

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS**



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

**LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)**

Autora: Carmen Martín Cuadrado

Tutora: Gema Belén Garrido Vílchez

Curso académico: 2021/2022

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS**



**VNiVERSiDAD
DSALAMANCA**

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL EN SECUNDARIA

Autora: Carmen Martín Cuadrado

Tutora: Gema Belén Garrido Vílchez

Curso académico: 2021/2022

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS	3
METODOLOGÍA	4
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	5
1.1. Introducción y evolución de los contenidos orales en el aula	5
1.2. Primeras menciones a las competencias orales en la legislación	6
1.3. Las competencias orales en la legislación actual (LOMCE).....	7
1.4. Diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito	10
1.5. El lenguaje oral:	12
1.5.1. <i>Importancia del lenguaje no verbal</i>	12
1.5.2. <i>Caracterización y tipología de los géneros orales</i>	13
1.6. La lengua oral en la enseñanza secundaria.....	17
1.6.1. <i>Didáctica de la lengua oral</i>	17
1.6.2. <i>Evaluación de la lengua oral</i>	22
1.6.3. <i>La lengua oral en los libros de textos</i>	25
2. PARTE PRÁCTICA: lengua oral en el aula de Secundaria: diagnóstico de la situación real	27
2.1. Análisis de los resultados	28
2.2. ¿Hay convergencia real entre las prácticas reales y lo establecido en la legislación? Análisis crítico	30
3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LLEVAR A CABO EN EL AULA	31
4. CONCLUSIONES	40
5. BIBLIOGRAFÍA	42
5.1. Estudios	42
5.2. Legislación	44
5.3. Libros de texto.....	45
6. ANEXOS	46

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como principal foco de atención el estudio de la lengua oral, concretamente, la atención y la importancia que se le concede en las aulas de *Enseñanza Secundaria Obligatoria* (ESO). Aunque es un tema que ha sido abordado por diferentes investigadores desde inicios de los años noventa hasta la actualidad, se quiere comprobar si la situación descrita en esos estudios coincide con los datos extraídos a través de encuestas realizadas a profesores de secundaria. Dichos cuestionarios servirán para analizar de manera crítica y contrastiva los contenidos orales que se recogen en la legislación (LOMCE, 2013) y en los libros de texto con la actuación real de los docentes en las clases ordinarias.

Además de las páginas iniciales dedicadas a la explicación de la metodología seguida, el trabajo se divide en tres partes: la primera, un estado de la cuestión, dedicada a introducir los conceptos claves relacionados con la oralidad y los contenidos legislativos, así como a la caracterización del lenguaje oral y del lenguaje no verbal. Dentro de este primer apartado, se dedican unas páginas a la enseñanza de las destrezas orales en el aula de secundaria. La segunda parte, fundamentalmente aplicada y práctica, tiene el objetivo de observar y analizar, a través de las encuestas realizadas, cómo, cuándo y de qué manera se trabajan estos contenidos específicos en las clases ordinarias de secundaria. La tercera parte recoge una pequeña propuesta para el trabajo de la oralidad llevada al aula durante la realización de las prácticas docentes en el IES Fray Luis de León (Salamanca), con un análisis crítico de los resultados obtenidos. Finalmente, el trabajo cierra con la bibliografía pertinente y seis anexos: en el primero de ellos se reflejan las posibilidades o distintas maneras de evaluar a los alumnos (listas, rúbricas); el segundo sirve como ampliación de uno de los apartados principales del trabajo, la evaluación de los contenidos orales; el tercero recoge el cuestionario realizado; el cuarto presenta los resultados de las encuestas realizadas a los docentes de secundaria de Lengua castellana y Literatura; el quinto incluye los recursos utilizados en la propuesta didáctica impartida en el aula durante las prácticas; y el sexto muestra los resultados del cuestionario de autoevaluación ejecutado por los alumnos al término de la unidad didáctica impartida.

Esbozado esto, los objetivos que se persiguen a lo largo del presente estudio son, fundamentalmente, tres: conocer cómo se ha abordado la investigación de la oralidad, comparar de manera crítica los contenidos legislativos (LOMCE) con la práctica docente real (a través de los cuestionarios y de la revisión de una pequeña muestra de libros de texto) y llevar al aula una propuesta didáctica sobre el trabajo de las competencias orales.

METODOLOGÍA

A pesar de que el trabajo tiene la intención de ser en su mayor parte práctico, se ha considerado conveniente llevar a cabo una revisión de los conceptos, las tipologías y los métodos utilizados en el estudio de las competencias orales, con el fin de contribuir a una mayor comprensión y dominio de los mecanismos que se analizan en la parte práctica. El estado de la cuestión está dividido en diferentes secciones: una primera para introducir el concepto de oralidad y los primeros estudios que atendieron su importancia como competencia (1.1.); dos apartados dedicados exclusivamente a los contenidos legislativos (1.2. y 1.3.); una sección que abarca las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito, las características y tipos de oralidad, y el lenguaje no verbal (1.4. y 1.5.); y una última parte (1.6.) que se centra en exclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad en secundaria y en el análisis de una pequeña selección de libros de texto, que cuentan con un peso representativo en las aulas de ESO.

Aparte de la revisión bibliográfica para el estado de la cuestión, se lleva a cabo un pequeño trabajo de campo –cuyos resultados han interesado desde el punto de vista cualitativo más que cuantitativo – con el objetivo de analizar de manera reflexiva y crítica el trabajo de las competencias orales en las aulas de secundaria a partir de los datos proporcionados por el cuestionario enviado a diferentes institutos de la provincia de Salamanca. En última instancia se quiere comprobar también si la información y los datos obtenidos guardan relación con lo establecido en los documentos legislativos.

Por último, se diseña una propuesta didáctica de intervención en el aula con dos fines principales: aplicar los principios teóricos y obtener información de los alumnos, lo que ayudará a revisar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. Introducción y evolución de los contenidos orales en el aula

El acercamiento al lenguaje desde una perspectiva teórica resulta una tarea compleja porque han sido numerosas las propuestas que, a lo largo de todo el siglo XX y desde diferentes escuelas y perspectivas, han nacido fruto de la necesidad de explicar cómo es el lenguaje y cómo es su proceso de adquisición. Si bien Vygotsky (1934) argumentaba que el lenguaje era fruto de la interacción social, otros como Chomsky (1959) defendían que, desde el momento en que uno nace, se poseen una serie de conocimientos innatos que producen una adquisición muy temprana de mecanismos del lenguaje unidos a la interacción con el mundo. Una postura más ecléctica es la de Hymes (1970) quien, a diferencia de la concepción chomskiana, planteó el término de *competencia comunicativa*, es decir, un buen usuario de la lengua no debe poseer solo conocimientos gramaticales, sino que tiene que ser consciente del momento en el que esos conceptos pueden ser utilizados dominando registros variados y estrategias comunicativas para mantener el interés de los receptores.

Saber expresarse tanto de manera escrita como oralmente es una de las competencias básicas del currículo de Secundaria y una necesidad primordial para poder desenvolverse autónoma y plenamente en el entorno social. Para luchar contra una sociedad que intenta que los ciudadanos tengan actitudes completamente pasivas, es necesario que desde las aulas y desde la educación se promueva la formación de los alumnos en la escucha crítica y selectiva, así como en el dominio de un habla rica y coherente (Trigo Cutiño, 1993). De forma más específica, saber hablar bien, expresarse con soltura y claridad puede abrir muchas puertas, mientras que el adolescente que no adquiere un nivel óptimo en la comprensión y expresión oral encontrará obstáculos importantes para su futuro laboral, profesional o social, es decir, el hecho de poseer una adecuada *competencia comunicativa*, que no es posible sin un adecuado desarrollo de las destrezas orales, se considera un claro predictor de triunfo, no solo en el ámbito académico, sino también en el socio-laboral (Trigo Cutiño, 1998).

La enseñanza de las competencias orales ha sido siempre la gran olvidada dentro de las escuelas y las aulas de Educación Secundaria debido a que, por norma general, se ha relacionado la lengua oral con la adquisición espontánea en el seno familiar y social, y, en consecuencia, se ha pensado que desarrollar esta habilidad lingüística en las sesiones de clase era totalmente innecesario. Sin embargo, la capacidad de comprender y producir textos orales es una tarea difícil, sobre todo en registros formales, por lo que hay que crear situaciones comunicativas en el aula que ayuden a reflexionar sobre el uso de la lengua, esto es, fomentar el razonamiento de que no hay que usar únicamente la lengua, sino que se deben conocer ciertos usos específicos, por lo que hay que llevar un proceso de trabajo detallado y organizado como ocurre en el aprendizaje del resto de competencias (Vilà i Santasusana, 2005). El desarrollo de las destrezas orales por parte de los estudiantes puede tratarse desde tres niveles distintos denominados *microsistema*, *exosistema* y *macrosistema* (Trigo Cutiño, 1998). El primero de ellos sería el entorno inmediato del estudiante, es decir, el contexto familiar o escolar que les proporciona intercambios comunicativos gratificantes; el segundo nivel incluiría todos los medios de comunicación

que actualmente poseen una fuerza y una fuerte influencia en la sociedad y, por tanto, también en los adolescentes; en el tercer nivel se encuentran todas las relaciones sociales y la integración en la sociedad actual para lo que es imprescindible poseer una buena competencia comunicativa.

Tradicionalmente, el trabajo de la lengua oral no solo se ha desatendido, sino que, cuando se ha pretendido abordar, se ha llevado a cabo de una manera pasiva. Sinclair y Coulthard (1992) argumentaban que la estructura que se seguía en las aulas era la denominada IRE (Iniciativa del profesor mediante una pregunta, Reacción del alumno a través de una respuesta simple y Evaluación del alumno en base al acierto o al fallo). En estos casos, normalmente es el profesor quien pregunta directamente a un alumno o es el propio estudiante quien se ofrece como voluntario para responder a la cuestión. Otros autores como Nussbaum (2005) ponen también el acento en la asimetría tradicional entre docente y alumno en el aula, ya que lo que predomina son los diálogos basados en la repetición de contenidos para repasar información ya estudiada o bien como actividad preparatoria antes de empezar un nuevo tema. Esta forma de interacción ofrece pocas opciones al estudiante para explorar su conocimiento debido a que únicamente tiene que etiquetar fenómenos, recordar fechas o dar nombres, lo que requiere poca elaboración o reflexión por parte del alumnado (Willen y White, 1991). Dejando de lado estas ideas, que hoy en día han sido superadas, se propone un trabajo en el que las intervenciones del docente sean más breves y el alumno sea el centro del proceso de aprendizaje. Es importante que los estudiantes sientan libertad de expresión no solo cuando el docente lo solicite, sino que sean capaces de reaccionar ante otras intervenciones, preguntar, mostrar acuerdo o desacuerdo, es decir, que utilicen la lengua como instrumento de aprendizaje crítico y reflexivo con el objetivo de desarrollar una identidad o unas creencias propias (Nussbaum, 2005).

1.2. Primeras menciones a las competencias orales en la legislación

En el *Diseño Curricular Base para la Educación Secundaria Obligatoria* (1989) se establecía la idea de que el objetivo que se perseguía al finalizar esta etapa educativa era lograr conseguir que los adolescentes estuvieran preparados para ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y avanzada.

En un momento evolutivo caracterizado por cambios profundos en la competencia intelectual, en la estabilidad emocional y afectiva, en las relaciones interpersonales y en la sensibilidad a las cuestiones y problemas sociales, la mejora de las capacidades y destrezas lingüísticas es esencial para que los alumnos puedan satisfacer adecuadamente sus necesidades comunicativas (DCB, 1989, p. 375).

Este *Diseño Curricular Base* (DCB) destaca la importancia del currículo de lengua y literatura dentro de la enseñanza secundaria por la relevancia del desarrollo del lenguaje en el proceso de transmisión cultural y en la participación e inserción plena en la sociedad: “el área de Lengua y Literatura coopera preferentemente en afianzar y mejorar las capacidades comunicativas de los alumnos, desarrollando sus destrezas lingüísticas de comprensión y expresión [...]” (DCB, 1989, p. 84).

Las leyes de educación que siguieron al DCB no proporcionaron datos concretos ni desarrollados sobre la competencia oral que se le exige al alumnado. La mención a esta se refleja en la antigua LOGSE (1990)¹, en la LOCE (2002)² y en la posterior LOE (2006)³. Sin embargo, en ninguna de ellas se recogen pautas claras sobre la forma de abordar la lengua oral y es en la actual LOMCE (2013)⁴ donde aparecen por primera vez informaciones o contenidos relacionados con dicha habilidad lingüística: se propone la comprensión, la interpretación de textos orales propios o ajenos, se citan los aspectos prosódicos del lenguaje, la importancia del lenguaje no verbal, etc.

1.3. Las competencias orales en la legislación actual⁵ (LOMCE)

Si se atiende a la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), en concreto a la ORDEN EDU/362/2015, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, y específicamente, a lo relacionado con la materia de Lengua Castellana y Literatura, se observa que uno de los principales objetivos es aportar al alumno las herramientas y conocimientos necesarios para poder desenvolverse en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Para ello, resulta imprescindible desarrollar la comprensión y expresión oral, por un lado, y la comprensión y expresión escrita, por otro. Además, se añade (p. 32163) que la forma de hablar y de escuchar de una persona determina la percepción que los demás tienen de ella y conforma las relaciones profundas entre la manera de expresarse y el modo de articular el pensamiento. Tanto la ley de educación como la normativa reguladora de la misma en Castilla y León defienden la importancia de la *competencia oral* para dotar al alumno de una *competencia comunicativa* adecuada que le asegure un manejo efectivo de las situaciones de comunicación no solo en el ámbito académico, sino también en el familiar, social y profesional.

Para el desarrollo de la competencia comunicativa, se establecen cuatro bloques distintos, el primero de los cuales hace referencia a dos habilidades: hablar y escuchar, con unos objetivos fijos y marcados para el desarrollo de la expresión-comprensión oral, que varían dependiendo del curso académico en el que se encuentre el alumno de Secundaria.

Durante el primer curso, se trabajarán contenidos relacionados con el uso de las estrategias necesarias para la producción y evaluación de textos orales de manera autónoma; también se utilizará y promoverá el uso de la lengua para expresar ideas, reflexiones y sentimientos propios respetando las normas básicas que rigen cualquier

¹ *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.*

² *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.*

³ *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

⁴ *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.*

⁵ Ha sido aprobada la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, pero, en el presente curso académico (2021-2022), solo se ha puesto en marcha para efectos de evaluación. Será en el próximo curso académico cuando entrará de forma definitiva la reforma LOMLOE en los cursos impares (1º y 3º ESO), mientras que los cursos pares (2º y 4º ESO) seguirán con el sistema LOMCE. El 30 de marzo de 2022 fue la fecha en la que se aprobó el currículo de Secundaria.

interacción. En el segundo curso, se mantendrán los mismos contenidos de trabajo, lo que cambiará es la forma de introducirlos, es decir, se utilizarán materiales de mayor complejidad o se integrarán en situaciones más formales de uso. Además de seguir perfeccionando estos contenidos, en el tercer curso, se dará un paso más en su estudio: se llevarán a cabo el análisis y la aplicación de estrategias necesarias para emitir un discurso que requiera una planificación o una adaptación del lenguaje a la situación comunicativa, etc. Para ello, se promoverán en el aula exposiciones de forma ordenada y clara no solo sobre actividades académicas, sino sobre hechos de actualidad social, política y cultural que sean de interés para el alumnado, con el apoyo de las nuevas tecnologías de la información (TIC y TAC⁶). En este curso también se fomentará el aprendizaje cooperativo en situaciones de aprendizaje compartido. En el cuarto curso, se introducirán algunas novedades en el desarrollo de la *competencia oral*: sobre todo, se trabajará el conocimiento de las normas de cortesía de la comunicación que regulan todos los procesos de interacción. Además, se dará mucha importancia al debate o discusión en el aula acerca de temas de actualidad, con el objetivo de crear un pensamiento crítico, que permita a los alumnos contrastar diferentes puntos de vista o sentimientos. Por último, se desarrollará una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación o exclusión.

