



**Máster Universitario en Formación
del Profesorado de Educación Secundaria**

Especialidad: Lengua y Literatura Castellana

***TRABAJO FIN DE
MÁSTER***

**“La narración oral en la Educación Secundaria
Obligatoria: una propuesta didáctica”**

Alumna: Carola Sbriziolo

Directora del Trabajo: Magdalena Romera Ciria

Curso 2012/2013

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT	p. 5
1. INTRODUCCIÓN	p. 6
1.1 Justificación de la elección.....	p. 6
1.2 Estado de la cuestión.....	p. 7
1.3 Objetivos de este trabajo.....	p. 8
1.4 Estructura de este trabajo.....	p. 10
2. MARCO TEÓRICO	p. 11
2.1 Características de la lengua oral.....	p. 11
2.2 Estructura y rasgos específicos de la narración oral.....	p. 12
2.3 La competencia oral en el Currículo de la ESO. Contenidos y objetivos de la secuencia didáctica planteada.....	p. 16
3. METODOLOGÍA	p. 22
3.1 Selección de la muestra.....	p. 22
3.2 Secuencia didáctica “Invención y narración oral de una historia de ficción” (5 sesiones de 50 min).....	p. 23
3.3 Técnica de recogida de datos.....	p. 30
3.4 Variables codificadas y método de codificación.....	p. 31
4. RESULTADOS	p. 33
4.1 Logros.....	p. 33
4.2 Dificultades encontradas por los alumnos.....	p. 37
4.3 Posibles mejoras.....	p. 42

5. CONCLUSIONES.....p. 45

BIBLIOGRAFÍA.....p. 48

ANEXOS

Anexo 1: Grafonías (Sesión 1).....p. 51

Anexo 2: Tabla 1 (Sesión 2).....p. 52

Anexo 3: Tabla 2 (Sesión 3).....p. 53

RESUMEN/ABSTRACT

La competencia oral es un aspecto de la lengua muy importante que, sin embargo, no recibe la debida atención ya sea en la investigación académica, ya sea en la investigación aplicada al aula de la Enseñanza Secundaria.

Este trabajo pretende, en primer lugar, trazar las coordenadas teóricas de la narración oral, para luego proponer una secuencia didáctica, planteada para alumnos del segundo ciclo de la ESO, que consiga mejorar su competencia en la narración oral. Para la elaboración de los contenidos, los objetivos y las pautas de valoración de cada sesión, se tienen presentes los del Currículo oficial del Gobierno de Navarra.

Tras la experimentación de la secuencia en un aula de 3^o de la ESO, se extraen datos y con ellos se lleva a cabo un estudio cualitativo de los logros y las dificultades de los alumnos; de ahí se proponen posibles mejoras a la misma secuencia planteada.

Oral competence is a very important aspect of language; however, it does not receive due attention in the academic research and in the classroom research applied to the Secondary Education.

This work aims, first, to outline the theoretical coordinates of narrative oral texts, and then proposes a teaching sequence to improve the narrative oral competence in 3^o ESO students. For the preparation of the contents, objectives and guidelines of each session, it has been considered the official Curriculum of the Government of Navarra.

After experiencing the sequence in a classroom, it has been possible to extract data, make a qualitative study of the successes and difficulties of the students and suggest possible improvements to the same sequence.

INTRODUCCIÓN

*La narración oral es un acto de belleza,
donde el ser humano resulta capaz de divertir y enseñar,
de emocionar y analizar, de cuestionar y de afirmar,
de debatir y de comprometer
(Garzón Céspedes, 1995)*

1.1 Justificación de la elección

La competencia oral es un aspecto de la lengua muy importante que, sin embargo, no recibe la debida atención ya sea en la investigación académica, ya sea en la investigación aplicada al aula. Las razones de este descuido son varias: en primer lugar, el frecuente prejuicio de que la lengua oral es algo intangible y por tanto poco útil; en segundo lugar, la persistencia de una tradicional concepción de la lengua oral como algo simple, pobre y hasta erróneo desde el punto de vista gramatical, sintáctico y léxico; y, finalmente, las dificultades de trabajarla, practicarla y evaluar los resultados de los alumnos.

Dentro de este panorama, si se han estudiado y llevado al aula -aunque parcialmente- algunas modalidades del discurso como la argumentación o la exposición, la falta de estudios aumenta al considerar la modalidad discursiva de la narración y, además, los pocos trabajos existentes se limitan al ámbito de la Escuela Primaria. Esta carencia choca con la infinitud de estudios sobre la narración escrita, que hoy en día constituye la base de nuestra propia cultura.

La narración es, desde siempre, una de las formas más usadas por el ser humano para comprender el mundo, conocer lo que no conocemos y expresar lo que ya sabemos: “Narramos para informar, para cotillear, para argumentar, para persuadir, para divertir, para crear intriga, para entretener...” (Calsamiglia y Tusón 2007: 260). Gracias a la narración, se han transmitido historias, leyendas, mitos, cuentos, etc., primero de manera oral y, luego, a través de la escritura.

Todo el mundo está de acuerdo en que hoy en día, se siente y se piensa de una manera diferente a la de antaño, porque la manera de vivir es distinta. En este contexto, la educación no puede pasar por alto estos factores y debe modificarse adecuándose a la sociedad actual. Y, si, como escribe Joan

Ferrés, los cinco grandes rasgos diferenciales de la nueva cultura son: lo sensorial, lo dinámico, lo emotivo, lo sensacional y lo narrativo; entonces es fácil ver por qué es útil trabajar lo narrativo en la escuela y recuperar sobre todo su dimensión oral, incluyéndola en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ferrés 2000).

Por todo lo dicho hasta ahora, estoy de acuerdo con Fernando Savater cuando afirma que “los humanos no somos problemas o ecuaciones, sino historias; nos parecemos menos a las cuentas que a los cuentos” (1997: 139). Y creo que es indispensable potenciar la dimensión narrativa en la enseñanza, y detenerse, en especial modo, en el análisis de la narración oral y en sus posibles aplicaciones en la Educación Secundaria.

1.2 Estado de la cuestión

Cuando decidí trabajar sobre la narración oral aplicada a la enseñanza en la Escuela Secundaria, sabía que en el campo de la investigación había poco sobre ella. Sin embargo, a la hora de abordar mi búsqueda bibliográfica para empezar a estudiar el tema, me di cuenta de que realmente casi no existen trabajos y propuestas didácticas que se hayan centrado en la narración oral. Durante mis investigaciones, de vez en cuando encontraba en los catálogos títulos de libros que parecían tratar lo que estaba buscando, pero, a la hora de manejarlos, me daba cuenta de que en realidad se centraban, una vez más, en la Educación Primaria: es lo que me ocurrió, por ejemplo, con el volumen de Antonio Manuel Fabregat, *Cuentos para hablar en la escuela*, publicado en 1990, o con el más reciente libro de Gabriel Nuñez Ruiz y María del Carmen Quiles Cabrera, *La narración oral en la escuela*, publicado en 2002. Lo mismo ocurre con otros textos ya clásicos, como el de Sara Cone Bryant, *El arte de contar cuentos* (1983 [1965]), que si bien declara en la parte introductoria la necesidad de trabajar el cuento no solo con los niños sino en todos los grados, al final se centra exclusivamente en la narración oral en la infancia. Por lo demás, abundan los libros relacionados con el género del cuento, sus orígenes, sus características y los volúmenes sobre el arte de contar cuentos: entre ellos, he consultado una reedición del clásico *Pues señor...* de Elena Fortún (1991) y el más reciente *Cuentos al amor de la lumbre*, de Antonio Rodríguez Almodóvar (1983).

Todos estos textos me han sido útiles para hacerme una idea de cómo se trata la narración oral a la hora de enseñar a alumnos muy jóvenes, pero no son exactamente lo que habría necesitado. Las demás referencias bibliográficas que he manejado y que recojo en la bibliografía atañen, en general, a la lengua oral en la enseñanza, a estudios teóricos sobre la narración oral y a la narración oral escénica, una técnica artística que, gracias al movimiento fundado en los años 70 por Francisco

Garzón Céspedes en América Latina, se está difundiendo ahora también en Europa.¹

Solo he encontrado un trabajo dedicado exclusivamente a la explotación didáctica de la narración oral en el ámbito de la Educación Secundaria; se trata del artículo de José María Hernández Aguiar “La narración oral y su didáctica”, publicado en la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, en 1995. En su breve ensayo, Hernández Aguiar comenta, acertadamente, el frecuente error con el que se aborda la lengua oral a partir de las estrategias usadas para la escritura y analiza los rasgos diferenciales de la oralidad frente a la escritura, sobre todo con respecto a la narración. Sin embargo, a la hora de ofrecer una propuesta didáctica, el autor formula una muy poco detallada secuencia destinada a alumnos de la ESO.

Con la excepción pues, de este artículo de hace ya 18 años, no hay, por lo menos según me consta, más estudios sobre la narración oral aplicada al aula en la ESO. Probablemente, existirán otros estudios que no he tenido la oportunidad de conocer, pero dudo que haya más de los que se puedan contar con los dedos de una mano. Ahora bien, dada esta carencia bibliográfica, he tenido que organizar yo misma mi trabajo, sin poder contar casi con soportes bibliográficos. Por una parte ha sido para mí un reto interesante, pero por otra parte ha resultado ser, en algunos momentos, una tarea compleja. Por lo tanto, los resultados a los que llego derivan, en parte, de mi acercamiento teórico a la oralidad y a la competencia oral en la lengua española como L1; pero, sobre todo, de la aplicación práctica de la secuencia didáctica que he planteado para una clase de 3^o de la ESO.

