

# DIDÁCTICA DE LA ORALIDAD EN LENGUA INGLESA PARA FINES ESPECÍFICOS: LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO TURÍSTICO

**Montserrat Iglesias Xamaní**

*Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT-UB, Universitat de Barcelona*

*montserrat.iglesias@cett.cat*

## **Resumen:**

En este artículo se dará cuenta de dos proyectos que forman parte de dos líneas de investigación complementarias. Ambos se llevaron a cabo en el seno de la Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT-UB (EUHT CETT-UB), una escuela universitaria de hotelería y turismo adscrita a la Universidad de Barcelona que ofrece un Grado en Turismo, entre otros programas formativos. Ambos, a su vez, tenían como objetivo último desarrollar la competencia comunicativa oral en inglés como lengua extranjera (LE) de los estudiantes que participaron en sendas acciones didácticas destinadas a explorar la aplicabilidad de dos instrumentos pedagógicos: la carpeta de aprendizaje o portafolios y el blog de clase.

**Palabras clave:** Inglés, Competencia Oral, Portafolios, Blog

## **Resum:**

En aquest article es presentaran dos projectes que formen part de dues línies de recerca complementàries. Tots dos es van dur a terme a l'Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT-UB (EUHT CETT-UB), un centre adscrit a la Universitat de Barcelona que ofereix un Grau en Turisme, entre altres programes formatius. Tots dos, a més, tenien per objectiu final desenvolupar la competència comunicativa oral en anglès com a llengua estrangera (LE) dels estudiants que van participar en dues accions didàctiques destinades a explorar l'aplicabilitat de dos instruments pedagògics: la carpeta d'aprenentatge o portafolis i el blog de classe.

**Paraules clau:** Anglès, Competència Oral, Portafolis, Blog

## **Abstract:**

*This paper presents two projects which are part of two complementary lines of research. Both of them took place at Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT-UB (EUHT CETT-UB), a school of hospitality and tourism management associated to the University of Barcelona which offers a Degree in Tourism, among other educational programmes. Both, in turn, had the ultimate target of developing the oral communicative competence in English as a Foreign Language (EFL) of the students who participated in two actions aiming at exploring the applicability of two pedagogical instruments: the learner portfolio and the class blog.*

**Keywords:** English, Oral Competence, Portfolio, Blog

## 1. JUSTIFICACIÓN / INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés para fines específicos es un campo de estudio con un gran potencial a diferentes niveles. Desde una perspectiva eminentemente pedagógica, los beneficios que la investigación aplicada en este ámbito reporta a los agentes implicados -docentes, discentes, administraciones y sectores profesionales- son indiscutibles.

El aprendizaje de la lengua inglesa con un enfoque de aplicabilidad directa que revierta en la industria turística supone todo un reto para las instituciones que ofrecen programas educativos con una finalidad clara: garantizar que los futuros trabajadores en empresas y servicios turísticos puedan relacionarse de forma eficaz y adecuada con sus interlocutores, de manera que su competencia comunicativa en otros idiomas diferentes de su lengua materna en vez de ser un obstáculo suponga un valor añadido que contribuya a la excelencia de la calidad del servicio proporcionado.

En el mundo del turismo las necesidades comunicativas de los aprendices de lenguas extranjeras se centran primordialmente en la oralidad. Más concretamente, el desarrollo de la competencia oral en inglés como lengua franca en un destino turístico de primer orden como es España es un aspecto clave en la formación que reciben los estudiantes del Grado en Turismo, puesto que dichos alumnos se preparan para desempeñar funciones de gestión en organizaciones o establecimientos que implicarán un buen dominio del inglés a nivel avanzado.

De forma paradójica el desarrollo de las habilidades orales de los aprendices de inglés ha recibido tradicionalmente un trato secundario en este país. La mayoría de los universitarios españoles abordan sus estudios superiores haciendo gala de grandes carencias en este sentido, muy a su pesar. Los alumnos de nuevo acceso de la Escola Universitària d'Hoteleria i Turisme CETT-UB (EUHT CETT-UB) no son una excepción, y por ello deben cursar créditos troncales de comunicación en lengua inglesa durante sus primeros tres años académicos y afrontar asignaturas en inglés como lengua vehicular en su tercero y cuarto curso.