La manera de evaluar estos contenidos orales también diferirá dependiendo del curso académico. En el primer ciclo (primer y segundo curso) se valorará positivamente la capacidad del alumno para practicar diferentes actos de habla y para diferenciar situaciones formales e informales que producen cambios de registro. Además, se evaluará la capacidad del alumno para realizar exposiciones orales sencillas sobre temas de interés y cercanos a su entorno. Como se puede observar a través del contenido del BOCYL (*Tabla 1*), no hay diferencias sustanciales entre los dos primeros cursos de enseñanza secundaria en lo que respecta a la lengua oral. En el tercer curso, los criterios de evaluación serán más rígidos y complejos: se valorará si el alumno interpreta y modifica su lenguaje dependiendo de la situación comunicativa, si hay coherencia y cohesión entre el texto y sus producciones orales, así como la utilización adecuada de elementos prosódicos y del lenguaje no verbal durante sus intervenciones. En contraposición con los cursos anteriores, se tendrá en cuenta la capacidad del alumno para reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando las habilidades sociales, la representación de realidades, sentimientos y emociones, y valorando la actitud de cooperación y respeto mutuo. En el cuarto curso se evaluarán todos los criterios del tercer curso, a los que se sumarán otros relacionados con las normas de cortesía y con la adquisición de un pensamiento crítico y reflexivo a la hora de transmitir sus propias ideas u opiniones.

⁶ En la actualidad, las TAC (*Tecnologías para el Aprendizaje Colaborativo o Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento*) suponen una reorientación de las tradicionales TIC hacia usos más formativos, tanto para los estudiantes como para el propio profesorado.

	CONTENIDOS	EVALUACIÓN
1° CURSO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción y evaluación de textos orales de manera autónoma ▪ Uso de la lengua para expresar ideas, reflexiones y sentimientos propios respetando las normas básicas que rigen cualquier interacción (p. 32166) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumno es capaz de practicar diferentes actos de habla, utilizando registros distintos ▪ El alumno es capaz de realizar exposiciones orales sencillas sobre temas de interés y cercanos a su entorno (p. 32166)
2° CURSO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción y evaluación de textos orales de manera autónoma ▪ Uso de la lengua para expresar ideas, reflexiones y sentimientos propios respetando las normas básicas que rigen cualquier interacción (p. 32169) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumno es capaz de practicar diferentes actos de habla, utilizando registros distintos ▪ El alumno es capaz de realizar exposiciones orales sencillas sobre temas de interés y cercanos a su entorno (p. 32169)
3° CURSO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización de exposiciones de forma ordenada y clara no solo sobre actividades académicas, sino sobre hechos de actualidad social, política, cultural ▪ Fomento del aprendizaje cooperativo en situaciones de aprendizaje compartido (p. 32173) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumno interpreta y modifica su lenguaje dependiendo de la situación comunicativa ▪ El alumno utiliza adecuadamente de elementos prosódicos y del lenguaje no verbal ▪ El alumno reproduce situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando las habilidades sociales (p. 32173)
4° CURSO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de las normas de cortesía de la comunicación que regulan todos los procesos de interacción ▪ Debate o discusión en el aula sobre un tema de actualidad ▪ Desarrollo de una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes discriminatorios (p. 32180) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumno respeta normas de cortesía ▪ El alumno adquiere un pensamiento crítico y reflexivo a la hora de transmitir sus propias ideas u opiniones (p. 32180)

Tabla 1. Contenidos y evaluación de la lengua oral en LOMCE (ORDEN EDU/ 362/2015)

A modo de resumen, puede decirse que el currículo de Secundaria persigue que el alumno sea capaz de adquirir las habilidades necesarias para comunicar sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados y ajustados a la situación comunicativa escuchando activamente y respetando las ideas del resto de compañeros. Para lograr estos objetivos, se seguirá una metodología activa, en la que el alumnado se sienta vinculado con el proceso de aprendizaje tanto a nivel grupal como individual uniendo teoría y práctica en las sesiones ordinarias: entrevistas, debates, discusiones, exposiciones, actividades de dramatización, etc. Serán herramientas que el profesor podrá utilizar con mayor o menor profundización dependiendo del nivel y del grado de implicación en el que se encuentren los estudiantes. Finalmente, para los criterios de evaluación mencionados se debe ejecutar un planteamiento específico donde las tablas de observación del profesor pueden ser una buena herramienta para indicar y dejar reflejados

los propósitos conseguidos y los aspectos que mejorar para alcanzar todos los objetivos del currículo.

1.4. Diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito

La mencionada ORDEN EDU/362/2015 subraya las diferencias existentes entre los géneros orales y escritos, debido a que responden a funciones sociales distintas, por lo que requieren estrategias de aprendizaje específicas para su recepción y producción. Sin embargo, a pesar de que su aprendizaje se lleva a cabo por diferentes métodos, no hay que olvidar la interconexión entre el uso oral y el escrito, así como la interacción que se da entre ambos en muchas situaciones comunicativas.

Actualmente no se puede establecer una separación clara entre lengua oral y escrita. La lengua oral se ve directamente afectada por las características de los textos escritos, tanto que en la actualidad una conferencia oral está más cerca del lenguaje escrito que de la conversación cotidiana (Camps, 2005, p. 39): se habla para escribir, se lee y se escribe para exponer un tema, se lee para crear temas de conversación, etc. Se sabe que, para lograr una comunicación satisfactoria, hay que dominar cuatro habilidades lingüísticas: *escuchar* y *hablar*, relacionadas con las manifestaciones orales; y *leer* y *escribir*, ligadas a los procesos de escritura. Por lo tanto, en el aula, el docente debe atender al desarrollo de todas y cada una de ellas (Prado Aragonés, 2004), ya que “la utilización del lenguaje es instrumento esencial para la construcción del conocimiento, para la consecución del aprendizaje y para la interacción social y cultural” (González, 1999, p. 113).

Aunque son complementarias, existen numerosas divergencias entre ambas modalidades de lengua. Primeramente, si se abordan las diferencias desde un punto de vista relacionado con la adquisición del lenguaje, podría decirse que la comunicación oral es innata en el ser humano, mientras que la escrita es un código artificial inventado por el hombre y que de ninguna manera puede considerarse como la representación gráfica de la lengua oral (Briz, 1998). De manera complementaria, han sido numerosos los autores que han reflexionado y argumentado sobre las diferencias entre lengua oral y lengua escrita. Se destacan en las líneas que siguen algunos de los estudios más significativos:

Sánchez (1983) defiende que la lengua escrita tiene su base en la lengua oral, y apoya su tesis en las siguientes razones: i) existen numerosas lenguas que no conocen la escritura, ii) se aprende a hablar antes que a escribir, iii) la lengua escrita surgió con la finalidad de transcribir la lengua oral, iv) el diálogo es la base de la comunicación humana, etc. Este investigador atiende a las divergencias existentes entre los dos tipos de lenguajes: destaca que la diferencia principal reside en el hecho de que, en la lengua oral, intervienen varios interlocutores de manera concatenada mientras que, en la escritura, no hay una respuesta inmediata y es necesario partir de un contexto o de una situación previa. Además, añade que en la lengua oral son imprescindibles los elementos relacionados con el lenguaje no verbal como gestos, miradas, entonación, interjecciones, que no son utilizados en la lengua escrita ya que esta exige un discurso mucho más elaborado, que respete las reglas sintácticas y morfológicas.

Posteriormente, Benet Salinas y Correig Blanchar (1988) ponen de relieve que la expresión oral es espontánea y parte de la necesidad de comunicación, aspectos totalmente ausentes en la escritura.

Por su parte, Cassany (1989) subraya una serie de factores diferenciales de tipo contextual entre comunicación oral y escrita, En primer lugar, destaca el papel del canal de comunicación (auditivo en la oralidad y visual en la escritura), que condiciona claramente los intercambios. Además, concede mayor protagonismo al contexto extralingüístico en el discurso oral, sin olvidar tampoco el peso que tiene el lenguaje no verbal (rasgo destacado también en los estudios anteriormente mencionados). Entrando en el siglo XXI, Prado Aragonés (2004), añade a la propuesta de Cassany (1989) otras divergencias que pueden resultar de interés. Defiende que la comunicación oral es efímera en el tiempo, mientras que la escrita perdura, aunque también apunta que este rasgo se está modificando actualmente debido al desarrollo de las nuevas tecnologías por la cantidad de herramientas disponibles como las grabaciones de sonido, de vídeo, etc. Por otro lado, dentro de las diferencias sobre la relevancia de la situación de comunicación en ambas manifestaciones lingüísticas, Prado Aragonés reitera la importancia de las inferencias, los dobles sentidos, las metáforas, los eufemismos, etc. dentro del lenguaje oral.

Martín Vegas (2009) argumenta que todas estas diferencias se marcan en la didáctica y en el aprendizaje de ambas comprensiones. La lengua oral se aprende de manera intuitiva mientras que el aprendizaje de la lengua escrita es consciente y debe ser enseñado en la escuela. En segundo lugar, la lengua oral es necesaria mientras que la escrita es prescindible: las comunicaciones orales ocupan la mayor parte de nuestras acciones de comunicación y, de hecho, existen numerosas personas que no necesitan escribir en su práctica diaria. Por último, esta autora añade que la lengua oral es alterable mientras que la escrita está fijada, es decir, en la comunicación oral hay posibilidad de intercambiar los papeles emisor - receptor para solucionar problemas de comunicación, para volver sobre lo dicho, etc. y por ello los mensajes orales suelen ser más largos que los escritos. Podemos decir que contrasta con esta idea, aunque no la invalida, el hecho de que la lengua oral, debido a su espontaneidad, no puede modificar aquello que ya ha sido emitido (solo es posible matizar o rectificar lo dicho emitiendo señales nuevas), mientras que el lenguaje escrito permite una mayor planificación, corrección de errores, modificación de información, etc. antes de darle la forma final a un mensaje. Reyzábal (1993) ya se hizo eco de esta última idea señalando que la lengua oral rompe en muchas ocasiones con la sintaxis y se usan ciertos registros o elementos con mayor libertad, mientras que la lengua escrita cuida el léxico y la sintaxis y lucha por mantener el mismo registro lingüístico a lo largo de todo el discurso.

Sánchez (1983)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creación de la escritura a partir de la oralidad ▪ Respuesta no inmediata en la escritura ▪ Importancia del lenguaje no verbal en la oralidad
Benet Salinas y Correig Blanchar (1988)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espontaneidad de la expresión oral

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Origen de la oralidad por una necesidad comunicativa
Cassany (1989)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferencias en el canal comunicativo ▪ Importancia del contexto extralingüístico y del lenguaje no verbal en la oralidad
Prado Aragonés (2004)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mantenimiento de la escritura en el tiempo ▪ Importancia de las inferencias, los dobles sentidos y la metáfora en la comunicación oral
Martín Vegas (2009)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje intuitivo de la oralidad frente a un aprendizaje consciente de la escritura ▪ Alterabilidad de la lengua oral y fijación de la escritura

Tabla 2: estudios más significativos sobre las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita (f. XX – p. XXI)

Valgan como resumen de las principales diferencias entre ambas modalidades de lengua las siguientes palabras, tomadas de Rodríguez Muñoz y Ridao Rodrigo:

Frente a la realización fonética, la espontaneidad, la inmediatez y el dinamismo comunicativo, el uso de componentes paraverbales y no verbales, y la importancia del contexto, entre otros elementos, presentes en la modalidad oral; la escritura se caracteriza por su realización gráfica, la planificación, la distancia y el estatismo comunicativo, la ausencia de elementos paraverbales y no verbales, y en ella el contexto no cumple una función tan determinante como en la oralidad (Rodríguez Muñoz y Ridao Rodrigo, 2012, p. 365).

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, es importante comprender que la didáctica y los procesos de enseñanza-aprendizaje de ambas comprensiones, la oral (escucha) y la escrita (lectura), serán distintos porque se deberán atender aspectos diversos: en la *comprensión y expresión oral* se enfatizará el lenguaje no verbal, mientras que el aprendizaje de la escritura estará ligado a elementos gráficos o imágenes. Además, las estrategias de enseñanza también serán diferentes: para la oralidad se promoverán charlas, conferencias, debates, etc. utilizando diferentes canales, mientras que la *comprensión y expresión escrita* se apoyará en otros materiales como ensayos, artículos de prensa, entrevistas escritas, diálogos literarios, etc. (Martín Vegas, 2009).

1.5. El lenguaje oral:

1.5.1. *Importancia del lenguaje no verbal*

Centrando la atención en la lengua oral de manera más específica, uno de los componentes más importantes es el lenguaje no verbal, ya que transmite numerosa información sobre el emisor y el mensaje, además de ser un recurso indispensable para conseguir el propósito del acto comunicativo (Martín Vegas, 2009, p. 128).

Prado Aragonés (2004) es una de las autoras que más importancia da al lenguaje no verbal. Distingue, por un lado, las expresiones del rostro y los movimientos corporales argumentando que los movimientos de la frente, las cejas, los ojos y la boca constituyen una fuente valiosa de información en la interacción comunicativa. Además, defiende que los gestos con los brazos y con las manos se interpretan como marcadores del ritmo del discurso y sirven para mantener la atención. Por último, la posición corporal ofrece

diversa información: desde el estatus social hasta el grado de implicación en la interacción, que, unida a la vestimenta pueden constituir las herramientas más útiles para extraer información sobre la personalidad del hablante. El otro grupo que distingue es el paralenguaje, donde se insertan cualidades de la voz como el tono, volumen, timbre, entonación, ritmo, acento, pausas, etc.: un mensaje significa algo diferente dependiendo de la manera en la que se emita (Prado Aragonés, 2004, p. 164- 170 y Martín Vegas, 2009, p. 47).

Por otro lado, Martín Vegas (2009, p. 47-48) realiza una clasificación muy similar de los códigos no verbales, distinguiendo entre códigos cinésicos, proxémicos, cronémicos y químicos.

- Los *códigos cinésicos* son aquellos relacionados con los gestos y los movimientos corporales (movimientos del rostro, brazos, manos, posición corporal), que bien interpretados, resultan muy comunicativos.
- Los *códigos proxémicos* son aquellos que tienen que ver con la distancia física entre los interlocutores. Se puede distinguir entre: *distancia íntima*, donde se produce un contacto físico o personal (reuniones sociales o familiares); *distancia social*, que se establece en las reuniones de trabajo, las presentaciones formales, etc.; y *distancia pública*, propia de actos académicos, políticos, conferencias, etc.
- Los *códigos cronémicos* hacen referencia al tiempo, estableciendo diferencias entre los *tiempos conceptuales* (estructuran el tiempo dependiendo de las diferentes culturas), los *tiempos sociales* (marcan la duración adecuada de los encuentros sociales) y los *tiempos interactivos* (donde entran en juego el ritmo del discurso, la duración de las pausas, el tiempo de determinados gestos, etc.).
- Los *códigos químicos* se refieren al llanto, al sudor, a la palidez, a la sequedad, etc., que pueden influir en los intercambios comunicativos de manera significativa.

La utilización adecuada de los códigos verbales, unida a todos estos recursos sonoros y movimientos gestuales o corporales, contribuye a mantener la atención y el interés del interlocutor, además de conseguir una comprensión global del significado del discurso en el proceso de comunicación. El uso de estos códigos no verbales para suplir los posibles fallos en la comunicación constituye una competencia estratégica que desempeña un papel fundamental (Pease, 1995; Cestero, 2006)

1.5.2. Caracterización y tipología de los géneros orales

Dependiendo de los factores que se tengan en cuenta, las manifestaciones orales pueden ser de muy diversa tipología. Una primera clasificación puede establecerse atendiendo al número de personas que interviene en el acto comunicativo. Siguiendo este criterio, se distinguen aquellas modalidades orales denominadas *singulares*, en las que solo interviene el emisor: narración, descripción, conferencias, monólogos; las que tienen un carácter *bipersonal*: diálogo, llamada telefónica, entrevista, conversación, etc. y, por último, algunas prácticas que pueden adquirir un carácter *pluripersonal* como las conversaciones, los debates, la tertulia, etc. (Cuervo y Diéguez, 1993).