1.3 Objetivos de este trabajo

Dada la situación hasta aquí descrita, es fácil entender que el objetivo global que me propongo en este Trabajo fin de Máster sea el de ofrecer una propuesta didáctica eficaz que trabaje la narración oral y, a la vez, impulse a la creación de otras propuestas de este tipo.

Ahora bien, como afirma Vilà i Santasusana,

El primer paso para que las prácticas orales sirvan para mejorar el habla es valorar la situación comunicativa en la que se inscribe el intercambio e identificar, en el género concreto que se ha de producir, qué aspectos son comunes entre oralidad y escritura y qué otros aspectos son específicos de cada código. El análisis del contexto de comunicación nos permitirá tener en cuenta aspectos como la intención del hablante, las expectativas del oyente, las ideas que se comunican, el efecto que producen sobre el destinatario, los recursos retóricos que utiliza el emisor para captar y mantener la atención, el valor de los elementos implícitos y los no verbales, entre otros aspectos (2011: 3).

Y en efecto, los contenidos que mi secuencia didáctica pretende trabajar son la narración oral y

¹ Sobre la situación de la narración oral en España, ver los trabajos de Sanfilippo (2005 y 2007).

sus características, que como se verá, difieren mucho de las de la narración escrita. El objetivo de este estudio empírico es ver hasta qué punto los alumnos reconocen los rasgos propios de la lengua oral, si saben aplicarlos, por qué saben o no saben hacerlo, y cuáles podrían ser las estrategias para conseguirlo. En particular, se prestará atención a los elementos paraverbales (voz, entonación, gestos, etc.) y a la cohesión necesaria a la hora de construir un cuento oral.

Por lo que respecta a los elementos paraverbales, se pretende averiguar hasta qué punto la vergüenza y el 'miedo escénico' pueden llegar a ocultar o invalidar las infinitas posibilidades vocales y gestuales de los jóvenes; es decir, hasta qué punto estas dificultades dependen del contexto y si se pueden superar con el entrenamiento. Como precisan Castellà y Vilà i Santasusana, este problema se da exclusivamente en la lengua oral, debido a sus peculiares rasgos, que comentaré en el siguiente capítulo:

Dado que los interlocutores comparten el espacio físico y coinciden temporalmente en él, se producen una interacción y un anclaje en el contexto que no son posibles en la lengua escrita. Se da un grado importante de interacción visual y emotiva entre el hablante y el auditorio, que resulta básica para el éxito de la comunicación (2005: 30).

Por lo que se refiere a la cohesión en el lenguaje oral, se pretende ver si los alumnos seleccionados como muestra reconocen y saben usar adecuadamente los tiempos verbales y los demás recursos de cohesión de una narración oral. También en este caso, el objetivo es detectar la razón de su rendimiento y de ahí proponer posibles medidas para que el aprendizaje sea más eficaz.

Por último, me parece interesante investigar en qué medida el hecho de no tener delante un texto escrito y tener que construir el discurso en el momento mismo de la enunciación -otra de las características de la lengua oral- puede dificultar la producción del texto, en este caso de la narración. En este contexto, es útil ver en qué medida la confianza en las propias capacidades, o su falta, pueden influir en la ejecución de la tarea.

Como se puede notar, se trata en todos los casos, de conseguir que el alumno se 'familiarice' con ciertos contenidos y tareas que no está acostumbrado a tratar y que en el momento inicial, dificultan el proceso de aprendizaje. De hecho, tal como pensaba Piaget en los años 70, reformulando sus propias teorías previas sobre el desarrollo cognitivo, el éxito de las operaciones formales llevadas a cabo por un adolescente depende, entre otros factores, del contenido y de la familiaridad con la tarea.²

² A propósito de la influencia del contenido y de la familiaridad de la tarea en el aprendizaje de los adolescentes ver Giménez-Dasí (2009), y en particular las pp. 270-274.

1.4 Estructura de este Trabajo

Habiendo justificado hasta aquí la elección del tema y comentado el estado de la cuestión, en el siguiente capítulo se trazarán las coordenadas teóricas de la lengua oral, se estudiarán los rasgos específicos de la narración oral y se abordará la competencia oral en el Currículo de la ESO del Gobierno de Navarra.

En el tercer capítulo se propondrá una secuencia didáctica, planteada para alumnos del segundo ciclo de la ESO, que consiga mejorar su competencia en la narración oral y cuya tarea final consiste en la invención y narración oral de una historia ficcional. Para la elaboración de los contenidos, los objetivos y las pautas de valoración de cada sesión, se han tenido presentes, en parte, los contenidos y los objetivos planteados por el Currículo oficial para la materia de “Lengua y literatura castellana”. Se describirá primero el grupo de alumnos con los que se ha experimentado el proyecto, a continuación los materiales empleados, la técnica usada para recoger los datos y, finalmente, las variables codificadas y el método de codificación abordado. La secuencia incluirá actividades -en grupos, en parejas e individuales- para trabajar los elementos paraverbales y la cohesión en la lengua oral, además de actividades para estimular la creatividad de los alumnos.

Además, aprovechando las sesiones de “Prácticum II” previstas en el segundo semestre del Máster, he podido poner en práctica la secuencia en un aula de 3^o de la ESO del Colegio San Ignacio de Pamplona. Los resultados de esta experiencia se recogen también en el cuarto capítulo: logros, dificultades de los alumnos y posibles mejoras a la misma secuencia planteada.

Al final de este trabajo se encuentran las conclusiones, que analizan el cumplimiento de los objetivos que se han planteado al principio, y se recoge la bibliografía aprovechada para el estudio, así como unos anexos con los materiales usados para la secuencia didáctica planteada.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Características de la lengua oral

A diferencia de otras, nuestra sociedad actual está basada en la escritura. La consecuencia es que la cultura oral no se considera algo serio y se le resta valor. Una consideración de este tipo no toma en cuenta que la mayor parte de nuestras comunicaciones diarias son orales y que la lengua oral es la primera, y la única, con la que empezamos a comunicar en nuestros primeros años de vida.

La lengua oral tiene características específicas que la distinguen de la lengua escrita. Así como en la enseñanza de la escritura se abordan la comprensión (lectura) y la expresión (escritura), también para la oralidad hay que considerar la comprensión y la expresión:

<p style="text-align: center;">ESCUCHAR (comprensión oral)</p>	<p style="text-align: center;">HABLAR (expresión oral)</p>
<p style="text-align: center;">LEER (comprensión escrita)</p>	<p style="text-align: center;">ESCRIBIR (expresión escrita)</p>

Cuadro 1. Destrezas específicas de la competencia oral y escrita

Voy a trazar brevemente un panorama de los rasgos de la lengua oral, dado que la oralidad constituye solo el marco de este trabajo, cuyo objeto concreto es la narración oral. Para la clasificación de las características propias de la lengua oral, me acojo a la sistematización de Vilà i Santasusana (2011: 4), que propone tres tipos de componentes:

1) Componente lingüístico-discursivo, que incluye:

- el dominio de la voz
- la agilidad en la selección del vocabulario y en el uso de las estructuras morfosintácticas
- un control de la coherencia y cohesión del discurso superior al del discurso escrito (debido a la inmediatez de lo oral y la no recursividad)
- el dominio de géneros discursivos orales formales prototípicos: el conocimiento y el uso de las estructuras discursivas características de los géneros orales.

2) Componente contextual, que incluye:

- el uso de un registro lingüístico adecuado
- el control que ejerce el orador sobre el tiempo de escucha que se somete al interlocutor
- la adecuación al destinatario y al espacio social.

3) El componente estratégico-retórico, que incluye:

- los recursos retóricos
- cualquier otra estrategia adoptada por el hablante para comunicar de manera eficaz.

2.2 Estructura y rasgos específicos de la narración oral

Como afirma Martha Shiro, “El género determina cuál es la organización textual requerida, qué tema es apropiado, qué selecciones léxicas y gramaticales son aceptables. Además, el contexto situacional limita el tipo de discurso que puede ser utilizado” (2012: 251). La narración, como género discursivo, tendrá por tanto sus propias características. Pero como precisa otra vez Shiro, “para caracterizar un género discursivo, no es suficiente determinar la presencia de ciertos rasgos textuales. Es necesario indagar acerca de la función discursiva de dichos rasgos y examinar si estos caracterizan la gran mayoría de las producciones de dicho género” (2012: 271).

Ahora bien, la narración oral comparte con la narración escrita algunas características, relacionadas, básicamente, con su estructura. Es por esta razón que al estudiar la estructura de la narración oral, se suele partir de las bases teóricas de los estudios llevados a cabo en el campo de la narración escrita.

