minijuegos, en el caso de que sea el docente el encargado de crear la baraja y no utilice el juego original, el único requisito es que todas las cartas tengan un dibujo en común entre sí. Dichos minijuegos son muy variados y permiten al docente variar las actividades usando un mismo material. Algunos de los posibles juegos son los que se pueden apreciar en la siguiente figura:

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

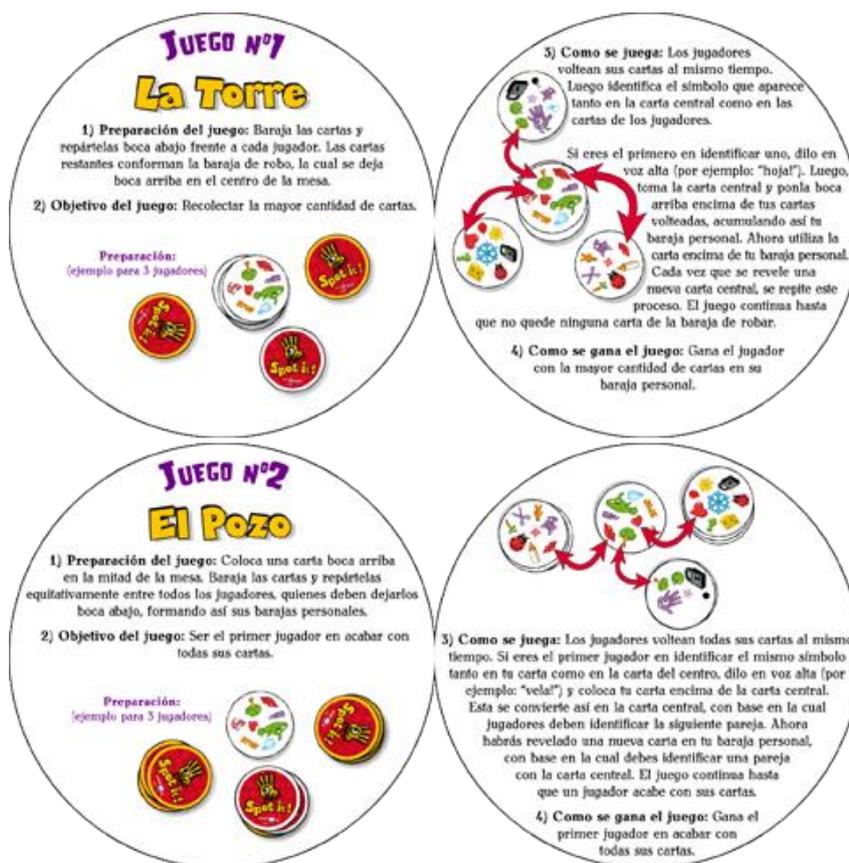


Figura 9. Minijuegos para clase de LE usando una baraja de Dobble <https://www.pinterest.es/pin/716213146983876885/>

La adaptación de este juego de cartas permite trabajar el vocabulario relacionado con cualquier tema. Asimismo, dicho juego es realmente útil con los más pequeños, pues resulta bastante atractivo gracias a los dibujos de las cartas a la vez que posee un gran nivel motivador debido al componente competitivo que adquiere.

### ○ *Where's Wally?*

Este juego consiste en encontrar a un personaje que se encuentra escondido entre una multitud de objetos. Al igual que sucede en las anteriores propuestas, se pueden realizar varias adaptaciones. Si se pretenden trabajar los números, por ejemplo, se puede seleccionar una foto en la que haya muchos jugadores de algún deporte llevando camisetas con sus respectivos dorsales. En este caso, en parejas y por turnos, un alumno irá diciendo números y su compañero deberá encontrar a dicho jugador en el menor tiempo posible (aunque también se puede realizar esta actividad sin tiempo). Al finalizar cada ronda, se sumará el tiempo total que cada jugador haya consumido o el número de puntos obtenidos y se cambiarán las parejas para, al final de la actividad, poder crear una clasificación en busca de los más rápidos o de los más observadores.

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

- *Guess the picture!*

Esta actividad es bastante sencilla y permite trabajar tanto vocabulario como descripciones. Consiste en crear dos equipos y escribir o proyectar una palabra o una imagen en la pizarra. Sin ver dicha imagen, un alumno representante del primer equipo se sentará en una silla de cara a sus compañeros y con la pizarra detrás y deberá adivinar dicha palabra en función de las pistas de sus compañeros. Se puede usar un reloj de arena y contabilizar el número de palabras que ese alumno es capaz de averiguar en ese tiempo. Cuando la arena termine de caer, será el turno del otro equipo quien deberá hacer lo mismo y, en el momento en el que todos los alumnos hayan participado, se contabilizarán los puntos que hayan obtenido y se nombrará al equipo ganador.