Si se ahonda más en la tipología específica de los géneros orales, pueden distinguirse numerosas estrategias y métodos para desarrollar la expresión oral en el aula (Luceño Campos, 1988; Prado Aragonés, 2004; Martín Vegas, 2009):

- El *diálogo* se considera la forma más natural de comunicación y socialización debido a que es un intercambio entre varios interlocutores, que muestran sus ideas o sus principios sobre una temática determinada. La estructura del diálogo viene más o menos fijada: inicio (fórmulas de saludo, preguntas, exclamaciones), desarrollo (intercambio de enunciados) y despedida (fórmulas de despedida o cierre de la comunicación). Además, el grado de formalidad depende del tema, de los interlocutores y de la función comunicativa perseguida⁷ y es necesario respetar unas normas de comunicación para lograr que esta sea efectiva⁸. Defiende Reyzábal (1993) que la verdadera riqueza del diálogo reside en el momento en el que entran en conflicto diferentes posturas y es el alumno quien debe buscar y encontrar nuevas argumentaciones para defender sus ideas, mientras afianza otras habilidades como pedir aclaración, preguntar detalles, agregar información, etc. sin perder la capacidad de descodificar los mensajes del interlocutor ni de articular los propios.
- La *exposición* consiste en dar cuenta a un auditorio de una información o una serie de datos de manera ordenada y planificada. Como docentes, es importante apoyar nuestras explicaciones teóricas con esquemas o imágenes y proponer a los alumnos cuestiones o preguntas acerca de los contenidos que se exponen con el objetivo de mantenerlos activos durante la exposición. Por otro lado, estas exposiciones pueden ser realizadas por los alumnos, quienes expliquen un determinado tema a sus compañeros, compartan ideas en un debate, reflexionen sobre las conclusiones obtenidas sobre un trabajo, etc. Todo ello trae consigo una serie de ventajas no solo de carácter académico, sino también emocionales (seguridad y convicción en lo que se dice intentando perder la timidez), intelectivas (rapidez en el razonamiento y la construcción mental, agilidad para diferenciar ideas primarias de secundarias, organización de los contenidos que se quieren comunicar), lingüísticas (dominio de la expresión, claridad y fluidez, entonación adecuada), psicosociales (capacidad para captar la atención del auditorio y motivar al oyente), prácticas (desenvolverse en la sociedad actual para poder explicar cualquier tipo de asunto que se le plantee en su vida cotidiana), etc. (Luceño Campos, 1988). Abascal Vicente (2011b) observa que estas actividades son importantes porque permiten a los alumnos ejercitarse en una situación formal con un discurso que depende exclusivamente de sí mismos, algo que no ocurre en otras de las tipologías orales que se trabajan en el aula. Añade Martín Vegas (2009) que el emisor puede apoyarse en un esquema-guion para seguir su discurso

⁷ Para profundizar en el uso didáctico del diálogo en el aula, consúltense los artículos publicados en 1997 por Abascal Vicente y Cañas, *Didáctica de lo oral y Hablamos juntos*, respectivamente.

⁸ Recuérdese, en este sentido, *la teoría de los actos de habla* de Austin y Searle (1969); el *principio de cooperación* y la *cuatro máximas comunicativas* de Grice (1975) o el *principio de cortesía* de Brown y Levinson (1987).

oral, aportar material complementario o utilizar las TIC y las TAC (Powerpoint, Prexiti, Kahoot, etc.).

- El *debate* se considera una de las prácticas más exitosas en el proceso de aprendizaje del alumno. Se define como una técnica por la cual dos o más interlocutores comparten y argumentan sus ideas sobre un determinado tema de manera fundamentada. No solo es una actividad enriquecedora para mejorar sus competencias académicas y orales, sino que le sirve al estudiante para desarrollar un pensamiento crítico y una identidad personal. Cassany, Luna y Sanz (1994) añaden que una buena distribución del espacio del aula, una buena planificación sobre el tema y la presencia de un modulador son recursos que facilitan el libre intercambio de ideas. Cortés y Bañón (1997a) exponen por su parte que los objetivos que se quieren conseguir con la utilización del debate como herramienta para lograr una formación íntegra en el alumnado son los siguientes:
 - Fomentar el aprendizaje a través del pensamiento y razonamiento.
 - Habituarse a los estudiantes a recibir críticas u opiniones contrarias.
 - Desarrollar actitudes de respeto y solidaridad en el aula.
 - Expresar los juicios con claridad y sinceridad.
 - Motivar a los alumnos ante ciertos temas polémicos.
 - Promover la intervención de todo el alumnado, evitando que ciertos estudiantes monopolicen los turnos de palabra.
 - Invitar a descubrir razonamientos falsos y ayudar a construir unas conclusiones claras.

Existen diferentes técnicas de debate que se pueden llevar a cabo en el aula. Ya Cirigliano y Villaverde (1966) proponen las denominadas “mesa redonda” o “Philips 66”. La primera de ellas consiste en que un grupo, previamente formado, haya preparado un tema con anterioridad y lo exponga a los compañeros. Terminada la explicación, el resto realiza observaciones y plantea preguntas al grupo presentador. La segunda de las técnicas consiste en hacer grupos de seis alumnos que discutirán durante seis minutos de manera organizada sobre algún tema dado o sobre una exposición que acaban de oír.

- La *narración* y la *descripción* también tienen un lugar de estudio en el aula. La narración podría definirse como el relato oral sobre un hecho o una serie de hechos normalmente fantásticos, mientras que la descripción suele basarse en contenidos realistas. Ambas pueden ser útiles en las sesiones ordinarias para mejorar la precisión en la expresión, la creatividad y la capacidad para organizar y captar detalles (Cortés y Bañón, 1997a).
- La *recitación* y la *dramatización* son los dos últimos tipos de géneros orales que se plantean como productivos en el aula. La primera de ellas consiste en la lectura expresiva de textos poéticos combinando lo lúdico con lo estrictamente académico, por lo que puede ser una propuesta motivadora que desarrolle la memoria y la creatividad en el alumnado. El docente, cuando plantea este tipo de actividades en el aula, marca unos objetivos (Luceño Campos, 1988): afianzar la memoria y fijar expresiones propias de un contexto culto, desarrollar la

imaginación, perfeccionar la dicción (tono, volumen, pausas) y la expresión corporal, fomentar el interés por la literatura, etc. La dramatización, por su parte, es una estrategia idónea para el desarrollo de las destrezas orales, en la que los alumnos representan una determinada situación comunicativa interpretando distintos personajes. Estas pueden ser libres, es decir, aquellas donde el alumno tenga libertad de elección, imagine una situación determinada y la escenifique, pero también pueden basarse bien en la memorización de textos previamente elaborados o en la recreación de situaciones comunicativas reales (*rol playing*), en las que el alumno se comporta como lo harían personajes reales en una situación planteada. Los objetivos que se persiguen con este tipo de actividad podrían resumirse en los siguientes: proporcionar a los alumnos un ambiente más distendido que les genere mayor motivación o interés; perfeccionar la habilidad de expresarse oralmente y mediante el lenguaje no verbal; trabajar la cooperación, la responsabilidad y la tolerancia contribuyendo de esta manera a la integración social (Luceño Campos, 1988). García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes Marcos (2003) dan mucha importancia a las actividades dramatizadas, en las que aparecen otros elementos como la puesta en escena, la ambientación, el vestuario, la música, etc. Se puede llevar a cabo una escenificación de un cuento sin basarse en ningún texto escrito previo; juegos de rol donde se introduce en el aula cualquier tipo de situación comunicativa y se les pide que desarrollen escenas: vendedor - cliente, camarero - cliente, dos amigos que deciden ir al cine, etc. También pueden ser útiles los ejercicios de colaboración en grupos donde se reparten papeles y los alumnos han de completar información que les falta con las respuestas de sus compañeros.

Sin embargo, siguen vigentes otras prácticas orales que no son contempladas por los autores citados con anterioridad, pero que otros investigadores sí han tenido en cuenta. Por ejemplo, Rodríguez Muñoz y Ridao Rodrigo (2012) promueven la *entrevista* entre dos interlocutores. En esta práctica se observa una asimetría clara de roles donde el entrevistador plantea diferentes cuestiones y el entrevistado proporciona las respuestas partiendo de un estatus desigual. Dentro de la etapa de Secundaria, la entrevista exige al estudiante aprender estrategias de planificación y habilidades básicas de socialización que le serán de utilidad para su práctica profesional futura. La *tertulia* es considerada como género oral por Cortés y Bañón (1997b). Este tipo de práctica se caracteriza por poseer siempre un carácter pluripersonal y por fomentar habilidades similares a la conversación, donde los alumnos exponen sus opiniones sobre un determinado tema, pero que, a diferencia del debate, predomina un ambiente más distendido y menos formal. La tertulia sí es incluida en la clasificación de Martín Vegas (2009), pero no en la de Luceño Campos (1988) ni Prado Aragonés (2004). Finalmente, la práctica del *monólogo* puede ser útil en determinadas ocasiones en las que el alumno hace presentaciones orales en el aula: hacer un ejercicio donde sea el “instructor”, dar instrucciones sobre recetas de cocina, proporcionar información para moverse en una ciudad, otorgar pautas para realizar un dibujo, etc., mientras que el resto de los compañeros debe tomar notas y sacar conclusiones intentando adivinar aquello de lo que se habla (García Armendáriz,

Martínez Mongay y Matellanes Marcos, 2003). Otro ejercicio puede ser el *brainstorming* o “torbellino de ideas”, que consiste en entregar un determinado estímulo a un alumno (foto, palabra, sonido) para que dé información sobre este de manera muy libre lo que exige creatividad, dominio de la lengua y de la escenificación (Martín Vegas, 2009).

En todas estas prácticas orales que pueden ser llevadas al aula es importante que se seleccionen temáticas adecuadas y motivantes para los alumnos, que no tengan una extensión en el tiempo muy amplia para evitar el tedio en los estudiantes, y que no aparezca un vocabulario muy oscuro y abstracto, sino que este se relacione con conductas y contenidos originales (Prado Aragonés, 2004).

1.6. La lengua oral en la enseñanza secundaria

La enseñanza tradicional de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se ha basado desde sus inicios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión y de la expresión escrita. Ya Unamuno afirmó que “el verdadero lenguaje nace en el habla, en la palabra, no en la letra”. Sin embargo, la realidad es que el trabajo de las competencias orales no se ejerce debidamente en los centros educativos a pesar de la gran importancia que presenta para la vida práctica. Como bien argumenta Martín Vegas (2009), la comunicación oral es más relevante que la escrita puesto que abarca la mayoría de las situaciones comunicativas a las que se enfrenta cualquier persona en su día a día (contextos familiares y sociales, contextos laborales, en la escuela, en centros comerciales, etc.) y, sin embargo, no se trabaja. Según los datos ofrecidos por el estudio de Cassany, Luna y Sanz (1994), se dedica el 80% de la actividad diaria a la comunicación y, de ese porcentaje, su mayor parte está dedicada a las competencias orales. Parece contradictorio que, a pesar de que la modalidad oral protagonice la mayoría de los intercambios comunicativos, no se le haya prestado la suficiente atención desde un punto de vista didáctico (Rodríguez Muñoz y Ridao Rodrigo, 2012), perspectiva que es compartida desde las investigaciones de los años noventa hasta los estudios más actuales. Como resultado, se pueden observar continuamente problemas notorios en el desarrollo de las competencias orales, no solo en la etapa adolescente, sino en momentos posteriores a la hora de enfrentarse a exámenes orales o el bajo nivel observado en las pruebas orales en las oposiciones. La mayoría de los docentes, independientemente de la especialidad, denuncian continuamente el mal estado de la lengua oral y escrita en que llegan o se encuentran los alumnos que tienen bajo su responsabilidad escolar (Trigo Cutiño, 1998).

Tradicionalmente se ha pensado que en la escuela solo se debe aprender a leer y a escribir, puesto que la habilidad oral quedaba relegada al ámbito familiar y espontáneo (Prado Aragonés, 2004). Sin embargo, la instrucción de la oralidad debe partir de los niveles inferiores, desde la escuela, garantizando un desarrollo lingüístico en el alumno para que a medida que vaya creciendo, pueda comunicarse de manera efectiva en todos los ámbitos de su esfera diaria, creando así su propia identidad personal (Martín Vegas, 2018).

1.6.1. Didáctica de la lengua oral

El trabajo de las competencias orales en el aula se considera imprescindible para el desarrollo y perfeccionamiento de estas destrezas, pero lo cierto es que se observan

numerosos problemas a la hora de llevar a cabo actividades dinámicas que trabajen con eficacia la oralidad. Calero (1993) la define como la gran olvidada dentro de las prácticas educativas y subraya que no se trata de hablar por hablar, sino que deben realizarse actividades o ejercicios enriquecedores para que los alumnos sean capaces de expresar su mundo interior, sus pensamientos y emociones intentando razonar y crear un pensamiento crítico.

Uno de los primeros aspectos que el docente debe tener en cuenta a la hora de trabajar las competencias orales en el aula es la diversidad de alumnos con los que se va a encontrar: divagadores, que rompen con la unidad temática tratada; generalizadores, los cuales no agregan informaciones nuevas; inhibidos, aquellos que no participan; discutidores, que no admiten críticas u opiniones contrarias; monoliguistas que acaparan todo el discurso; interruptores y distraídos, que no prestan atención y cuando se expresan, repiten aspectos ya mencionados por otros compañeros, etc. Como profesores, hay que saber trabajar con ellos y reeducarlos de alguna manera para que el proceso de aprendizaje sea el adecuado (Reyzábal, 1992).

El proceso de comprensión se ejecuta antes que el de expresión debido a que, aunque es cierto que para que se entienda plenamente un mensaje debe haberse emitido previamente, la primera fase en el aprendizaje se fundamenta en la comprensión; de ahí que la didáctica de esta sea fundamental para el desarrollo de la expresión (Martín Vegas, 2009).

El objetivo principal es desarrollar la plena competencia comunicativa del alumno con el fin de que esté capacitado para producir y comprender discursos adecuados a cada situación comunicativa o con distintas finalidades, controlando tanto los códigos verbales como el lenguaje no verbal (gestos, miradas, subidas de tono, etc.) y, para ello, pueden aplicarse diferentes propuestas o metodologías en el aula de clase. Gómez Vilasó (1994) distingue distintos procedimientos para el desarrollo de la comprensión oral en el aula: lectura de diversos tipos de textos, análisis de mensajes orales espontáneos, identificación de distintos registros orales, producción de géneros orales, planteamiento de situaciones orales alejadas de la producción habitual de los alumnos, examen de textos de radio, etc. Otros autores como García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes Marcos (2003) presentan otras propuestas como describir personas, situaciones, etc. partiendo de temas de interés del alumno; narrar historias siguiendo una secuencia lineal; relatar argumentos de libros o películas; exponer ventajas e inconvenientes sobre un determinado tema; exponer una presentación breve y responder a preguntas tras ella, etc.

Siguiendo a Luceño Campos (1988) y Reyzábal (1993), la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral persigue una serie de objetivos que los alumnos deben alcanzar al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Estos objetivos, tienen que abarcar no solo las metas para lograr expresarse de manera adecuada, sino también la comprensión de aquello que se escucha, creando a su vez actitudes que favorezcan una buena comunicación. Podrían resumirse en las siguientes destrezas o habilidades:

1. Comprender mensajes orales sobre contenidos familiares y no familiares, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación que se producen.
2. Expresarse oralmente, organizando el discurso, utilizando los recursos lingüísticos con coherencia, corrección y propiedad, desarrollando un estilo expresivo propio.
3. Utilizar con propiedad las formas lingüísticas adecuadas para cada situación y el registro de lengua más oportuno.
4. Hablar con libertad y seguridad, sin un temor excesivo al fallo.
5. Utilizar el lenguaje oral como instrumento para la realización de nuevos aprendizajes, para la comprensión de la realidad, para la explicación de hechos de ideas, para los intercambios comunicativos con otras personas, etc.
6. Reflexionar y manejar las normas lingüísticas orales y mejorar el lenguaje no verbal (tono, ritmo, pausas, etc.).
7. Reconocer y respetar las peculiaridades de la lengua oral propias de las diferentes lenguas del Estado Español, así como sus variedades dialectales.
8. Escuchar, analizar y juzgar desde un punto de vista crítico evitando los estereotipos lingüísticos.
9. Ser capaz de autoevaluar sus propias producciones orales y coevaluar la de los demás con el fin de mejorarlas, matizarlas y enriquecerlas.

Para conseguir estos objetivos, sería conveniente crear un espacio de aula que promueva la didáctica de la conversación (Luceño Campos, 1988): promover un espacio físico que rompa la disposición frontal del aula, favoreciendo el diálogo cara a cara de todos los alumnos entre sí y con el profesor; procurar la intervención de todo el grupo sin que nadie monopolice las intervenciones manteniendo un clima de respeto y tolerancia ante todas las opiniones; intentar que los alumnos tengan asentados los contenidos antes de conversar sobre ellos, lo que les proporcionará seguridad y menor miedo a la participación; motivarlos para que sientan interés por dialogar sobre ciertos temas, etc. Además, puede ser conveniente que el profesor explique por anticipado los temas para que los alumnos se los preparen, puedan buscar información, referencias bibliográficas, etc. Finalmente, durante el trascurso de la práctica oral, el profesor ha de evitar las preguntas directas sustituyéndolas por expresiones del tipo “no me he enterado bien de lo que has dicho sobre...”, “resume lo anterior”, “repíteme lo último que has dicho”, intentando conseguir así la finalidad última de que los propios estudiantes se coordinen y dirijan de manera autónoma la conversación.

