



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Uso de las canciones para desarrollar las destrezas orales en el aula de inglés en 4º de Educación Secundaria Obligatoria

Presentado por: Leire Arruti Arce

Línea de investigación: Propuesta teórica

Directora: Ingrid Mosquera Gende

Ciudad: Bilbao

Fecha: 14/10/2015

RESUMEN

En este trabajo, el objetivo principal es analizar e investigar el uso de las canciones para desarrollar las destrezas orales, tanto la expresión oral como la comprensión oral, en el aula de inglés de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La sociedad de la información y las nuevas tecnologías han puesto en el punto de mira las habilidades comunicativas, tan necesarias en el momento presente, en el que la globalización está generando cambios profundos. En la actualidad, la comunicación se ha convertido en un tema central y clave, y se requiere que las prácticas educativas se adapten a estas transformaciones. En este contexto, fomentar las destrezas orales resulta fundamental y se desea saber si enfocarlas y desarrollarlas a partir de las canciones sería favorecedor o no.

Respecto a la metodología, en primer lugar se va a proceder a una fundamentación teórica sobre las destrezas orales y el uso de las canciones en el aula de inglés, a partir de una revisión bibliográfica. En segundo lugar, derivado del punto anterior, se sugerirá una propuesta práctica pensada y diseñada para desarrollar las destrezas orales en el aula de inglés de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria a través de las canciones.

Una vez elaborado el trabajo, se ha podido comprobar que las canciones tienen un gran potencial a la hora de desarrollar las destrezas orales en el aula de inglés, que fomentan la motivación del alumnado, y que se trata de un recurso asequible, factores básicos en la tarea de impartir clase, ya que facilitan la labor del docente.

PALABRAS CLAVE

Destrezas orales, expresión oral, comprensión oral, canción, inglés.

ABSTRACT

In this dissertation, the main objective is to analyse and investigate oral comprehension, the form of oral expression and the use of songs in the English classroom in the fourth year of Obligatory Secondary Education (ESO), in order to develop spoken oral skills. An informative society and new technologies have collectively put communicative skills into the spotlight, skills that are vital at the present time given that globalization is initiating deep changes in society. Today, communication has become an increasingly important and key element, which requires educative practices to be adapted in order to accommodate these transformations. In this context, encouraging oral skills is fundamental and one wishes to discover whether focusing and developing them using songs would be beneficial or not.

Regarding the methodology, one will commence with a theoretical basis concerning oral skills and the use of songs in the English classroom based on bibliographical research. Thus, thereafter and continuing from the previous point, one will suggest a practical proposition that involves using songs, which is specifically designed to develop oral skills in the English teaching classroom of the fourth Year of Obligatory Secondary Education.

As the project developed, one has been able to confirm that the use of songs has great potential to develop oral skills in the classroom. It can be seen that they encourage the motivation of the student and they are a readily available and easily accessible resource, which are essential components in the task of teaching given that it greatly facilitates the teacher.

KEYWORDS

Oral skills, oral expression, oral comprehension, song, English.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: JUSTIFICACIÓN Y UTILIDAD PRÁCTICA	7
1.2 OBJETIVOS	7
1.3 DESCRIPCIÓN DE LOS APARTADOS	8
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1 CONCEPTOS PREVIOS	9
2.1.1 DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	9
2.1.2 EXPRESIÓN ORAL	10
2.1.3 COMPRENSIÓN ORAL	11
2.1.4 COMPETENCIA COMUNICATIVA	12
2.1.5 CANCIÓN	13
2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL	14
2.3 DIFICULTADES DE LA LENGUA ORAL EN EL AULA	15
2.3.1 EL PAPEL DE LAS COMPETENCIAS ORALES EN EL AULA	15
2.3.2 PERSONALIDAD DEL ALUMNO	17
2.3.3 ANSIEDAD	18
2.3.4 EVALUACIÓN	19
2.4 USO DE LAS CANCIONES EN EL AULA DE SEGUNDA LENGUA	21
2.4.1 CANCIONES COMO RECURSO DIDÁCTICO	21
2.4.2 CANCIONES COMO ELEMENTO MOTIVADOR	22
2.4.3 VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL USO DE LAS CANCIONES EN EL AULA	23
2.4.3.1 VENTAJAS	23
2.4.3.2 INCONVENIENTES	25
3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES	27
3.1 ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN	27
3.2 OBJETIVOS	28
3.3 METODOLOGÍA	28
3.4 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA	28

3.4.1	PROPUESTA 1	29
3.4.2	PROPUESTA 2	32
3.5	DESTINATARIOS	35
3.6	PLANIFICACIÓN DE LAS ACCIONES	35
3.6.1	CRONOGRAMA DE LA PROPUESTA 1	35
3.6.2	CRONOGRAMA DE LA PROPUESTA 2	36
3.7	RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y ECONÓMICOS	37
3.8	FORMA DE EVALUACIÓN PREVISTA	37
3.8.1	EVALUACIÓN DEL PROCESO	38
3.8.2	EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS	38
3.9	RESULTADOS PREVISTOS	39
4.	DISCUSIÓN	40
5.	CONCLUSIONES	43
6.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	45
6.1	LIMITACIONES	45
6.2	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA	45
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. EJEMPLOS DE CANCIONES	29
FIGURA 2. GUÍA PARA LOS ALUMNOS	30
FIGURA 3. OPCIÓN A	33
FIGURA 4. OPCIÓN B	34
FIGURA 5. CRONOGRAMA PROPUESTA 1	35
FIGURA 6. CRONOGRAMA PROPUESTA 2	36
FIGURA 7. EVALUACIÓN DEL PROCESO	38
FIGURA 8. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA 1	38
FIGURA 9. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA 2	39

1. INTRODUCCIÓN

En este apartado se va a proceder a justificar el trabajo, plantear su utilidad práctica, identificar los objetivos generales y específicos, y realizar la descripción de los apartados.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: JUSTIFICACIÓN Y UTILIDAD PRÁCTICA

El aspecto de las destrezas orales en el aula de inglés es un área que ha adquirido gran relevancia en los últimos años. Los grandes cambios que se están manifestando a nivel mundial, debido a la sociedad de la información y las nuevas tecnologías, hacen que el enfoque del aprendizaje del inglés haya tomado otro rumbo, dando prioridad a los aspectos comunicativos, dejando en un segundo plano otros.

Para poder adaptar las prácticas educativas a los mencionados cambios y necesidades, es fundamental investigar sobre los aspectos históricos del desarrollo de las destrezas orales en lengua extranjera y su situación actual, así como sobre las variadas técnicas, recursos, materiales y medios de los que se dispone.

El tema es fruto de la experiencia personal de la autora del trabajo en el ámbito docente. El uso de las canciones como recurso para trabajar las destrezas orales y a su vez medio para captar la atención de los alumnos y lograr motivarlos, suele ser recurrente y adecuado, y se hace uso de ello en la docencia frecuentemente. Se trata de una estrategia útil para poder trabajar varios aspectos de la enseñanza del inglés a través de dinámicas más motivadoras para los alumnos. Mediante las canciones, los alumnos trabajarán la comprensión oral e incluso la pronunciación del idioma extranjero, abriendo la posibilidad de poder trabajar temas sociales actuales o de su interés.

1.2 OBJETIVOS

El objetivo general del trabajo es realizar un estudio sobre el uso de las canciones para desarrollar las destrezas orales en el aula de inglés en el 4º de secundaria. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Analizar información bibliográfica sobre las destrezas orales en la enseñanza de la lengua extranjera.

- Explorar las posibilidades de uso de las canciones para la enseñanza y aprendizaje de inglés.
- Elaborar una propuesta didáctica para los alumnos del aula de inglés de 4º de la ESO para trabajar la expresión oral y la comprensión oral a través de las canciones

1.3 DESCRIPCIÓN DE LOS APARTADOS

El presente trabajo está constituido por dos apartados principales. Al tratarse de una propuesta, constará, por un lado, de un marco teórico y, por otro, de una propuesta práctica dirigida al área específica determinada.

En el marco teórico se incluirán los conceptos fundamentales del área a tratar, así como una retrospectiva histórica del tema y una revisión bibliográfica sobre el estado actual del desarrollo de las destrezas orales en el aula de inglés.

En el apartado de la propuesta de actividades, se presentará una propuesta derivada de la información y los datos compilados en el marco teórico, de manera que se ofrezca un programa adecuado al nivel y a los destinatarios seleccionados, siendo lo más eficaz posible en su utilidad práctica. Se realizará un análisis de la situación y se tendrán en cuenta los destinatarios, objetivos y metodología, así como los recursos humanos, materiales y económicos, mencionando, a la vez, los resultados previstos.

Una vez desarrolladas las dos partes principales del trabajo, se expondrá la discusión, así como las conclusiones, y limitaciones y prospectiva. Al final, se detallarán las referencias bibliográficas a las que se ha hecho mención a lo largo del trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado, se va a realizar una breve revisión bibliográfica sobre el tema a tratar. Se procederá a clarificar los conceptos previos relacionados con el área a investigar, se darán orientaciones para situarlo en el contexto histórico, y finalmente se tratarán varios aspectos sobre el estado actual de la cuestión.

2.1 CONCEPTOS PREVIOS

A continuación, se va a proceder a definir varios conceptos relacionados con el área temática acotada en este trabajo, para facilitar la comprensión e interpretación de la breve revisión bibliográfica que se expondrá en este segundo apartado.

2.1.1 DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

Como bien se indica en el título, el trabajo está centrado en el desarrollo de las destrezas orales, pero no se puede limitar dicha área sin antes tener claro de qué se habla cuando se alude a las destrezas lingüísticas.

El Centro Virtual Cervantes (2015), en su *Diccionario de términos clave de ELE*, proporciona una definición de las destrezas lingüísticas dentro de la cual se sitúan las destrezas orales:

Con la expresión destrezas lingüísticas se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). (párr.1)

Por lo tanto, las destrezas orales son parte de las destrezas lingüísticas y con ellas se hace referencia a la comprensión oral y expresión oral, pues según el Centro Virtual Cervantes, en su *Diccionario de términos clave de ELE*, “tradicionalmente, se viene hablando de cuatro destrezas lingüísticas, dos propias de la lengua oral, que son la comprensión auditiva y la expresión oral, y otras dos propias de la lengua escrita, que son la comprensión lectora y la expresión escrita” (Centro Virtual Cervantes,2015:párr. 2).

