

Aprender a hablar en público: Estudio de caso en una asignatura de inglés para fines turísticos

Learning to speak in public: A case study in an English for Tourism subject

Cristina Lastres López

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1011-1770>

Universidad de Sevilla

Departamento de Filología Inglesa (Lengua Inglesa)

clastres@us.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447225408.059>

Pp.: 897-909



Resumen

Este capítulo presenta un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) aplicado a la asignatura de Inglés II para Turismo, perteneciente al tercer curso del Grado en Turismo de la Universidad de Sevilla. En particular, el objetivo de este CIMA es mejorar la destreza de expresión oral del alumnado, especialmente en contextos en los que deben hablar ante el público. Para lograr este objetivo, diseñamos un CIMA denominado *Public Speaking Workshops* que permitirá a los estudiantes desarrollar las habilidades necesarias con las que afrontar una presentación oral en lengua inglesa con éxito. Los resultados han sido positivos, si bien el número de estudiantes que han participado es muy reducido.

Palabras clave: Inglés II para Turismo, Grado en Turismo, docencia universitaria, desarrollo profesional docente, hablar en público.

Abstract

This chapter presents an improvement cycle in the classroom (ICIC) applied to English for Tourism II, which is a third-year subject in the Degree in Tourism at the University of Seville. In particular, the aim of this ICIC is to improve the speaking skills of students, specifically in contexts in which they have to speak in front of an audience. To achieve this, we have designed an ICIC called «Public Speaking Workshops» which will enable students to develop the necessary skills to face an oral presentation in English successfully. The results are positive, although the number of participating students is very reduced.

Keywords: English for tourism II, Degree in Tourism, university teaching, teacher professional development, public speaking.



Introducción

El presente Ciclo de Mejora en el Aula (en adelante CIMA) (Delord y otros, 2020) se aplica a la asignatura Inglés II para Turismo (nivel B1+/B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), perteneciente al segundo cuatrimestre del tercer curso del Grado en Turismo de la Universidad de Sevilla. Este CIMA surge de una necesidad real concreta, atestiguada también en las demás asignaturas de lengua inglesa del Grado en Turismo que he impartido en cursos anteriores (Inglés I para Turismo e Inglés III para Turismo), referida a la destreza de la expresión oral en lengua inglesa del alumnado.

Como parte de la evaluación, el alumnado debe aprobar un examen oral obligatorio. Se ha detectado en cursos anteriores que alumnos que tienen el resto de la asignatura aprobada (con calificaciones incluso de notable) no se presentan al examen oral, requisito indispensable para aprobar la asignatura. Algunos manifiestan no hacerlo por miedo a enfrentarse al oral y otros indican que incluso tendrían dificultades para hacerlo en su propia lengua materna. La problemática descrita no parece responder a un caso aislado. Por ejemplo, Díaz-Prada (2022: 1631) ilustra una situación similar en la que el examen oral también supone un problema y genera excesiva ansiedad en el alumnado en una asignatura de lengua inglesa instrumental en el Grado en Estudios Ingleses. Este CIMA tiene como objetivo contribuir a solucionar esta problemática dotando de mayores recursos al alumnado, de forma que se encuentren más preparados para (i) hablar en público en inglés, y (ii) afrontar un examen oral en lengua inglesa.

Mis CIMA anteriores se han realizado en la asignatura de Comunicación y Discurso en Lengua Inglesa del Grado en Estudios Ingleses (Lastres-López, 2021, 2022). Siguiendo los mismos principios docentes, en este caso me ha parecido más pertinente aplicarlo en Inglés II para Turismo, puesto que he observado una problemática concreta que me parece necesario abordar y tratar de solventar.

La asignatura consta de 5 grupos de docencia y presenta una asistencia a clase irregular y escasa. En particular, yo me ocupé de 5 créditos en un grupo que consta de 56 estudiantes matriculados. El CIMA, que he denominado *Public Speaking Workshops*, tiene una duración de 8 horas y se aplica durante cuatro clases de dos horas a lo largo de cuatro semanas.