Dentro de la didáctica de la lengua oral, es muy importante la habilidad de escuchar, puesto que la comunicación oral es una comunicación activa, donde hay un proceso de interacción e intercambio de información, por lo que hay que interpretar y comprender adecuadamente dicha información (Prado Aragonés, 2004). Según Cassany, Luna y Sanz (1994), existen siete estrategias adecuadas para llevar a cabo una buena comprensión: reconocer sonidos, seleccionar y distinguir los contenidos principales de los secundarios, interpretar el sentido global del texto y comprender la intención comunicativa, captar el tono del discurso e interpretar el lenguaje no verbal, ser capaz de

anticipar el tema y prever aquello que se va a decir, ser capaz de inferir información del contexto e identificar los dobles sentidos y por último, recordar la información más relevante a corto y largo plazo. Algunas actividades para desarrollar esta competencia pueden llevarse a cabo mediante la escucha de grabaciones, mensajes y videos para cumplir con distintos objetivos.

En cuanto a la didáctica de la expresión oral, es importante que los alumnos, a pesar de que lleguen al aula sabiendo comunicarse en distintas situaciones, vayan mejorando y avanzando en su formación, aprendiendo a expresarse de una manera u otra en función de la situación: en comunicaciones de ámbito social (debates, conversaciones, reuniones, exposiciones), en contextos académicos (entrevistas, exámenes orales, exposiciones en el aula, etc.), en comunicaciones sirviéndose de las mencionadas TIC y TAC. De entre las estrategias que pueden ponerse en práctica, podrían distinguirse cinco (Prado Aragonés, 2004):

1. Planificar el discurso teniendo en cuenta a quién hablamos, dónde y con qué finalidad para, a partir de ello, preparar las ideas y buscar temas adecuados a la situación. Algunas actividades pueden consistir en inventar una historia entre todos, crear diálogos que reflejen distintas situaciones de comunicación con distintos registros y grados de formalidad, buscar temas adecuados para mantener una conversación partiendo de un tema previamente seleccionado, preparar un guion para hacer una entrevista personal, etc.
2. Conducir el discurso: pedir turno de palabra, iniciar o dar por terminada una conversación, conducir la intervención a un nuevo tema, etc. Como propuesta de actividad, se podrían realizar debates o discusiones sobre temas de interés donde se pidan y se respeten los turnos de palabra.
3. Producir el texto utilizando fórmulas adecuadas a cada situación, articulando las ideas de forma ordenada con claridad y enfatizando los aspectos más relevantes. Algunas actividades pueden ser inventar historias, contar anécdotas o sucesos personales, recitar textos orales como poesías y canciones, describir dibujos o fotografías, simular situaciones reales de comunicación como hablar por teléfono, comprar en el supermercado, etc.
4. Evaluar la comprensión por parte del interlocutor por si se requiere que se aclaren ciertos contenidos. Por ejemplo, pueden darse instrucciones de cómo se juega a un determinado juego y evaluar si lo han comprendido o describir a un personaje y comprobar que los receptores han adivinado de quién se trata.
5. Utilizar adecuadamente códigos no verbales como gestos, miradas, movimientos, etc. Algunas actividades pueden ser los juegos de rol, realizar escenificaciones, representar con gestos y mímica objetos, nombres de películas, deportes, etc.

Abascal Vicente (2011b) enumera los aspectos de la lengua oral que, según su visión, son imprescindibles y el docente tiene que llevarlos al aula e incorporarlos en el trabajo de clase. En primer lugar, el alumno debe tener una actitud de control y de atención al propio discurso, orientada a buscar y conocer qué es lo que le conviene y qué le perjudica dependiendo del tipo de comunicación oral a la que se enfrente (más o menos

formal). Desde el aula, la enseñanza del control del discurso oral supone que los estudiantes tomen conciencia sobre la necesidad de cuidar qué se dice y cómo se dice en cualquier situación comunicativa. En segundo lugar, esta autora destaca la adecuación como la característica principal que debe aparecer en toda intervención oral: el discurso debe ser apropiado a los interlocutores, al ámbito, al asunto que se trata y a la finalidad que se persigue. Los profesores de Lengua y Literatura deben ayudar al alumno a conocer qué resulta más conveniente teniendo en cuenta todos los factores mencionados. Finalmente, la interacción, donde se incluyen los principios de cortesía⁹, las reglas conversacionales y el principio de cooperación (Grice, 1975)¹⁰, convenciones que regulan los procesos de interacción para lograr una comunicación efectiva.

Como docentes debemos crear situaciones de comunicación que resulten motivantes a los alumnos para que se vean con ganas de mostrar sus expresiones y sentimientos. Por ello, trataremos de elegir temas relacionados con sus intereses y gustos personales como las actividades cotidianas, los amigos, el deporte, las fiestas, los juegos, la familia, etc. porque promoverá una mayor interacción por parte de estos (Prado Aragonés, 2004). Por otro lado, el trabajo en grupo es una de las estrategias más adecuadas para el desarrollo de la competencia oral puesto que desarrolla la colaboración, la interacción y el desarrollo de las habilidades comunicativas y del razonamiento crítico y desarrollo personal del alumnado (Martín Vegas, 2009). Además, se les debe inculcar ciertas normas que rigen las comunicaciones orales como escuchar al emisor, respetar los turnos de palabra, respetar las opiniones ajenas, etc.

Sin embargo, el centro educativo tiene que ser consciente de que el área de Lengua y Literatura no puede abarcar el aprendizaje completo de las destrezas orales, sino que deben aplicarse en todas y cada una de las disciplinas del currículo debido a las siguientes razones, planteadas por Abascal Vicente (2011b):

- Las clases de Lengua y Literatura no permiten que los estudiantes se ejerciten en la medida necesaria para mejorar sus habilidades orales.
- No se transmite un mensaje serio si en la asignatura de Lengua y Literatura se valora mucho la enseñanza de esta destreza, pero no es una idea común al resto de las áreas curriculares.
- El lenguaje, ya sea oral o escrito, es instrumento para todos los aprendizajes por lo que se les debería exigir una atención permanente durante toda la etapa formativa.

⁹ Hay distintas formas de entender el concepto de *cortesía*. Escandell, en su *Introducción a la Pragmática* (1996), postula que la cortesía puede relacionarse con la manera indirecta de expresar ciertas informaciones (mantener “buenas relaciones”), pero también con la mayor o menor adhesión a las normas sociales. Lakoff en *Language in context*, artículo publicado en 1972, formuló tres reglas de cortesía imprescindibles: formalidad, deferencia (dar opciones) y muestra de simpatía.

¹⁰ Grice (1975) establece cuatro máximas que contribuirán al mantenimiento de una conversación eficaz: máxima de *cantidad* (hacer la participación tan informativa como sea preciso), máxima de *calidad* (no decir aquello que se crea que es falso ni de lo que no se posea una evidencia), máxima de *relación* (intervenir adecuadamente a propósito de lo que se habla) y máxima de *manera* o *modo* (huir de las expresiones oscuras, de la ambigüedad siguiendo un orden y una cohesión).

Enumerados estos objetivos y estrategias que como docentes pueden ponerse en práctica, hay que observar si realmente el tratamiento didáctico que se le ha otorgado a las competencias orales ha sido el adecuado para conseguir que el estudiante logre adquirir la mayoría de las capacidades, y es aquí donde entra en juego el concepto de evaluación.

1.6.2. *Evaluación de la lengua oral*

Según el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), se entiende como evaluación aquella actividad que tiene por objetivo estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos. Reyzábal (1988) ve en la evaluación un factor condicionante en el proceso de enseñanza - aprendizaje del alumnado. La evaluación de la lengua oral debe desarrollarse dentro de un programa cualitativo donde se valore el proceso que se está llevando a cabo para conseguir alcanzar las metas u objetivos propuestos.

Son dos las funciones que pueden relacionarse con la evaluación: *formativa* y *sumativa*. La evaluación formativa pretende evaluar la progresión del alumno partiendo de sus conocimientos previos con la finalidad de observar la mejora en su aprendizaje para alcanzar los objetivos propuestos. Por el contrario, la evaluación sumativa se caracteriza por poseer un valor cuantitativo y clasificadorio basado en las calificaciones puntuales y finales de cada contenido propuesto. Según Reyzábal (1992), la evaluación formativa es la más apta para la evaluación de las competencias orales y puede dividirse a su vez en tres fases: la *evaluación inicial*, que consiste en una primera recogida de datos al comienzo del curso para observar el punto de partida del alumnado; la *evaluación procesual*, que consiste en el seguimiento diario y la evolución de los alumnos donde se podrán llevar a cabo reajustes o mejoras para conseguir alcanzar los objetivos de la manera más adecuada posible; y la *evaluación final*, que es una última reflexión sobre el rendimiento individual de cada alumno en base a todas las informaciones extraídas en las fases previas, lo que permitirá al docente emitir un juicio sobre el nivel de aprendizaje alcanzado. Por el contrario, el hecho de que el estudio de las competencias orales se refleje a través de situaciones muy diversas y no solo en un momento puntual explica que la evaluación sumativa no tenga ningún tipo de relevancia en la evaluación de la oralidad (Reyzábal, 1993).

Como se ha dicho, a la hora de evaluar la lengua oral, lo primero que tiene que darse es un proceso de observación. Consiste básicamente en el examen atento del comportamiento del alumno, es decir, será una recogida de información sobre la manera de expresarse y el nivel de comprensión que presenta el estudiante. La observación debe estar bien planificada y sistematizada, con unos objetivos claros, llevando a cabo una recogida de los datos, así como una triangulación de la información obtenida. Otra de las técnicas que pueden resultar relevantes es la entrevista, definida como una conversación intencional para obtener datos que resultan especialmente personales y difíciles de conseguir por otro medio o procedimiento. Una de las ventajas de este tipo de técnica consiste en el hecho de que no se van a reflejar interferencias, sino que es una conversación directa que posibilita la recogida de datos de manera objetiva. Sin embargo, requiere mayor preparación y puede verse influida negativamente por el nerviosismo del

entrevistado (Reyzábal, 1993). Otros métodos que se pueden llevar a cabo para recoger la información son las encuestas y el análisis de tareas. La primera de ellas consiste en una recogida de información sobre un tema determinado mediante cuestionarios (orales o escritos); sin embargo, esta no presenta un fin específico para recoger datos relativos a la lengua oral, sino que puede servir al profesor para su proceso de evaluación o para proponer alguna actividad. El análisis de tareas, por su parte, consiste en la recogida de información durante el trabajo en el aula de los alumnos, que se convierte en una de las fuentes principales de información porque la comprensión y la expresión se encuentran presentes en las actividades escolares. Prado Aragonés (2004) añade otros posibles recursos para la recogida de información: además de los ya citados, observa que la aplicación de pruebas específicas para valorar aspectos concretos o la utilización de grabaciones en las sesiones de aula pueden ser herramientas útiles para conseguir evaluar las intervenciones orales y plantear posibles sugerencias de mejora. Para ello, pueden utilizarse fichas individuales en las que queden reflejadas las observaciones del docente (*anecdotario*); *listas de control* donde se presentan los objetivos formulados, una lista con todos los alumnos y unas casillas que se marcan o no, dependiendo del cumplimiento o incumplimiento de las metas planteadas; *escalas de valoración descriptiva*, que reflejan el grado de consecución de los objetivos por parte de los alumnos, consideradas como uno de los recursos más útiles para evaluar el proceso formativo de las competencias orales (Casanova, 1992b); y las *escalas de autoevaluación*, que se diferencian de las anteriores en que no son cumplimentadas por el docente, sino por los propios alumnos, lo que implica un grado de responsabilidad máximo por parte de los estudiantes, ya que se convierten en los protagonistas del proceso de aprendizaje (Reyzábal, 1993).

Después de la observación, la segunda fase está ligada al análisis de los datos extraídos, que aportará informaciones útiles para adaptar o diseñar nuevas actividades o para comprobar que se está llevando un adecuado progreso de enseñanza-aprendizaje. Existen numerosas técnicas de análisis de datos, aunque destacan la triangulación y el análisis de contenido. La triangulación consiste en el contraste de los datos recogidos, es decir, llegar al conocimiento de un hecho mediante diferentes vías con el fin de que el resultado sea objetivo y se puedan validar los datos. Existen varios tipos (Reyzábal, 1992, 1993): *de evaluadores*, en los que varios profesores valoran los mismos aprendizajes de los mismos alumnos; *de métodos*, donde el profesor evalúa la consecución de un objetivo utilizando distintas técnicas o recursos; *de tiempos*, es decir, toma de datos en diferentes momentos y *de espacios*, realizando la evaluación del aprendizaje en diferentes lugares, lo que hace variar las situaciones y las circunstancias. La última etapa de la evaluación de la oralidad es el análisis de contenido, llevado a cabo por el docente, que requiere, a su vez, de diferentes fases como la triangulación, el estudio de toda la información recogida, profundización y comentario entre todos los profesores para, finalmente, redactar un informe que exponga todas las conclusiones acordadas.

Para evaluar los textos orales preparados o exposiciones orales conviene utilizar fichas, listas de control o rúbricas¹¹(véase *Anexo 1*), en las que se enumeren los aspectos que se espera que el alumno tome en consideración a la hora de ejecutar su práctica oral (Abascal Vicente, 2011a). Más complejo resulta evaluar los procesos de interacción en clase como los debates, las entrevistas, etc. porque se mezclan con otros elementos más diversos, aunque se tendrán especialmente en cuenta tres: la adecuación o no al contexto, el cumplimiento de las normas de cortesía o la participación de todo el grupo clase. Asimismo, el profesor debería tomar nota de todos estos aspectos y hacer sugerencias de mejora valorando el esfuerzo para superar las posibles dificultades y el resultado final alcanzado (Abascal Vicente, 2011a; Ribas Seix, 2011).

Además de los ítems relacionados con el contenido y con el lenguaje, es imprescindible fijarse en los factores psicosociales y afectivos que pueden influir tanto positiva como negativamente en el desarrollo de las competencias orales del estudiante. Estos contenidos están ligados, sobre todo, con la participación y el interés del alumno, con las actitudes de respeto y escucha activa hacia los compañeros, con la habilidad para comunicarse con el resto de los estudiantes y con el docente, con la adquisición o no de criterios propios, con el reflejo de seguridad que muestra hacia el exterior, etc.

Ribas Seix (2011) enumera algunas ideas que pueden resultar de utilidad para favorecer la evaluación de la lengua oral y su puesta en práctica en el aula (véase *Anexo 2* para una mayor concreción):

- Preparar pequeñas actividades orales que sean evaluadas por los propios alumnos.
- Prever y organizar cómo será la escucha por parte del resto de los compañeros: se tiene que enseñar a escuchar los discursos orales y evaluar ese aprendizaje.
- Pensar qué contenidos o géneros orales se trabajarán en cada curso y en cada momento de este para poder planificar diferentes tareas que promuevan un progreso. Es necesario no limitar el trabajo y evaluación de la oralidad a una única exposición oral a lo largo de todo el curso, ya que esto no posibilita un progreso ni permite ocasión para avanzar, por lo que carece de utilidad.
- Elaborar un portafolio de lengua oral en el que se recojan las producciones o las actividades planteadas y la evolución del alumno a lo largo de un periodo concreto.
- Explicar a los alumnos las características de cada género oral que se va a estudiar, así como el proceso y los pasos para conseguir adquirir los conocimientos.

FASE	OBJETIVO	MÉTODO
OBSERVACIÓN	Recogida de datos	Entrevista Encuestas Análisis de tareas Fichas de autoevaluación
ANÁLISIS DE DATOS	Estudio de los datos obtenidos para estudiar si el proceso de	Triangulación de datos Comparación de los datos obtenidos

¹¹ Las fichas, las listas de control o las rúbricas son instrumentos de evaluación que permiten observar el grado de consecución de los objetivos planteados ante cualquier actividad propuesta en el aula.

	enseñanza-aprendizaje es el adecuado	Contraste con los otros docentes
EVALUACIÓN	Parámetros para medir el cumplimiento de los objetivos por parte del alumno	Fichas Listas de control Rúbricas

Tabla 3. Evaluación de la lengua oral

1.6.3. La lengua oral en los libros de textos

A continuación, se lleva a cabo la revisión de algunos manuales de Educación Secundaria Obligatoria de *Lengua castellana y Literatura*, con el fin de recopilar la información que incluyen vinculada a la oralidad y a los géneros discursivos orales. Para ello, se han seleccionado tres editoriales (Casals, Anaya y Micomicon) por su actualidad y presencia entre los libros de texto de 4º ESO seleccionados por los departamentos didácticos de los centros educativos. El objetivo es observar si existen diferencias entre unas editoriales y otras en el tratamiento de los contenidos orales recogidos en el currículo, y comprobar - con este botón de muestra- si la propuesta de los proyectos editoriales más representativos se corresponde con los planteamientos esbozados en nuestro estado de la cuestión.