Por ejemplo, una de las teorías más conocidas sobre la narración es la de Jean Michel Adam, quien planteó un esquema según el cual desde una situación inicial se llega a una situación final, a través de una 'transformación'. Los cinco constituyentes básicos de la narración son, según Adam (1992):

- la temporalidad
- la unidad temática
- la transformación
- la unidad de acción
- la causalidad

Según este planteamiento, cada narración está constituida por macroproposiciones narrativas (Pn0, Pn1, Pn2, etc.) y su esquema es siempre el siguiente (citado en Calsamiglia - Tusón 2007: 261):



Cuadro 2. Estructura narrativa según Adam (1992)

Hay que decir que los antecedentes de esta teoría se encuentran en varios autores pertenecientes a distintos campos: el folklórico con Vladimir Propp (1985 [1928]), el de la semiótica con Algirdas Julien Greimas (1976 [1966]) y el literario con Gérard Genette (1989 [1972]) y Roland Barthes (1987 [1969]). Por ejemplo, Propp, al analizar la estructura del cuento de tipo mítico, elabora un método funcional basado en “secuencias”:

Desde el punto de vista morfológico puede llamarse cuento fantástico a todo desarrollo narrativo que parta de un daño (A) o de una carencia (a) y pase por funciones intermedias para concluir en un casamiento (W) o en otras funciones utilizadas como desenlace. [...] A este desarrollo le llamamos *secuencia*. Cada nuevo daño o perjuicio, cada nueva carencia, da lugar a una nueva secuencia (1985 [1928]: 121).

Sobre esta base, Bremond (1972 [1969]) propone una teoría en la que modifica la de Propp al afirmar que ninguna función impone como necesaria la siguiente. Al mismo tiempo amplía la teoría del ruso sugiriendo que las funciones sean tres para cada secuencia definida “elemental” y que más secuencias elementales formen una secuencia “compleja”. Su “método triádico” incluye varios tipos de secuencias complejas: concatenación “por sucesión continua”, “por enclave”, “por enlace”.

Desde una perspectiva semiótica, Greimas (1976 [1966]: 188-189) estudia los elementos

elementos estáticos y dinámicos de la narración y habla de “radotage” y “afabulación”, indicando respectivamente los inventarios de los primeros y de los segundos. Por su parte, Barthes (1987 [1969]) habla de “funciones” e “indicios”, indicando con el primer término la esfera de las acciones, con el segundo todo lo que integra la narración. Dentro de la categoría de “funciones”, establece además una distinción entre “funciones cardinales” o “núcleos”, (que abren, sujetan o cierran la sucesión de los acontecimientos) y “funciones catalíticas” (unidades consecutivas entre un núcleo y otro). Dentro de la categoría de “indicios”, distingue entre “indicios” verdaderos (que dan informaciones para situar lo narrado en el tiempo y en el espacio) e “informantes” (que, aunque otorgan un conocimiento ya dado, sirven sin embargo para afirmar la verdad de lo que se cuenta). En el campo literario, Genette (1989 [1972]: 273-283) analiza los distintos niveles narrativos y categoriza cuatro tipos de narración posibles desde el punto de vista de la posición temporal: ulterior (posición clásica de la narración al pasado); anterior (cuento al futuro); simultáneo (cuento al presente contemporáneo a la acción); intercalado (entre los varios momentos de la narración).

Como se ha dicho antes, al estudiar la estructura de la narración oral, se suele partir de las bases teóricas de los estudios llevados a cabo en el campo de la narración escrita. De hecho, las teorías hasta aquí expuestas han constituido también la base para los trabajos de William Labov, quien llevó a cabo uno de los primeros estudios sobre la estructura de la narración oral (1972), abordando el tema desde un enfoque sociolingüístico. Utilizo aquí este modelo, que subdivide la narración oral en seis partes:

- **Resumen o Abstracción:** es la síntesis de la historia, constituida por una o dos cláusulas.
- **Orientación:** es el contexto o escenario de la historia (cuándo, quién, dónde) y describe una situación de equilibrio que va a alterarse.
- **Complicación:** es lo que rompe la estabilidad.
- **Evaluación:** es un juicio valorativo que el enunciador generalmente introduce después de la ‘complicación’.
- **Resolución:** es la solución del conflicto, de la que deriva un nuevo estado de equilibrio.
- **Coda:** indica que la narración ha terminado y suele estar constituida por uno o dos enunciados que el narrador utiliza para señalar a sus interlocutores el término de la secuencia narrativa.

Si como hemos visto hasta aquí, estructuralmente la narración oral comparte varios rasgos con la

escrita, a la hora de analizar sus características se manifiestan, en cambio, numerosas diferencias. A partir de la ya descrita sistematización de Vilá i Santasusana, a continuación voy a formular yo misma una clasificación de los elementos específicos de la narración oral, considerando el componente lingüístico, el contextual y el estratégico; distinguiendo, dentro del componente lingüístico, el gramatical y el sintáctico; y añadiendo, además, el componente paraverbal. Este último es fundamental a la hora de abordar la lengua oral e incluye varios elementos que en la lengua escrita no aparecen: me refiero, por ejemplo, a lo relacionado con la voz, es decir, el ritmo, la entonación, la velocidad, el tono con los que hablamos; asimismo, la expresión corporal es un factor crucial y comprende los gestos y todo lo que respecta a la proxemia, o sea la relación entre el cuerpo del hablante y lo que le rodea.

1) Lingüístico:

Lingüístico-Gramatical:

- escasa presencia de sustituciones léxicas (sinónimos, hiperónimos, etc.) y gramaticales (pronombres, adverbios, determinantes)
- uso de contracciones
- uso de neutros
- uso de elementos deícticos

Lingüístico-Sintáctico:

- uso de construcciones irregulares
- escasa presencia de elipsis
- escasa presencia de relativos
- escasa presencia de diálogos largos
- presencia del diálogo directo y, menos frecuentemente, del indirecto (nunca indirecto libre o flujo de conciencia)
- predominio de la coordinación sobre la subordinación
- predominio de la predicación (expresa progresión y movimiento) sobre la atribución
- un único hilo argumental (no digresiones o interpolaciones)
- duración relativamente breve

2) Contextual:

- el narrador es real y no ficcional
- el narrador se identifica con el personaje

- no se interrumpe sino que se disfruta todo seguido
- espacio y tiempo compartidos por el narrador y el oyente
- las circunstancias tienen un papel fundamental.³ Como declara Garzón Céspedes, en la narración oral “el ser humano establece una adecuada correspondencia entre la personalidad del cuento, la personalidad del narrador, la personalidad colectiva del público, la personalidad del sitio donde se cuenta y la personalidad de la circunstancia en la que se cuenta” (1995: 16).

3) Estratégico:

- uso de figuras retóricas de repetición y otras (anáfora, paradoja, ironía, hipérbole, paralelismo, etc.)
- uso de expresiones de relleno
- se sugieren y sustituyen palabras mediante el lenguaje extraverbal
- uso de palabras 'comodín' y muletillas
- uso de interjecciones y exclamaciones
- autocorrección y reformulación

4) Paraverbal:

- voz (ritmo, entonación, tono)
- kinesia (gestos)
- proxémica (mirada, gestos, postura, distancia con el público)

2.3 La competencia oral en el Currículo de la ESO. Contenidos y objetivos de la secuencia didáctica planteada

Comunicación oral y comunicación escrita son códigos distintos. En el aula, no hay que enseñar, sino practicar sus diferencias, lo que no se suele hacer porque los profesores no se han formado en este sentido y para ellos es difícil llevarlo a cabo. Además, es un proceso complejo de evaluar, que

³ El contexto (público, lugar, etc.) influye de manera decisiva en el narrador. Como se verá en los siguientes capítulos, a la hora de abordar la competencia oral en el aula este factor jugará un papel crucial, en cuanto la situación emocional de los alumnos es una frecuente causa de bajo rendimiento. En la lengua oral “están presentes todas las interferencias afectivas propias de la situación. La seguridad en sí mismo es el ingrediente primordial para constituirse en un buen hablante y también en un buen oyente” (Pierro de De Luca 1983: 31).

requiere mucho tiempo; tiempo que, casi siempre, falta.

Como ya se ha dicho, la comunicación oral incluye no solo hablar, sino también escuchar y comprender. Su tratamiento en el Currículo de la ESO y de Bachillerato se encuentra ya dentro de la antigua LOGSE. Sin embargo, si nos fijamos bien en lo que se propone, en realidad se habla siempre de contenidos escritos y no orales, ya sea en el caso de la descripción, ya sea en el de la narración, etc. Es decir, cualquier discurso sobre la oralidad remite siempre a la escritura. Si por todo lo comentado en el apartado anterior, queda claro que escritura y oralidad son dos mundos distintos, también es evidente que no se pueden aplicar los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de la una a la otra.

El resultado de todo esto es que al no saber cómo tratar la competencia oral, en la práctica -tanto en las programaciones, como en el aula- esta apenas se trata. Cuando se intenta practicar, se deja que los alumnos hablen entre ellos o delante de la clase sin una metodología adecuada, limitándose el docente a corregir algún que otro error de gramática o de registro lingüístico.

Los contenidos y objetivos del Currículo oficial del Gobierno de Navarra han sido un punto de referencia parcial para la propuesta didáctica que presento en el siguiente capítulo. Digo parcial, porque la legislación no proporciona datos concretos ni desarrollados sobre la competencia oral que se le exige al alumnado y no considera sus reales exigencias.

Ahora bien, entre los **objetivos generales de la etapa** (p. 19) que he aprovechado para mi secuencia, encontramos los siguientes relacionados con la competencia oral:

1. "Comprender discursos orales y escritos extensos" (1)
2. "Expresarse oralmente [...] de forma clara" (2)
3. "Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma clara, detallada, con cierta fluidez, espontaneidad y adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación" (4)
4. "Aplicar con cierta autonomía, los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación (uso de los diferentes registros lingüísticos) coherencia y corrección" (11).