Diseño previo del CIMA

En la asignatura de Inglés II para Turismo los estudiantes deben realizar una presentación oral en lengua inglesa ante el resto de la clase sobre un tema propuesto como parte de su evaluación de la asignatura. Esta



tarea se enmarca como práctica de una de las habilidades profesionales descrita en el programa y el proyecto docente (*giving a presentation*), común a todos los grupos de la asignatura. El tema sobre el que deberán hablar será elegido al azar entre una lista de temas previamente conocida por los estudiantes, común a todos los grupos. Teniendo esto en cuenta y considerando que aprender a hablar en público es una habilidad esencial en el entorno profesional, diseñamos un CIMA en el que se trabajen las habilidades orales del alumnado en base a los temas propuestos, que a lo largo del CIMA se han planteado como contextos laborales ficticios en los que se pueda encontrar el alumnado en el futuro, siguiendo uno de los principios del programa FIDOP (Porlán, 2017; Villarejo-Ramos, 2020). Por ejemplo, uno de los temas de presentación consiste en hablar sobre casos de buena y mala atención al cliente en aerolíneas. A la hora de plantearlo como un contexto laboral ficticio, rediseñamos el tema de la siguiente forma:

You have recently been hired as a Customer Service Assistant Manager by a major airline. You have been asked to analyse reviews of good and bad customer service experiences in your company in order to improve the service provided. After carrying out some research on the topic, you must now present your results to your colleagues in a meeting.

De este modo pretendemos que esta actividad resulte más atractiva y motivadora para los estudiantes, al mismo tiempo que sitúa la presentación en un contexto comunicativo real y concreto.

Mapas de contenidos y problemas clave

Siguiendo la taxonomía de García Díaz, Porlán y Navarro (2017), dividimos los contenidos en: (i) conceptuales, (ii) procedimentales y (iii) actitudinales. Los contenidos conceptuales se señalan en el mapa en color naranja, los contenidos procedimentales se marcan en color verde y, por último, los contenidos actitudinales, se indican en color rosa. Como se puede observar en la figura 1, el mapa de contenidos parte de un problema general (*What should we take into account to be good public speakers in English?*) y se articula en torno a cuatro problemas más específicos. El primer problema (*What general aspects should we consider when we have to prepare a presentation?*) comprende dos contenidos conceptuales: el conocimiento del tema y el conocimiento de la audiencia ante la que se va a hablar. El segundo problema (*What linguistic aspects should we take into account when we speak in English?*) aborda tres aspectos más específicos de la lengua inglesa que se deben tener en cuenta a la hora de elaborar el discurso (la gramática, el vocabulario y la pronunciación). Abordamos estos tres aspectos desde su uso, es decir, como contenidos procedimentales,



pues el objetivo no es trabajar con los conceptos teóricos referidos a gramática, vocabulario y pronunciación, que ya se han tratado previamente en la asignatura, sino desarrollar la habilidad de ponerlos en práctica de forma adecuada en contexto. Por su parte, el problema 3 tiene que ver con la organización del discurso (*How should we organise our speech?*). El objetivo es que los estudiantes aprendan a organizar el texto, el párrafo y el flujo de la información, así como a mantener la coherencia y cohesión textuales. Finalmente, el problema 4 está relacionado con la puesta en escena (*How should we deliver our speech?*). El objetivo es que los estudiantes aprendan a tener en cuenta aspectos de comunicación no verbal, a ajustarse al tiempo de presentación estipulado y a ensayar sus discursos antes de presentarlos ante el público; transversalmente se fomentará también el uso de técnicas de relajación y el desarrollo de la autoconfianza.