- Propuestas para trabajar gramática:

- *Future tellers*

En este caso, el docente creará una especie de cartas del tarot que pondrá en la mesa boca abajo. Por parejas, un alumno deberá dar la vuelta a una y el otro compañero deberá interpretar su futuro conjugando todos los verbos en dicho tiempo.

- *Battleship*

Para trabajar la conjugación de verbos, el profesor creará una plantilla parecida a la que se adjunta a continuación:

	<b>To be</b>	<b>To can</b>	<b>To have</b>	<b>To do</b>
<b>I</b>	Present simple	Past simple	Conditional	Future continuous
<b>You</b>	Past simple	Present simple	Past simple	Conditional
<b>He/she</b>	Conditional	Present simple (negative form)	Present continuous	Present simple
<b>We</b>	Present simple	Present simple	Future simple	Past simple
<b>They</b>	Future simple	Past simple (negative form)	Future continuous	Future simple

*Figura 10.* Plantilla para jugar a *Battleship*.

Una vez cada alumno tenga una plantilla, el docente pedirá que, en un color, por ejemplo, en verde, cada alumno marque dónde se encuentran sus tres barcos (con las características relativas a su tamaño que se acuerden por consenso con todo el grupo). Una vez

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

hecho esto, los alumnos deberán conjugar los verbos por turnos para ir intentando averiguar donde se encuentran los barcos de su rival marcando con una cruz roja si es tocado y con una azul si en esa casilla no hay ningún barco.

- *Never have I ever...*

Para esta actividad, el profesor escribirá en la pizarra el inicio de la frase (*Never have I ever...*) y los alumnos, por turnos, deberán ir saliendo a la pizarra para completar la frase con algo relacionado con el tema que estén estudiando en ese momento. Por ejemplo, si están estudiando el medioambiente, podrán decir algo como “yo nunca he reciclado”. Cada vez que un alumno diga una frase, cada alumno deberá comentar con su compañero de al lado si lo ha hecho o no y explicar brevemente el motivo.

- *Would you rather...?*

Para este juego, el docente creará cartas que comiencen con esta pregunta y que incluyan dos opciones. En parejas, los alumnos deberán comentar lo que prefieren y el motivo.

- Propuestas para trabajar preguntas orales de respuesta breve:

- *Snakes and ladders*

Este famoso juego, en el que las escaleras te permiten avanzar hasta la última casilla más rápidamente mientras las serpientes te retrasan, es muy útil para trabajar preguntas de respuesta breve, ya sean sobre conocimiento cultural o gramatical o, si están enfocadas a los más pequeños, cuestiones que se pueden contestar con una frase, como por ejemplo dónde vives o cómo te llamas. Para ello, el profesor deberá escribir una pregunta en cada casilla o una frase sin terminar (*If I were rich...*). A continuación, y con la ayuda de un dado, los jugadores deberán ir contestando por turnos a las distintas cuestiones planteadas con el objetivo de llegar a la meta el primero.

- *Three in a row*

Esta actividad es bastante similar a la anterior, pero consume menos tiempo ya que el juego finaliza antes. En un tablero de tres en raya, el profesor escribirá una pregunta en cada casilla y, por turnos, los alumnos deberán contestar a la cuestión correspondiente si quieren colocar su ficha en esa casilla en concreto. Gana el que consiga conectar tres en raya o el que más fichas tenga en el tablero al finalizar el juego, símbolo de que ha contestado a más preguntas correctamente.

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

### ○ *Table football*

Este juego tiene una dinámica bastante sencilla y además añade un componente de estrategia y de equipo que a los alumnos les suele gustar mucho. Para poder implementarlo en clase, el docente creará dos equipos y dibujará un campo de fútbol en la pizarra. En dicho campo, habrá unos 5 jugadores por equipo ya que, si se ponen más, será más difícil terminar las rondas y se alargará demasiado. Los jugadores se identificarán con un número, es decir, se podrá dibujar un cuadrado con el número 1, por ejemplo, que representará a un jugador.