Del **bloque 1 "Escuchar y comprender, hablar y conversar"**, me inspiro, para mi secuencia didáctica, en los siguientes objetivos (p. 23):

Comprensión oral:

3. "Escuchar activamente respetando a los demás y sus opiniones"
4. "Tomar notas de lo escuchado, realizar resúmenes, esquemas y mapas conceptuales y analizar cómo está organizada la información"
5. "Identificar qué, cómo, a quién (inferir o deducir su edad, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos) y para qué escucha"
6. "Analizar cómo esta organizada la información (estructura, organización, tipo de registro,

voz, elementos no verbales, etc.)”

7. “Valorar el contenido y la forma del mensaje (estructura, tipo de lengua, rasgos acústicos, extensión y riqueza, etc.)”

Expresión oral:

4. “Preparar una exposición oral dirigida a los compañeros en el ámbito educativo y una intervención en una conversación atendiendo a los diferentes aspectos: objetivo, interlocutores, registro, estilo del discurso”
5. “Recoger y organizar la información en función de la finalidad y audiencia, preparando un guión”
6. “Ensayar su exposición”
7. “Expresarse con claridad, sin perder el hilo, ni recurrir continuamente al guión”
8. “Respetar las normas de convivencia y los turnos de palabra”
9. “Valorar objetivamente la exposición propia y la de los demás”
10. “Descubrir con ayuda del profesor modos de mejorar la forma y el contenido”

Del **bloque 4, “Conocimiento de la lengua”**, tomo los siguientes contenidos, relativos a Tercero de la ESO (p. 35):

Morfosintaxis:

5. "Identificación y uso reflexivo de conectores textuales, con especial atención a los distributivos, de orden, contraste, explicación y causa, y de los mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos"
6. "Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos"
7. "[...] uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades"

Y comunes a los cuatro cursos (p. 37):

1. "Aplicar los conocimientos teóricos sobre las unidades lingüísticas y las reglas de funcionamiento en la práctica de las habilidades de comprensión y expresión"
 - "a) Presentar al alumno las estructuras que aún no domina. Estudiar su funcionamiento y ejercitarlas, primero con las habilidades de comprensión y después con las de producción"
 - "b) Estudiar las formas y las estructuras gramaticales que los alumnos ya utilizan y elaborarlas lingüísticamente, es decir, darles nombre y afinar y rentabilizar su uso"
 - "c) Ejercitar al alumno en la manipulación práctica de las formas lingüísticas y de los fenómenos sintácticos".

Finalmente, del **bloque 5, “Reflexión sobre el aprendizaje de la lengua”**, aprovecho los siguientes objetivos:

1. "Participación activa en actividades y trabajos grupales"
2. "Confianza e iniciativa para expresarse en público"
3. "Confianza en la propia capacidad para mejorar el uso de la propia lengua"

Hasta aquí he comentado lo que respecta a la lengua oral y la cohesión en el Currículo oficial del Gobierno de Navarra. Por lo que se refiere a la modalidad discursiva de la narración, contenido

principal de mi propuesta didáctica, hay que decir que los textos narrativos aparecen como contenidos en Primero y Segundo de la ESO. La narración oral en particular, solo aparece entre los contenidos de Primero de la ESO; por ejemplo, entre los contenidos del **bloque 1 de Primero**, leemos:

5. "Narración oral, a partir de un guión preparado previamente, de hechos relacionados con las experiencias vividas, presentada de forma secuenciada y con claridad, insertando descripciones sencillas e incluyendo ideas y valoraciones, utilizando elementos narrativos (estructura, fórmulas narrativas) en relación con lo expuesto...".

Y en los del **bloque 4 de Primero**, leemos:

- "Conocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los tiempos de pretérito en la narración" [aunque aquí no se especifica si se trata de narración oral o escrita].

Ahora bien, aunque la narración oral aparezca entre los contenidos de Primero de la ESO, yo he planteado mi secuencia didáctica para una clase de Tercero por varios motivos. En primer lugar porque creo que se puede -y se debe- profundizar mucho más en esta modalidad discursiva a lo largo de los diferentes cursos. En segundo lugar, porque mi proyecto está dirigido a la producción de una narración oral en tercera persona, un cuento ficcional, y no, como propone el Currículo de Primero, un hecho en primera persona y relacionado con la experiencia vivida. Finalmente, las actividades que propongo pretenden trabajar contenidos relacionados con la cohesión del texto que se estudian en el segundo ciclo de la ESO, y no en Primero.

A este propósito, quisiera añadir que en la asignatura de "Lengua y Literatura Castellana" la competencia oral se relaciona con numerosos contenidos diferentes, entre ellos la cohesión, tema que se tratará en la secuencia didáctica sobre la narración oral planteada en el siguiente capítulo. Ahora bien, ya a partir de la LOGSE (1990), pasando por la LOCE (2002) para llegar a la actual LOE, los planteamientos curriculares proponen entre otras cosas, estudiar la lengua considerando las unidades mayores que la oración, así como dar cabida a la presencia de textos diferentes en el aula. En particular, en el Currículo, la lingüística del texto se encuentra en tres bloques:

1. Escuchar, hablar y conversar
2. Leer y escribir
4. Conocimiento de la lengua.

En los primeros dos se plantea un enfoque práctico de la diversidad discursiva (saber hablar, leer y escribir) y de la diversidad de textos (organizados en ámbitos de uso), mientras en el bloque 4 se incluyen fenómenos como la relación texto-contexto y la cohesión.

Sin embargo, en la realidad, tal y como subrayan Ferrer Ripollés y Rodríguez (2010) la cohesión es un tema que no se suele tratar adecuadamente. Por ejemplo, en primer curso el verbo se estudia desde una perspectiva morfológica y teórica, pero no se relaciona con los diferentes tipos de textos, mientras en tercer curso faltan actividades prácticas. A este propósito, estas mismas autoras proponen algunas tareas posibles: entre ellas, identificar fragmentos descriptivos y el uso del imperfecto en ellos; identificar el uso del presente indicativo para introducir los comentarios del narrador dentro de un relato en pasado; realizar transformaciones verbales pertinentes en el paso del discurso directo a indirecto.

Para concluir, mi propuesta pretende concretar y ampliar lo que propone el Currículo oficial, trabajando varios aspectos generales de la lengua oral y centrándose en la narración oral. La narración es un género discursivo fundamental, porque los seres humanos lo manejamos con frecuencia ya sea en la vida diaria, ya sea en las situaciones formales. A este propósito, Shiro (2012) partiendo de la distinción que hace Bakhtin entre géneros primarios y secundarios, afirma que la narración puede pertenecer tanto a la primera como a la segunda categoría, ya que se puede dar “en todos los eventos comunicativos: desde las narraciones orales cotidianas hasta las obras literarias valoradas culturalmente como expresiones artísticas del más alto nivel” (Op.Cit.: 252).

Para los alumnos resulta importante saber relatar no solo hechos personales que han vivido, sino también eventos ocurridos (o que pudieran haber ocurrido) a otras personas. De hecho, ya desde la infancia, “los relatos ficticios no se producen con la misma frecuencia que las narraciones personales en las interacciones espontáneas” (Shiro 2012: 262). Por esto, he propuesto como tarea final la producción de un cuento verosímil o no; además, esta actividad final permite al alumno desarrollar su propia fantasía y originalidad, imaginando mundos reales, posibles o imposibles. Creo, a este propósito, que dentro de un buen proceso de aprendizaje es imprescindible fomentar la creatividad del alumnado y estimular su imaginación y sus intereses. Como se ve, en este punto me alejo de los contenidos del bloque 1 de Primero, antes citado, que propone trabajar la narración oral de hechos relacionados con las experiencias vividas.

Por último, es importante trabajar la narración oral porque como se ha visto, esta proporciona mejoras “en la lectura, claridad de elocución y poder de atención [así como en el] nivel moral de los alumnos” (Cone Bryant 1983: 123).

Resumiendo, **los objetivos de mi secuencia**, que como he dicho enlazan directamente con los del Currículo de la ESO, son:

- Adquirir seguridad al hablar en público
- Trabajar los elementos paraverbales: mejorar el ritmo, el tono, la velocidad, la entonación de

la voz, así como la expresividad y la comunicación corporal

- Identificar y saber usar adecuadamente los tiempos verbales usados en la narración oral
- Identificar y saber usar adecuadamente los elementos principales de una narración oral con respecto a la cohesión (comienzo y final, marcadores discursivos, repeticiones, etc.)
- Adquirir confianza en las propias capacidades
- Adquirir una actitud respetuosa: saber trabajar en grupo, respetar y escuchar a los demás
- Fomentar la creatividad

3. METODOLOGÍA

3.1 Selección de la muestra

Entre abril y mayo de 2013 he llevado a cabo el “Practicum II” en el Colegio San Ignacio de Pamplona. La última semana y media de las prácticas, mi tutor me ofreció la posibilidad de poner en práctica la secuencia didáctica que había planteado para este Trabajo fin de Máster, cediéndome 5 de sus clases.

Los alumnos que he tenido son del curso 3^o de la ESO y se trata de un grupo de “altas capacidades”, que reúne a 10 chicas y 6 chicos de dos secciones que en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana suelen tener como nota mínima un 7. Todos son de nacionalidad española y pertenecen a un nivel social medio-alto. El número reducido permite trabajar muy bien en clase y de hecho, no he tenido demasiados problemas con la gestión del aula.

Gracias a esta experiencia, he podido transformar mi propuesta en un trabajo empírico y he podido ver cuáles son las dificultades reales de los alumnos a la hora de enfrentarse con la lengua oral y en particular, con la modalidad discursiva de la narración. Después, he podido analizar los resultados obtenidos y ver si se han cumplido los objetivos que me había propuesto. En general, a los alumnos les han gustado mucho las actividades, les han parecido amenas y útiles a la vez; sin embargo, han lamentado la breve duración, y sus comentarios me indicaban que les habría gustado trabajar la narración oral durante más tiempo.