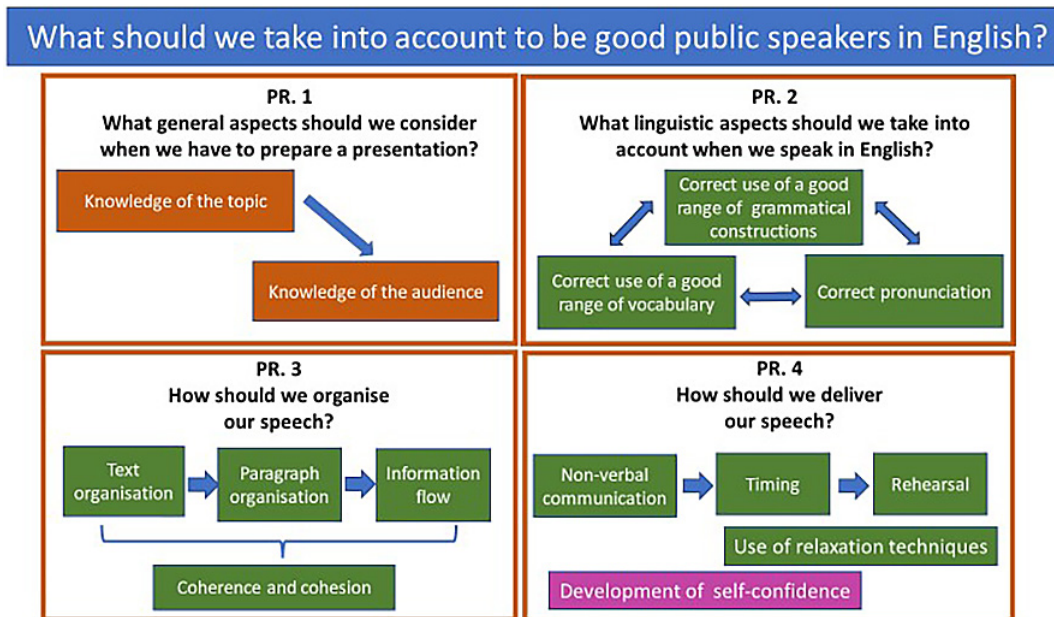


Figura 1. Mapa de contenidos.

Modelo metodológico y secuencias de actividades

El modelo metodológico que se aplica es el mismo empleado con éxito en el CIMA anterior (Lastres-López, 2022). Como se puede observar en la figura 2, partimos de un problema concreto (PR), vinculado a un posible escenario en el que se puedan encontrar en un contexto laboral futuro. Para abordar el problema, tomamos como punto de partida las ideas iniciales del alumnado (IA) y reformulamos las mismas mediante actividades de contraste (AC), reelaboramos las ideas iniciales (IA) y terminamos la sesión



de clase con una breve conclusión (C). Se trata de un modelo metodológico cíclico que se repetirá en cada clase. Las actividades de contraste están relacionadas con estrategias de comunicación en lengua inglesa y se basan, entre otros, en el debate en grupo y en la muestra y posterior análisis de algunas de las estrategias para presentaciones dinámicas propuestas por Powell (2011).

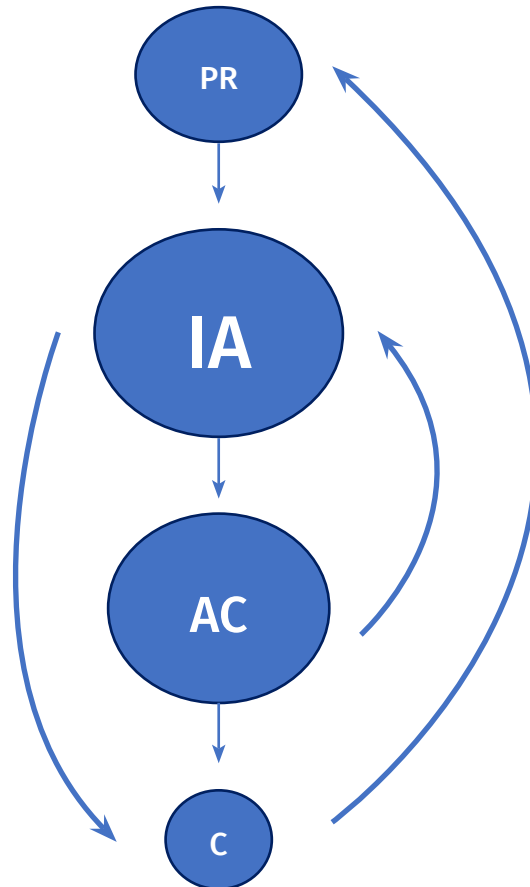


Figura 2. Modelo metodológico propuesto.