Ciento es que, dicha definición, resulta bastante limitada, pues deja de lado el aspecto social y el contexto en el que se hace uso de dichas destrezas, aspecto en el que muchos autores, cuyos estudios se han centrado en el aspecto comunicativo, han hecho hincapié. Autores como Widdowson (1978), destacan los procedimientos que se ponen en marcha derivados de las características del contexto de comunicación. Widdowson (1978) afirma que el conocimiento de una lengua no se ciñe a comprender, hablar, escribir y leer oraciones, también es fundamental cómo se utilizan esas oraciones para lograr objetivos comunicativos concretos.

2.1.2 EXPRESIÓN ORAL

El término expresión oral ha sido tratado a lo largo de la historia y definido de diversas maneras, y todas ellas han incorporado elementos diferentes. A continuación, se propondrán algunas y se seleccionará la que más adecuada se considera.

De acuerdo con Brown y Yule (1983), con el trabajo conjunto de crear y recibir, se forma un significado, en un procedimiento donde todos los agentes participan, y en el cual, además, se procesa información. Consideran, por tanto, que la expresión oral es un proceso, cuya forma y significado dependen de las circunstancias y condiciones del contexto, como pueden ser la finalidad de la comunicación, los interlocutores o sus experiencias.

Bygate (1991), por su parte, apunta que la expresión oral es una cualidad que permite la conexión de las oraciones a un nivel abstracto, y que todo esto tiene lugar durante el evento, adaptándose al contexto. Para ello, se deben tomar decisiones rápidas, integrándolas adecuadamente y adaptándolas a los contratiempos repentinos que surgen en las conversaciones. Puntualiza también, el mismo autor, que para dicho proceso es necesario el conocimiento de la gramática, la pronunciación, y el vocabulario (competencia lingüística), es decir, de las herramientas de lenguaje.

O'Malley y Valdez (1996), a su vez, también valoran el contexto, pues indican que, en la conversación, se negocian significados entre los interlocutores, y las negociaciones varían según las circunstancias. Esa capacidad de negociar significados es lo que O'Malley y Valdez (1996) consideran la expresión oral.

Por otro lado, hay quien considera que se trata de una habilidad que no tiene sentido por sí sola y hay que tenerla en consideración respecto a otros factores:

La expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. La expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados. (Baralo, 2000:p.1)

En este trabajo, se tendrá en consideración la definición que el Centro Virtual Cervantes proporciona en su *Diccionario de términos clave de ELE*, pues se considera la más completa y adecuada. Según el Centro Virtual Cervantes (2015):

La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no. (párr.1)

En esta definición se recogen todos los elementos a los que se ha hecho referencia, por eso es la más idónea. Incorpora la mención de los mecanismos que se ponen en marcha, además de tener en cuenta el contexto en el que tiene lugar.

2.1.3 COMPRENSIÓN ORAL

La definición que ofrece el Centro Virtual Cervantes en su *Diccionario de términos clave de ELE* (2015) es la siguiente:

La comprensión auditiva es una de las destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso oral. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente. (párr.1)

Esta definición clasifica la comprensión auditiva como una de las destrezas activas, clasificación a la que se hacía mención anteriormente, al presentar la información sobre las destrezas lingüísticas. Buck (2001), autor de *Assessing Listening*, también cataloga la comprensión auditiva como un proceso activo, en el cual el oyente, a partir de sus conocimientos anteriores, es capaz de construir un

significado, después de recibir el input acústico, es decir, “el oyente toma los datos, los interpreta usando información y conocimientos con el objetivo de una intención comunicativa” (pp.2-3).

Además de identificar el proceso de comprensión auditiva como un proceso activo, autores como Canale y Swaine (1980) revelan que es una destreza que reúne varias subcompetencias: la grammatical, la sociolingüística y sociocultural, la discursiva y la estratégica. James (1984) avala esta misma idea:

(...) no es una destreza, sino una serie de destrezas marcadas por el hecho de involucrar la percepción auditiva de signos orales, (...) no es pasiva. Una persona puede oír algo, pero no estar escuchando...es absolutamente necesaria para cualquier otra labor que se realice con el lenguaje, especialmente para poder hablar y aún para poder escribir. (p.129)

Por lo tanto, en la comprensión auditiva, el oyente adopta un papel activo, poniendo en marcha una serie de subcompetencias en las que se hace uso de los conocimientos previos del sujeto.

2.1.4 COMPETENCIA COMUNICATIVA

Es necesario enmarcar los términos expresión oral y comprensión oral dentro del concepto de la *competencia comunicativa*. Al igual que con el término anterior, la definición que se tendrá en cuenta para este proyecto por su adecuación es la que proporciona el Centro Virtual Cervantes (2015) en su *Diccionario de términos clave de ELE*:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (párr.1)

Dell Hymes (1971) formuló el concepto de competencia comunicativa por primera vez en la década de los 70, relacionándolo con saber "cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma" (1971; citado en Centro Virtual Cervantes, 2015: párr.2).

Canale y J. Van Ek son otros dos autores que han profundizado en este término. Según Canale (1983; citado en Centro Virtual Cervantes, 2015: párr.5), la

competencia comunicativa es un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: *la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica*. J. Van Ek (1986), por su parte, encuentra necesario añadir dos más a estas cuatro, *la competencia sociocultural y la competencia social*, siempre considerando la *competencia lingüística* como la base de la *competencia comunicativa* y la que marca la diferencia.

En el contexto de la didáctica de las segundas lenguas, hay que destacar la relevancia de la aportación de S. Savignon (1972; citado en Centro Virtual Cervantes, 2015: párr.4), quien utilizó el término para referirse a la capacidad de los educandos para poder comunicarse con el resto de sus compañeros.

2.1.5 CANCIÓN

Cuando se habla del término *canción*, la gran mayoría tiene una idea clara de lo que se habla, incluso se atreverían a dar una definición. Sin embargo, además de la idea general, hay que tener en cuenta que sus definiciones pueden ser innumerables y que todas podrían provocar infinidad de connotaciones e impresiones.

Según la acepción del DRAE, *canción* es una "composición en verso, que se canta, o hecha a propósito para que se pueda poner en música"(2014, s.p.), definición que se ciñe estrechamente a lo que supone su producción y que deja fuera una gran variedad de rasgos. Si se tuviera solamente esta definición en consideración, se dejaría de lado toda su aportación en el ámbito cultural. Como afirma Santos Asensi (1997; citada en Rodriguz Gonzalez, Grande Rodriguez, y Gonzalez Verdejo: p.761), la *canción* "es un fenómeno cultural que no conoce fronteras y que actúa por una parte como reflejo de nuestras actitudes y convicciones personales, y por otra parte como espejo de la manera de sentir y relacionarse de una sociedad en una época determinada". Por su parte, Gil Bürman (2002), señala que "a través de las canciones podemos mostrar reflejos y recreaciones de diferentes aspectos de la vida cotidiana, de nuestros hábitos y costumbres, además de que muchas canciones versan sobre temas actuales a partir de los cuales resulta sencillo organizar debates y discusiones" (p.87).

Esta última acepción se acerca más al área de estudio establecido y evidencia la aportación del uso de las canciones para los objetivos fijados. Más concretamente, Santos Asensi (1996) indica cómo "las canciones constituyen en sí mismas auténticos vehículos de información lingüística que permiten la explotación en el

aula de múltiples niveles lingüísticos: desde el plano fónico hasta el léxico-semántico, sin olvidar el textual, auténtico punto de partida para el estudio de la lengua" (p.413).

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL

Antes de hacer frente al problema de la lengua hablada y a la aplicación de técnicas y métodos para su desarrollo en el aula de inglés como segunda lengua, resulta fundamental realizar un breve resumen histórico de la enseñanza de idiomas. Dicha información proporcionará una visión global para situarse mejor en el contexto y enfoque actual de la enseñanza de idiomas y en el aspecto concreto del tratamiento de la expresión oral y comprensión oral, competencias que han recibido la atención necesaria hace relativamente poco, ya que, como indican Brown y Yule (1983), la consideración seria de la lengua hablada como materia de instrucción tiene una larga historia, pero en general solamente tuvo un impacto decisivo en la enseñanza de lenguas extranjeras después de la Segunda Guerra Mundial.

Richards y Rodgers (1986) aportan una sinopsis del tratamiento de la enseñanza de idiomas. La importancia de la enseñanza de la lengua hablada en el aula de lengua extranjera, no fue considerada hasta el Movimiento de Reforma que tuvo lugar a mediados del siglo XIX, que introdujo innovaciones y propuestas que dieron un giro al enfoque de la enseñanza en esta área.

Durante décadas la enseñanza de idiomas giró en torno al latín, convirtiéndose en modelo de enseñanza de lenguas extranjeras en los siglos XVII y XVIII. Consistía en un modelo centrado en la comprensión escrita, basado en la impartición de la gramática, listas de vocabulario y traducciones. La práctica oral del idioma se limitaba a leer en voz alta, pues el fin no era hablar y expresarse en un segundo idioma, sino poder disfrutar de su literatura y así poder desarrollarse a nivel intelectual. Las explicaciones se daban en la lengua materna, sin aprovechar la oportunidad que supone hacerlo en la lengua extranjera correspondiente, estimulando, así, el pensamiento en ese idioma y fortaleciendo la comprensión auditiva, como bien señala Antixh (1986).Este método es conocido como el *Método Gramática Traducción* que dominó desde 1840 a 1940, e incluso es utilizado hoy en día.

Sin embargo, surgieron, como ya se ha mencionado anteriormente, movimientos en oposición al método. El mayor contacto entre los europeos hizo que

la atención se centrara en la importancia de hablar lenguas extranjeras y empezaron a darle más importancia al desarrollo de la competencia oral.