Casals (2016)

El libro presenta una división en dos partes bien diferenciadas: los seis primeros temas están dedicados al estudio de la lengua y los seis restantes, a los contenidos literarios. En cada una de las partes se reflejan específicamente las competencias trabajadas en cada bloque. Según la información recogida en el índice, los temas 1-6 deberían tratar y desarrollar la comunicación oral en el aula. En el primer tema (p. 5) se atiende a las manifestaciones orales que requieren una planificación previa y se plantea una actividad en la que el alumno debe ejecutar el papel de guía turístico en un museo llevando a cabo una intervención final de ocho minutos. En la unidad dos (p. 31), se trata otro tipo de narración oral que requiere de preparación y organización previa como los reportajes en los medios de comunicación. Para trabajar esta competencia, se pide al alumno que ejecute el papel de reportero de televisión y este debe encargarse de retransmitir la noticia en directo. En el siguiente tema (p. 57), se trabaja el debate bajo la denominación de “exposición de ideas”. Se plantea una actividad en la que los alumnos deben reflexionar e intercambiar opiniones sobre el cambio climático. La unidad cuatro trabaja la importancia de la argumentación en la oralidad, con el fin de que el alumno aprenda a defender sus opiniones sobre un tema de una manera crítica. En el tema cinco (p. 109) se plantea la actividad de *cinéforum*: los alumnos ven una película para después comentarla en grupo, potenciando así la reflexión y el diálogo. La última unidad que tiene presente las competencias orales es la seis (p. 131), que propone de nuevo un debate en la clase, pero en este caso el objetivo principal es ayudar al alumno a conocer cuáles son las fuentes fiables en las que pueden basar sus argumentaciones, lo que resultará muy útil para su vida diaria.

Como conclusión al tratamiento de la oralidad, se podría decir que se dan pautas para llevar a cabo una buena intervención, dando importancia a las posibles expresiones para comenzar o finalizar el discurso, para guiar los turnos de palabra, para mantener la atención del público, etc. En este libro de texto se promueve mucho el debate, el

intercambio de ideas y la reflexión individual, lo que ayuda al alumno a construir su propio pensamiento crítico. Además, los contenidos que se proponen son cercanos a la actualidad de los estudiantes como el cine, la alimentación, los medios de comunicación, el turismo, etc., favoreciendo así su motivación y participación.

Anaya (2016)

Este libro de texto no se encuentra dividido en dos bloques, sino que integra los contenidos de lengua y los de literatura en cada uno de los doce temas estudiados. Tampoco encontramos un apartado específico para las competencias orales, sino que se presenta una unificación entre expresión escrita y oral. Las unidades que se centran de forma clara en la oralidad son las siguientes: en el tema dos (p. 43), se trabaja la descripción oral y se plantea una actividad en la que los alumnos tienen que describir oralmente un paisaje, partiendo de unos consejos previos reflejados en el libro. En el tercero de los temas (p. 40), se propone una dramatización por parejas de una conversación telefónica. En la unidad cuatro (p. 93) el objetivo que se persigue es aprender a recitar un poema, prestando atención al ritmo y a la entonación. El tema cinco (p. 119) pone el foco de atención en la pronunciación, debido a que los alumnos deben vocalizar diversos trabalenguas de manera correcta. La siguiente unidad (p. 141) está muy relacionada con la dramatización, ya que los alumnos, en grupo, representan una escena de una de las obras de teatro estudiadas en el bloque de literatura. Es en la unidad nueve (p. 215) donde se encuentra de nuevo una propuesta sobre oralidad, centrada en la realización de una exposición oral individual a partir de la recuperación de alguna composición escrita realizada. Por último, el tema doce (p. 289) incide de nuevo en el trabajo de la oralidad, en este caso, simulando, en parejas, una entrevista de trabajo.

Esta editorial otorga mayor importancia a los contenidos orales, debido a que se trabajan en la mayoría de las unidades de manera específica. La dramatización adquiere más relevancia que en la editorial anterior, lo que puede ayudar a la mejora del lenguaje no verbal. Sin embargo, no incide en el debate, estrategia recomendada para el trabajo de la oralidad por su amplia transversalidad. Finalmente, y al igual que en el libro analizado anteriormente, se reflejan pautas teóricas en la mayoría de las unidades para abordar de manera adecuada las actividades de expresión oral propuestas.

Micomicon (2020)

Al igual que la editorial Casals (2016), este libro no trabaja de manera específica la comunicación oral en todas las unidades. Según la información recogida en el índice, todos los temas tienen un bloque dedicado al estudio y al desarrollo de la oralidad en el aula. Sin embargo, después de analizar el cuerpo del libro, lo cierto es que solo los temas 2-4 y 6 reflejan propuestas específicas de oralidad. El tema dos (p. 30) tiene el objetivo de que los alumnos, en parejas, expongan oralmente las reflexiones acerca de la importancia de poseer una opinión propia sobre cualquier tema de actualidad. En otras ocasiones lo que sucede es que se trabajan de manera simultánea tanto la comprensión lectora como la oral (tema 3, p. 54), donde se proyecta la lectura de un texto relacionado con los bulos, para que después los alumnos elaboren un trabajo de investigación y

expongan a los compañeros una *fake new* que haya sido compartida por la población. La unidad cuatro (p. 78) resulta trascendental porque se presenta un debate en el aula, en el que los alumnos deben compartir sus opiniones, habiéndose documentado previamente, sobre un tema de total actualidad: las relaciones tóxicas. El tema cinco no incluye ningún ejercicio específico sobre la oralidad, mientras que en el tema seis (p. 133), se vuelve a plantear un debate en clase intentando enfatizar sobre las ventajas e inconvenientes de la maternidad subrogada. Los temas restantes (7-12) no prestan especial atención al lenguaje hablado, sino que se centran en la comprensión y expresión escrita.

De manera general, podría decirse que el estudio de la oralidad resulta un poco escaso en comparación con el resto de las competencias trabajadas. Sin embargo, se promueve mucho el debate en grupo y se tratan temas cercanos al día a día de los estudiantes, lo cual es un acierto.

Después de realizar el análisis de las tres editoriales, se observa que muchas de las herramientas de trabajo que se reflejan en los libros de texto (debates, exposiciones, dramatizaciones, entrevistas, recitación, etc.) coinciden con las propuestas sugeridas por los investigadores acerca del desarrollo de la expresión oral en el aula (Luceño Campos, 1988; Prado Aragonés, 2004; Martín Vegas, 2009).

2. PARTE PRÁCTICA: lengua oral en el aula de Secundaria: diagnóstico de la situación real

Una vez que se ha llevado a cabo una revisión teórica sobre la importancia de la lengua oral y sobre las metodologías didácticas sugeridas por los investigadores para lograr un proceso de enseñanza- aprendizaje propicio en el aula, se ha querido estudiar, de manera comparativa, si los objetivos y contenidos presentados en la legislación y en los manuales analizados coinciden con la práctica y el trabajo real de las competencias orales en las clases de Lengua castellana y Literatura en los Institutos de Salamanca.

Para ello, se ha llevado a cabo un trabajo de campo consistente en la recogida de información mediante un cuestionario de elaboración propia (*Anexo 3*), que ha sido difundido en línea. La muestra de este estudio abarca a hombres y mujeres que trabajan como docentes de Secundaria en Castilla y León en la especialidad de Lengua castellana y Literatura. La participación que se solicitó fue totalmente anónima y no se pidieron datos acerca del sexo, la edad, el lugar de residencia o la nacionalidad del encuestado por no presentar ningún tipo de relevancia en el presente caso práctico.

Con el fin de poder tener un control sobre la difusión de la encuesta, en primer lugar, se remitió un escrito a diferentes centros educativos para solicitar que los profesores de Lengua castellana y Literatura contestasen a un breve cuestionario relacionado con el trabajo de las competencias orales en el aula de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Los institutos que han participado son los siguientes: Colegio Santísima Trinidad (Salamanca), Colegio Esclavas del Sagrado Corazón (Salamanca), IES Fray Luis de León (Salamanca), IES La Vaguada (Salamanca), IES Lucía de Medrano (Salamanca), IES Martínez Uribarri (Salamanca), IES Mateo Hernández (Salamanca), IES Venancio Blanco (Salamanca), IES Senara (Babilafuente), IES Leonardo da Vinci (Alba de

Tormes), IES Calisto y Melibea (Santa Marta de Tormes), IES G. Torrente Ballester (Santa Marta de Tormes), IES Germán Sánchez Ruipérez (Peñaranda), IES Cuerpo de Hombre (Béjar) e IES Ramón Olleros (Béjar).

Seguidamente, y con la aprobación y permiso autorizados, se empezó a difundir el cuestionario a través de un formulario online al que contestaron un total de 33 profesores. Aunque es un número bastante limitado, permite formarnos una opinión sobre el trabajo y la evaluación de la oralidad en los centros educativos de la provincia. Con el fin de que el cuestionario reflejara la percepción y las prácticas de los encuestados, se diseñaron once preguntas de distinta índole o tipología: seis de ellas, de respuesta abierta (preguntas 4,5,6,8, 9 y 10), tienen el objetivo de conseguir una información más extensa sobre las creencias y percepciones de los docentes en el trabajo de las competencias orales en el aula. Además, en las cuestiones 2, 3 y 7, a pesar de ser preguntas de selección, se ofrece al profesor la libertad de marcar tantas opciones como crea conveniente y en todas ellas se ofrece una alternativa denominada “otro/otra”, que pueden rellenar con cualquier tipo de información. Finalmente, se presentan dos preguntas (1 y 11) que pretenden evaluar el grado o la importancia que se le da a las distintas competencias en el aula y a la evaluación de la lengua oral, respectivamente. La variedad de las cuestiones se tiene en cuenta para evitar caer en la monotonía e intentar conseguir que sea un cuestionario fácil de rellenar y llamativo para que los encuestados respondan con interés a las preguntas. El objetivo principal de esta herramienta es conseguir que el docente pueda expresarse libremente y así obtener datos más productivos para el análisis posterior.

2.1. Análisis de los resultados

En relación con la primera pregunta, la mayor parte de los encuestados concede una gran importancia al estudio de los contenidos de lengua, léxico y ortografía, mientras que los contenidos literarios reciben una importancia media. Aunque un gran número de participantes da importancia a las estrategias de comunicación (tanto escritas como orales), se registran respuestas de docentes que otorgan escaso valor a este contenido curricular en el aula.

Con la segunda se pretende conocer si los contenidos orales se trabajaban de manera específica o no en el aula. Aunque la mayoría de los encuestados (60,6 %) opta por combinar sesiones específicas con sesiones generales que incorporan el trabajo de la oralidad, otros (27,3 %) afirman que estas destrezas se trabajan insertadas dentro de las sesiones ordinarias y solo un 12,1 % dice trabajarlas de manera específica (véase *Anexo 4*).

En la tercera, los encuestados podían marcar tantas opciones como creyesen convenientes. En este caso, el objetivo era conocer la metodología usada normalmente en el trabajo de la oralidad. Las respuestas más repetidas fueron: *debates o discusiones organizadas* (75,8 %), *exposiciones sobre alguna lectura obligatoria* (69,7 %), *exposiciones acerca de algún contenido del temario* (66,7 %), *exposiciones sobre temática libre* (66,7 %), *teatralización* (42,4 %) a las que se añadieron otras como presentaciones sobre *experiencias personales*, *lecturas de texto*, *exposiciones de trabajos de investigación*, *monográficos sobre temas de literatura o relacionados con la*

importancia de la cultura en la lengua, todas ellas con un 3%. La cuarta pregunta mantenía el mismo propósito que la anterior. Sin embargo, en este caso la respuesta era libre para conseguir unos resultados más reales y no tan acotados como en la pregunta tercera. La respuesta mayoritaria estaba vinculada con las exposiciones orales y los debates en clase (41,37 %), aunque también se plantearon otras propuestas como las siguientes: proyectos finales de investigación de forma individual o grupal (10,34 %), grabaciones orales de sus trabajos siguiendo los criterios de evaluación del docente a través de rúbricas (10,34 %), conversaciones espontáneas sobre cualquier tipo de tema (6,89 %), y otras respuestas (3,44 %) que solo han sido señaladas por una persona: teatralización, ejercicios destinados para perder la vergüenza, monólogos, juegos orales, exposiciones con apoyo en redes sociales o en las TIC, vídeos por falta de tiempo en el aula, exposiciones orales de libre elección y exposiciones en parejas.

La quinta pregunta, de respuesta abierta, tiene el objetivo de observar si el trabajo de la oralidad se realiza de forma individual o grupal. Un 71,88% de los encuestados proponía el trabajo indistinto tanto en prácticas grupales como individuales, aunque un 28,12 % se centra en el trabajo de la oralidad desde un punto de vista individual y, como mucho, en parejas.

La cuestión acerca de si sería necesario el trabajo con mayor profundidad de las competencias orales está lejos de cualquier discusión debido a que el 100 % de los encuestados considera necesario un refuerzo en la oralidad. Relacionada con la anterior, en la séptima pregunta, el 75,8 % de los participantes admite que no hay suficiente tiempo para el trabajo específico en el aula, mientras que un 12,1 % cree que el tiempo programado es el adecuado. Además, muchos de los encuestados han añadido la idea de que conviene planificar y complementar los contenidos unos con otros, restando importancia a ciertos aspectos repetitivos y concediendo así mayor valor a otros contenidos menos trabajados por lo general (12 % restante) (véase *Anexo 4*).

La pregunta ocho se ligaba con las causas de la insuficiente dedicación a las competencias orales. Son muchas las razones aducidas por las que no se pueden trabajar: *falta de tiempo, exceso de contenidos, grupos muy numerosos, programación estricta, exámenes, mayor peso de la gramática y la literatura, temarios densos y repetitivos, creencia de que no hace falta trabajar este tipo de competencia, priorización de las competencias escritas, peso de los contenidos teóricos, dificultad a la hora de evaluación, diferentes niveles de competencia comunicativa y lingüística, legislación, etc.*

La nueve, destinada a conocer las distintas opciones de mejora en el trabajo de esta competencia, ha obtenido también respuestas muy variadas: *crear una asignatura independiente que trabaje las competencias orales, dejar de lado las clases magistrales y centrarnos en la competencia comunicativa desde más pequeños, darle más importancia en la evaluación final, disminuir los contenidos, bajar el número de alumnos por clase, trabajar en colaboración con otros departamentos, llevar a cabo propuestas como juegos de rol, pruebas orales específicas en la EBAU como en otros países (Francia), lo que obligaría a darle cabida en el currículo, etc.*

En cuanto a las ventajas que aporta la enseñanza de las competencias orales (pregunta 10), las respuestas han reflejado mucha menos variabilidad que las ofrecidas en la pregunta anterior. En la mayoría de los casos, se destaca su contribución a la mejora de la competencia comunicativa, su utilidad para desenvolverse en diferentes contextos reales, el mayor dinamismo que aportan en las clases —porque los alumnos se sienten como centro del proceso de aprendizaje —, su contribución al desarrollo del pensamiento crítico, así como a la pérdida de timidez y a la mejora de la comunicación en las relaciones personales. Además, el aprendizaje de esta enseñanza conlleva una mejora en el resto de las competencias: expresión escrita, comprensión oral, comprensión lectora, riqueza léxica, etc. Finalmente, los alumnos aprenden a trabajar de manera independiente y coordinada, elaborando trabajos, contrastando diferentes fuentes y puntos de vista, etc.

La última pregunta tiene el objetivo de conocer la importancia que los docentes le dan a diferentes factores a la hora de evaluar los contenidos orales. Los dos componentes más valorados por los encuestados han sido la *adecuación al objetivo de la actividad propuesta* y la *explicación correcta de dichos contenidos*. Por otro lado, el *empleo de un léxico adecuado*, la *fluidez*, la *utilización del lenguaje no verbal* y la *respuesta correcta a las preguntas* después de su intervención se consideran aspectos relevantes y con un alto porcentaje en la evaluación de esta competencia. La *captación de la atención* por parte de los compañeros y la *selección de temas atractivos y relacionados* son valoradas como menos prioritarias por la mayor parte de los encuestados.

2.2. ¿Hay convergencia real entre las prácticas reales y lo establecido en la legislación?

Análisis crítico

Aunque, como se ha dicho, los resultados obtenidos no se pueden tomar como determinantes por el número reducido de encuestados, sí permiten extraer algunas conclusiones generales y realizar un análisis contrastivo entre los contenidos orales reflejados tanto en la legislación como en los libros de texto y las prácticas orales llevadas a cabo en el aula. Lo cierto es que, aunque se haya prestado mucha atención desde la ley educativa al trabajo de las competencias orales, la realidad parece distanciarse en gran medida de lo establecido en el currículo.