Por razones de espacio, la tabla 1 presenta la secuencia de actividades correspondiente a la primera de las cuatro sesiones de clase de este CIMA, de dos horas de duración. Se restan 10 minutos para el cambio de clase y descanso.

Las tres sesiones siguientes se desarrollaron de forma similar, pues, como se ha mencionado antes, el modelo metodológico propuesto es cíclico y se repite en todas las sesiones.

Debe tenerse en cuenta que en la clase inmediatamente anterior a la primera sesión del CIMA los estudiantes completan el cuestionario inicial-final que se presenta en la tabla 2.



Tabla 1. Secuencia de actividades

Fase Tiempo	Actividad
Sesión 1: <i>What should we take into account to be good public speakers in English?: A focus on general and linguistic aspects</i>	
PR 10 min	Presentación de los «Public Speaking Workshops» y del problema general
Presentación de los «Public Speaking Workshops», denominación que hemos dado a las sesiones pertenecientes a este CIMA. Exposición de expectativas del alumnado y presentación de los objetivos perseguidos. Breve presentación del problema general del CIMA.	
PR 1 5 min	Presentación del problema 1. <i>What general aspects should we consider when we have to prepare a presentation?</i>
Presentación del problema a tratar.	
IA 1 10 min	Análisis de las ideas del alumnado
Puesta en común de las respuestas del alumnado a la primera pregunta del cuestionario inicial-final. Breve debate.	
AC 1 20 min	Actividad de contraste
Se presenta a los estudiantes una actividad de contraste en la que se muestran varios contextos con diferentes posibles audiencias para un mismo tema de presentación propuesto. Por ejemplo, se plantea el tema de la buena y mala atención al cliente en una aerolínea, teniendo en cuenta tres posibles contextos: (i) una presentación sobre este tema en un contexto académico, (ii) una presentación en una reunión ante compañeros de la propia aerolínea y (iii) una descripción a un amigo sobre una buena o mala experiencia de atención al cliente en un vuelo. En grupos de trabajo, se pide que argumenten el registro que emplearían en cada caso y qué palabras o expresiones podrían ser útiles en inglés en cada contexto. Los alumnos redactan un breve párrafo para cada situación propuesta. El objetivo es que los estudiantes sean capaces de adaptar el discurso a distintos tipos de audiencia.	
IA 1 5 min	Reelaboración de ideas del alumnado
Tras la actividad de contraste, reelaboramos las ideas de los alumnos mediante una breve puesta en común.	
PR 2 5 min	Presentación del problema 2. <i>What linguistic aspects should we take into account when we speak in English?</i>
Presentación del problema a tratar.	
IA 2 10 min	Análisis de las ideas del alumnado
Puesta en común de las respuestas del alumnado a la segunda pregunta del cuestionario inicial-final. Breve debate.	



Fase Tiempo	Actividad
AC 2 30 min	Actividades de contraste
<p>Se proponen tres actividades de contraste, relacionadas con la gramática, el vocabulario y la pronunciación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La primera actividad de contraste consiste en varios fragmentos de texto relacionados con los temas de presentación a tratar. Algunos presentan una estructura gramatical demasiado simple, sin variedad de construcciones gramaticales ni tiempos verbales. El objetivo es que los estudiantes sean capaces de dotar a estos párrafos de mayor complejidad, incorporando otras construcciones gramaticales. En otros casos se presentan fragmentos con errores gramaticales, que los estudiantes deben detectar y corregir. Esta actividad se realiza en parejas. A continuación, se lleva a cabo una breve puesta en común con intervención de la profesora. 2) En la segunda actividad de contraste los estudiantes eligen un tema de presentación de los siete propuestos. Deben elaborar un breve listado de palabras directamente relacionadas con el tema elegido que puedan emplear en una presentación sobre este tema. Esta actividad se realiza de forma individual, si bien después, por parejas, los estudiantes comparan sus listados con otro compañero que haya escogido el mismo tema. A continuación, se lleva a cabo una breve puesta en común con intervención de la profesora. 3) En la tercera actividad de contraste se presentan varias palabras con cierta dificultad de pronunciación, incluyendo algunos nombres propios de cadenas hoteleras, y se pide a los alumnos que los pronuncien en alto en sus grupos de trabajo. Se muestran algunos recursos que pueden ayudar a la pronunciación, como https://es.youglis.com/. 	
IA 2 5 mins	Reelaboración de ideas del alumnado
<p>Tras las actividades de contraste, reelaboramos las ideas de los alumnos mediante una breve puesta en común, haciendo énfasis en los tres aspectos trabajados: gramática, vocabulario y pronunciación.</p>	
C 10 mins.	Conclusión
<p>Conclusión de la sesión de clase.</p>	