A partir de 1880, como explican Richards y Rogers (1986), con el *Movimiento de Reforma* se introdujeron innovaciones y planteamientos que han sido claves. Una de las mayores aportaciones fue la creación de la Asociación Fonética Internacional y el Alfabeto Fonético Internacional (IPA) en 1886, contribuciones que reforzaron el estudio de la lengua hablada como forma primaria de la lengua y propusieron nuevos enfoques para la enseñanza de la gramática (enfoque inductivo) y vocabulario. La llegada de estas innovaciones sirvió para recalcar la importancia de la formación fonética, tanto para alumnos como profesores, con el objetivo de lograr una buena pronunciación. Otra de las mejoras llegó al plantearse que había que seleccionar y delimitar lo que se quería enseñar, y que había que distribuirlo en las destrezas de hablar, escuchar, leer y escribir.

Richard y Rogers (1986) explican cómo, gracias a todas estas evoluciones, se introdujeron nuevos enfoques cuya parte fundamental era la lengua hablada, por lo que se formulaban metodologías basadas en la práctica oral que supusieron una revolución respecto a modelos antiguos, como el mencionado *Método Gramática Traducción*. Se empezó a plantear que se debían enseñar palabras dentro de un contexto, de una oración, y no aisladas; se defendió que los alumnos primero debían de oír la lengua extranjera antes de su forma escrita; se apoyó introducir las reglas gramaticales de forma inductiva; y por último, se rechazó la traducción.

2.3 DIFICULTADES DE LA LENGUA ORAL EN EL AULA

En el momento de llevar a cabo actividades y tareas para el desarrollo de la lengua oral en el aula, hay que tener en cuenta que habrá que hacer frente a ciertas dificultades propias de esta destreza. En los siguientes apartados se señalarán como obstáculos el papel de las competencias orales en el aula, la personalidad del alumno, la ansiedad que provoca en los alumnos y la dificultad para su evaluación.

2.3.1 EL PAPEL DE LAS COMPETENCIAS ORALES EN EL AULA

El primer impedimento a destacar al hablar del desarrollo de las competencias orales, es su papel e importancia en el aula. Autores como Morote et

al. (2011) y Cantero (1994) subrayan el papel secundario que todavía ocupan las competencias orales en el aula frente a otras como la competencia lecto-escritora.

Según Cantero (1994):

Nuestros alumnos siguen teniendo dificultades serias en sus intercambios con hablantes nativos. (...) mejor dotados que los alumnos de métodos tradicionales, (...) la comprensión auditiva y la expresión oral distan mucho de ser las adecuadas en los niveles intermedios de aprendizaje. (...) Por el contrario, su competencia lectoescritora suele ser superior a la de muchos nativos con una instrucción media.(p. 248)

Cantero (1994) atribuye esta situación al hecho de primar la lengua escrita sobre la oral, por eso se suelen utilizar, fundamentalmente, materiales de lecto-escritura, dejando de lado el aspecto comunicativo. A su vez, no exime a los profesores de su responsabilidad en esta realidad, pues son ellos quienes enfocan la enseñanza de ese modo:

Si bien la finalidad que persigue cada una de las actividades que realizamos en el aula es la de posibilitar al alumno la realización de una micro-tarea comunicativa, los materiales empleados para ello son casi siempre visuales y con un soporte escrito (...) y sólo son subsidiariamente orales, rara vez exclusivamente auditivos. Es decir, el enfoque comunicativo (...) ha cambiado, pero no la base lecto-escritora (...) el profesor que sigue un libro (...)y el alumno que hace sus ejercicios (...) por escrito y, en todo caso, en voz alta. (p.248)

Morote et al. (2011), siendo más actuales, no hacen más que ratificar las declaraciones de Cantero (1994):

Como suele ser habitual, queda en manos de las iniciativas personales de los docentes su compromiso con colocar la oralidad en el mismo nivel de tratamiento que la escritura. En cualquier caso, en las aulas, se ha trabajado y se trabaja poco (...) De hecho, desde las instituciones educativas, si bien sí han quedado asumidos los valores didácticos de certámenes de escritura, por ejemplo, no se promueven actividades de fomento de la expresión oral. (p.3)

Además del grado de importancia y la presencia que tiene en el aula el tratamiento de la oralidad, y el papel que desempeñan los docentes y las limitaciones del material utilizado, Morote et al. (2011) proporcionan otra serie de condicionantes que influyen en el desarrollo de la oralidad en el aula. Algunos de ellos tienen relación con la misma naturaleza de la lengua, y otros, con otros aspectos implicados:

Los alumnos y su escaso nivel de adquisición del lenguaje junto al ambiente sociocultural en que se desenvuelven y los posibles problemas físicos y psíquicos; el insuficiente nivel de preparación de los docentes para detectar y actuar (...); las normas disciplinarias, apoyadas en el silencio y, a veces, represivas con la espontaneidad, la improvisación y la naturalidad que están en el origen de la oralidad; los espacios tradicionales del aula, con los alumnos dispuestos uno tras otro y todos, frente al profesor, por lo que no se favorece la interacción, el diálogo tan necesarios(...); y, finalmente, la ratio, demasiado elevada. (pp.4-5)

Las dificultades, por lo tanto, no se limitan meramente a factores específicamente relacionados con la naturaleza de la lengua, sino también a elementos externos que influyen en la práctica docente.

2.3.2 PERSONALIDAD DEL ALUMNO

A veces, en la docencia, se le da demasiada importancia a los factores externos como la metodología, materiales o las técnicas, y se olvidan el elemento más importante: los alumnos. No hay que olvidar que, en el período de secundaria, los destinatarios son adolescentes, y hay que tener en cuenta las características de esta etapa. Como bien apunta Stevick (1980), “el éxito depende menos de los materiales, las técnicas y los análisis lingüísticos que de lo que ocurre en el interior de las personas y entre ellas dentro del aula” (p.4).

La adolescencia se caracteriza por una serie de cambios psicológicos, como pueden ser el sentimiento de inseguridad, la falta de confianza en sí mismos, el miedo al ridículo, angustia, timidez extrema, miedo a desagradar y cierto desarreglo emotivo. Estas particularidades influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, pues están unidos con la autoestima y la percepción de uno mismo. Williams y Burden (1999) alegan que “las formas que tienen los individuos de ver el mundo y percibirse a sí mismos (...) desempeñará un papel importante en su aprendizaje y en su interpretación del conocimiento” (p. 104).

Resultan claves, igualmente, el autoconcepto y la autoestima, pues según Williams y Burden (1999) “la visión que del mundo tienen los individuos afecta a su autoconcepto y, al mismo tiempo, su autoconcepto incide en la visión del mundo. Ambas visiones influirán en el éxito que tengan en las situaciones de aprendizaje” (p.105), y añaden, “la concepción que tienen los alumnos de su propia habilidad como estudiantes se fundamenta, al menos en parte, en el carácter de las interacciones que se producen en el aula” (p.105). En estas afirmaciones se aprecia la relación entre la variable afectiva y el proceso de enseñanza-aprendizaje: si un

alumno tiene una mala imagen de sí mismo, se enfrentará negativamente al aprendizaje y a los problemas que surjan en el proceso, y viceversa.

Williams y Burden (1999) plantean como solución una retroalimentación adecuada, de manera que “la cantidad y el tipo de retroalimentación que los alumnos reciben en clase por parte del profesor y de sus compañeros influirá en su sentimiento de logro, en su motivación para conseguir más y en la creación de su autoeficacia en esa área” (p. 106).

Estrechamente unido al autoconcepto de cada persona, está la autoestima, condicionante del comportamiento del individuo, elemento influyente en el proceso de aprendizaje de un idioma. Horwitz, Horwitz y Cope (1986) consideran que, para los alumnos, el aprendizaje de idiomas puede suponer una amenaza a su autoestima, ya que les arrebate su libertad de cometer errores y sus medios normales de comunicación. Por ello, el papel de los docentes es esencial, pues “los profesores (...) estamos en una posición privilegiada para crear las condiciones propicias o perjudiciales para su autoestima. Se ha dicho que los padres tienen la llave de la autoestima de los niños, pero los profesores tienen una de repuesto” (Arnold, 2000:p.106). Es parte fundamental de la labor como docentes, no se limita a los contenidos.

2.3.3 ANSIEDAD

En los últimos años, diversos investigadores han centrado sus estudios en la importancia e influencia de la variable afectiva en el proceso de adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua, haciendo especial mención a la ansiedad (Brown, 1980; Krashen, 1981, entre otros).

La adquisición de una lengua implica un desarrollo equilibrado de todas las destrezas, y varios estudios han evidenciado que la lengua hablada es la que más ansiedad provoca (MacIntyre y Gardner, 1994). Horwitz, Horwitz y Cope (1986) enuncian tres tipos de ansiedades: “aprensión a la comunicación, ansiedad a las evaluaciones, y temor a una evaluación negativa” (p.127). La primera de ellas, *aprensión a la comunicación*, tiene que ver con el miedo que sienten los alumnos cuando tienen que comunicarse con alguien de manera oral.