A continuación, voy a presentar la secuencia didáctica; más adelante se explica la técnica usada para recoger los datos, las variables codificadas y el método de codificación.

3.2 Secuencia didáctica “Invención y narración oral de una historia de ficción” (5 sesiones de 50 min)⁴

SESIÓN 1

Primero se les explica a los alumnos qué es lo que van a aprender a lo largo de la secuencia y lo que se les requiere (competencias que se desarrollarán, actitud, etc.). Asimismo, se les informa sobre cuál va a ser la tarea final, precisando que no se trata de leer algo previamente escrito, sino de producir algo espontáneamente de manera oral.

Se les pide colaboración, disciplina y silencio durante las actividades.

Las actividades empezarán siendo en grupo grande, para después pasar a trabajarse en parejas y luego individualmente. Este procedimiento ayuda a los alumnos a adquirir soltura y a conseguir paulatinamente trabajar de manera autónoma.

1. ACTIVIDADES DE CONTEXTUALIZACIÓN Y DRAMATIZACIÓN

Objetivos: romper el hielo, adquirir soltura y seguridad con un público.

Duración: 25 min.

Material necesario: material proporcionado por el profesor

Agrupación: gran grupo, parejas.

1.1 Actividad de contextualización

Se pide a un voluntario que cuente un chiste para llegar, a través de un procedimiento inductivo, a descubrir qué es una narración oral: tras el chiste, el profesor pregunta a los alumnos “¿de dónde creéis que el compañero ha tomado el chiste?” (la respuesta será “se lo ha contado alguien”), “¿Y este 'alguien' de dónde ha tomado el chiste?” (la respuesta será “se lo ha contado otra persona”), etc.

1.2 Actividad de dramatización e interacción con el auditorio

A partir de una pauta, leer un texto fingiendo una actitud. El profesor escoge a un alumno al que le hace leer un papelito con la palabra 'entusiasmo'; él tendrá que leer el siguiente texto con esta actitud y los demás tendrán que adivinar de qué actitud se trata. Lo mismo hará después otro compañero, simulando la actitud de 'desprecio hacia el auditorio'. El texto es el siguiente:

Llega la primavera y la comarca del valle del Alagón abre sus brazos. Los pueblos y vecinos de esta

⁴ Para el planteamiento de esta propuesta he tenido presente la definición de “secuencia didáctica” que dan Cros y Vilà i Santasusana: “Entendemos por secuencias didácticas pequeños ciclos de enseñanza-aprendizaje con actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto final. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o producción verbal” (1995: nota 1).

comarca de la provincia de Cáceres se preparan para vivir y sentir un cúmulo de experiencias y emociones que comenzaron ayer y se extenderán hasta el 28 de abril. Todo ello de la mano de la Asociación de Desarrollo del valle del Alagón que por noveno año consecutivo ha vuelto a diseñar un amplio y variado programa de actividades para personas de todas las edades. Ha llegado el momento de salir al campo, de hacer senderismo, de coger la bicicleta y para ello el valle del Alagón ofrece sus mejores recursos. (El Periódico, Extremadura, 6/4/2013)

1.3 Actividad de interacción

En parejas, todos tienen que improvisar a la vez una situación. Tienen que fingir que son dos amigos discutiendo sobre la organización de un viaje a Londres; el primero quiere ahorrar durmiendo en un hostel fuera de la ciudad por 15 euros por persona; el segundo quiere ir a un hostel céntrico por 40 euros por persona. Todas las parejas hablan a la vez, cuando el profesor dice “stop”, todos callan y se escucha solo a una pareja indicada por él.

2. LOS ELEMENTOS PARAVERBALES

Objetivos: mejorar el ritmo, el tono, la velocidad, la entonación de la voz, así como la expresividad y la comunicación corporal.

Temporalización: 25 min.

Material necesario: material proporcionado por el profesor.

Agrupaciones: gran grupo, parejas.

2.1 Grafofonías (ANEXO 1)

Los alumnos tienen que pronunciar frases y palabras con la entonación sugerida por imágenes. Se les dan cuatro dibujos (tres con palabras y uno sin) y unos voluntarios tienen que salir y sonorizarlos. Previamente, el profesor da un ejemplo con el primer dibujo.

2.2 Actividades sobre kinésica y proxémica

Los alumnos se disponen en parejas. El profesor distribuye a uno de las parejas un papel con una historia. El compañero debe leerla y mimarla al otro, que a su vez tiene que apuntar a grandes rasgos la historia según lo que ha observado. Al final, entrega la hoja al profesor, con su nombre y el del compañero que ha mimado. En clase abierta, se comprueba si se corresponde al original.

Si queda tiempo, se hace lo mismo invirtiendo el papel y con un nuevo texto.

Las historias son:

- Un personaje se levanta muy tarde por la mañana, se prepara a toda prisa (desayuna, se ducha, se lava los dientes, se viste, etc.) y va al trabajo. Al llegar, encuentra el portal de la oficina cerrado y se da cuenta de que es domingo.

- Un personaje está haciendo deporte en el campo, se cae y se desmaya. Al despertarse, se espanta viendo

a un animal enorme delante de él y se echa a correr, perseguido por la fiera, pero se cae y se desmaya otra vez.

PAUTAS DE VALORACIÓN:

- Sabe expresarse a través de la voz
- Sabe expresarse a través de los gestos
- Demuestra interés y concentración y se involucra en las actividades propuestas
- Tiene confianza en sus propias capacidades
- Sabe trabajar en grupo y respeta a los demás

SESIÓN 2

Primero se les explica a los alumnos qué es lo que van a aprender a lo largo de esta sesión y lo que se les requiere (se les leen las pautas de valoración). Se les advierte que van a escuchar a narradores con acento de América Latina, ya que la narración oral se ha desarrollado principalmente en esos países, y se les dice algo sobre la Narración Oral Escénica (NOE) y su fundador Francisco Garzón Céspedes.

Como en la sesión anterior, se les pide colaboración, disciplina y silencio durante las actividades.

1. LA COHESIÓN EN LA NARRACIÓN ORAL

Objetivos: identificar y saber usar adecuadamente los tiempos verbales usados en la narración, saber escuchar.

Temporalización: 50 min

Material necesario: material proporcionado por el profesor, ordenador, proyector, conexión a internet, cámara para grabar.

Agrupaciones: gran grupo, individual.

1.1 Actividad para aprender a usar los tiempos verbales en la narración

El profesor da a cada alumno una tabla (ANEXO 2) donde aparecen cinco categorías de tiempos verbales; se visiona dos veces el vídeo de un narrador oral escénico contando un cuento poético (<http://www.youtube.com/watch?v=qxXe7Ttb5nE>, a partir del min 2'27) y los alumnos tienen que insertar cada verbo que van escuchando en el vídeo en la casilla correspondiente.

Al final se hace una puesta en común reflexionando sobre el uso de los varios tiempos verbales y, con la guía del docente, se sacan las siguientes conclusiones: el imperfecto se usa para una situación inicial, la descripción y las acciones durativas, el perfecto para las acciones puntuales relativas a la narración

(predomina en la modalidad discursiva de la narración), el pluscuamperfecto para los hechos anteriores a lo narrado, el condicional para los hechos posteriores a lo narrado y el presente para los comentarios del narrador o para insertar el discurso directo. El profesor avisa que en un discurso se pueden mezclar narración y diálogo, así como narración y descripción, etc.

En esta fase de corrección, se les pide a los alumnos no intervenir más en la hoja, para que el profesor pueda ver cuáles han sido sus primeras respuestas.

La solución del ejercicio es la siguiente:

<i>PRESENTE</i>	<i>IMPERFECTO</i>	<i>PERFECTO</i>	<i>PLUSCUAMPERF.</i>	<i>CONDICIONAL</i>
<i>Es</i>	<i>Había</i>	<i>Hicieron</i>	<i>Habían coincidido</i>	<i>Conservaría</i>
<i>Tiene</i>	<i>Era</i>	<i>Moldearon</i>		
	<i>Vivía</i>	<i>Terminaron</i>		
	<i>Tenía</i>	<i>Fueron</i>		
	<i>Parecía</i>	<i>Quedó</i>		
		<i>Caminó</i>		
		<i>Dio</i>		
		<i>Sintió</i>		
		<i>Permitió</i>		
		<i>Dudó</i>		
		<i>Tomó</i>		
		<i>Cargó</i>		
		<i>Emprendió</i>		

1.2 Actividad de creación grupal: el 'cadáver exquisito'

Se les explica brevemente qué es un 'cadáver exquisito' y se les dice que se va a crear uno de manera oral: a partir de una frase sugerida por el profesor, cada alumno añade una frase creando, de esta manera, un cuento (verosímil o fantástico). Se les advierte que en la actividad hay que prestar particular atención a los tiempos verbales.

La frase inicial es: “Mario se despertó en medio de la noche”. Se graba la actividad.

PAUTAS DE VALORACIÓN

- Identifica los tiempos verbales y conoce su uso en la narración
- Sabe escuchar
- Demuestra interés y concentración y se involucra en las actividades propuestas

SESIÓN 3

Se les explica a los alumnos qué es lo que van a aprender a lo largo de esta sesión y lo que se les requiere

(se les leen las pautas de valoración).