Cuestionario inicial-final

La tabla 2 presenta el cuestionario inicial-final implementado. Las preguntas 1 y 2 están relacionadas con los problemas 1 y 2 del mapa de contenidos. Por su parte, las preguntas 3 y 4 enlazan con el problema 3, relativo a la organización del discurso. Finalmente, la pregunta 5 se vincula con el problema 4 presentado en el mapa de contenidos.



Tabla 2. Cuestionario inicial-final

1. ¿Qué aspectos generales debes tener en cuenta a la hora de preparar un discurso en inglés que tendrás que presentar en público?
2. ¿Qué aspectos lingüísticos debes tener en cuenta a la hora de preparar un discurso en inglés que tendrás que presentar en público?
3. ¿Cómo organizarías el texto completo de tu discurso y de cada párrafo?
4. ¿Cómo conectarías correctamente las ideas y dotarías tu texto de coherencia?
5. ¿Qué aspectos debes tener en cuenta a la hora de la puesta en escena de tu discurso?

Aplicación del CIMA

Relato resumido de las sesiones

El CIMA fue acogido con entusiasmo, ya que algunos alumnos sentían que la formación que iban a recibir en el CIMA era muy necesaria. Sin embargo, la primera sesión de clase perteneciente al CIMA discurreó con algunos contratiempos. En primer lugar, el alumnado no estaba acostumbrado a un sistema de enseñanza-aprendizaje que fuese más allá de la clásica dicotomía teoría-práctica y adaptarse a este nuevo modelo metodológico supuso un reto para algunos estudiantes, que estaban acostumbrados a una menor participación activa durante la clase. En segundo lugar, la realización de algunas actividades de contraste reveló también carencias del alumnado en cuanto a contenidos y procedimientos ya abordados en asignaturas previas de lengua inglesa, lo que supuso un ligero desajuste con respecto a la planificación temporal prevista.

En la segunda clase, el alumnado que había estado en la sesión anterior ya estaba más acostumbrado al nuevo modelo metodológico y la participación en clase fue de una calidad superior. Sin embargo, puesto que la asistencia es muy irregular, también había estudiantes no habían acudido a la clase anterior y no eran capaces de seguir la dinámica establecida. Por otra parte, se detectó una desconexión entre el conocimiento de los conceptos ya aprendidos y su aplicación procedimental. Por ejemplo, los estudiantes conocían que un discurso debía contar con tres partes: introducción, desarrollo y conclusión; pero muchos no eran capaces de determinar en un texto cuáles eran estas partes, ni tampoco sabían cómo construirlas.