Horwitz, et al. (1986) conciben la ansiedad en el ámbito del aprendizaje de una lengua como “un complejo distinto de auto-percepciones, creencias, sentimientos, y comportamientos relacionados con el aprendizaje de una lengua en un aula de clases que surge de la singularidad del proceso de aprendizaje de una lengua” (p.128)

Arnold (2000) expresa el resultado de la ansiedad:

Cuando la ansiedad está presente en el aula, se produce un efecto de descenso en espiral. La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, lo que contribuye a un rendimiento pobre; a su vez, esto produce mayor ansiedad y un rendimiento aún peor. El temor y el nerviosismo están íntimamente ligados al lado cognitivo de la ansiedad, que es la preocupación. La preocupación malgasta energía que se debería utilizar para la memoria y el procesamiento, y produce un tipo de pensamiento que no facilita en absoluto la realización de la tarea concreta. (p.27)

Muñoz (2002) expone en qué medida influirá el nivel de ansiedad de cada individuo en el proceso de adquisición de una lengua:

(...) una persona que no tenga miedo a hacer el ridículo se arriesgará a usar una palabra o expresión que no domina totalmente y a cometer errores; una persona que tolera la ambigüedad soportará la tensión de no entender todo lo que sucede a su alrededor; y una persona que no se queda bloqueada ante la pregunta del profesor o la perorata ininteligible de hablante nativo podrá aprovechar la situación para aprender del experto. (p.29)

Se trata, en efecto, de un elemento contraproducente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un obstáculo al que el docente tendrá que hacer frente en el desarrollo de la clase. Para ello, Arnold (2000) ofrece algunas pautas sobre el papel y la actitud que el docente podría desempeñar en tales casos:

(...) Lo mejor que puede hacer un profesor para ayudar a sus alumnos emocional e intelectualmente es crear un ambiente de apoyo y atención mutuos. Lo que resulta crucial es la seguridad y el aliento que los alumnos sienten en el aula (...). Además, deben sentir que son valorados y que van a recibir afecto y apoyo". (p.29)

Por consiguiente, es fundamental que el docente contribuya a un ambiente relajado, seguro y cordial para evitar factores como éste, que intervienen de forma negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.4 EVALUACIÓN

Son varios los motivos por los que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las destrezas orales suelen ser las más difíciles de evaluar. Para Bazo (1991), uno de los motivos es que en las pruebas que se realizan, no es posible, ni quizás

conveniente, desglosar las destrezas orales, es decir, diferenciar la comprensión auditiva de la expresión oral, pues una destreza depende de la otra en las situaciones comunicativas, y añade:

Es imposible mantener una conversación medianamente inteligible sin entender ni hacerse entender. Por esta razón, sin embargo, el análisis de lo que se evalúa resulta muy difícil. El examinador de un *test* de producción oral trabaja bajo una gran presión. A pesar de que se pueden grabar partes del mismo, la cinta magnetofónica no es del todo útil para el proceso evaluador ya que no puede repetir el contexto completo de la situación. (p.421)

Esta misma autora observa que otro de los factores que suponen un obstáculo en la evaluación, proviene de la administración de la prueba, pues “frecuentemente es imposible evaluar gran cantidad de alumnos por el tiempo que se dispone y la necesidad de hacerlo individualmente o en pequeños grupos” (Bazo, 1991:p.421).

Dicho de otro modo, mientras que en áreas como la producción escrita o la comprensión oral, la realización de evaluaciones objetivas no supone ningún problema, a la hora de valorar la expresión oral, la evaluación supone un gran reto. Además, en muchas ocasiones no es posible verificar los resultados con más de un evaluador, hecho que incrementa la subjetividad de estas pruebas: “por esa razón decimos que los exámenes orales son los más subjetivos y los menos fiables por naturaleza”(Ainciburu, 2007:p.178). Opinión secundada por otros autores, como Bachman (1988), quien manifiesta que “la capacidad de hablar una lengua extranjera es tanto la más importante como la más problemática de las habilidades que intentamos medir” (p.149).

Alderson y Banerjee (2002) enumeran siete problemas a los que se ha tenido que hacer frente en los últimos años a la hora de evaluar las destrezas orales:

- La capacidad de un *test* oral para obtener muestras suficientes que permitan elaborar un juicio sobre las habilidades que evalúa.
- La necesidad de continua investigación sobre cuál es la mejor forma de evaluar la lengua oral, cómo se define la competencia, habilidad y capacidad lingüística y cuáles son las mejores formas de eliciarlas.
- El insuperable obstáculo de que los datos se obtienen, incluso en una entrevista oral, siempre de forma indirecta.
- El análisis del efecto del evaluador en la conformación del discurso.
- La capacidad de las tareas para reflejar la habilidad del hablante.
- La posibilidad de que notas diferentes oculten capacidades similares y de que, al contrario, notas iguales oculten capacidades diferentes.

- La posibilidad de que la corrección gramatical tenga una poderosa influencia en la calificación final. (pp.92-95)

Por lo tanto, se tendrán que dirigir todos los esfuerzos a crear pruebas de evaluación que sean lo más objetivas posibles, y que sean lo más eficientes posibles al reflejar la habilidad del hablante.

2.4 CANCIONES EN EL AULA DE SEGUNDA LENGUA

Es sabido que las canciones son un elemento común al que los docentes recurren en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. A continuación se tratarán varios factores por los que las canciones son un medio oportuno al que recurrir, como son su adecuación didáctica, su potencial a la hora de motivar al alumnado, y las ventajas de su uso, a pesar de que también existen inconvenientes que se mencionarán.

2.4.1 CANCIONES COMO RECURSO DIDÁCTICO

No resulta complicado defender las canciones como recurso didáctico, pues son muchas las posibilidades que brindan. Varela (2003), por ejemplo, anota una serie de opciones de uso de las canciones, muchas de ellas vinculadas al área de investigación que concierne al presente trabajo, como pueden ser las siguientes: habituarse a la pronunciación, inducir debates, informar sobre la cultura y civilización, mejorar la comprensión oral, trabajar la expresión oral, observar las variedades lingüísticas o fomentar el sentido rítmico y musical.

También Santos (1997) se pronuncia sobre las posibilidades didácticas de las canciones. Este autor declara que la industria discográfica propaga una gran cantidad de materiales auténticos que componen una gran fuente de documentos breves y de fácil explotación, que a su vez, resultan de gran interés para el alumnado hasta el tal punto que los alumnos incluso pueden sentirse identificados. Asimismo, Santos (1997) sostiene que las canciones son capaces de accionar el dispositivo de adquisición lingüística, pues se memorizan sin esfuerzo y son pegadizas. Explica que se trata de medios de transmisión lingüística, en diferentes niveles, como el fónico, sintáctico, o léxico-semántico.

Cassany (1994) es otro autor que no duda del potencial de las canciones como recurso didáctico. Según este autor:

Escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta... además, como actividad lúdica, las canciones suponen una alternativa a otros ejercicios de repetición poco motivadores. (p. 409)

El testimonio de Cassany (1994), además de cotejar lo que los anteriores autores declaran sobre la idoneidad del aspecto didáctico de las canciones, introduce una pincelada de lo que a continuación se tratará, que es el componente motivador de las canciones.

2.4.2 CANCIONES COMO ELEMENTO MOTIVADOR

Anteriormente, al mostrar las ventajas y los factores a favor el empleo de las canciones en el aula, se ha señalado que uno de ellos es la motivación, clave en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante definir a qué se hace referencia cuando se habla de motivación y matizar el papel que juega. Uno de los investigadores con más autoridad en el ámbito de la motivación es Gardner (1993), quien define la motivación como “un conjunto de factores que incluye el deseo de lograr un objetivo, el esfuerzo dirigido a su consecución y el refuerzo asociado con el acto de aprendizaje” (p.4).

Por su parte, Martínez Lirola (2005) define la motivación de la siguiente manera:

La motivación o deseo de aprender es un factor fundamental en el aprendizaje; podemos considerarla como uno de los aspectos más importantes en el proceso educativo. Se trata de un factor psicológico que pone de manifiesto el éxito de los estudiantes a la hora de aprender una lengua extranjera. Nos atrevemos a afirmar que los alumnos con un alto grado de motivación aprenden antes y obtienen mejores resultados en el aprendizaje de una lengua extranjera (...). (p. 26)

El éxito en el aprendizaje dependerá, por tanto, en gran medida del grado de motivación que se consiga en los alumnos.

Murphy (1992) facilita la explicación de la unión entre motivación y el uso de las canciones, pues según este autor, “la fascinación que crea el pop en los adolescentes por su necesidad y deseo de capturar la atención convierten las canciones en una fuente de motivación” (pp.6-8).

En el apartado de ventajas del uso de las canciones, se ha mencionado que existe una tendencia a identificarse con ellas, y como consecuencia se conecta con las emociones y se convierten en un factor motivador. Esto es lo que explica Gil Toresano (2001):

Las hacemos nuestras y conseguimos que nos hablen de nuestro mundo y, de esta manera, conectan con nuestro plano afectivo, tienen la capacidad de actuar sobre nuestras emociones. Esta carga afectiva y carácter vivencial de las canciones las convierte en un material motivador y significativo para explotar en el aula de lengua. (p.41)

Queda clara la importancia de la motivación para el buen rendimiento en el aprendizaje, y para suscitar este factor, Ur (1988) y Ruiz (1996) proporcionan una serie de criterios que todo docente debería de tener en cuenta.

Estas son las recomendaciones de Ur (1988) para que las tareas resulten más atractivas:

- Apoyar la actividad con un contexto visual.
- Proponer actividades con finales abiertos y no previsibles.
- Personalizar la actividad: adaptarla a los puntos de vista e intereses del alumno.
- Introducir elementos de tensión que hagan crecer el interés y reten al alumno.
- Promover actividades entretenidas.(p.23)

Ruiz (1996), a su vez, elabora unos criterios básicos para que, a la hora de seleccionar actividades y tareas, se acierte en que resulten motivadoras y sugerentes. Propone que las actividades escogidas aprovechen las capacidades, aficiones y conocimientos individuales de cada alumno, para así posibilitar que cada uno encuentre el ámbito de trabajo más adecuado para él. Asimismo, indica que se deberán valorar sus beneficios, efectos y utilidades en la formación del grupo.

2.4.3 VENTAJAS E INCONVENIENTES DEL USO DE LAS CANCIONES EN EL AULA

En los siguientes subapartados se procederá a la exposición de las ventajas y los inconvenientes del uso de las canciones en el aula de inglés.

2.4.3.1 VENTAJAS

Son muchas las ventajas de utilizar las canciones en el aula. Coronado y García (1999) introducen algunas:

Los motivos por los que es aconsejable usar canciones en clase son muy diversos: motivar a los estudiantes, desinhibirlos creando un ambiente más relajado, lograr una mayor fluidez (la música y el ritmo obligan a hablar más rápido), informarles de ciertos aspectos culturales y, finalmente, algo que nos parece importante: trabajar con material real. (p.227)

Además de esto, puntualizan que el uso de las canciones no tiene por qué ser algo excepcional o secundario. Pueden ser herramientas muy útiles para la presentación de un nuevo *input*, para desarrollar destrezas, para prácticas semi-controladas, para repasar estructuras o vocabulario, e incluso para la práctica libre.

Respecto al área de investigación del trabajo, las destrezas orales, Coronado y García (1999) mencionan que, con el simple hecho de cantarlas, se ayudaría a mejorar la velocidad y la correcta entonación y acentuación de las frases.