Al contrario que en el fútbol real, cada equipo tendrá un balón, que se podrá representar con distintos colores para poder diferenciarlo mejor. La forma de jugar consiste en, por turnos, cada equipo irá seleccionando a un integrante que conteste oralmente a una pregunta planteada por el profesor. Antes de que el profesor diga si es gramaticalmente correcta o no, otro integrante del otro equipo deberá corregir el posible fallo o felicitarlo en caso de que crea que está bien. Una vez que el profesor desvele la respuesta correcta, se podrán dar varios escenarios:

**Escenario 1:** el primer alumno contesta correctamente y el segundo alumno le felicita. En este caso, el equipo del jugador 1 avanzará una casilla.

**Escenario 2:** el primer alumno contesta correctamente y el segundo alumno corrige algo. En este caso el equipo del jugador 1 avanzará dos casillas o podrá avanzar una y retrasar otra al equipo rival.

**Escenario 3:** el jugador 1 comete un error y el segundo jugador lo felicita. En este caso nadie avanza ni retrocede.

**Escenario 4:** el jugador 1 comete un error y el segundo jugador corrige ese error. En este caso, el equipo del jugador 2 avanza dos casillas o avanza una y retrocede otra al equipo contrario.

De este modo, todos los alumnos deberán prestar atención, incluso si no es su turno para contestar, ganando el que más goles consiga marcar.

- Propuestas para trabajar respuestas más elaboradas:
  - *Story tellers*

En función del tema que se esté trabajando en clase, se crearán dados con un dibujo en cada cara y, los alumnos, deberán ir creando una historia por turnos que, pese a poder ser disparatada,

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

deberá tener cohesión mediante el uso de conectores discursivos. Esta actividad puede adaptarse a niveles inferiores utilizando solamente un dado y pidiendo a los alumnos que creen una frase utilizando dicha palabra.

- *I'm an expert on...*

Este juego es preferible hacerlo con alumnos que posean un nivel más avanzado. Consiste en seleccionar un tema, cuanto más absurdo más divertida será la actividad, y en nombrar a un experto en dicho tema. Este alumno será entrevistado por el resto de sus compañeros que, como buenos periodistas, querrán saber más sobre el tema y conocer al experto quien, con mucha imaginación deberá contestar a las preguntas pudiendo dar respuestas divertidas que no tengan por qué ser verdad. Cuando la conversación se termine, se elegirá otro tema y se nombrará a otro experto, repitiendo el procedimiento. Al final, se puede realizar una pequeña puesta en común en grupo para elegir al mejor experto y comentar las distintas intervenciones.

**ANEXO II: Cuestionario piloto**

**DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS**

- 1.- Centro donde estudias:
- 2.- Localidad en la que se encuentra el centro:
- 3.- Provincia en la que se encuentra el centro:
- 4.- Curso: a) 1º de la ESO; b) 2º de la ESO; c) 3º de la ESO; d) 4º de la ESO
- 5.- Sexo: a) hombre; b) mujer
- 6.- Nacionalidad: a) española b) otra
- 7.- Calificación que obtuviste en inglés en el curso pasado:
- 8.- Estudios de tu padre: a) Sin estudios o muy pocos; b) Primarios; c) Formación Profesional; d) Bachillerato; e) Universitarios
- 9.- Estudios de tu madre: a) Sin estudios o muy pocos; b) Primarios; c) Formación Profesional; d) Bachillerato; e) Universitarios
- 10.- ¿Qué profesión tiene tu padre?.....
- 11.- ¿Qué profesión tiene tu madre?.....

Antes de continuar, lee, por favor, atentamente las siguientes instrucciones: En esta parte figuran una serie de afirmaciones sobre experiencias y sensaciones relacionadas con el inglés o con la clase de inglés. Lo más importante es que digas lo que haces o piensas.

**MODO DE RESPONDER**

Al lado de cada afirmación se presentan cinco opciones, en una escala de 1 a 5. Lee cada frase detenidamente y a continuación rodea el número que mejor se relacione con lo que tú haces o piensas. **Debes escoger sólo uno.**

- |                       |                    |                                    |
|-----------------------|--------------------|------------------------------------|
| 1.- Muy en desacuerdo | 2.- En desacuerdo  | 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo |
| 4.- De acuerdo        | 5.- Muy de acuerdo |                                    |

Gracias por tu colaboración.