Este constituye un caldo de cultivo excepcional para el planteamiento de diferentes líneas de investigación desde mi doble posición de profesora titular de los créditos de inglés del Grado en Turismo en la EUHT CETT-UB y de coordinadora pedagógica de la Escola d'Idiomes CETT. Se presentarán a continuación dos proyectos enmarcados en dos líneas de investigación relacionadas entre sí en este contexto. Revisemos antes algunos fundamentos relevantes para su sustentación conceptual.

### 1.1. Competencias Clave

A raíz de la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se impulsó en la EUHT CETT-UB una reorientación pedagógica que modificó el enfoque competencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Se partía de la base que mientras la adquisición de conocimientos conceptuales con fecha de caducidad puede suponer a la larga una limitación para los estudiantes universitarios, fomentar el desarrollo de sus competencias permite integrarlas en su personalidad y potenciar su autonomía (Goñi, 2005).

En un entorno de educación superior la prioridad es incidir no solo en competencias profesionales, sino también en competencias clave para el aprendizaje continuo, como la comunicación en lenguas extranjeras, aprender a aprender, las competencias sociales

y cívicas, el sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa, y la competencia digital (Commission of the European Communities, 2005).

La comunicación en lenguas extranjeras implica trabajar la competencia comunicativa de los estudiantes, entendiendo que según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) ésta se compone de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, complementadas por estrategias comunicativas. Dichas estrategias son necesarias para desempeñar actividades de producción, recepción, interacción y mediación orales y escritas (Council for Cultural Co-operation, 2001).

## 1.2. Oralidad

La lengua oral no se rige por las normas concebidas para la lengua escrita. Se trata de un código con unas características idiosincráticas a nivel fonológico, léxico, sintáctico y de organización textual (Calsamiglia y Tusón, 1999; Luoma, 2004). Según Cantero (1998), uno de los factores que puede causar interferencias en el desarrollo de las competencias orales de los aprendices es la mediación de la lecto-escritura.

En definitiva, uno de los objetivos de aprendizaje en la didáctica de las lenguas extranjeras debería ser la comunicación eficiente para garantizar que los discursos de los hablantes sean cómodamente inteligibles y que sus intenciones comunicativas sean claramente transmitidas (Kenworthy, 1987). En este sentido, es conveniente dar relevancia a la fluidez pragmática en la oralidad (House, 1996) y prestar atención a los elementos suprasegmentales en la didáctica de la pronunciación.

## 1.3. Enseñanza-aprendizaje-evaluación

Colén, Giné e Imbernón (2006) sostienen que en el marco de la educación superior los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación deberían integrarse, centrarse en el aprendiz, y ser activos, constructivos, acumulativos y dinámicos. Estos autores consideran por lo tanto que la evaluación debe ser continua, multidimensional, contextualizada, colaborativa y enfatizar la retroalimentación o provisión de *feedback*.

Dada la importancia de formar e informar permanentemente a los alumnos en relación a sus progresos, un aspecto a tener en cuenta es el empleo de estrategias de cortesía al comentar sus debilidades y fortalezas. Brown y Levinson (1987) tipifican dichas estrategias en cuatro categorías. Las estrategias directas (*bold on-record strategies*) no implican ningún esfuerzo por suavizar el impacto de un comentario, mientras que las estrategias indirectas (*off-record indirect strategies*) suponen que el hablante evite hacer comentarios que sean una amenaza para la imagen de su interlocutor. Por otra parte, la cortesía positiva pretende establecer una buena relación entre los hablantes expresando interés y acercamiento. Finalmente, la cortesía negativa entraña que se trate de minimizar el efecto de un comentario que a priori podría resultar incómodo.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación pueden canalizarse a través de diferentes mecanismos y soportes. En las investigaciones que aquí se presentan se optó por dos de ellos: la carpeta de aprendizaje o portafolios y el blog de clase. Martínez (2005) define el portafolios como una colección de materiales producidos por los aprendices y seleccionados con la intención de mostrar sus logros académicos, reflexionar sobre ellos y evaluarlos. Por su parte, Campbell (2003) ofrece una

clasificación de los blogs en función de si estas herramientas digitales están gestionadas por el profesor, por el alumno, o de forma colaborativa por el profesor y el grupo-clase, es decir, contando con la participación activa del alumnado.