1. LA COHESIÓN EN LA NARRACIÓN ORAL

Objetivos: trabajar sobre los elementos principales de una narración oral con respecto a la cohesión, saber estructurar una narración oral, fomentar la creatividad.

Temporalización: 50 min.

Material necesario: material proporcionado por el profesor, ordenador, proyector, conexión a internet.

Agrupación: gran grupo, individual.

1.1 Actividad sobre la cohesión

Se visiona la 'contada' de una cuentacuentos (<http://www.youtube.com/watch?v=dvp1QoBVclg>) y se les pide a los alumnos que identifiquen el comienzo y el final, los conectores, las expresiones de relleno, los elementos paralelos, las repeticiones, si prevalece el diálogo directo o indirecto. Planteando la sesión para un curso superior (a partir ya de 4º de la ESO) se podría preguntar también si prevalecen las subordinadas o las coordinadas, pero para la clase de 3º no se puede, ya que no han dado todavía este tema de sintaxis. Sin embargo, aquí, durante la puesta en común del ejercicio, el profesor puede hacer reflexionar a los alumnos sobre el hecho de que prevalezcan las frases simples y no las muy complejas.

Para ayudarles en la tarea, el profesor les distribuye una hoja con una tabla (ANEXO 3) en la que señalarán si están presentes o no esos rasgos y aportarán los ejemplos de lo que han escuchado. Los elementos que tienen que reconocer son: el comienzo y el final del cuento; los conectores (temporales, explicativos, de orden, de contraste y de causa y consecuencia); las expresiones de relleno; las repeticiones (de palabras, frases, etc.); el diálogo directo e indirecto. Al lado de cada tipo de conector se ofrecen ejemplos para ayudar a los alumnos a reconocer los distintos tipos.

Al final de la misma hoja, se encuentran las siguientes preguntas, cuyas respuestas hay que extraer del cuento escuchado:

- “¿quién?”
- “¿dónde?”
- “¿cuándo?”
- “¿estaba solo o sola?”
- “¿qué pasó?”
- “¿qué dijo/dijeron?”.

Al final, se les explica que cada narración oral tiene que tener en cuenta estas preguntas y por tanto su cuento de la tarea final tendrá que partir de este esquema.

Los alumnos deben rellenar la hoja individualmente. Se les pide que, una vez terminado el ejercicio, no añadan nada a la hoja y que al final la entreguen con sus nombres.

2. ESTIMULAR LA CREATIVIDAD

2.1 Actividad para estimular la creatividad: escoger un final.

Se visiona el vídeo de un cuentacuentos (<http://www.youtube.com/watch?v=OrwwyyABg4s>) contando un cuento, se interrumpe el vídeo en el minuto 6'18 y se pide a los alumnos que imaginen un final y lo apunten en la hoja usada en la actividad anterior. Luego se ve la última parte del vídeo. No importa haber adivinado el final, sino haber tenido imaginación.

Se leen las pautas de valoración de la tarea final.

PAUTAS DE VALORACIÓN

- Reconoce los elementos de cohesión en una narración
- Tiene imaginación
- Demuestra interés y concentración y se involucra en las actividades propuestas

SESIONES 4 y 5

TAREA FINAL

Con todo lo practicado hasta ahora, cada alumno narra, durante 4 minutos aproximadamente, una historia ficcional creada por él en casa. La historia tiene que estar en tercera persona. No tienen que escribirla, sino solo apuntar algo, ensayarla en casa y narrarla en clase ajustándose al tiempo a su disposición.

Objetivo: aplicar todo lo trabajado hasta ahora.

Temporalización: 50 min x 2.

Material necesario: cámara de grabar.

Agrupación: individual.

PAUTAS DE VALORACIÓN

- Sabe expresarse a través de la voz
- Sabe expresarse a través de los gestos
- Usa adecuadamente los tiempos verbales en la narración oral
- Ha escogido bien el comienzo y el final de su narración
- Usa adecuadamente los marcadores discursivos y temporales
- Ha usado repeticiones
- En la narración de su historia se ha ajustado al tiempo

- Es creativo
- Tiene confianza en sus propias capacidades
- Sabe escuchar a los demás respetándolos

Cuadro 3. Secuencia didáctica “Invención y narración oral de una historia de ficción”

A partir de estas pautas, he elaborado una ficha de evaluación para esta sesión final, que tuviese en cuenta todo lo trabajado durante la secuencia: los elementos paraverbales (voz, entonación, gestos), así como los elementos de cohesión (tiempos verbales, conectores, recursos de repetición, diálogo, etc.). También, he incluido la capacidad de ajustarse al tiempo a disposición y la creatividad, es decir, la originalidad de cada cuento. Estos índices se refieren a la tarea final, mientras con el índice “actitud”, he evaluado la disposición de los alumnos a lo largo de las varias sesiones. Tal como se requería en las pautas de las varias sesiones, y tal como he ido avisando durante las clases, la actitud es muy importante: incluye el interés y concentración puestos en las actividades, la confianza del alumno en sus propias capacidades, así como el saber trabajar en grupo y respetar a los demás. Como se puede notar, estas pautas no solo cobran sentido en la tarea final, en la que había que escuchar a cada compañero narrando su cuento, sino también a lo largo de todas las sesiones. Para evaluar la actitud, he considerado que el hecho de salir voluntario o de mostrar comportamientos participativos (por ejemplo, un alumno que un día ha dejado varias hojas a los compañeros que no traían cuaderno) ha supuesto una nota positiva que ha añadido un 0,5 a la nota de actitud.

La actitud ha sido, por tanto, una 'competencia' evaluada en cada sesión, es decir, a lo largo de toda la secuencia. En cambio, por lo que respecta a los demás índices, al ser imposible evaluar a cada alumno en cada sesión puesto que no todos han trabajado todo en cada sesión, decidí aplicarlos solo en la tarea final.

Según todo lo dicho hasta ahora, la ficha de evaluación de la tarea final ha sido la siguiente:

APELLIDO, NOMBRE	VOZ	GESTOS	COHESIÓN	TIEMPO	CREATIVIDAD	ACTITUD	NOTA (0-10)

Cuadro 4. Ficha de evaluación de la tarea final

Legenda:*Apellido, nombre: apellido y nombre del alumno**Voz: ritmo, entonación, velocidad, tono, vocalización**Gestos: expresión corporal, postura**Cohesión: tiempos verbales, comienzo y final, conectores, elementos de repetición, elementos paralelos**Tiempo: duración de la narración (4 min.)**Creatividad: originalidad de la historia**Actitud: confianza en uno mismo, seriedad, actitud como público*

Como se puede notar en la ficha, la evaluación por competencias resulta ser una herramienta muy útil, debido a que si un alumno recibe una nota baja en un índice, podrá compensar con una nota alta en otro índice. En este caso, como veremos en el siguiente apartado, ha sido un método muy adecuado, ya que debido a su timidez algunos no consiguieron trabajar mucho la voz y los gestos, mientras que sí fueron capaces de construir un cuento cohesionado o se ajustaron al tiempo.

3.3 Técnica de recogida de datos

Los datos recogidos provienen de varias fuentes, en concreto, de las grabaciones hechas a lo largo de las sesiones, las anotaciones tomadas, los materiales distribuidos a los alumnos (fichas para rellenar, comentarios para escribir, etc.) y los comentarios de los mismos alumnos.

En algunos casos no se llevaron a cabo grabaciones. Concretamente en la primera sesión no se grabó porque las actividades no lo requerían, como en la actividad 1.1, en la 1.2 y en la 1.4, donde bastaba con mis anotaciones, o porque la tipología de actividad dificultaba mucho la grabación, como en la 1.3 y en la 2.2 donde resulta imposible grabar, a la vez, a ocho parejas, sobre todo en el caso de la 2.2, ejercicio en el que los alumnos que interpretaban la historia se iban moviendo y desplazando de un lado a otro del aula.

En la segunda sesión, no fue grabada la primera actividad, ya que pude recoger los datos a través de la hoja que preparé y repartí a cada alumno, que la rellenaba individualmente durante la visión del vídeo del narrador escénico. Sí grabé la segunda actividad, el “cadáver exquisito”, porque al ser un ejercicio que se lleva a cabo de manera totalmente oral, y que además se desarrolla de manera rápida, era necesario volver a ver el vídeo para recoger adecuadamente los datos.

En la tercera sesión, no grabé ninguna de las dos actividades: en la primera pude recoger los datos gracias a la tabla que distribuí y que los alumnos tenían que rellenar según iban escuchando el vídeo de la 'cuentacuentos'; en la segunda actividad tampoco grabé, en cuanto aproveché una hoja en la que los alumnos escribieron cuál podía ser, según ellos, el final del cuento propuesto.

En las dos últimas sesiones, dedicadas íntegramente a la tarea final, todos los alumnos fueron

grabados al narrar sus cuentos.

En todas las sesiones iba tomando apuntes de lo que pasaba y de lo que comentaban los alumnos; asimismo, al final de cada sesión les preguntaba las dificultades encontradas y las escribía en mi cuaderno. Por último, al final de la última clase les pedí a todos escribir, de manera anónima, un breve comentario sobre la secuencia didáctica, que me entregaron y que se ha usado también como fuente de datos. Aquí han expresado sus opiniones sobre las dificultades encontradas, los logros, la calidad de las clases, la temporalización de las sesiones, la utilidad de las actividades y su propio interés en el proyecto.