Murphy (1992), en su *Songs in Action*, enumera seis razones a favor del uso de las canciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los siguientes puntos son una síntesis de dichas razones:

- Su aportación para un ambiente positivo en clase. Los alumnos se relajan y los más inseguros sienten más seguridad. Se crea un ambiente de trabajo más divertido.
- Su *input* lingüístico. A la hora de aprender un idioma, es importante ser sensibles al ritmo, y la exposición al ritmo a través de la música resulta muy adecuada. Además, en ciertos manuales, la lengua resulta un tanto artificial, y con las canciones se maneja un lenguaje natural.
- Su *input* cultural. Son muy útiles para realizar reflexiones históricas, pues contienen mucha información social.
- La canción como texto. Una canción puede usarse como texto, de la misma manera en que se utilizan los poemas, una novela, un cuento, o cualquier otro material real.
- Como complemento. En una clase de conversación, de vocabulario, de gramática o de pronunciación.

- Disposición de los alumnos. Hoy en día las estrellas musicales forman parte de la realidad de los alumnos, y esto puede ayudar a conectar con su mundo, impulsando así su colaboración en el aula y en el aprendizaje.

Por su parte, Griffée (1992) ofrece una serie de afirmaciones para reflexionar sobre las canciones en el aula, mostrando su posición a favor de su uso:

- Cantar la lengua resulta menos complicado que hablarla.
- En la sociedad actual, todo individuo está rodeado de música y, gracias a las nuevas tecnologías, puede llevarla consigo en todo momento.
- Actúan en la memoria a corto y largo plazo.
- La lengua egocéntrica. Se tiende a repetir lo oído alrededor y se siente placer al oírse a uno mismo.
- En las canciones suele haber repeticiones que los docentes buscan y, de esta manera, resultan más motivadoras.
- A través de las canciones se tiende a establecer una relación con el texto y a acercarlo a la experiencia de cada uno.
- Crean un ambiente relajado y armonioso, y además divierten.

Los argumentos y explicaciones que aportan Murphey (1992) y Griffée (1992) son causas y motivos suficientes para evidenciar que el uso de las canciones puede aportar aspectos favorables a la enseñanza de idiomas.

2.4.3.2 INCONVENIENTES

Murphey (1992), además de recoger los puntos a favor del uso de las canciones, también proporciona una serie de obstáculos que podrían surgir. Muchos de estos obstáculos son parte de las creencias de los profesores respecto al uso de las canciones y, frecuentemente, han impedido utilizar las canciones en el aula regularmente. Son los siguientes:

- Los profesores no se toman la música en serio.
- Creen que puede molestar a las clases contiguas.
- Los estudiantes “se desmadran” y se pierde el control de la clase.
- Los diferentes gustos musicales entre los estudiantes de un mismo grupo es un problema.
- Utilizar canciones es una pérdida de tiempo porque se apartan del currículo.

- El vocabulario de las canciones es pobre e incluye demasiado argot. Cuentan además con expresiones contrarias a las normas gramaticales que pueden inducir a error.
- No saben cómo se puede explotar material con éxito.
- A veces es difícil encontrar las letras y la música de las canciones.
- Los estudiantes sólo quieren escuchar la canción y no trabajar con ella.
- Las aulas carecen de medios audiovisuales.
- A los profesores no les gusta cantar.
- Muchas canciones son inteligibles.
- Los estudiantes no querrán cantar.
- Algunas canciones expresan violencia o discriminación sexual que pueden crear un conflicto en el aula.
- Los alumnos pueden proponer música que el profesor odia.
- Las canciones pasan de moda pronto.
- Es difícil involucrar a otros profesores y compartir la producción del material. (pp.8-9)

A pesar de las innumerables ventajas expuestas en el punto anterior, la presente serie de factores desfavorables respecto al uso de las canciones es también motivo de discusión y un elemento significativo a considerar respecto al ámbito de estudio que concierne.

3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

En el siguiente apartado se va a llevar a cabo una propuesta de actividades fruto de la investigación realizada en el marco teórico. Después de un análisis de la situación y la presentación de objetivos siguiendo una metodología determinada, se procederá a la descripción detallada de la propuesta.

Se acotarán los destinatarios al área concreta de intervención, se especificará la planificación de las acciones, y se enumerarán los recursos humanos, materiales y económicos necesarios para llevar a cabo la propuesta.

Finalmente, se expondrá la forma de evaluación prevista, especificando tanto la evaluación del proceso como la evaluación de los resultados, y se deducirán los resultados previstos.

3.1 ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN

Como se ha visto en la revisión bibliográfica, las canciones componen un recurso de gran potencial en el aula de lengua extranjera, y conforman un medio muy adecuado a la hora de desarrollar las destrezas orales.

Por ello, se considera que resultaría recomendable realizar una propuesta derivada del marco teórico, en la cual se enfocará el uso de las canciones para el avance y mejora de las destrezas orales en el aula de inglés de 4º curso de secundaria.

En la revisión bibliográfica, se ha descrito a grandes rasgos, la evolución que ha tenido el tratamiento de las destrezas orales en el contexto histórico de la enseñanza de lenguas. A pesar de su transformación y progreso a través de los años, hoy en día, todavía, frecuentemente no llega a tener la consideración adecuada. Esta propuesta pretende otorgarle más espacio en el aula.

El recurso que se empleará para dicho objetivo es la canción. Autores con prestigio referenciados en el marco teórico, como son Murphey (1992) y Griffey (1992), proporcionan ideas y esbozos del uso práctico de las canciones en el aula y, más concretamente, sobre el uso de las canciones para el desarrollo de las destrezas orales.

Para la realización de la propuesta, no hay que obviar los impedimentos a los que se tendrá que hacer frente. Tal y como se ha expuesto en la revisión bibliográfica (Williams y Burden, 1999; Alderson y Benerjee, 2002 entre otros), existen dificultades a la hora de llevar a cabo el desarrollo de las destrezas orales en el aula.

Es por esto que se tomarán en consideración dichos obstáculos durante la elaboración, como elementos a superar y que no supongan un inconveniente.

3.2 OBJETIVOS

Mediante estas propuestas se pretende:

- Elaborar actividades para que los alumnos de 4º de la ESO del aula de inglés desarrollen las destrezas orales.
- Utilizar las canciones como recurso para el desarrollo de la expresión oral en inglés.
- Emplear las canciones como recurso para el desarrollo de la comprensión auditiva en inglés.

3.3 METODOLOGÍA

La metodología que se va a seguir en la propuesta de actividades estará centrada en el trabajo grupal. A su vez, en los grupos, se persigue que los alumnos aprendan realizando diversas tareas y reflexionando sobre ellas. Mediante estas pautas, se pretende promover la participación de los alumnos, de manera que tengan un papel más activo y autónomo, intentando que la elaboración de los ejercicios les resulte motivadora.

Además de trabajar en grupo, en la propuesta se incluirá el uso de las nuevas tecnologías. Se tendrán en cuenta las TIC disponibles, y se realizarán actividades usándolas como recurso, de modo que, además de facilitar las tareas a ejecutar, las actividades sean más atrayentes para los alumnos.

En la primera propuesta, orientada al desarrollo de la expresión oral, los alumnos trabajarán en grupos pequeños (3-4 alumnos) para desarrollar un proyecto sobre una época o contexto histórico introducido por una canción.

La segunda propuesta, dirigida al desarrollo de la comprensión auditiva, tendrá como finalidad completar las partes omitidas de una canción con un ejercicio de cooperación entre parejas o grupos pequeños, a la vez que se trabaja la expresión oral de manera indirecta.

3.4 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

En este apartado, se describen las dos propuestas que se van a exponer. Una de ellas está orientada al desarrollo de la expresión oral, y, la otra, al desarrollo de la comprensión auditiva. Aún así, se pondrán en juego más destrezas, pues resulta difícil trabajar cada una de manera aislada, al ser interdependientes.

3.4.1 PROPUESTA 1

Esta primera propuesta estará enfocada al desarrollo de la expresión oral en el aula de inglés de 4º curso de la ESO. Para ello, derivado del marco teórico, se hará uso de las canciones como recurso didáctico y motivador.

Al referirse a las canciones como recurso didáctico, Varela (2003) apuntaba que se trata de un medio apropiado para informar sobre la cultura y civilización y que dan pie a trabajar la expresión oral. Estas dos posibilidades son las que se pretenden explotar al sugerir esta propuesta.

A grandes rasgos, el planteamiento de la tarea se centra en presentar canciones en inglés, con contenido cultural, que luego los alumnos analizarán en grupos pequeños, para después realizar una exposición oral.

El primer paso de este proyecto está en manos del docente. Para poder ejecutar la propuesta, es básico que la elección de las canciones a tratar sea la idónea. Lo que se pretende es que dichas canciones sitúen a los alumnos en un contexto o evento histórico específico, que luego dé pie a llevar a cabo una pequeña investigación con el fin de recabar datos sobre tal circunstancia, para después poder presentársela al resto de los compañeros.

En el siguiente cuadro, se sugieren canciones que podrían ser útiles para tal cometido:

<u>Grupo /cantante</u>	<u>Canción</u>	<u>Hecho/contexto histórico</u>
U2	<i>Sunday, Bloody Sunday</i>	Conflictos Norirlandés
Bruce Springsteen	<i>Born in the USA</i>	Guerra de Vietnam
The Stone Roses	<i>Bye Bye Badman</i>	Paris, Mayo del 68

The Clash	<i>Spanish Bombs</i>	Guerra Civil Española
OMD	<i>Enola Gay</i>	Bomba atómica de Hiroshima (Segunda Guerra Mundial)
Buffalo Springfield	<i>For What It's Worth</i>	Manifestaciones y movilizaciones pacíficas de los años 60 (EEUU)
Scorpions	<i>Wind of Change</i>	Fin de la Guerra Fría
Bob Dylan	<i>Hurricane</i>	Sistema judicial en EEUU (cadena perpetua, pena de muerte, racismo...)

Figura 1. Ejemplos de canciones (elaboración propia).

Una vez escogidas las canciones, es importante que el docente prepare una guía de puntos a mencionar para la presentación oral. Podría preparar una ficha como la siguiente, donde los alumnos recopilen la información:

<u>TÍTULO DE LA CANCIÓN</u>	
Group:	
Year:	
Album:	
Nationality:	
1. Find out information about:	
<u>Group</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - The history of the group (brief summary) - Group members. - Greatest hits. - Are they still playing together? 	