## 2. OBJETIVOS

La primera línea de investigación de la que se dará cuenta entronca con el objeto de estudio de mi tesis doctoral: la utilización del portafolios como instrumento integral de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la comunicación oral en inglés LE. A partir de este objetivo global la tesis apuntaba hacia tres objetivos específicos. En primer lugar se pretendía articular una propuesta de enseñanza-aprendizaje-evaluación de las habilidades orales en inglés LE mediante el uso del portafolios. Ello debía conducir a la implementación de dicha propuesta didáctica en la EUHT CETT-UB. El último objetivo específico consistía en valorar la validez y la viabilidad de la propuesta didáctica.

Estos objetivos de investigación conllevaban a su vez una serie de objetivos pedagógicos centrados en plantear un enfoque por competencias, diseñar y poner en práctica una amplia gama de tareas orales, y llevar a cabo diferentes procesos evaluadores de las habilidades orales de forma complementaria.

La segunda línea de investigación en realidad surgió de forma paralela y estaba íntimamente relacionada con la primera, ya que tenía como finalidad principal explorar el uso del blog de clase en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de las habilidades orales en inglés LE en el contexto de la EUHT CETT-UB. En concreto, se quería averiguar qué aspectos se tocaban cuando los alumnos proporcionaban *feedback* positivo y negativo, si los comentarios publicados por los alumnos en el blog reflejaban los criterios de evaluación empleados durante el curso, y cómo se expresaba la cortesía en la coevaluación.

Los objetivos pedagógicos asociados consistían en mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, con un énfasis particular en la oralidad, y en potenciar sus capacidades reflexivas y críticas a lo largo de todo el proceso. También se proyectaba fomentar la autoevaluación y la coevaluación a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICS), además de desarrollar la autonomía de los estudiantes y otras competencias profesionales, como su capacidad de trabajo en equipo, de gestión del tiempo y de organización del trabajo.

## 3. MATERIAL Y MÉTODOS

Tomando como base un modelo de Strickland (1988) un grupo de alumnos de la Diplomatura en Turismo de la EUHT CETT-UB tomó parte en una investigación-acción en la que se introdujo el portafolios durante el primer semestre del curso 2006-2007. Ello originó un segundo ciclo de investigación en el curso 2007-2008 en el que participaron dos grupos de alumnos. Todos los grupos estaban formados por un máximo de 18 estudiantes que tenían un nivel más o menos equivalente al B2 del MCER.

Los participantes de este segundo ciclo elaboraron un portafolios que debía incluir diferentes evidencias de aprendizaje a partir de varias tareas: diagnósticas, proyectos, muestras de expresión escrita -que se descartaron como material de investigación-, presentaciones orales, muestras de producción oral y actividades de pronunciación.

Se utilizaron tres instrumentos de recogida de datos: el diario de investigación, cuestionarios de opinión y grabaciones de discursos orales. Además, se contó con la visión externa del profesorado de inglés que no tomó parte activa de la investigación, pero que tuvo la oportunidad de dejar constancia de sus reacciones al respecto en las actas de las reuniones de coordinación que se celebraron mensualmente. La información cualitativa que se recopiló se procesó mediante la estadística descriptiva, entre otras técnicas, y más tarde se trianguló.

El diario de investigación se confeccionó en base a entradas sistemáticas y se estructuró en tres secciones: desarrollo de la acción, incidencias e impresiones subjetivas. En cuanto a los cuestionarios de opinión, éstos se distribuyeron al principio y al final del período lectivo y se integraron en los portafolios. Se trataba de documentos que permitían exponer la perspectiva de los alumnos como informantes y a su vez constituían indicadores de evidencias de aprendizaje. Este doble propósito investigador y formativo también lo tenían las grabaciones de las producciones orales que los alumnos me habían enviado en calidad de profesora-investigadora en diferentes soportes de audio o video al principio y al final del curso.