La falta de tiempo, el número de alumnos y, sobre todo, el exceso de contenidos obligatorios del currículo aparentan ser las razones de la escasa atención prestada a las competencias orales en las clases de Lengua castellana y Literatura. La ley de educación y la normativa de Castilla y León defienden la importancia de la competencia oral porque la manera de expresarse de una persona determina en muchas ocasiones su modo de configurar el pensamiento y sus relaciones sociales. Sin embargo, esta competencia suele quedar desatendida porque se tiende a pensar que, para adquirirla, es suficiente la comunicación oral que mantenemos en nuestro día a día y que no es necesario trabajarla de manera específica. Además, la realidad del aula, reflejada a través de las respuestas del cuestionario, parece demostrar la poca relevancia dada al trabajo oral.

Lo óptimo, por lo tanto, sería una revisión de los contenidos curriculares con el objetivo de conseguir mayor tiempo para el trabajo de esta destreza y lograr así un verdadero equilibrio: se dice que hay que trabajarla de manera específica, pero luego no

se le concede la misma importancia que a otras competencias como la comprensión y expresión escrita.

Aunque la limitación de los datos impida hacer una extrapolación de las conclusiones, sí tienen validez para ofrecer un panorama general del trabajo de este tipo de contenidos en la localidad de Salamanca y alrededores. Se observa la desatención de la oralidad, que pasa a un segundo plano por la obligación de ajustarse a un temario y a unos objetivos, por el esfuerzo y tiempo que requiere el diseño de estas actividades y por la dificultad de establecer unos criterios justos para su evaluación.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LLEVAR A CABO EN EL AULA

La propuesta didáctica que se ha decidido llevar al aula está planteada para uno de los grupos de 4ºESO, con el que he realizado las prácticas de intervención en el IES Fray Luis de León, y se encuentra íntegramente relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias orales.

A partir de la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*, en el cuarto curso, se promoverá, al igual que en las etapas anteriores, el desarrollo de las *competencias orales*: sobre todo, se trabajará el conocimiento de las normas de cortesía de la comunicación que regulan todos los procesos de interacción. Además, se dará mucha importancia al debate o discusión en el aula sobre un tema de actualidad, con el objetivo de crear un pensamiento crítico en el que los alumnos contrasten diferentes puntos de vista o sentimientos. Por último, se desarrollará una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación o exclusión.

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen: textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y textos argumentativos (p. 32180)	Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...) (p. 32180)	Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso y la cohesión de los contenidos Reconoce la importancia de los aspectos prosódicos, mirada, posicionamiento, lenguaje corporal, etc. (p. 32182)
Observación y comprensión del sentido global de debates, coloquios, entrevistas y conversaciones espontáneas de la intención comunicativa de cada interlocutor y aplicación de las normas básicas que regulan la comunicación (p. 32180)	Comprender el sentido global y la intención de textos orales (p. 32180)	Comprende el sentido global de textos orales de intención narrativa, descriptiva, instructiva, expositiva y argumentativa, identificando la estructura, la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante (p.32180)

		Interpreta y valora aspectos concretos del contenido de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular (p. 32181)
Utilización de la lengua para adquirir conocimientos y expresar ideas y sentimientos propios (p. 32180)	Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta, adquiriendo una actitud reflexiva y crítica respecto a la información recibida (p. 32180)	Utiliza y valora la lengua como un medio para adquirir, procesar y transmitir nuevos conocimientos; para expresar ideas y sentimientos y para regular la conducta (p. 32182)
Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público (p. 32180)	Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo (p. 32180)	Realiza presentaciones orales de forma individual o en grupo, planificando el proceso de oralidad, organizando el contenido, consultando fuentes de información diversas, gestionando el tiempo y transmitiendo la información de forma coherente aprovechando vídeos, grabaciones u otros soportes digitales (p. 32182) Realiza intervenciones no planificadas, dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos (p. 32182) Incorpora progresivamente palabras propias del nivel formal de la lengua en sus prácticas orales (p. 32182) Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral (p. 32182) Aplica los conocimientos gramaticales a la evaluación y mejora de la expresión oral, reconociendo en exposiciones

		orales propias o ajenas las dificultades expresivas: incoherencias, repeticiones, ambigüedades, impropiedades léxicas, pobreza y repetición de conectores etc. (p. 32183)
Exposición de la información contrastando diferentes puntos de vista (p. 32181)	Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta, adquiriendo una actitud reflexiva y crítica respecto a la información recibida (p. 32180)	Utiliza y valora la lengua como un medio para adquirir, procesar y transmitir nuevos conocimientos; para expresar ideas y sentimientos y para regular la conducta (p. 32182) Analiza críticamente debates y tertulias procedentes de los medios de comunicación reconociendo en ellos la validez de los argumentos y valorando críticamente su forma y su contenido (p. 32183) Participa activamente en los debates escolares, respetando las reglas de intervención, interacción y cortesía que los regulan, utilizando un lenguaje no discriminatorio (p. 32183)
Presentaciones orales claras y estructuras relacionados con la actualidad social, política y cultural (p. 32181)	Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones (p. 32181)	Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación (p. 32181)

Tabla 4: Contenidos trabajados en la propuesta didáctica y reflejados en el BOCYL

Teniendo como base la información aportada por los documentos legislativos, se ha decidido plantear el debate como propuesta didáctica en el aula para mejorar las competencias en los alumnos. Luceño Campos (1988), Prado Aragonés (2004) y Martín Vegas (2009) definen el *debate* como una técnica por la cual los alumnos presentan sus ideas sobre un determinado tema de manera fundamentada. No solo es una actividad enriquecedora para mejorar sus competencias académicas y orales, sino que le sirve al estudiante para desarrollar un pensamiento crítico y una identidad personal. Además, Cortés y Bañón (1997a) añaden otros efectos positivos de la utilización del debate como herramienta de trabajo: habituarlos a recibir críticas u opiniones contrarias, motivarlos ante ciertos temas polémicos y de actualidad, etc.

En la actividad propuesta, además de trabajar la *competencia lingüística*, se desarrollan otras, como la *competencia de aprender a aprender*, debido a que se intentará que el alumno desarrolle su aprendizaje organizando sus ideas, trabajando además de manera colaborativa para conseguir un propósito determinado. Por otro lado, en el debate se trabaja la *competencia social y cívica*, fomentada a través de la participación y las relaciones entre los alumnos. Finalmente, podría justificarse la *competencia conciencia y expresiones culturales* por proporcionar a los alumnos temáticas de debate diversas y actuales y la *competencia en sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*, ya que se persigue que los alumnos sean capaces de trabajar de manera autónoma y de llevar a cabo una correcta selección de la información a través de las fuentes bibliográficas seleccionadas, por lo que también se trabajará la *competencia digital*.

Para el desarrollo correcto de la propuesta, son necesarias tres sesiones ordinarias (50 minutos): la primera de ellas se dedicará a motivar a los estudiantes, introducirles los contenidos teóricos acerca del debate y trabajarlos de manera grupal. En la segunda sesión se les dotará a los alumnos de fuentes y bibliografía para que puedan investigar sobre los temas propuestos. Los resultados se expondrán en la última sesión. Se dividirá la clase en tres grupos distintos y serán tres los temas seleccionados para debatir. Todos los miembros del grupo deberán intervenir al menos en una ocasión durante el transcurso de los debates.

TRIMESTRE	BLOQUES/CONTENIDO	TEMPORALIZACIÓN	SESIONES
TERCER TRIMESTRE (4ºESO)	Introducción a la sesión	5 minutos	SESIÓN 1
	Activación de conocimientos	10 minutos	
	El debate fuera del ámbito académico	5 minutos	
	Conocimientos teóricos sobre el debate	10 minutos	
	Trabajo en grupo (preparación)	15 minutos	SESIÓN 2
	Búsqueda de información a través de las fuentes dotadas por el docente	45 minutos	
	Extracción de la información relevante Trabajo grupal		
	Organización de los debates: enfrentamiento de grupos / temas	5 minutos	SESIÓN 3
	Presentación del debate	30 minutos	
Resultados y premios	10 minutos		

Tabla 5. Temporalización para el desarrollo de las sesiones

En relación con la metodología utilizada, se combinarán métodos más tradicionales con otros más innovadores, pero durante toda la propuesta se trabajará con materiales y recursos cercanos a la vida y a las circunstancias del alumnado, intentando conseguir una motivación y una mayor participación. En cuanto a los métodos tradicionales, será necesario introducir de manera teórica, a modo de “clase magistral”,

los contenidos sobre *el debate* para que los alumnos tengan una base con la que trabajar. Sin embargo, se llevará a cabo utilizando contenido audiovisual y una presentación de *Canva*, herramienta innovadora en el proceso didáctico y, sin duda, más atractiva para los alumnos (véase *Anexo 5*). Este formato despierta, por lo general, mayor interés y se piensa que así serán capaces de mantener la atención durante más tiempo.

Unido a esta explicación teórica, se utilizarán las TAC como recurso motivador para los alumnos. Específicamente, se utilizarán recursos de *Youtube* o plataformas similares para visualizar ejemplos de debates, fuera del ámbito académico, pero cercanos a su realidad (programas de Telecinco, debates políticos, programas sobre fútbol, etc.) a través de la red social *Twitter*.

Además, se dotará a los alumnos de fuentes especializadas y distintas referencias bibliográficas para que ellos mismos puedan extraer información relevante y coherente para su posterior justificación. Se quiere conseguir así que los estudiantes muestren una iniciativa propia y aprendan a seleccionar de manera adecuada los contenidos.

Finalmente, se promoverá el trabajo en grupo debido a que se concibe como una actividad que los alumnos suelen disfrutar y el trabajo cooperativo puede ayudarles a que se sientan más cómodos a la hora de expresar sus opiniones y emociones personales.

El objetivo final es crear una especie de “liga de debate”. Serán tres los temas generales y tres los grupos en los que se dividirá la clase. Los enfrentamientos serán entre dos grupos y los integrantes del tercer grupo serán los encargados de decidir el ganador.

- *Grupo 1 vs Grupo 2*. ¿Los futbolistas deben cobrar todo lo que cobran?
- *Grupo 1 vs Grupo 3*. Ventajas e inconvenientes de las redes sociales.
- *Grupo 2 vs Grupo 3*. ¿Comer sano realmente cuesta caro?

Actividades propuestas y recursos

SESIÓN 1	RECURSOS Y MATERIALES
Actividad de activación de contenidos previos: familiarizar con el debate (<i>Anexo 5</i>)	Vídeo de <i>YouTube</i> (proyector)
Ejemplos de debate en las redes sociales (<i>Anexo 5</i>)	Ejemplos de <i>Twitter</i> (proyector)
Explicación teórica	Pizarra tradicional / Presentación <i>Canva</i> (<i>Anexo 5</i>)
Trabajo grupal	Dispositivo electrónico para búsqueda de información

Tabla 6: actividades y recursos de la primera sesión

SESIÓN 2	RECURSOS Y MATERIALES
Búsqueda y extracción de información relevante	Fuentes proporcionadas por la profesora y disponibles en el <i>Aula Moodle</i>
Trabajo en equipo y preparación del debate	Dispositivos electrónicos / esquemas

Tabla 7: actividades y recursos de la segunda sesión

SESIÓN 3	RECURSOS
Organización de los enfrentamientos del debate y puesta a punto	Pizarra tradicional
Reparto de cartulinas individuales (grupo 1, grupo 2 y grupo 3) para el grupo que haga de “juez” en cada momento	Tarjetas/folios de colores.
Entrega de premios	

Tabla 8: actividades y recursos de la tercera sesión

Recursos para evaluar:

Se han llevado a cabo distintos tipos de evaluaciones para conseguir así un análisis completo del proceso de aprendizaje adquirido durante estas sesiones.

En relación con la heteroevaluación, es decir, aquella tradicional, en la que el docente evalúa al alumno, se ha decidido optar por una lista de control para analizar de manera individual y general la expresión oral de cada uno de los miembros del equipo. En ella, aparece el nombre y los apellidos de cada alumno, el grupo de trabajo al que pertenece, el tema o los temas sobre los que ha intervenido y la fecha de intervención.

Alumno/a

Fecha:

Grupo de trabajo:

Temática del debate:

	SIEMPRE	NORMALMENTE	A VECES	NUNCA
Se expresa con claridad				
Utiliza un lenguaje acorde con la temática tratada y con el registro				
Utiliza de forma adecuada el lenguaje no verbal				
Utiliza ejemplos				
Consigue transmitir correctamente el objetivo del mensaje				
Defiende de manera adecuada sus opiniones (lo que implica un dominio de las fuentes consultadas)				
Respeto los turnos de palabra				
Utiliza bien los conectores que organizan su discurso				
Trabaja bien en grupo				

Tabla 9: lista de control

En segundo lugar, se llevará a cabo una coevaluación, es decir, una evaluación entre los propios compañeros del grupo-clase. Esa coevaluación la realizará el grupo que no intervenga en cada debate, que es a su vez es el que decide el vencedor. En lugar de

evaluar de manera individual a todos los integrantes de cada grupo, se puntuará al equipo completo, dando lugar así a un porcentaje de la nota grupal. Constará de un pequeño cuestionario donde los alumnos tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

	SI	NO
Han presentado y defendido bien su opinión		
Han hablado alto y claro		
Han ordenado bien sus ideas		
Han utilizado bien el vocabulario		
Han usado las manos para apoyar en lo que decían		
Han mirado al público		
Han conseguido captar mi atención		
Han contestado bien a su rival cuando mostraban su opinión		

Tabla 10: cuestionario para la coevaluación

Finalmente, se realizará una autoevaluación¹². Una semana después de la realización del debate, se pasará a los alumnos un cuestionario de autoevaluación en línea con el objetivo de conocer cómo se han sentido ante este tipo de actividad, no muy común en sus clases ordinarias. Además, servirá al docente para observar si realmente ha resultado una actividad fructífera o no, los aspectos susceptibles de mejora, qué partes han gustado más, etc. La finalidad principal es recoger las opiniones de los alumnos para intentar mejorar el proceso en relación con sus necesidades y tenerlas en cuenta en actividades similares que se planteen.

Cuestionario de autoevaluación:

¿Te ha resultado útil la actividad?

¿Cuál de los dos temas que has defendido te ha gustado más?

¿En cuál te has sentido más cómodo y seguro de tu opinión?

¿Te ha resultado fácil trabajar con tus compañeros?

¿Qué crees que se podría mejorar?

¿Te ha parecido tiempo suficiente para trabajar la actividad?

¿Te has sentido cómodo hablando en público?

¿Qué te ha parecido más difícil?

—

Los porcentajes correspondientes a dicha evaluación serán los siguientes:

¹² Cuestionario disponible en: <https://docs.google.com/forms/d/1mbYMARasyZ3uavPkQ4f-Tb9qgvxIOw-98OncKs9Dqw/edit>

- 50 % = heteroevaluación. Asignación de una calificación a través de las listas de control individuales.
- 30% = trabajo continuo durante las dos primeras sesiones (se pedirá entrega de un esquema de trabajo).
- 20% = coevaluación entre los alumnos.

Resultados obtenidos del debate:

Los resultados del debate han sido muy positivos. El hecho de utilizar contenido multimedia, una presentación de *Canva* y la referencia a las redes sociales con la visualización de ciertos memes hizo que su interés fuera mayor a la hora de plantear la actividad en términos teóricos. En relación con la división del grupo, creo que tanto los alumnos como yo estuvimos conformes con los grupos creados y con el trabajo que llevaron a cabo. Los tres temas de debate llamaron su atención, lo que hizo aumentar su motivación e interés a la hora de tener que informarse sobre ellos para después poder argumentar su postura. Cuando tuvieron lugar los debates finales, todos los alumnos se mostraron muy participativos, incluso los más tímidos, respetando, por lo general, los turnos de palabra. Sin embargo, aunque la participación y la exposición oral de los alumnos ha sido muy dinámica, se han observado deficiencias relacionadas con el lenguaje no verbal (utilización de pocos gestos, posturas no adecuadas, etc.), con la adecuación al registro (en algunos momentos utilizan vocabulario más coloquial), y con el mantenimiento de la mirada al resto de los compañeros (en algunas ocasiones miraban solo al docente, en otras observaban al suelo o al esquema, etc.). A pesar de estos aspectos que la actividad ha puesto de manifiesto que deben trabajarse más, ha sorprendido la involucración de los alumnos, el respeto de los turnos de palabra y las argumentaciones defendidas por cada uno de los grupos, que demuestran que una buena preparación y motivación puede hacer que los resultados de aprendizaje y de consecución de los objetivos sean los adecuados.