Historical event /context

- Where and when did it happen?
- Why?
- What happened?
- What was the origin?
- Which was the conflict?

2. Key words:

3. Opinion:

Figura 2. Guía para los alumnos (elaboración propia).

El conjunto de alumnos se dividirá en grupos pequeños de 3-4 personas, y a cada grupo se les asignará una canción para analizar. En primer lugar, los miembros del grupo tomarán un primer contacto con la canción escuchándola, más de una vez si es necesario, e intentarán obtener una idea general de lo que expresa y del contexto en el que les sitúa.

Posteriormente, siguiendo las pautas indicadas por el profesor, recopilarán información sobre los puntos a tratar. Para ello, es necesario que esta actividad tenga lugar en la sala de ordenadores del centro, o en el aula, utilizando ordenadores personales si se dispone de ello.

Después de recopilar las reseñas necesarias, los miembros del grupo acordarán cómo van a ejecutar la presentación oral, siendo primordial que todos los componentes del grupo expongan oralmente parte del trabajo.

Antes de la presentación, para facilitar la comprensión de la exposición del trabajo a los compañeros, el grupo anotará en la pizarra una serie de palabras clave que explicarán. Tendrán que ser palabras que hasta entonces no hayan aprendido o que estén estrechamente relacionadas con el acontecimiento histórico al que se hace referencia en la canción.

Al finalizar la explicación, el resto de compañeros de clase podrán preguntar o comentar lo que quieran, y los miembros del grupo deberán responderles. Posteriormente, toda la clase escuchará la canción, a poder ser con copias de la letra,

para que así puedan cantarla y aprovechar para trabajar la pronunciación, es decir, la expresión oral.

3.4.2 PROPUESTA 2

La segunda propuesta está principalmente dirigida al desarrollo de la comprensión auditiva. Sin embargo, como se ha expuesto en la revisión bibliográfica, también se va a trabajar de manera más indirecta la expresión oral, pues, frecuentemente, resulta difícil (y quizás incluso no muy adecuado) separar las distintas destrezas, ya que unas dependen de las otras (Bazo, 1991).

La actividad se llevará a cabo en parejas. Se podría emplear la misma canción para toda la clase o una canción diferente para cada pareja. La elección quedaría en manos del docente, aunque el uso de la misma canción para todos facilitaría su labor y preparación de la actividad, y no supondría ningún obstáculo ni inconveniente a la hora de alcanzar los objetivos deseados. Por otro lado, sería, a su vez, conveniente que el profesor tuviese preparadas más de una canción, con el propósito de adaptarse a la heterogeneidad de niveles en el aula, y, así, facilitar la consecución de los objetivos para todos los alumnos.

Para efectuar la presente dinámica, no sería necesario que los alumnos se movieran a otra aula, se podría llevar a cabo en el aula de la clase. Durante el ejercicio hará falta que los alumnos escuchen la canción, y esto dentro del aula se podría realizar de diferentes maneras, según los recursos que se tengan a mano: se podría utilizar un reproductor de CDs, o, si se dispone de un ordenador en la mesa del profesor, la audición se podría realizar a través de internet, en portales como *YouTube*.

La primera fase de la actividad tratará de que los alumnos rellenen las frases, expresiones o palabras de la canción que el profesor previamente haya omitido. La clave del ejercicio estará en que los dos componentes del grupo no tendrán las mismas partes eliminadas, es decir, existirán una opción A y una opción B. En caso de querer realizar la tarea en grupos mayores (o ser necesario por razones logísticas), se prepararán tantas opciones como sean necesarias.

La audición de la canción la guiará el docente. Cada alumno tendrá la oportunidad de escuchar la canción dos veces para poder completar la canción. Tendrán primero cinco minutos para la primera escucha, un par de minutos para llenar la ficha, y otros cinco minutos más para la segunda escucha.

En las siguientes figuras se muestran, como ejemplo, las dos opciones de una misma canción que el docente elaboraría para los alumnos

OPTION A

Song: Zombie

Group: The Cranberries

Another head _____, child is slowly taken

And the _____ caused such silence, who are we mistaken

But you see, it's not me, it's not my family

In your head, in your head, they are fighting

With their _____ and their bombs, and their bombs and their guns

In your head, in your head, they are crying

In your head, in your head, zombie, zombie, zombie

What's in your head, in your head, zombie, zombie, zombie....dou, dou, dou....

Another _____, heart is taking over

When the _____ causes silence, we must be mistaken

It's the same _____ since nineteen sixteen

In your head, in your head, they're still fighting

With their _____ and their bombs, and their bombs and their guns

In your head, in your head, they are _____

In your head, in your head, zombie..... (repeat chorus)

Figura 3. Opción A (Ejercicio adaptado de The Cranberries, 1994, s.p.).

OPCIÓN B

Song: Zombie

Group: The Cranberries

Another head hangs lowly, child is _____

And the violence caused such silence, who are we _____

But you see, it's not me, it's not my family
In your head, in your head, they are fighting
With their tanks and their bombs, and their bombs and their _____
In your head, in your head, they are crying

In your head, in your head, zombie, zombie, zombie
What's in your head, in your head, zombie, zombie, zombie....dou, dou, dou....

Another mother's breaking, heart _____
When the violence causes silence, we must be _____

It's the same old theme since _____
In your head, in your head, they're still _____
With their tanks and their bombs, and their bombs and their _____
In your head, in your head, they are dying

In your head, in your head, zombie..... (repeat chorus)

Figura 4. Opción B (Ejercicio adaptado de The Cranberries, 1994,s.p.).

Una vez finalizada esta parte, los alumnos compartirán entre ellos sus resultados. Cada uno de los componentes leerá lo que haya escuchado a su compañero, y así, podrán corregir lo que hayan escrito o completar las palabras, frases o expresiones que les falten.

Al llevar a cabo esta segunda parte, además de trabajar la comprensión auditiva, prestando atención a lo que expresa el compañero, al leer lo que haya escrito cada uno, se trabajará la pronunciación, parte de la destreza de la expresión oral.

En el caso de haber empleado la misma canción para todo el grupo, el docente podría concluir la actividad con una puesta en común, escuchando la canción entre todos y comentando lo que se haya percibido, finalizando la actividad cantándola, para trabajar, del mismo modo, la expresión oral.

3.5 DESTINATARIOS

A continuación se van a especificar los destinatarios a los cuales están dirigidas estas propuestas de actividades. Por un lado, el grupo de alumnos a los que se destinan estas tareas es el 4º curso de secundaria, es decir, el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria. La razón para escoger este curso es que resultan actividades y respuestas de carácter complejo, puesto que suponen ejercicios de comprensión auditiva con inglés real y con temática histórica y geopolítica que puede resultar más complejo y menos interesante para alumnos más jóvenes.

Por otro lado, también están destinadas a los docentes. Concretamente, a los profesores de inglés que imparten clases en el curso mencionado, pues son los que llevarán a la práctica la ejecución de las actividades.

3.6 PLANIFICACIÓN DE LAS ACCIONES

En este apartado, se presentará la planificación de las acciones para las dos propuestas expuestas anteriormente, a través de un cronograma de trabajo para cada una de ellas.

3.6.1 CRONOGRAMA DE LA PROPUESTA 1

En el siguiente cuadro se van a describir las actividades que van a llevarse a cabo, precisando los pasos a seguir y la duración de cada uno de ellos.

<u>Sesiones</u>	<u>Descripción de las actividades</u>	<u>Tiempo estimado</u>
Sesión 1	El docente explicará el procedimiento para llevar a cabo la actividad. Dividirá la clase en grupos y asignará a cada grupo una canción con la ficha correspondiente. Los alumnos escucharán la canción, trabajarán la letra y comenzarán a buscar información sobre el contexto histórico (a grandes rasgos).	1h.

Sesión 2	Seguirán buscando información del acontecimiento/contexto histórico y llenarán la ficha. Analizarán el vocabulario de la canción y escogerán las palabras clave. Prepararán la presentación.	1h.
Sesión 3	Día de presentaciones. Cada grupo presentará canción y la información que han recopilado. Al finalizar cada presentación toda la clase cantará la canción.	1h.

Figura 5. Cronograma propuesta 1 (elaboración propia).

3.6.2 CRONOGRAMA DE LA PROPUESTA 2

El cuadro que se presenta a continuación expone más específicamente los pasos a seguir en la actividad y su duración aproximada. Esta propuesta se pretende que pueda llevarse a cabo en una misma sesión, es decir, a lo largo de una hora lectiva.

<u>Descripción de las actividades</u>	<u>Tiempo estimado</u>
El docente explicará los pasos a seguir para la realización de la tarea, dividirá el grupo en parejas, y les asignará una canción.	5 min.
El docente indicará que comienza la primera escucha de la canción.	5 min.
Se les concederá un tiempo para llenar los huecos y después se procederá a la siguiente escucha.	7 min.

Al terminar con las escuchas, los alumnos tendrán que leer a su compañero/a lo la canción entera con lo que hayan escrito, y así corregir lo que hayan hecho mal.	10 min.
Para finalizar la actividad, se podría cantar la canción.	5. min.

Figura 6. Cronograma propuesta 2 (elaboración propia).

3.7 RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y ECONÓMICOS

Los recursos necesarios para llevar a la propuesta a la práctica se dividen en tres grupos: humanos, materiales y económicos.

Los recursos humanos hacen referencia a los profesores y a los alumnos. Los profesores serán quienes sugieran y pongan en práctica las actividades, y los alumnos las llevarán a cabo en el aula.

Respecto a los recursos materiales, en el caso de las dos propuestas presentadas, sobre todo se necesitarán recursos tecnológicos. Por un lado, lo más idóneo para la primera propuesta es que tenga lugar en la sala de ordenadores, con conexión a Internet, y en el caso de la segunda propuesta, no será necesario que se desplacen, se podrá llevar a cabo el ejercicio dentro del aula con una reproductor de CDs o el ordenador del profesor. Por otro lado, el resto de los materiales serán auténticos, como las canciones en sí, que se pueden utilizar en formato de CD o que simplemente se podrían escuchar en el ordenador a través del programa *YouTube*.

En cuanto a los recursos económicos, no serán necesarios recursos especiales o extraordinarios para ninguna de las propuestas. Todas las actividades planteadas se podrán llevar a cabo sin tener que disponer de ningún tipo de fondo para invertir en las propuestas, pues se tratan de recursos con los que normalmente los centros suelen contar.