De forma paralela, en el curso 2006-2007 el mismo grupo de alumnos que participó en el primer ciclo de investigación-acción intervino en la acción investigadora centrada en la utilización del blog de clase.

Dos semanas antes de finalizar el curso los alumnos llevaron a cabo presentaciones orales de los proyectos que habían ido realizando en grupo. Dichas defensas orales fueron grabadas con una videocámara y publicadas en un blog de clase (<http://englishcett.blogspot.com>). Las dos últimas sesiones del curso tuvieron lugar en el aula de informática para que los alumnos pudieran observar sus propias actuaciones y las de sus compañeros, y ello les permitiera reflexionar sobre sus debilidades y fortalezas. Se les indicó que debían escribir en el blog sus comentarios de forma anónima y en equipo, y se les animó a responder por escrito a dichos comentarios, dentro y fuera del contexto del aula. Los alumnos también debían opinar sobre la experiencia a través de un breve cuestionario en el mismo blog.

El procesamiento de los datos obtenidos comportó la identificación y categorización de los comentarios publicados por los alumnos en el blog con respecto a la propia presentación oral, la actuación de los presentadores y el lenguaje que habían utilizado. A continuación los comentarios se relacionaron con los cuestionarios de autoevaluación y de coevaluación que se habían usado para valorar las presentaciones orales durante todo el curso, y se analizó su recurrencia. Por último, se llevó a cabo un análisis del discurso de los alumnos para estudiar los diferentes tipos de cortesía que aparecían en sus comentarios a través de varios indicadores, como minimizadores y maximizadores.

#### **4. RESULTADOS**

De los datos obtenidos en relación al uso del portafolios se desprendió que todos los objetivos pedagógicos planteados se habían cumplido.

Para empezar, en general la competencia comunicativa oral en inglés LE de los participantes evolucionó de forma satisfactoria, al igual que otras competencias no lingüísticas, como su capacidad analítica. Ahora bien, otras competencias, como la capacidad de trabajar en equipo o la capacidad de autonomía, no se potenciaron en la

misma medida. Además, los alumnos tomaron parte activa en las actividades formativas y diagnósticas durante todo el curso, si bien algunos alumnos tuvieron dificultades para afrontar la autocalificación final de sus portafolios. Finalmente, se puso de manifiesto la implicación de los alumnos en procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación a lo largo de la acción didáctica, aunque hay que matizar que, como ya se ha mencionado, la autoevaluación final no siempre fue un rotundo éxito.

En cuanto a los resultados referentes a la utilización del blog, el predominio de comentarios positivos sobre los negativos fue indiscutible. En términos generales, los alumnos se centraron en una mayor variedad de aspectos positivos, mientras que el *feedback* negativo giró principalmente en torno a la presentación -con un énfasis especial en los materiales de soporte empleados- más que en las habilidades de los presentadores, y no hicieron comentarios negativos sobre sus carencias lingüísticas. Así pues, sus aportaciones sobre sus debilidades se restringieron a aspectos más neutros.

Por norma general los alumnos recurrieron a diferentes estrategias de cortesía -positivas, negativas, directas e indirectas-, aunque las estrategias directas fueron empleadas sobre todo por parte de aquellos alumnos que tenían un peor dominio del inglés y a quienes, por tanto, les resultaba más difícil minimizar el impacto de sus comentarios.

Para finalizar, se evidenció que la gran mayoría de los comentarios se correspondían con los ítems del cuestionario de autoevaluación -y en menor medida, del de coevaluación-, de modo que ello reflejaba el entrenamiento que los estudiantes habían recibido durante el curso. Los alumnos se habían familiarizado con los criterios de evaluación y los habían integrado al hacer reflexiones críticas sobre sus actuaciones orales. En consecuencia, podía considerarse que los procesos de evaluación habían contribuido a desarrollar su capacidad analítica.