3.4 Variables codificadas y método de codificación

El método que he elegido para mi análisis de datos ha sido cualitativo, es decir, estableciendo unas variables, he tomado en consideración su impacto en la clase, de modo global. Por tanto no siempre he realizado un análisis cuantitativo, sino que a partir de los objetivos que propongo en cada sesión, analizo si se han cumplido, de qué manera y las razones de si se han conseguido o no. Para esto, cada vez ofrezco variados ejemplos concretos, transcribiendo el discurso de los alumnos si los datos provienen de una grabación o citando sus escritos si los datos provienen de una hoja de ejercicios. Se trata por tanto de un estudio cualitativo que analiza detalladamente los datos extraídos y pretende explicarlos.

Las variables codificadas son:

1) Impacto emocional de las actividades:

¿cuáles son las reacciones de los alumnos a la hora de hablar en público?

¿experimentan timidez, vergüenza o pudor?

¿salen voluntarios o se 'esconden'?

¿consiguen explotar las propias potencialidades vocales y corporales?

¿Por qué?

2) Conocimiento y uso de los elementos de cohesión:

¿los alumnos conocen los elementos de cohesión (en particular los tiempos verbales)?

¿los usan?

¿los usan de manera correcta?

¿Por qué?

3) Confianza en las propias capacidades:

¿los alumnos suelen pensar que no pueden hacer una tarea?

¿creen que no tienen suficiente talento, competencia, aptitud, etc. para llevar a cabo ciertas

tareas?

¿Cuáles?

¿Por qué?

¿cuánto influye esto en su rendimiento?

En el siguiente apartado recojo los resultados de las distintas sesiones, ya sea los que derivan de las grabaciones y de las fichas rellenas por los alumnos, ya sea los de mi propia observación de la sesión. En particular, comento los logros y las dificultades de los alumnos y, a partir de esto, ofrezco unas propuestas de mejora para cada una de las fases de la secuencia didáctica.

4. RESULTADOS

En este apartado voy a exponer los resultados de mi estudio empírico, analizando los logros y las dificultades de los alumnos. A partir de estos datos, voy a ofrecer unas propuestas de mejora para cada una de las fases de la secuencia didáctica. Como he dicho en el capítulo anterior, el método que he usado ha sido una valoración cualitativa, es decir, un análisis que discute los datos extraídos y valora sus posibles explicaciones.

4.1 Logros

En general, todos los alumnos se han involucrado bastante en las actividades, cada uno según su carácter y su manera de ser, y todos han demostrado que con el entrenamiento se puede conseguir muchos logros. Si consideramos la dificultad del tema, nuevo para los alumnos, que no suelen trabajar la oralidad y menos aún la narración oral, creo que los resultados se pueden considerar satisfactorios. Es verdad que como han declarado casi todos en los comentarios anónimos que el último día de clase se les pidió, habrían necesitado más sesiones para aprender mejor, y con más tranquilidad, sobre la narración oral. En efecto, las sesiones han sido pocas y muy cercanas entre ellas. El tiempo a su disposición para preparar la tarea final también ha sido escaso (aproximadamente tres días). Sin embargo, los resultados han demostrado que aún así, la secuencia ha sido muy útil para la clase, y esta afirmación viene avalada también por los propios alumnos en sus declaraciones anónimas. Casi todos han escrito que las sesiones, que han considerado diferentes, interesantes y amenas, les han ayudado a practicar la lengua oral y soltarse en hablar en público.

Al fin y al cabo, hay que considerar que la competencia oral no es algo que se pueda aprender con una sola secuencia didáctica, por larga y completa que sea. Es necesario trabajarla de manera continua, constante y correcta, y los logros solo se pueden apreciar a largo plazo. Dicho esto, se entenderá que, en mi secuencia, se han podido apreciar unos logros no tanto en las tres primeras sesiones -en las que se han trabajado, en tan solo 50 minutos, varios contenidos- sino más bien en la tarea final de las dos últimas sesiones.

La primera sesión es la que más éxito ha tenido entre los alumnos; sin embargo, debido a la vergüenza que todos en menor o mayor medida presentaron, los logros reales han sido parciales. Es

decir, ya que no ha habido una participación suficiente por parte de la clase y que no todos se han involucrado de la misma manera en las actividades (que además eran de tipo grupal y por tanto requerían coparticipación), el resultado ha sido poco satisfactorio. Este fenómeno se comentará más adelante en el apartado “Dificultades encontradas por los alumnos”.

Por lo visto, la segunda clase sobre los tiempos verbales ha sido la menos agradecida, por ser considerada aburrida, pero también, según declaran algunos, les ha sido útil para preparar la tarea final.

En la tercera sesión, los logros también han sido parciales, y las razones, como se verá en el siguiente apartado, son de contenido y metodológicas a la vez, es decir, se deben a unas carencias de los alumnos así como a unos fallos en la misma secuencia planteada.

Como he dicho antes, ha sido en la tarea final donde más logros se han podido apreciar.

En primer lugar, debido a que en las últimas sesiones el aula y el público fuesen ya familiares a los alumnos (no hablo tanto de sus compañeros, sino de mí, con la que llevaban relacionándose ya desde hacía unos días), casi todos estaban relajados y algunos estaban hasta orgullosos e impacientes por contar su cuento. La mayoría de ellos ha conseguido actuar sin vergüenza, con naturalidad y explotando las potencialidades de su juventud, es decir, las de su voz y de su cuerpo: gritando, susurrando, balbuceando, llorando, imitando voces de animales, niños, ancianos, seres imaginarios, así como representando gestos y acciones de los más disparatados personajes.

En segundo lugar, casi todos los cuentos tenían mucha cohesión, dada por un comienzo y un final -muchas veces relacionados entre ellos-, numerosos conectores, distintos recursos de repetición, etc.: es decir, todos los elementos trabajados a lo largo de la secuencia. Además, casi todos han usado correctamente los tiempos verbales. Voy a proporcionar a continuación algunos ejemplos relativos a los comienzos (que señalo con C) y finales (que señalo con F) de los cuentos narrados por los alumnos, ejemplos en los que se puede apreciar la cohesión requerida en la tarea final. Nótese, por ejemplo, cómo en los finales los alumnos han manejado los tiempos verbales según lo que habíamos trabajado en la segunda sesión de la secuencia: usando el presente para comentarios del narrador (cuentos 1 y 5) o para relacionar el pasado del cuento con una situación actual (cuentos 1, 2 y 6), el condicional para indicar algo en el futuro (cuento 3), o el pretérito perfecto para indicar acciones acabadas (cuentos 4 y 7).

- Cuento 1

C: “Esta historia trata de...”

F: “Desde ese día, creedme, Marco y Juan valoran mucho a su familia”

- Cuento 2

C: “Esta es la historia de...”

F: “Esta historia la utilizan hoy los aldeanos para enseñar que...”

- Cuento 3

C: “Había una vez, en un lugar muy muy muy lejano...”

F: “...pensando en lo que le repararía la próxima aventura”

- Cuento 4

C: “Érase una vez...”

F: “Y así fue cómo...”

- Cuento 5

C: “Érase una vez...”

F: “Y parece mentira, pero, ¡cómo en dos días puede cambiarte la vida!”

- Cuento 6

C: “Esta historia trata de...”

F: “Y siempre que cuentan esta historia, la cuentan como una experiencia inolvidable”

- Cuento 7

C: “Mi abuela siempre decía: «más vale tarde que nunca». Y así voy a dar comienzo a mi historia”

F: “...y le dijo: «más vale tarde que nunca, señora Jons»”

Finalmente, casi todos los alumnos estaban seguros de sí mismos. En definitiva, inventar y producir oralmente un cuento no les ha resultado tan difícil como todos pensaban al principio. De hecho, en la primera sesión, tras mi explicación de lo que se les requeriría para la tarea final, todos habían declarado su dificultad, exclamando frases como “yo no sé hacerlo”, “esto es muy difícil”, “es imposible memorizar todo el cuento”, o “pero no lo hemos hecho nunca”; mientras, al final de la secuencia, tras haber contado su cuento, muchos declaraban: “al final me ha resultado fácil”, “no ha sido muy difícil memorizar el cuento, lo he ensayado con mi familia”, “no me he puesto nerviosa”, etc.

Además, algunos han apreciado el haber podido ejercitar su creatividad. Esto se ha notado en los resultados: en efecto, los argumentos, así como los personajes y la tipología de los cuentos de la

tarea final, han sido muy variados: ha habido historias fantásticas, reales, cuentos con una moraleja, y hasta un cuento sobre la actualidad en el que el protagonista, el señor llamado “País” y apellidado “En crisis”, salía de su mal momento gracias a los amigos y familiares, entre los cuales estaba su prima llamada “De riesgo”.

La razón por la que no se han conseguido más logros deriva, principalmente, del hecho de ser algo nuevo que los alumnos no están acostumbrados a trabajar: no me refiero tanto a la lengua oral, que en el colegio San Ignacio se suele trabajar bastante (con exposiciones, presentaciones, etc.), y que en la evaluación cuenta un 10% de la nota de lengua, sino a la producción de un cuento oral, tarea que, como hemos visto, requiere estar pendiente, en tan solo 4 minutos, de muchos elementos a la vez. La nota más baja ha sido un 6,58, que, teniendo en cuenta la dificultad de la tarea requerida, es un dato plenamente satisfactorio. Por otro lado hay que decir que el grupo de alumnos a los que se ha impartido la secuencia son alumnos de “altas capacidades”, es decir, chicos y chicas que, por lo menos en la asignatura de “Lengua y literatura castellana”, tienen un nivel superior con respecto a los demás compañeros. Probablemente, aplicada a otro grupo, la secuencia habría tenido resultados menos positivos.