En segundo lugar, los resultados de coevaluación entre los propios compañeros han llamado la atención debido a que han sido bastante críticos con la actuación y las intervenciones de los compañeros, lo que refleja interés y una actitud objetiva y reflexiva sobre el contexto del debate. La mayoría de ellos ha observado deficiencias en los mismos tres rasgos comentados anteriormente: *utilización de un vocabulario rico y adaptado al tema, uso de los gestos y los códigos no verbales, y una falta de observación a todos los compañeros mientras tenía lugar la emisión del mensaje*. Sin embargo, sí creen que han presentado y defendido bien sus ideas, han hablado en un tono adecuado y han trabajado bien en grupo, aspectos compartidos por la heteroevaluación.

Por otro lado, los resultados del cuestionario de autoevaluación que se pasó a los alumnos al término de la unidad didáctica fueron muy positivos. De los 21 alumnos que conforman el grupo clase se obtuvieron un total de 20 respuestas anónimas, de las cuales 18 tuvieron la percepción de que la actividad del debate fue muy útil¹³, mientras que los

¹³ Añadieron comentarios adicionales como los siguientes: *nos ayuda a expresarnos públicamente, se pueden discutir dos puntos de vista con respeto, hemos aprendido a hacer debates y a hablar de manera*

dos alumnos restantes no observaron ventajas en las sesiones realizadas. La segunda y la tercera pregunta estaban orientadas a conocer cuál había sido el tema que más interés les había generado. Aunque las opiniones han sido bastante diversas, los resultados han sido los siguientes: *¿comer sano cuesta realmente caro?* ha recibido ocho respuestas, mientras que las temáticas sobre el *salario de los futbolistas* y las *ventajas e inconvenientes de las redes sociales* han obtenido seis votos cada uno. Con la cuarta pregunta se quería saber si los alumnos se han encontrado cómodos al trabajar en equipo y la respuesta ha sido bastante clara: el 90% de los alumnos se ha sentido cómodo en todo momento, mientras que un 10% ha añadido que en algunas ocasiones le ha resultado complejo aceptar ciertas opiniones u organizar las argumentaciones (véase *Anexo 6*). En cuanto a las posibles mejoras que sugieren los alumnos (pregunta cinco), estos han percibido deficiencias en la utilización del lenguaje no verbal y además creen que hubiera sido necesario informarse más y mejorar, en algunos casos, la planificación y estructuración de la información que iban a defender. Por otro lado, el 65% de los estudiantes cree que el tiempo de trabajo ha sido suficiente, mientras que el 35% piensa que sería adecuado trabajar estas competencias durante un mayor número de sesiones (véase *Anexo 6*). La séptima pregunta refleja que el 85% de los alumnos se ha sentido cómodo hablando en público, mientras que un 10% ha estado tranquilo en algunas ocasiones, pero en otras no, y el 5% restante corresponde a un alumno que no se ha sentido seguro expresando su opinión en voz alta (véase *Anexo 6*). Seguidamente, de la octava pregunta se infieren las dificultades con las que se han encontrado los estudiantes: *buscar y seleccionar la información, debatir y defender ciertas temáticas de las cuales no tenías mucha información, organizar las respuestas, comunicarse dentro del grupo, responder a las críticas de los argumentos de forma rápida*, etc. Finalmente, y gracias a la última cuestión, es posible extraer la información de que al 90% de los integrantes del grupo clase les gustaría que se llevaran a cabo más dinámicas y actividades de este tipo (véase *Anexo 6*).

Teniendo en cuenta los resultados en cada una de las tres formas de evaluación, se piensa que el *debate* ha sido una unidad bastante útil para los alumnos porque han reflexionado sobre temas de interés y actualidad social de una manera argumentada y sólida, partiendo de una búsqueda y selección de información relevante. Todo ello hace que el alumnado mejore su competencia lingüística, pero también otras competencias transversales como el desarrollo de la expresión crítica, el desarrollo de autonomía en el individuo, la promoción de una actitud reflexiva en el aula, el trabajo en grupo, etc. A pesar de que los resultados han sido positivos, se siguen observando numerosas deficiencias y limitaciones de los alumnos al expresarse oralmente, por lo que se cree que se debería recurrir más a este tipo de trabajo, centrando la atención sobre todo en el lenguaje no verbal y en la adecuación del registro a la situación o contexto, rasgos que

ordenada y tranquila, los temas eran bastante interesantes, aprendes a defender tu visión sobre un tema, fomenta el trabajo en equipo, etc.

han sido observados como deficientes en los tres tipos de evaluación ejecutados: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación¹⁴.

4. CONCLUSIONES

Como se ha ido exponiendo y argumentando a lo largo del presente trabajo, el concepto de *oralidad* ha sido tradicionalmente poco atendido por los estudiosos y la enseñanza de las *competencias orales* ha sido siempre la gran olvidada dentro de las aulas de Educación Secundaria debido a que, generalmente, se ha vinculado la lengua oral con una competencia global que se adquiere y desarrolla de manera natural y espontánea en el contexto familiar y social, y, por lo tanto, su trabajo ha quedado relegado a un segundo plano. Sin embargo, la capacidad de comprender y producir textos orales es una tarea compleja que también requiere de un aprendizaje guiado, sobre todo en registros formales, por lo que hay que crear situaciones comunicativas en el aula que ayuden a reflexionar sobre el uso de la lengua, esto es, fomentar el convencimiento de que no basta con usar el código, sino que se deben desarrollar activamente ciertas habilidades específicas: mostrar acuerdo o desacuerdo, argumentar críticamente y de forma reflexiva, crear una identidad propia, reaccionar ante otras intervenciones, etc.

Aunque ya son muchos los trabajos que se han publicado sobre la didáctica de las competencias orales en las últimas décadas, es un tema inagotable que sigue suscitando dudas acerca de su trabajo global en el aula de secundaria, por lo que seguirá ocupando numerosas páginas de la investigación debido a su importancia incontestable no solo en el ámbito académico, sino también en el social y profesional de todos los estudiantes. Un trabajo como el aquí presentado permite contribuir de alguna manera a un tema actual con datos reales que se han extraído tanto de las reflexiones de los docentes sobre su práctica directa en los centros de enseñanza, como de los alumnos gracias a la propuesta didáctica que se llevó a cabo durante el periodo de prácticas.

El análisis de los datos obtenidos en este TFM muestra que, a pesar de la importancia capital que se le da a esta competencia en los documentos legislativos de educación, la realidad es muy distinta. A través de las encuestas a los docentes se percibe que la falta de tiempo, el número de alumnos y, sobre todo, el exceso de contenidos obligatorios del currículo resultan ser las razones más evidentes del escaso trabajo de las competencias orales en las clases de Lengua castellana y Literatura. Debido a ello, parece que lo oportuno y necesario sería llevar a cabo una revisión de los contenidos curriculares con el objetivo de conseguir mayor tiempo para el trabajo de esta destreza y, además, que se pueda lograr un verdadero equilibrio con el resto de las competencias trabajadas en el aula.

Por otro lado, la propuesta didáctica refleja un interés de los alumnos ante este tipo de actividades siendo útiles no solo para mejorar la oralidad, sino también otras competencias transversales: *perder el miedo a hablar en público, informarse de manera*

¹⁴ Después de todo el proceso de evaluación, todos los alumnos recibieron un *feedback* individualizado, con la nota obtenida en cada una de las partes evaluables y un comentario sobre los aspectos significativos (positivos y negativos) de sus intervenciones durante el debate.

adecuada, crear un pensamiento crítico, argumentar las opiniones contrarias, trabajar en grupo, respetar las ideas de los demás, etc. Aunque los resultados han sido muy positivos, se siguen observando deficiencias en algunos aspectos de gran importancia en la oralidad, como el dominio del lenguaje no verbal y la adecuación del registro a la situación comunicativa. Los problemas detectados en las competencias comunicativas de los estudiantes, unidos a la importancia de la oralidad en el día a día de los alumnos y al interés y la motivación que han mostrado por mejorar estas competencias e involucrarse en su trabajo, indica que sería conveniente dedicarle más tiempo de práctica en el aula, lo que dará lugar no solo a una mejora de la competencia lingüística, sino que favorecerá también el desarrollo del resto de las competencias transversales.

Debido a los múltiples enfoques de investigación existentes en el ámbito de la Didáctica, resultaría interesante llevar a cabo un estudio de campo más amplio, con una muestra más representativa, y fuera de los límites de Salamanca. Por último, se podría ejecutar el mismo examen comparativo entre la legislación, de un lado, y los libros de texto y la práctica docente, de otro, para evaluar si aparecen cambios significativos después de la aplicación de la LOMLOE.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. Estudios

- Abascal Vicente, M.D. (1997). Didáctica de lo oral, en Martínez Fernández, JE y Serrano Serrano, J. (coord.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Oikus-tau, 155-180.
- Abascal Vicente, M.D. (2011a). Dos propuestas para enseñar el discurso oral en Ruiz Bikandi, U. y Abascal Vicente, M.D. (coord.) *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. GRAO, 69-90.
- Abascal Vicente, M.D. (2011b). Enseñar el discurso oral en Ruiz Bikandi, U. y Abascal Vicente, M.D. (coord.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. GRAO, 81- 100.
- Benet Salinas, I. y Correig Blanchar, M. (1989). Del lenguaje oral al lenguaje escrito en García Padrino, J. y Medina, A. (dirs.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Anaya.
- Briz, E. (1998). La evaluación en el área de lengua y literatura en Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 115-140.
- Calero, J. (1993). *Lengua viva 1*. Ediciones Octaedro.
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. GRAO.
- Cañas, J. (1997). *Hablamos juntos. Guía didáctica para practicar la expresión oral en el aula*. Ediciones Octaedro.
- Casanova, M. A. (1992b). La evaluación en el área de Lengua y Literatura en VV.AA. *Enseñanza de la Lengua y la Literatura en Educación Secundaria*. Rialp, 293-334.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). Expresión escrita. *Enseñar lengua*. GRAO.
- Cestero, A. M. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *ELUA: Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 20. Universidad de Alicante, 57-77.
- Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1966). *Dinámica de grupos y educación* (ed. 1982). Hvmánitas.
- Cortés Rodríguez, L. y Bañón, A.M. (1997a). *El comentario de textos orales II. El debate y la entrevista*. Arco/Libros.
- Cortés Rodríguez, L. y Bañón, A.M. (1997b). *El comentario de textos orales I. Teoría y práctica (La tertulia)*. Arco/Libros.

- Cuervo, M. y Diéguez, J. (1993). *Mejorar la expresión oral: animación a través de dinámicas grupales*. Narcea.
- Escandell, V. (1996). *Introducción a la pragmática. Nueva edición actualizada*. Ariel.
- García Armendáriz, M., Martínez Mongay, A.M., Matellanes Marcos, C. (2003). *Español como segunda lengua para alumnos inmigrantes*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- Gómez Vilasó, J. (1994). La comunicación oral (voces cercanas, voces distantes) en Lomas, C. (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Trea.
- González, M. (1999). La educación en el currículum de la Lengua y la Literatura en el primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Essomba, M.A. (coord.). *Construir la escuela intercultural*. GRAO, 111-118.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation en Cole, P. y Morgan, J.L. (eds.). *Syntax and Semantics 3: speech acts*. Academic Press, 41-59.
- Hall, E. (1973). *La dimensión oculta*. Editorial Siglo XXI.
- Lakoff, R. (1972). Language in context. *Language*, 48,4, 907-927.
- Luceño Campos, J.L. (1988). *Didáctica de la lengua española (lengua oral, vocabulario, lecto-escritura, ortografía, composición y gramática)*. Editorial Marfil.
- Martín Vegas, R.A. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- Martín Vegas, R.A. (2018). *Desarrollo de la competencia lingüística y literaria en la educación primaria*. Síntesis.
- Nussbaum, L. (2005). La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. GRAO.
- Pease, A. (1995). *El lenguaje del cuerpo*. Altaya.
- Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla, S.A.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es> [18/12/2021].
- Reyzábal, M. V. (1988). Cómo y qué evaluar en la comunicación oral. *Apuntes de Educación (Lengua y Literatura)*, 31. Anaya.
- Reyzábal, M. V. (1992). Didáctica de la comunicación oral en VV.AA. *Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria*. Rialp, 229-263.
- Reyzábal, M.V. (1993) *La comunicación oral y su didáctica*. La Muralla, S.A.

- Ribas Seix, T. (2011). Evaluar en el área de lengua y literatura en Ruiz Bikandi, U. (coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. GRAO, 61-78.
- Rodríguez Muñoz, F.J. y Ridao Rodrigo, S. (2012). La oralidad en educación secundaria: Legislación y libros de texto de lengua y literatura españolas. *Didáctica. Lengua y literatura*, 24, 363-380.
- Sánchez, A (1983). *Una metodología de la lengua oral*. Escuela española.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1992). Towards an analysis of discourse en Coulthard, M. (ed). *Advances in Spoken Discourse analysis*. Routledge, 1-34.
- Trigo Cutiño, J.M. (1993). Hablar y escuchar son sentido crítico: sugerencias didácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18, 129-140.
- Trigo Cutiño, J. M. (1998). Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 31, 35-53.
- Vilà i Santasusana, M. (2005). Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. GRAO.
- Willen, W. y White, J. (1991). Interaction and discourse in social studies classrooms” en Shaver, J. (ed.). *Handbook of research on social studies and teaching learning*. McMillan Publising Company, 483-495.

5.2. Legislación

- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Diseño Curricular Base (DCB). Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 4 de octubre de 1990, 18927-28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188-45220. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> .
- Ley Orgánica 3/2020, de 19 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.

ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
<https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>.

ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>.

Real decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (publicado en el BOE el 3 de enero de 2015). <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>.

5.3. Libros de texto

Gutiérrez, S., Luna, R., Pérez, D. y Serrano, J. (2016). *Lengua y literatura* (4ºESO). Grupo Anaya.

Llopis, I., Meliá, A.M., Picó, M., Zaragoza, E. (2020). *Lengua castellana y literatura* (4ºESO). Micomicona.

Reina, A., Navarro, E., Torres, A. (2016). *Lengua castellana y literatura* (4ºESO). Casals.

6. ANEXOS

Anexo 1: ejemplos de instrumentos de evaluación

Ejemplo 1: Lista de control.

Alumno/a:

Fecha:

Nombre del trabajo:

Se expresa con claridad	SI	NO
Llama la atención del receptor	SI	NO
Utiliza de forma adecuada el lenguaje no verbal	SI	NO
Utiliza un vocabulario rico y acorde al registro	SI	NO
Consigue transmitir correctamente el objetivo del mensaje	SI	NO

Fuente: propia

Ejemplo 2: Escala de observación.

Alumno/a:

Fecha:

Nombre del trabajo:

	1	2	3	4
Expone con claridad la temática y transmite de manera adecuada el mensaje				
Durante la exposición, mira a todos los compañeros y no se centra simplemente en la presentación				
Combina diferentes registros y utiliza correctamente los organizadores del discurso				
Mantiene una velocidad adecuada durante su intervención				

Fuente: propia **Ejemplo 3:** Rúbrica analítica.

	EXCELENTE (1-0'75)	SATISFACTORIO (0,75-0'5)	ACEPTABLE (0,5-0'25)	INSUFICIENTE (0,25)	P	V
CONTEXUALIZACIÓN	Identifica el autor, la obra y la parte a la que corresponde. Además, sitúa el fragmento en su contexto histórico, social, cultural y literario.	Identifica el autor y la obra, pero no a la parte a la que corresponde. Además, sitúa el fragmento en su contexto histórico, social, cultural y literario.	Identifica el autor y la obra, pero no a la parte a la que corresponde. Además, sitúa su contexto literario y cultural, pero no el histórico ni social.	Identifica la obra, pero no el autor ni la parte a la que corresponde. Tampoco sabe situar el fragmento en su contexto histórico, social, cultural y literario.	X1	
CLASIFICACIÓN DEL GÉNERO AL QUE PERTENECE Y CARACTERÍSTICAS DEL MOVIMIENTO LITERARIO	Identifica el género y explica sus características relacionándolo con el texto. También sitúa el fragmento dentro del movimiento literario al que pertenece y explica las características propias relacionándolo con el mismo de nuevo.	Identifica el género, sus características y el movimiento literario al que pertenece el texto. Sin embargo, lo hace de manera independiente sin relacionarlo directamente con el fragmento propuesto.	Identifica el género y el movimiento literario al que pertenece. No explica sus características ni lo ha relacionado con el texto.	Identifica el género, pero no explica las características de este. Además, tampoco lo sabe situar dentro del movimiento literario al que pertenece.	X2	
TEMAS Y CONTENIDO	Identifica el tema principal y las ideas secundarias del fragmento con precisión. Además, explica la importancia de este dentro del conjunto de la obra.	Identifica el tema principal y las ideas secundarias, pero no es capaz de relacionarlos con el conjunto de la obra.	Identifica el tema principal, pero no los temas secundarios ni la relación de todos ellos en el conjunto de la obra.	Menciona algunas ideas que se recogen en el texto, pero no es capaz de especificar acerca de los temas principales ni secundarios, sino que lo analiza de manera muy global.	X2	
ANÁLISIS LITERARIO	Identifica el tipo de narrador, así como las circunstancias espaciales y temporales del texto. Además, diferencia adecuadamente los personajes principales de los secundarios.	Es capaz de identificar todos los elementos (narrador, personajes, tiempo y espacio), pero no relaciona los elementos entre sí ni con el conjunto global del texto.	Identifica la mayoría de los elementos, pero no es demasiado exhaustivo en la explicación, sino que se limita a enumerarlos.	No reconoce el tipo de narrador ni las circunstancias temporales y espaciales. Con relación a los personajes, los describe de manera muy superficial y global sin hacer ningún tipo de distinción.	X2	
ADECUACIÓN ORTOGRÁFICA, LENGUAJE ADECUADO Y COHESIÓN TEXTUAL	Siempre se hace un uso correcto de la lengua y del registro (uso adecuado de oraciones, formas verbales, concordancia, etc.). Además, emplea muchos elementos para cohesionar el texto (marcadores, conectores, etc.)	Hace un uso correcto de la lengua y del registro, pero resulta escasa la variedad léxica y los elementos de cohesión textuales utilizados.	Hace uso de un registro formal en su mayoría, pero lo intercala con expresiones del ámbito coloquial. Es capaz de relacionar los elementos con eficacia, pero repite con frecuencia los mismos marcadores.	Comete algún error ortográfico y utiliza un registro coloquial y repetitivo. No es capaz de relacionar las partes del texto adecuadamente. Escasez de marcadores y uso repetitivo de estos.	X1	

Observaciones:

Fuente: propia.