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

### CUESTIONARIO DE ACTITUD HACIA LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DE PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

1. El inglés será importante para mi profesión
2. El inglés es útil para la vida cotidiana
3. Me siento motivado en clase de inglés
4. Me gusta como enseña mi profesor de inglés
5. Espero utilizar el inglés cuando termine de estudiar
6. Saber inglés me ayudará a ganarme la vida
7. Soy bueno en inglés
8. Me gusta el inglés
9. En general, las clases de inglés son participativas
10. El profesor dedica tiempo a practicar las habilidades escritas (*reading* o *writing*)
11. El profesor dedica tiempo a practicar las habilidades orales (*listening* o *speaking*)
12. El profesor dedica el mismo tiempo a trabajar las destrezas orales y las escritas
13. El profesor me ayuda a mejorar mi expresión oral en inglés
14. El profesor dedica tiempo a practicar la pronunciación
15. El tiempo que el profesor dedica a trabajar las habilidades orales en clase es suficiente
16. Es importante trabajar las habilidades orales en clase de inglés
17. Me siento cómodo hablando en inglés
18. Me pongo nervioso cuando escucho a otras personas hablar en inglés
19. Me pongo nervioso cuando tengo que hablar en inglés
20. Me pongo nervioso cuando veo/escucho a mi profesor explicando en inglés

**ANEXO III: Proceso de validación del cuestionario**

**VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO "ACTITUD HACIA LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN INGLÉS DEL ALUMNADO DE LA ESO"**

Me encuentro realizando el **Trabajo Fin de Máster: “Estudio de la percepción del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre sus habilidades comunicativas de producción y comprensión oral en inglés como lengua extranjera”** que se desarrolla en el Máster de Investigación e Innovación en Currículum y Formación (MIICF) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Este instrumento que presento a su consideración pretende conocer la **ACTITUD hacia las habilidades comunicativas de producción y comprensión oral en inglés como Lengua Extranjera del alumnado de la ESO** (a través de una escala Likert de cinco niveles, siendo 1 muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo).

Me dirijo a usted en su condición de experto para solicitar su colaboración en el proceso de validación del mismo.

**Datos del experto/a:**

- Nombre:
- Departamento:

A continuación, le ruego valore en qué medida las cuestiones planteadas se ajustan a los criterios de:

- **Claridad:** La redacción es clara y su significado se comprende fácilmente, sin ambigüedad.
- **Pertinencia:** El ítem es adecuado para el objetivo de estudio propuesto.
- **Relevancia:** Grado de importancia del ítem.

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

La escala a utilizar es la siguiente: **1= Nada**      **2= Poco**      **3= Bastante**      **4= Mucho.**

Así mismo podrá hacer uso del apartado “Observaciones” para hacerme llegar sus sugerencias y/o comentarios.

### VALORACIÓN ESPECÍFICA:

Ítem	Claridad				Pertinencia				Relevancia				OBSERVACIONES
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1. El inglés será importante para mi profesión													
2. El inglés es útil para la vida cotidiana													
3. Me siento motivado en clase de inglés													
4. Me gusta como enseña mi profesor de inglés													
5. Espero utilizar el inglés cuando termine de estudiar													
6. Saber inglés me ayudará a ganarme la vida													
7. Soy bueno en inglés													
8. Me gusta el inglés													
9. En general, las clases de inglés son participativas													

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

10. El profesor dedica tiempo a practicar las habilidades escritas ( <i>reading</i> o <i>writing</i> )													
<b>Ítem</b>	<b>Claridad</b>				<b>Pertinencia</b>				<b>Relevancia</b>				<b>OBSERVACIONES</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
11. El profesor dedica tiempo a practicar las habilidades orales ( <i>listening</i> o <i>speaking</i> )													
12. El profesor dedica el mismo tiempo a trabajar las destrezas orales y las escritas													
13. El profesor me ayuda a mejorar mi expresión oral en inglés													
<b>Ítem</b>	<b>Claridad</b>				<b>Pertinencia</b>				<b>Relevancia</b>				<b>OBSERVACIONES</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
14. El profesor dedica tiempo a practicar la pronunciación													
15. El tiempo que el profesor dedica a trabajar las habilidades orales en clase es suficiente													

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

16. Es importante trabajar las habilidades orales en clase de inglés														
17. Me siento cómodo hablando en inglés														
18. Me pongo nervioso cuando escucho a otras personas hablar en inglés														
19. Me pongo nervioso cuando tengo que hablar en inglés														
20. Me pongo nervioso cuando veo/escucho a mi profesor explicando en inglés														

**VALORACIÓN GLOBAL**

Mostrar el grado de acuerdo en relación a los siguientes criterios: estructura, contenido y respuesta del cuestionario. La escala a utilizar es la siguiente:

**1:** Nada

**2:** Poco

**3:** Bastante

**4:** Mucho

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

<b>Estructura:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
El número de ítems es suficiente				
El formato del cuestionario es apropiado para su cumplimentación				
<b>Contenido:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
La información que se va a obtener es relevante				
Existe correspondencia entre los ítems y el objetivo perseguido				
Los ítems están definidos de manera exhaustiva				
<b>Respuesta:</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
La tipología de respuesta elegida recoge la variabilidad posible de respuestas				
La escala Likert seleccionada es pertinente				
¿Agregaría o suprimiría algún ítem? (especificar):				
Otros aspectos a tener en cuenta:				

**ANEXO IV: Cuestionario final**

**Cuestionario “Actitud hacia las habilidades comunicativas en inglés del alumnado de la ESO”**

Me llamo María Parra y me encuentro realizando el Trabajo Fin de Máster: “Estudio de la percepción del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre sus habilidades comunicativas de producción y comprensión oral en inglés como lengua extranjera”, que se desarrolla en el Máster de Investigación e Innovación en Currículum y Formación (MIICF) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Estaría muy agradecida si pudieras dedicar 5 minutos de tu tiempo a responder las siguientes preguntas.

1. Centro donde estás estudiando:

2. Localidad del centro:

3. Provincia:

Almería	Cádiz	Córdoba	Granada
Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla

4. Curso en el que estás actualmente:

1º	2º	3º	4º
----	----	----	----

5. Género:

Masculino	Femenino	No binario
-----------	----------	------------

6. Nacionalidad:

Española	Otra
----------	------

7. Si has respondido “otra” en la pregunta anterior, indica cuál

8. Calificación que obtuviste en inglés el curso pasado

Suspense	Suficiente	Bien	Notable	Sobresaliente
----------	------------	------	---------	---------------

9. ¿Qué lengua hablas principalmente en casa?

10. ¿Trabajan tus padres en algo relacionado con los idiomas?

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

### Modo de responder las preguntas

Antes de continuar, lee, por favor, atentamente las siguientes instrucciones:

En esta parte figuran una serie de afirmaciones sobre experiencias y sensaciones relacionadas con el inglés o con la clase de inglés. Lo más importante es que digas lo que sientes o piensas.

#### MODO DE RESPONDER

Al lado de cada afirmación se presentan cinco opciones, en una escala del 1 a 5. Debes escoger sólo una.

- 1.- Muy en desacuerdo
- 2.- En desacuerdo
- 3.- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4.- De acuerdo
- 5.- Muy de acuerdo

Lee cada afirmación detenidamente y, a continuación, marca la opción que mejor defina lo que tú haces o piensas. Por favor, sé sincera/o porque lo que necesito es tu opinión personal.

	1	2	3	4	5
1. Me gusta el inglés					
2. Se me da bien el inglés					
3. El inglés es útil para la vida cotidiana					
4. Espero utilizar el inglés cuando termine de estudiar					
5. El inglés es y será importante para mi profesión					
6. Saber inglés me ayudará a ganarme la vida					
7. Es importante trabajar las habilidades orales ( <i>listening</i> y <i>speaking</i> ) en clase de inglés					
8. Me siento cómodo/a hablando en inglés					
9. Me pongo nervioso/a cuando escucho a otras personas hablar en inglés					
10. Me pongo nervioso/a cuando tengo que hablar inglés					
11. Me pongo nervioso/a cuando veo/escucho a mi profesor/a explicando en inglés					
12. Me gusta cómo enseña mi profesor/a de inglés					
13. En general, las clases de inglés son participativas					
14. Me siento motivado/a en clase de inglés					

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE HABILIDADES ORALES

15. El profesorado de inglés dedica tiempo a practicar las habilidades escritas ( <i>reading</i> )					
16. El profesorado de inglés dedica tiempo a practicar las habilidades escritas ( <i>writing</i> )					
17. El profesorado de inglés dedica tiempo a practicar las habilidades orales ( <i>listening</i> )					
18. El profesorado de inglés dedica tiempo a practicar las habilidades orales ( <i>speaking</i> )					
19. El profesorado de inglés dedica más o menos el mismo tiempo a trabajar las destrezas orales y las escritas					
20. El tiempo que el profesorado de inglés dedica a trabajar las habilidades orales en clase es suficiente					
21. El profesorado de inglés dedica tiempo a practicar la pronunciación					
22. El profesorado de inglés me ayuda a mejorar mi expresión oral en inglés					