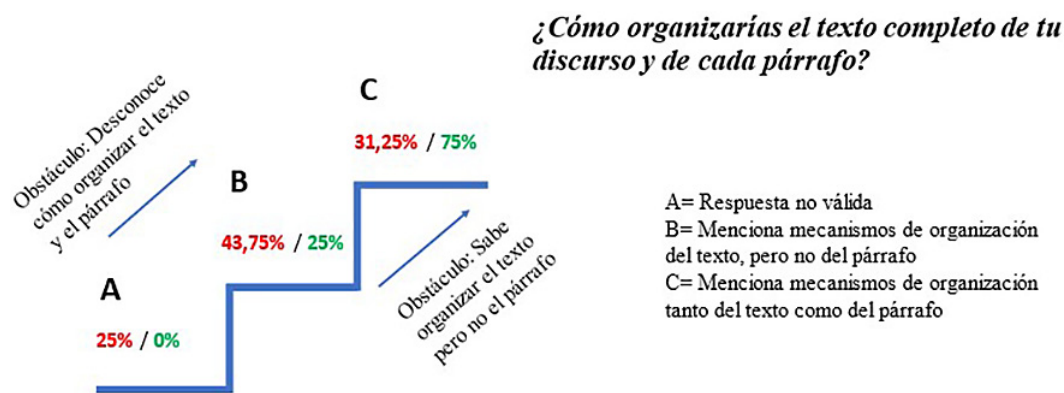
Para la tercera y cuarta sesión de clase, los estudiantes debían preparar previamente el texto de uno de los siete temas posibles de presentación, para trabajar directamente sobre él en clase. A estas dos sesiones de clase acudieron muy pocos alumnos, probablemente porque no habían



preparado el texto. Algunos de los estudiantes que vinieron a clase tampoco traían el texto escrito, por lo que no se pudo seguir con el plan de trabajo previsto y hubo que reorganizar las sesiones, de forma que pudiesen preparar un texto breve cada uno y después trabajar en grupo sobre el mismo.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Con el fin de analizar el aprendizaje de los estudiantes hemos empleado dos recursos que comparan el conocimiento inicial de los estudiantes (previo a la aplicación del CIMA) y su conocimiento final (tras la aplicación del CIMA). Estos recursos son las escaleras de aprendizaje (Rivero y Porlán, 2017) y la tabla de evolución individualizada del estudiante. Por cuestiones de espacio, se muestra una única escalera de aprendizaje (véase figura 3), referida a la pregunta 3 del cuestionario inicial-final. Se observa un claro avance en el conocimiento de los estudiantes. Mientras que en el cuestionario inicial un 25% de alumnos se situaba en el nivel más bajo (A) indicando que no sabían cómo organizar el texto o dando respuestas no válidas, en el cuestionario final ninguno se encuentra en este nivel. Del mismo modo, el porcentaje de alumnos que ha alcanzado el nivel más alto (C) es del 75%, mientras que en el cuestionario inicial este nivel lo alcanzaba únicamente un 31,25% de los estudiantes.



Los porcentajes en rojo indican los datos del cuestionario inicial, realizado por un total de 16 estudiantes, mientras que los porcentajes en verde muestran los datos del cuestionario final, realizado por 4 estudiantes.

Figura 3. Escalera de aprendizaje.

La tabla 3 muestra la evolución individualizada del aprendizaje de los estudiantes. Puesto que el cuestionario final fue realizado por 16 estudiantes, pero solo 4 asistieron a la sesión de clase en la que se realizó el



cuestionario final, la tabla proporciona datos de una reducida muestra de estudiantes. Pese a ello, se aprecia una notable evolución en los alumnos analizados.

Tabla 3. Evolución individualizada del aprendizaje de los estudiantes

Estudiante	P1 (i)	P1 (f)	P2 (i)	P2 (f)	P3 (i)	P3 (f)	P4 (i)	P4 (f)	P5 (i)	P5 (f)	Balance
1	B	B	B	C	B	C	B	B	C	C	+2
2	B	C	A	B	B	C	B	B	B	C	+4
3	A	C	A	B	A	B	A	B	B	C	+6
4	A	A	A	C	B	C	A	C	A	B	+6