Ejemplo 4: Rúbrica holística.

Alumno/a:

Fecha:

Nombre del trabajo:

<p>EXCELENTE</p>	<p>Presenta un tema de interés común que llama la atención al resto de compañeros. Además, es adecuado al propósito que se quiere conseguir.</p> <p>Por otro lado, emplea un vocabulario adecuado dependiendo de la situación: culto, emotivo, neutro, etc., pero también comprensible para todos sus interlocutores. Además, mantiene el contacto visual con los compañeros y utiliza correctamente los gestos que acompañan su intervención.</p> <p>Finalmente, habla con fluidez en todo momento, cambiando la entonación para mantener el interés de los interlocutores. La velocidad es adecuada ya que usa pausas expresivas y utiliza muletillas en muchas ocasiones.</p>
<p>ACEPTABLE</p>	<p>El tema no es del todo atractivo, pero transmite en su mayoría el mensaje de manera adecuada.</p> <p>Por lo general, usa un léxico acorde al contenido en todo momento. Sin embargo, no mira a sus compañeros durante la intervención ni gesticula, lo que hace perder el interés de sus interlocutores.</p> <p>Varía en cuanto a la velocidad del discurso: en algunas partes el ritmo es el adecuado, pero en otros se acelera lo que dificulta la comprensión del mensaje. En otras ocasiones, el discurso se ralentiza demasiado, lo que puede provocar una pérdida de la concentración por parte de los interlocutores.</p>
<p>INSUFICIENTE</p>	<p>Presenta un tema de poco interés para sus compañeros. Además, mezcla diferentes temáticas por lo que no queda claro cuál es el objetivo de su intervención.</p> <p>Mezcla en numerosas ocasiones el registro culto con el coloquial. Lo cierto es que mantiene el contacto visual y utiliza el lenguaje no verbal, pero en numerosas ocasiones, no lo efectúa de la manera correcta.</p> <p>Por último, su discurso es monótono. La velocidad de la intervención se ralentiza y aunque la vocalización es clara, el ritmo no es el apropiado.</p>

Fuente: propia.

Anexo 2: evaluación de la lengua oral

Luceño Campos (1988) plantea la evaluación de las destrezas orales no solo desde el punto de vista del contenido, sino también del lenguaje. Se exponen a continuación un ejemplo de cada tipo donde se enumeran los aspectos que se tienen en cuenta dependiendo de la visión que se adopte.

Desde la perspectiva del contenido, interesa atender a los siguientes factores:

- El alumno mantiene la atención en clase / el alumno se distrae con facilidad.
- El alumno se centra en el tema/el alumno divaga excesivamente/ El alumno generaliza demasiado/ El alumno concretiza excesivamente.
- El alumno fundamenta sus opiniones adecuadamente dando argumentos a favor y en contra de su propuesta / El alumno utiliza falacias para justificarse y no reflexiona sobre lo emitido.
- El alumno entiende lo que escucha y es capaz de extraer conclusiones / el alumno no comprende y, por tanto, no responde adecuadamente a aquello que se le pregunta.
- El alumno produce mensajes originales / el alumno carece de ideas propias.
- El alumno expresa el mensaje con claridad / el alumno es abstracto y oscuro a la hora de transmitir el mensaje.
- El alumno ordena las ideas correctamente / el alumno mezcla ideas y pierde el hilo constantemente.

Desde el punto de vista del lenguaje pueden tenerse en cuenta los siguientes factores:

- El alumno utiliza los nexos adecuadamente / el alumno no utiliza o usa de manera incorrecta los nexos y muletillas.
- El alumno utiliza expresiones correctas y heterogéneas / el alumno cae en la monotonía y en la repetición de los mismos elementos.
- El alumno utiliza frases largas / el alumno utiliza frases cortas.
- El alumno utiliza correctamente las formas y tiempos verbales / el alumno comete numerosos errores de concordancia.
- El alumno utiliza sustantivos y adjetivos / el alumno utiliza pocos verbos / el alumno utiliza adverbios.
- El alumno entona adecuadamente apoyándose en movimientos corporales / el alumno no adapta su tono de voz durante el discurso.

Anexo 3: cuestionario

Enlace al mismo:

<https://docs.google.com/forms/d/1FD4nGHnk1aanr1SiMsxKdFr2UGBsoSwaFI-CE2IJcTI/edit>

1. ¿Qué importancia se le da a cada uno de los siguientes contenidos dentro del currículo de Lengua española y literatura se potencia más en el aula? Ordénalos de mayor a menor importancia.
 - a. Contenidos literarios (métrica, figuras retóricas, géneros literarios)
 - b. Contenidos de lengua: gramática (morfología y sintaxis), léxico y ortografía
 - c. Estrategias de comunicación (uso de la lengua): habilidades escritas y orales.
2. Con relación a las competencias orales, ¿se trabajan de manera específica de manera diseñadas y organizada o se incorporan de manera habitual en las sesiones ordinarias?
3. Si se trabajan las competencias orales en el aula, ¿de qué manera o qué metodología se usa para su aprendizaje y desarrollo? (pueden marcarse tantas opciones como se crea conveniente).
 - a. Exposición oral sobre alguno de los temas teóricos vistos en clase
 - b. Exposición sobre algún libro o película de la programación didáctica obligatoria
 - c. Exposición de temática libre sobre algún tema de actualidad
 - d. Teatralización o dramatización de alguno de los contenidos teóricos (*rol playing*)
 - e. Debates o discusiones organizadas
 - f. Otro: _____
4. ¿Podría explicar de manera resumida la metodología seguida para el desarrollo de la oralidad? (pregunta de respuesta libre).
5. ¿Suelen trabajarse de manera grupal o individual? (respuesta libre)
6. ¿Consideras que habría que trabajar más las competencias orales dentro del aula? (pregunta de respuesta libre).
7. ¿Crees que hay tiempo suficiente para su trabajo específico dentro del aula?
 - a. SI
 - b. NO
8. En caso negativo, ¿cuáles creen que pueden ser las causas de la insuficiente dedicación a esta competencia?
9. ¿Cómo cree que se podría mejorar el estudio y la enseñanza de las competencias orales? (pregunta de respuesta libre)
10. Como docente, ¿qué ventajas crees que conlleva la enseñanza de las competencias orales? (pregunta de respuesta libre)
11. ¿Qué factores se priorizan a la hora de evaluar los contenidos orales? Marque del 1 al 5 siendo 1 muy poco valorado y 5 valorado en su totalidad.
 - a. Temas atractivos y relacionados.
 - b. Adecuación al objetivo de la actividad
 - c. Captación de la atención de los compañeros
 - d. Dominio del lenguaje

- e. Empleo de conectores
- f. Explicación correcta de los contenidos y objetivos perseguidos
- g. Fluidez y entonación adecuada en la transmisión del mensaje
- h. Utilización del lenguaje no verbal
- i. Contestación correcta a las preguntas de los compañeros o del propio docente
- j. Otros: _____

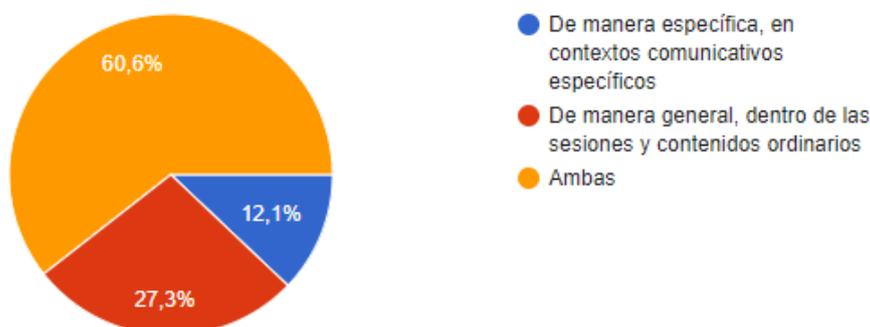
Anexo 4: resultados encuesta

Para seleccionar las preguntas cuyos resultados se reflejan, se ha optado por elegir aquellas de una respuesta más “encerrada” o fija, que permite visualizar los porcentajes de una manera más clara. El resto de las cuestiones, que permitan una respuesta de redacción libre, presentan mucha mayor divergencia y no son visuales, por lo que se ha decidido esbozar esos resultados únicamente en el cuerpo de texto.

Pregunta 2:

Con relación a las competencias orales, ¿se trabajan de manera específica o se incorporan de manera habitual en las sesiones ordinarias?

33 respuestas



Pregunta 7:

¿Cree que hay tiempo suficiente para su trabajo específico dentro del aula?



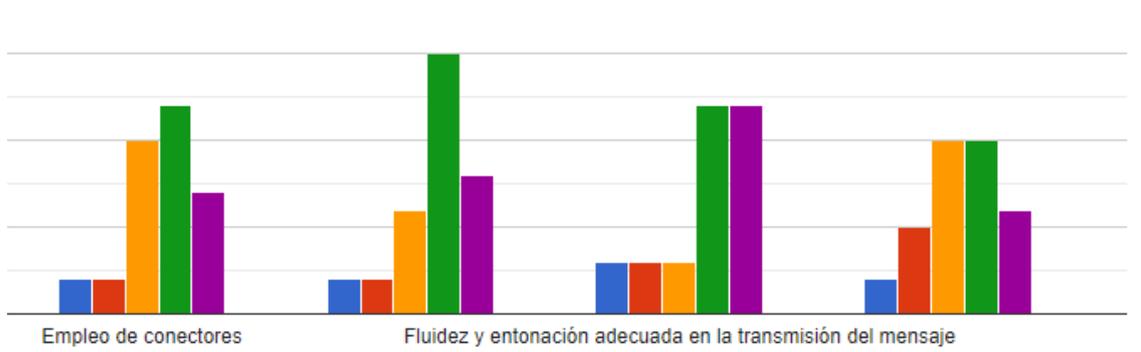
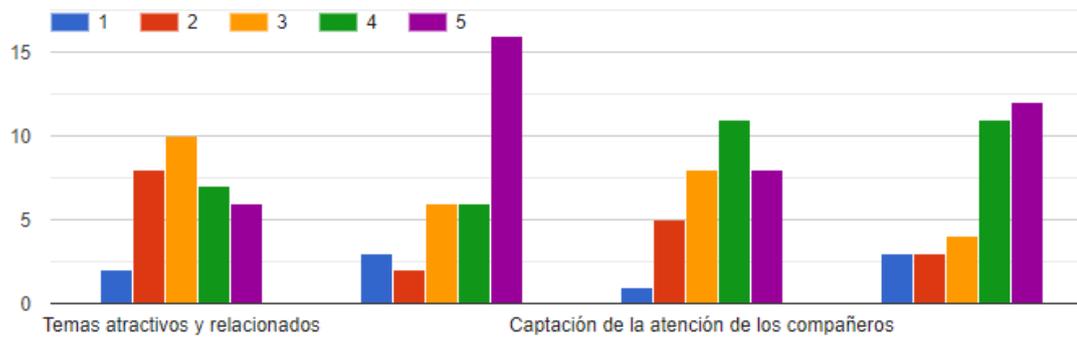
33 respuestas



Pregunta 11:

Ítems propuestos: temas atractivos y relacionados / adecuación al objetivo de la actividad / captación de la atención de los compañeros / dominio del lenguaje / empleo de conectores / explicación correcta de los contenidos y objetivos perseguidos / fluidez y entonación adecuada en la transmisión del mensaje / utilización del lenguaje no verbal / contestación correcta a las preguntas por parte del docente o de los alumnos.

¿Qué factores se priorizan a la hora de evaluar los contenidos orales? Marque del 1 al 5 siendo 1 muy poco valorado y 5 valorado en su totalidad.



Anexo 5: recursos utilizados

¿Eres creíble? ¡Averigüemoslo!

DEBATE

¿Qué es un debate?

https://www.youtube.com/watch?v=f-_NroIómMU&ab_channel=MdeMarina

¿Dónde se debate?

¿Dónde se debate?

¿Dónde se debate?

¿Dónde se debate?

¡Bienvenidos a NUESTRO debate!

¿Listos para jugar?

Este juego es un debate acelerado, donde puedes discutir sobre las cosas más irrelevantes. No necesitas encontrar puntos de vista increíbles, solo tienes que defender tu postura y divertirte.

Los jugadores

GRUPO 1 GRUPO 2 GRUPO 3

Normas del debate

¡A divertirse!

- Hay tres temas. Los enfrentamientos se llevan a cabo entre dos grupos.
- El tercer grupo es el encargado de elegir al vencedor.
- Todos los participantes deben intervenir.
- Cada debate tendrá una duración máxima de 10 minutos.
- Cada integrante del grupo que no participa votará individualmente.
- En caso de empate, Carmen y Ana decidirán a los vencedores.

¡HAY PREMIOS PARA LOS GANADORES!

Temas del debate

- Grupo 1 vs Grupo 2: ¿pensáis que los futbolistas deben cobrar todo lo que cobran? A favor / en contra
- Grupo 1 vs Grupo 3: ventajas e inconvenientes de las redes sociales. Grupo de ventajas más grupo de inconvenientes. Convenir a alguien que está pensando en hacerse o no este tipo de contenido.
- Grupo 2 vs Grupo 3: ¿comer sano realmente cuesta caro? A favor / en contra

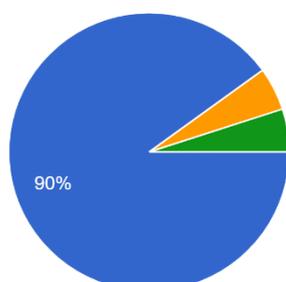


Anexo 6: resultados del formulario de autoevaluación del debate

Pregunta 4:

¿Te ha resultado fácil trabajar con tus compañeros/as?

20 respuestas

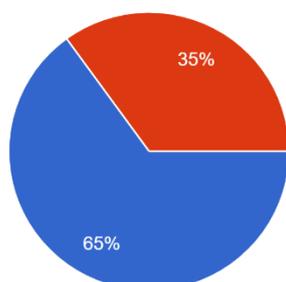


- Sí
- No
- Más o menos
- Un poco difícil porque no hemos repartido bien y algunas cosas que iba a decir otro del grupo las dijo antes.

Pregunta 6:

¿Te ha parecido tiempo suficiente para trabajar la actividad?

20 respuestas

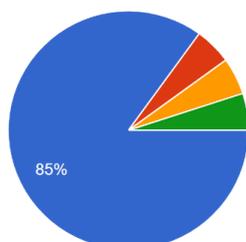


- Sí
- No

Pregunta 7¹⁵:

¿Te has sentido cómodo/a hablando en público?

20 respuestas



- Sí
- No
- Comodo no en si no porque me ha costado arrancar a hablar hablar pero ni bien ni mal
- En el primero no pero en el segundo si

¹⁵ Las respuestas reflejan las palabras literales empleadas por los alumnos. Por esa razón, aparecen numerosas faltas de ortografía y lenguaje coloquial.

Pregunta 9:

¿Te gustaría que se hicieran más ejercicios de este tipo?

20 respuestas