3.8 FORMA DE EVALUACIÓN PREVISTA

En los siguientes subapartados, se describirá cómo se podría llevar a cabo la evaluación del proceso y la evaluación de los resultados de las propuestas planteadas.

3.8.1 EVALUACIÓN DEL PROCESO

Para la evaluación del proceso los profesores podrían responder al siguiente formulario.

	SÍ	NO
¿ Los recursos materiales han sido adecuados?		
¿ Las actividades a realizar han sido adecuadas para el nivel de los alumnos?		
¿ Han quedado claros los paso a seguir en las actividades?		
¿ Los objetivos planteados se han cumplido?		
¿ Las actividades han resultado motivadoras para los alumnos?		
¿ La elección de las canciones ha sido adecuada?		
¿ El nivel de dificultad de los ejercicios ha sido el adecuado?		
¿ La temporalización de las actividades ha sido adecuada?		
¿ La calidad de la audición ha sido buena?		

Figura 7. Evaluación del proceso (elaboración propia).

3.8.2 EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Parar la evaluación, se expondrán dos cuadros con formularios para responder, uno para la primera propuesta y otro para la segunda propuesta.

<u>PROPIUESTA 1</u>	SÍ	NO
¿ Los alumnos han trabajado el vocabulario de la canción?		
¿ Han aprendido palabras nuevas?		
¿ Han seguido el enunciado de la actividad paso a paso?		
¿ La información que han recopilado es la que se demanda en la ficha?		
¿ La exposición oral ha sido correcta respecto a los contenidos?		
¿ La exposición oral estaba bien planteada y organizada?		
¿ Han participado todos los miembros del grupo por igual?		

¿ La pronunciación ha sido acorde con su nivel?		
¿ La expresión ha sido acorde con su nivel?		
¿ Se han dado a entender en la exposición?		
¿ Los alumnos han mejorado la expresión oral?		

Figura 8. Evaluación de los resultados de la propuesta 1 (elaboración propia).

<u>PROPUESTA 2</u>	<u>SÍ</u>	<u>NO</u>
¿ Los alumnos han seguido el enunciado de la actividad paso a paso?		
¿ Han sido capaces de completar la información que faltaba en la canción?		
¿ Han entendido la letra de la canción?		
¿ Ha sido adecuada la pronunciación al leer la canción a su compañeros/as?		
¿ Han mejorado la comprensión auditiva?		

Figura 9. Evaluación de los resultados de la propuesta 2 (elaboración propia).

3.9 RESULTADOS PREVISTOS

Como resultados previstos, se espera que las respuestas a los formularios presentados, en el apartado de la evaluación del proceso y en el apartado de la evaluación de los resultados, sean afirmativas.

4. DISCUSIÓN

El presente trabajo pretende brindar una visión general e introductoria sobre las destrezas orales y su tratamiento e importancia a lo largo de la historia, relacionándolas con las canciones, como elemento para trabajar dichas competencias.

Gracias a la retrospectiva que ofrecen Richard y Rodgers (1983) del tratamiento de la lengua hablada en el aula a través de los años, se puede observar que, durante mucho tiempo, el desarrollo de las destrezas orales no ha sido prioritario, y que han sido postergadas a un segundo plano.

Cierto es, que, como indican Brown y Yule (1983), su enseñanza tuvo gran impacto a partir de la Segunda Guerra Mundial, pero aún así, hoy en día todavía permanecen, en cierta medida, sin ocupar un papel protagonista y, aunque oficialmente se les conceda su debido lugar e importancia, en la práctica son los aspectos que menos se trabajan en el aula o que, por lo menos, más difíciles resultan para llevar a cabo. Atrás quedó la aplicación integral del *Método Gramática Traducción*, pero, sin embargo, todavía en gran parte de la enseñanza de idiomas se siguen utilizando técnicas similares en el transcurso de las clases.

La existencia de dificultades al trabajar la lengua oral en el aula podría explicar el hecho de que, todavía hoy en día, gran parte de las clases se dediquen al desarrollo de las destrezas escritas frente a las orales. En la revisión bibliográfica se han mencionado algunos de estos obstáculos, como pueden ser el papel de las competencias orales en el aula, la personalidad del alumno, la ansiedad o la evaluación.

El hecho de que la lengua escrita prime sobre la oral es un factor que no concierne a los alumnos, y que debería de ser transformado desde la posición de los profesionales de la enseñanza. Cantero (1994) señala la responsabilidad de los profesores en esta cuestión, pues son ellos quienes eligen los materiales, y repetidamente suelen ser materiales con base lecto-escritora. Por lo tanto, el cambio en el enfoque queda, en parte, en sus manos. Sin embargo, la modificación también tiene que ser legislativa, ya que puede resultar coherente, si los exámenes finales y externos son escritos, que los profesores se centren más en las destrezas escritas, que es como se va a valorar a sus alumnos. Este podría ser otro tema de debate.

La personalidad del alumno y la ansiedad son, igualmente, impedimentos. Factores como el autoconcepto y la autoestima (Williams y Burden, 1999) influirán decisivamente en el aprendizaje. Aunque sean todos elementos fuera del alcance del profesorado y concernientes al alumno en sí, los docentes pueden tomar medidas o

emplear técnicas para disipar, o por lo menos disminuir, los efectos de tales factores. Para Horwitz, Horwitz y Cope (1983), los profesores se encuentran en una posición privilegiada para crear las condiciones óptimas para una autoestima positiva, y Williams y Burden (1999) sugieren, como solución, una retroalimentación adecuada.

Por último, la evaluación. En la revisión bibliográfica, se ha advertido que autores como Bazo (1991), Bachman (1988) o Alderson y Barnejee (2002) afirman que las destrezas orales son las más problemáticas a la hora de ser medidas. Aspectos como la ratio de los alumnos o que las tareas escogidas sean adecuadas para plasmar la competencia del alumno, hacen que sea difícil crear pruebas que sean objetivas a la hora de medir la expresión oral y la comprensión auditiva. De todas formas, tales impedimentos no son razón suficiente, ni justifican el papel secundario del desarrollo de las destrezas orales en el aula, pues, como apunta Bachman (1988), “la capacidad de hablar una lengua extranjera es (...) la más importante (...) de las habilidades” (p. 149).

El recurso seleccionado en el presente estudio para trabajar las destrezas orales en el aula son las canciones. Se ha presentado información sobre las canciones como recurso didáctico y elemento motivador, y se han proporcionado datos sobre las ventajas e inconvenientes de su uso. Varela (2003), Santos (1997) o Cassany (1994) no vacilan al ratificar el potencial de las canciones como recurso didáctico, proporcionando una amplia relación de las posibilidades que brindan al proceso de enseñanza-aprendizaje, desde informar sobre la cultura o civilización hasta constituir una gran base de datos de material auténtico.

Teniendo en cuenta la edad y etapa evolutiva de los alumnos del curso que se ha elegido, 4º de educación secundaria, es de suma importancia tener siempre en consideración la motivación. Gran parte del éxito de las tareas a realizar en el aula se deberá al grado de motivación del alumnado y, para que esto sea así, las canciones conforman un recurso apto y competente. Gil Toresano (2000) explica cómo el alumno tiende a identificarse con las canciones y a acercarlas a su propia experiencia, y este hecho hace que, al realizar las actividades en clase a través de las canciones, la tarea se acerque a la realidad del estudiante y lo perciba como parte de su existencia, lo que resulta motivador. De esta manera, los alumnos se implicarán más en la actividad y tomarán una actitud más participativa.

Respecto a las ventajas del uso de las canciones, la serie de razones a favor de su uso, que tanto Murphey (1992) como Griffey (1992) aportan, es considerable. No sólo son útiles a la hora de realizar actividades propiamente relacionadas con la lengua, sino que también ayudan a crear un ambiente positivo y divertido en el aula.

Sin embargo, a pesar de toda esta óptima perspectiva, también existen desventajas a la hora de plantear su uso, y es también Murphey (1992) quien presenta una serie de elementos desfavorables. Se trata de obstáculos como que los profesores no se toman en serio la música, que se puede molestar a las clases contiguas o que es más fácil perder el control de la clase, entre otras. Aún así, a pesar de que la relación de aspectos desfavorables que se han presentado parezca extensa, muchas de las desventajas expuestas podrían ser fácilmente superadas o resueltas, por lo que no son aparentemente decisivas a la hora de valorar el uso de las canciones.

En último lugar y derivado de la revisión bibliográfica, se han realizado dos propuestas teóricas, con la intención de unir el desarrollo de las destrezas orales con el uso de las canciones. Las actividades que se han formulado han tenido como base los datos y la información anteriormente presentados, como sostén para realizar unas propuestas adecuadas a la finalidad de este trabajo y para poder alcanzar los objetivos determinados.

5. CONCLUSIONES

En este apartado de conclusiones la intención es analizar si se ha llegado a alcanzar los objetivos específicos y el objetivo general que se han fijado al principio del trabajo.

El primer objetivo específico planteado ha sido analizar información bibliográfica sobre las destrezas orales en la enseñanza de la lengua extranjera, revisión que se ha llevado a cabo en el apartado del marco teórico. Para dicho estudio, se ha comenzado por explicar una serie de conceptos previos, para su posterior utilización a lo largo del trabajo. Conviene esclarecer y definir de manera adecuada los términos que se mencionan y se repiten de manera continua en el trabajo, para que no dé lugar a malentendidos y ayuden a la comprensión de la revisión. Posteriormente, se ha realizado una breve retrospectiva histórica. Se trata simplemente de un escueto resumen de la historia de las destrezas orales en la historia de la enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras, y del papel que han desempeñado en diversos períodos, para así tener una idea general del origen, recorrido y posición actual de dichas destrezas. Para terminar, se han enumerado las dificultades que conlleva el trabajar la expresión oral y la comprensión auditiva en el aula. Se han citado las principales, como el papel de las competencias orales en el aula, la personalidad del alumno, la ansiedad o la evaluación, pero es presumible que si se realizara una investigación más exhaustiva se hallarían más impedimentos que obstaculicen la tarea y a los que habría que hacer frente. Ha sido una breve revisión, pero se espera haber alcanzado el objetivo, al menos de manera introductoria.