Evaluación del CIMA

He podido constatar que una de las mayores dificultades que ha tenido el alumnado ha sido el cambio de modelo metodológico, de uno más tradicional a uno más centrado en el estudiante, basado en los principios del programa FIDOP (Porlán, 2017). Otro de los problemas a los que nos hemos enfrentado tiene que ver con la asistencia irregular a clase por parte del alumnado. De los 56 estudiantes matriculados, solo 16 estuvieron en clase el día que se realizó el cuestionario inicial y tan solo 4 cubrieron el cuestionario final. Esta baja participación muy probablemente se deba a que en las últimas sesiones del CIMA se requería preparar un texto de forma previa a la clase y muchos estudiantes no asistieron para no tener que prepararlo. La asistencia tan irregular provocó retrasos, ya que buena parte del alumnado se sentía perdido al no haber asistido a una o varias de las sesiones anteriores, y limitó en buena manera la realización de actividades de contraste en grupo. Pese a todo ello, valoro la experiencia de este CIMA positivamente, pues ha permitido al alumnado reflexionar críticamente sobre su expresión oral en lengua inglesa, con el fin de mejorar la misma, especialmente en casos en los que deben hablar ante un público. Este CIMA ha dotado al alumnado que ha asistido a clase de herramientas con las que enfrentarse a una presentación oral en público en lengua inglesa y, en general, se aprecia un avance en el conocimiento del alumnado.



Aspectos a mantener o cambiar en un futuro CIMA

En primer lugar, creo que el modelo metodológico en el que se sustentan los CIMA resulta menos efectivo con grupos de clase que presentan una asistencia escasa o irregular. Un aspecto a considerar para el futuro es tener en cuenta la asistencia y participación en clase como parte de la evaluación, con el fin de lograr mayor compromiso por parte del alumnado en estos dos aspectos. Por otra parte, nos encontramos ante un alumnado acostumbrado a modelos puramente transmisivos y se ha detectado una notable dificultad para adaptarse a un modelo de enseñanza interactivo y centrado en el estudiante. En este sentido, este CIMA se aplicó tan solo durante cuatro sesiones de clase en lugar de durante más tiempo, con el fin de que esto sirviese como experiencia piloto. Para el futuro, podría ser conveniente poder aplicar el CIMA durante la media hora final de todas las sesiones de clase. Esto podría favorecer una mejor adaptación al sistema metodológico propuesto.

Principios Docentes para el futuro

Los principios docentes a aplicar en el futuro se articulan en torno a los siguientes aspectos:

- a) *En cuanto al aprendizaje y la metodología:* El proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar centrado en el estudiante, que debe tener un papel activo en clase. Conviene señalar, que el alumnado en ocasiones está acostumbrado a modelos de enseñanza transmisivos y poco activos, por lo que los cambios en el modelo metodológico se deben realizar de forma paulatina.
- b) *En cuanto a los contenidos:* Es importante incluir contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la enseñanza. Estos se deben presentar de forma coherente y enlazados entre sí para favorecer el aprendizaje efectivo del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Delord, G.; Hamed, S.; Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De Alba y R. Porlán (Coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 128-162). Morata.
- Díaz-Prada, E. (2022). Ciclo de Mejora en la enseñanza de la destreza de Speaking en la asignatura Inglés Instrumental I. En R. Porlán, E. Navarro y A. F. Villarejo (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1629-1644). Editorial de la Universidad de Sevilla. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.093>



- García-Díaz, E.; Porlán, R. y Navarro, E. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza. En Porlán, R. (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 55-68). Morata.
- Lastres-López, C. (2021). La focalización de la información en el discurso en inglés: Propuesta de enseñanza universitaria basada en actividades de contraste. En A. B. Barragán, M. M. Molero, Á. Martos, M. M. Simón, J. J. Gázquez y M. C. Pérez (Coords.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: Nuevos enfoques en la metodología docente* (pp. 583-591). Dykinson.
- Lastres-López, C. (2022). La construcción del discurso persuasivo en inglés: Propuesta de innovación docente centrada en el estudiante en la asignatura Comunicación y Discurso en Lengua Inglesa. En R. Porlán, E. Navarro y A. F. Villarejo (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1611-1627). Editorial de la Universidad de Sevilla. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.092>
- Porlán, R. (Coord.) (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Morata.
- Powell, M. (2011). *Dynamic presentations*. Cambridge University Press.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Morata.
- Villarejo-Ramos, A. F. (2020). Descubriendo el valor al cliente en empresas de servicios desde un modelo de aprendizaje basado en problemas. En E. Navarro y R. Porlán (Coords.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 1678-1704). Editorial de la Universidad de Sevilla. <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.073>