## 5. CONCLUSIONES / FUTURAS INVESTIGACIONES

Tras estudiar los resultados concernientes a la aplicabilidad del portafolios cabía concluir que los objetivos de investigación se habían logrado, puesto que se había podido articular e implementar una propuesta didáctica que más tarde se valoró globalmente en positivo en cuanto a su validez y la viabilidad, tanto desde el punto de vista docente como discente. Los aspectos clave más destacables hacían referencia al desarrollo favorable de la acción didáctica, al elevado grado de implicación y satisfacción de los agentes implicados y a la progresión competencial de los alumnos.

No obstante, debían hacerse también ciertas puntualizaciones de mejora, sobre todo acerca de la gestión del tiempo de dedicación de los participantes. Ésta y otras cuestiones, como algunos detalles relativos a la gestión de la información, a la autoevaluación final de los alumnos y a su trabajo autónomo, debían tenerse en cuenta para realizar los reajustes necesarios a fin de poder adaptar y aplicar la propuesta en cursos venideros.

Con respecto a la valoración de la acción investigadora sobre el uso del blog, las opiniones expresadas por los propios alumnos a través del cuestionario fueron claramente favorables, ya que un 70% la consideró interesante y útil, y a un 30% le pareció sencillamente útil.

Desde mi punto de vista de profesora-investigadora la experiencia también fue satisfactoria, dado que fue motivadora para los estudiantes y supuso una buena

oportunidad para trabajar su competencia comunicativa, entre otras competencias. Por consiguiente, los objetivos del proyecto se habían cumplido.

Ahora bien, se había tropezado con algunas dificultades, sobre todo de tipo técnico, que habían requerido asesoramiento externo en la fase de preparación e implementación. Asimismo, la temporización de las sesiones en el aula de informática -realizadas justo antes del final del curso- supuso a su vez un obstáculo. La programación afectó negativamente a la asistencia y la implicación de los participantes, que no continuaron publicando sus comentarios en el blog de forma autónoma al verse desbordados de trabajo en la recta final. Estas limitaciones debían tomarse en consideración en el futuro.

Efectivamente, las investigaciones que se han presentado tuvieron, y continúan teniendo, implicaciones pedagógicas en los cursos siguientes. Cuando el EEES pasó a ser una realidad y las diplomaturas universitarias se convirtieron en grados el portafolios se introdujo de forma sistemática en todos los grupos de inglés del nuevo Grado en Turismo después de consensuar entre todos los profesores que debían utilizarlo una serie de modificaciones, derivadas en gran parte de las recomendaciones que ya se han indicado. En la actualidad, el portafolios constituye un 10% de la nota final en los créditos de inglés de primero, segundo y tercer curso. El formato y el soporte varían en función del profesor, y se compone de cuatro tipos de evidencias de aprendizaje: evidencias diagnósticas iniciales, finales, de producción oral y de producción escrita.

El uso del blog de clase, por su parte, no se ha generalizado del mismo modo, sino que se ha ceñido a mi radio de acción docente. Se plantea cada curso en base a las conclusiones mencionadas y se supedita a la voluntad de participación de los alumnos, con diferentes grados de aceptación e implicación.

Es evidente el interés de seguir avanzando por las sendas iniciadas mediante estas líneas de investigación, ya que siempre existen posibilidades de mejora y bifurcaciones por las que adentrarse con la meta de optimizar la práctica docente y la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, P.; LEVINSON, S. (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CALSAMIGLIA, H.; TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CAMPBELL, A. P. (2003): «Weblogs for use in the ESL class». *The Internet TESL Journal*, 9(2).
- CANTERO, F. J. (1998): «Conceptos clave en lengua oral». En: MENDOZA, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- COLÉN, M. T.; GINÉ, N.; IMBERNÓN, F. (2006): *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2005): *Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. [Documento disponible en: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf)]

- COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [Documento disponible en: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)].
- GOÑI, J. M. (2005): *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.
- HOUSE, J. (1996): «Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness». *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 225-252.
- KENWORTHY, J. (1987): *Teaching English Pronunciation*. Londres: Longman.
- LUOMA, S. (2004): *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ, F. (2005): «El dossier d'aprenentatge: técnica d'avaluació alternativa». En: MATEO, J.; MARTÍNEZ, F. (eds.), *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona.
- STRICKLAND, D. S. (1988): «The teacher as a researcher: toward the extended professional». *Language Arts*, 65, 754-764.