El siguiente objetivo suponía explorar las posibilidades de uso de las canciones para la enseñanza y aprendizaje de inglés. Para ello, se ha tratado de desarrollar dos puntos, las canciones como recurso didáctico y las canciones como elemento motivador, para finalizar enumerando las ventajas y desventajas de su uso en el aula. Las diversas razones que se han enumerado para demostrar el potencial de las canciones como recurso didáctico ratifican su utilidad, aportando además ideas sobre su uso, mediante diferentes actividades, como cantarlas, y detallando los diferentes aspectos de la enseñanza de idiomas que se podrían desarrollar a través de ellas, como observar las variedades lingüísticas. Se han listado, además, una serie de razones para ratificar que las canciones conforman un elemento motivador en clase. Se ha tenido en cuenta que, considerando la franja de edad a la que el trabajo se dirige, el potencial es incluso mayor, pues los adolescentes enlazan las canciones con su realidad muy fácilmente. Se ha concluido el apartado

enumerando una serie de ventajas y desventajas del uso de las canciones en el aula. En principio, la mención de las desventajas podría parecer contradictoria, pero se han citado con la intención de demostrar que son obstáculos fácilmente salvables, y que no neutralizan, de ninguna manera, toda la serie de ventajas incluidas en esa parte del trabajo. Es más, se podría decir, que la poca gravedad de las desventajas o la facilidad para superarlas, sirve para reforzar las ventajas del uso de este recurso.

El tercer y último objetivo específico esbozaba la elaboración de una propuesta didáctica que concierne el empleo de las canciones para desarrollar la comprensión oral y la comprensión auditiva en el aula. Para ello, se ha procedido a realizar dos propuestas didácticas, pensadas para ponerlas en práctica en el 4º curso de secundaria, teniendo como eje central el uso de las canciones. La primera de las propuestas se ha ideado con la intención de desarrollar la expresión oral, mientras que el punto de mira de la segunda es el desarrollo de la comprensión auditiva. Aún así, a través de las dos propuestas también se trabajarán otras destrezas, pues, al ser interdependientes, es complicado separar unas destrezas de las otras.

Con todo, se puede ver que se ha alcanzado, al menos en parte y de forma introductoria, como ya se ha comentado, el objetivo general, que procura evidenciar la idoneidad del uso de las canciones para desarrollar las destrezas orales en el aula de inglés en el 4º curso de secundaria. En conclusión, al haber sopesado su gran potencial y haber considerado la gran aportación para la enseñanza de lenguas, se aboga por una utilización más frecuente y normalizada de las canciones para la enseñanza-aprendizaje del inglés.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

En este siguiente apartado se mencionarán, por un lado, las limitaciones que han surgido en el proceso de realización del trabajo, y, por otro, se hará referencia a una serie de posibles líneas de investigación futura.

6.1 LIMITACIONES

En el curso de elaboración del presente trabajo, ha habido limitaciones relacionadas con el tema, pero también problemas externos del trabajo en sí, como el tiempo, la inexperiencia, no poner en práctica las propuestas expuestas, o no llevar a cabo un estudio de campo previo.

Con relación al tema que se ha seleccionado, en general la búsqueda de información no ha sido complicada y se han encontrado datos apropiados para el área de investigación escogida. Aún así, cierto es que en el transcurso del trabajo se han efectuado pequeñas modificaciones en la línea de investigación, consecuencia de la información recopilada o por ausencia de datos de algún aspecto específico. A este hecho hay que añadirle la limitación del tiempo, pues en caso de tener un margen más amplio cabría la posibilidad de investigar con una mayor profundidad el tema.

La falta de experiencia de la autora también ha tenido su repercusión, ya que, aunque la problemática del tiempo fuera igual, es probable que, con experiencia, se hubiese investigado de forma más eficaz y esto hubiera contribuido a mejorar el resultado final.

En cuanto a las propuestas, el hecho de no haberlas puesto en práctica también ha supuesto una limitación. A pesar de que las dos propuestas expuestas hayan sido formuladas a partir de la revisión bibliográfica, no se ha podido comprobar su eficiencia y utilidad en la práctica. Todo esto está unido a otro de los inconvenientes, la falta de un estudio de campo antes de la realización del marco teórico y de las consiguientes propuestas, pues un caso real hubiera contribuido a implementar las conclusiones, pudiendo ofrecer unas propuestas más acordes con una realidad concreta.

6.2 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

El primer punto a considerar como línea de investigación futura, se deriva precisamente de una de las limitaciones descritas anteriormente: poder llevar la

propuesta a la práctica. Sería conveniente poder ejecutar las actividades que se sugieren para verificar la conveniencia de las propuestas y modificarlas en caso de que sea necesario, con la intención de mejorarlas.

Junto a la puesta en práctica, y también unido a las limitaciones, se podría, a su vez, realizar un estudio de campo antes de comenzar a investigar, para obtener una visión más objetiva de la realidad a la que se hace frente y tener un punto de partida más claro y concreto.

Respecto a la exploración del marco teórico, se podría ampliar la revisión partiendo de varias cuestiones. Por un lado, se deberían considerar otro tipo de recursos que conformen materiales auténticos para el desarrollo de las destrezas orales, como por ejemplo las películas o los programas de radio. Así, se analizaría su utilidad, idoneidad o la manera de usar esos recursos para poder trabajar la expresión oral y la comprensión auditiva. Por otro lado, en cuanto a las destrezas orales, en el trabajo se han descrito varios de los impedimentos que obstruyen su desarrollo en el aula. Esto da pie a indagar sobre las soluciones para poder superar estos inconvenientes, de manera que el papel de las destrezas orales en el aula se sitúe a la par de las destrezas escritas.

Las posibilidades de trabajo son muchas, y se espera poder seguir investigando sobre un tema que parece central para el aprendizaje de lenguas de los alumnos: la destreza oral.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainciburu, M.C. (2007). El problema de la evaluación de la producción oral interactiva en el aula ELE. *ASELE*, v. I, (pp.174-190). Recuperado de <http://www.cervantes.es>

Antixh de León, R. et al. (1986). *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Alderson, J. Ch., Banerjee, J. (2002). Language Testing and Assessment (Part 2), *Language Teaching*, v.35, 79-113. Recuperado de <http://www.journals.cambridge.org>

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Bachman, L. F. (1988). Problems in Examining the Validity of the ACTFL Oral Proficiency Interview, *Studies in Second Language Acquisition*, v.10, 149- 163. Recuperado de <http://www.journals.cambridge.org>

Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE, *Carabela*, nº47, 5-36. Recuperado de <http://www.nebrija.com>

Bazo, P. (1991). Algunas técnicas para la evaluación comunicativa. *ASELE*, v.III, (pp.417-424). Recuperado de <http://www.cervantes.es>

Brown, D. (1980). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents.

Brown, G. y Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bygate, M. (1991). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. En *Applied Linguistics*, (pp. 1-47). Oxford: Oxford University Press.

Cantero, F.J. (1994). La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas. *ASELE*, v. IV, (pp. 247-255). Recuperado de <http://www.cervantes.es>

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Centro Virtual Cervantes (CVC). *Diccionario términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele

Coronado González, M. L. y García González J. (1990). De cómo usar canciones en el aula. *ASELE*, v. II, pp. 228-234. Recuperado de <http://www.cervantes.es>

James, C.J. 1984. Are you listening: the practical components of listening comprehension. *Foreign Language Annal*, v.17, (pp.339-342). Recuperado de <http://www.onlinelibrary.wiley.com>

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.

Gil Bürman, M., Gil Toresano, M. et al. (2002). *A tu ritmo:canciones y actividades para aprender español (CD Rom)*. Madrid: Edinumen.

Gil Toresano, M. (2001). *El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE*. Madrid: Carabela.

Griffee, D. (1992). *Songs in action*. Londres: Prentice Hall.

Horwitz, E.; Horwitz, M. y Cope J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The*

Modern Language Journal, v.70, (pp.125-132). Recuperado de <http://www.onlinelibrary.wiley.com>

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California: Pergamon Press

Martínez Lirola, M. (2005). ¿Qué relación guarda la motivación con los problemas de disciplina durante la adolescencia en los programas de educación bilingüe en EEUU?. *Porta Linguarum*, v. 3, (pp.21-34). Recuperado de <http://www.ugr.es>

MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, v.44, (pp.283-305). Recuperado de <http://www.onlinelibrary.wiley.com>

Morote, E., Albertus A. et al. (2011). *Materiales didácticos para el desarrollo de la competencia comunicativa*. Recuperado de <http://digitum.um.es>

Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona: Paidós.

Murphrey, T. (1992). *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.

O'Malley, J. y Valdez, L. (1996). *Authentic Assessment: For English Language Learners*. Reading, MA: Addison Wesley.

Real Academia Española. *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Rodriguez Gonzalez, M^a. I., Grandre Rodriguez, V. et al. (2002). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Recuperado de <http://www.cvc.cervantes.es>

RUIZ, A. (1996). Cómo ser profesor de conversación y no morir en el intento: el factor humano. *ASELE*, v. VI, (p. 339-345). Málaga.

Santos Asensi, J. (1996). De la música contemporánea a la didáctica de E/LE. En Cantero, F. J., Mendoza, A. y Romea, C. (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura*

para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Barcelona: Publicaciones de la Universidad de Barcelona.

Santos Asensi, J. (1995). Música española contemporánea en el aula de español. ASELE, v. VI, pp. 367-378. Recuperado de <http://www.cervantes.es>

Santos Asensi, J. (1997). Música, maestro...Trabajando con música y canciones en el aula de español. *Carabela*, nº 41 (págs. 129-152). Madrid: SGEL.

Stevick, E. W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways.* Rowley, MA: Newbury House.

The Cranberries (1994). Zombie. *No Need to Argue.* Reino Unido: Island Records.

Ur, P. (1988). *Grammar Practice Activities.* Cambridge: Cambridge University Press.

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

Varela, R. (2003). Songs, rhymes and games. En Areces, R. (2003). *All about Teaching English.* Madrid: Editorial Universitaria

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication.* Oxford: Oxford University Press.

Williams, M. y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social.* Madrid: Cambridge University Press.