Como ya he comentado en el anterior capítulo, la evaluación “por competencias” es una herramienta muy útil porque si un alumno recibe una nota baja en un indicador, podrá compensar con una nota alta en otro. Asimismo, me parece importante que los alumnos también tengan presente qué es lo que se les pide, cómo se les va a evaluar, en qué cosas se tienen que empeñar, etc. Es un enfoque que hace protagonista al alumno y, en vez de ocultar la manera de proceder del profesor, como se hacía en mis tiempos, hace visibles los objetivos a conseguir. Los resultados son varios: primero, el alumno se siente involucrado en primera persona en su mismo aprendizaje; segundo, entiende los propios mecanismos de la enseñanza; y tercero, percibe claramente lo que se le pide y por consecuencia, es más capaz de conseguirlo. En esta nueva óptica, el aprendizaje es un proceso de metareflexión en el que el alumno aprende por sí mismo y aprende a aprender. Sin embargo, hay que decir que, por parte del profesor, no siempre resulta fácil y cómodo evaluar porque este método, además de llevar mucho más tiempo, supone una reflexión crítica que va más allá del poner una nota global.

En el caso de mi secuencia didáctica, el sistema de evaluación “por competencias” me ha parecido muy oportuno en cuanto, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, ha propiciado el desarrollo de las diferentes inteligencias múltiples. Por ejemplo, en la tarea final algunos alumnos, debido a su timidez, no han conseguido trabajar mucho los elementos paraverbales, mientras que sí han construido un cuento cohesionado o se han ajustado al tiempo, supliendo así esta deficiencia.

De ahí que en la tarea final, la nota media global de la clase ha oscilado entre el que 6,58 y el 8,91, es decir, han sido todas notas medio-altas.⁵

En fin, la evaluación es una fase fundamental del proceso de aprendizaje hasta el punto de que, como afirma Esteve (2007), "En ocasiones, el fracaso escolar proviene de un enfoque equivocado del propio proceso evaluador que frecuentemente se realiza siguiendo tradiciones al margen de los planteamientos pedagógicos científicamente aceptados" (recurso on-line).

4.2 Dificultades encontradas por los alumnos

Por lo que respecta a las dificultades encontradas por los alumnos en las varias sesiones, hay que distinguir entre las que ellos mismos han declarado y las que yo he podido detectar. De hecho, se da el curioso caso de que no siempre coincidan estas dos categorías.

Al final de cada sesión he preguntado a los alumnos qué dificultades habían encontrado. Sus respuestas han sido las siguientes:

Sesión 1

- Todos: vergüenza, 'miedo escénico' (casi no me conocían y el aula no era su aula habitual, sino un espacio nuevo)
- Casi todos: interpretar las historias propuestas en la actividad de mímica (por ej., en la primera historia, dejar entender que era domingo, y en la segunda historia dejar entender que el personaje se desmaya más veces)

Sesión 2

- Todos: vergüenza, dificultad en la improvisación, enfrentarse a lo imprevisto

Sesión 3

- Todos: ninguna dificultad

Sesiones 4 y 5 (tarea final)

⁵ Es verdad que en un correcto proceso de aprendizaje, las notas deberían servir para mejorar el propio aprendizaje y no como un juicio o un castigo, y deberían ir acompañadas o sustituidas por comentarios del profesor; sin embargo, la necesidad de cumplir con las evaluaciones periódicas del centro educativo hace que los profesores tengan que asignar a menudo un 'número' a cada alumno. En el caso de mi secuencia didáctica, tuve que dar una nota a cada alumno al final de la secuencia, nota que formaría parte de la tercera evaluación y que contaría un 10% de la nota global de la asignatura de "Lengua y Literatura Castellana".

En la preparación de la tarea final (en casa):

- Algunos: encontrar un argumento
- Pocos: no escribir el cuento, sino producirlo y memorizarlo según mis indicaciones
- Muchos: estar pendiente de varias cosas a la vez (voz, gestos, cohesión, etc.)

En el ensayo (en clase):

- Pocos: vergüenza
- Pocos: vocalizar
- Pocos: expresarse con el cuerpo (gestualidad)
- Algunos: ajustarse a los 4 min

Ahora bien, como he dicho antes, a la hora de detectar yo las dificultades de los alumnos, ya sea con la observación durante las sesiones, ya sea analizando después las fichas sobre las que habían trabajado, me he dado cuenta de que además de la cuestión emocional que denuncian todos los alumnos, hay aspectos más profundos. Este fenómeno de discrepancia entre las declaraciones de los alumnos y la realidad no ocurre en la sesión 1 sino sobre todo en las sesiones 2 y 3, en las que hemos trabajado temas de gramática y sintaxis.

Sesión 1

Además de la cuestión emocional -que ha hecho por ejemplo que solo un alumno quisiese salir voluntario en la actividad de grafonías- la dificultad principal de esta sesión ha sido para los alumnos interpretar algunas partes de las historias propuestas en la actividad de mímica. Por ejemplo, la primera historia se concluye con la llegada del personaje a la oficina donde trabaja y el descubrimiento de que es domingo: es muy difícil representar esto, y la única manera de adivinarlo es echar un poco de imaginación. De hecho, de las ocho parejas que han llevado a cabo la actividad, solo una ha conseguido 'descifrar' el final y otra se ha acercado diciendo que es "demasiado pronto"; los demás han supuesto que "la puerta estaba cerrada", "le habían cerrado la puerta", "no puede abrir la puerta", o "no le abren la puerta". Asimismo, ha resultado difícil entender que el personaje va a trabajar, ya que solo dos lo han interpretado, mientras los demás ha pensado que va al colegio y una pareja ha interpretado que el lugar al que se dirige es a una tienda.

La segunda historia narra de un personaje que se desmaya dos veces: es complicado entender que esto ocurre dos veces, porque el alumno que está usando la mímica, al representarlo dos veces, podría dejar pensar al otro compañero que se lo está repitiendo para que entienda mejor.

Sesión 2

En la primera actividad de la sesión 2, en la que los alumnos tenían que rellenar la ficha con los tiempos verbales a partir del cuento que iban escuchando, la gran mayoría de ellos ha tenido problemas porque no recordaba (¿conocía?) muy bien los varios tiempos y modos, hasta el punto de que algunos, declarando con sinceridad no recordarlos bien, han sacado el libro de texto para consultar la tabla de los tiempos verbales durante la clase. Las dificultades encontradas han sido muy evidentes a la hora de revisar las fichas, ya que en la gran mayoría de ellas había fallos. Voy a proporcionar a continuación algunos de los más significativos, que he apreciado en la mayoría de los alumnos:

- En la categoría de “Presente” han indicado los siguientes verbos: “despertar”, “quedar”, “salir”, etc., es decir, verbos que estaban en el Infinitivo; asimismo, han escrito algunos verbos en el Gerundio como “mirando”. Como comentaré en el apartado titulado “Posibles mejoras”, en realidad estos no se pueden considerar del todo errores, dado que la ficha no especificaba que el modo requerido era el “Indicativo” y que las formas indicadas por los alumnos son “Infinitivo simple” y “Gerundio simple”, formas cercanas al presente tanto que en algunos idiomas, como en italiano, se denominan “Infinito presente” y “Gerundio presente”.
- En la categoría “Imperfecto” han puesto verbos que estaban en el Perfecto y al revés, en la de “Perfecto” han puesto verbos en el Imperfecto;
- En la categoría de “Pluscuamperfecto” han puesto verbos en el Imperfecto como “había” o “tenía”, o han escrito solo una parte del verbo: “habían” en vez de “habían coincidido”.

Otras dificultades relacionadas con el uso de los tiempos verbales, he podido observar en la actividad del “cadáver exquisito”, aunque allí encontré muchos menos problemas. A partir de una frase inicial pronunciada por mí, los alumnos han creado una historia muy original sobre un chico que tenía un amigo imaginario y se han coordinado muy bien haciendo encajar sus intervenciones en la historia que se iba creando gracias a los elementos que los compañeros iban añadiendo. Pero, como he dicho, he observado algunos usos verbales no formales, es decir, expresiones que pueden no adecuarse al contexto formal que requiere la actividad. Se trata de casos de simplificación de modos verbales, es decir, uso de formas pertenecientes al indicativo en lugar de condicional, o uso de formas simples en lugar de formas compuestas. En particular, cuatro alumnos han pronunciado las siguientes frases:

- “Le dijeron que a la salida de clase le daban otra sorpresa” (registro formal: darían)
- “Volvió a casa rápido porque se dejó el abrigo” (registro formal: había dejado)
- “Lo que descubrió al final era que tenía un don...” (registro formal: fue)
- “Al ser imaginario, vive incluso los sueños con Mario” (forma correcta: vivía; es la conclusión de un cuento en el pasado)

Sin embargo, si consideramos que a cada uno de los 16 alumnos le ha tocado hablar dos veces, es decir, que en total ha habido 32 intervenciones, los ejemplos aportados no son una cantidad excesiva. Probablemente, el hecho de tener que improvisar una historia sin guión previo, ejercicio al que los alumnos no están acostumbrados, ha sido la causa de la confusión de algunos. Como se puede notar, a la hora de usar los tiempos verbales en una frase, los alumnos no han tenido los problemas que habían tenido en el anterior ejercicio que requería reconocerlos y clasificarlos. Este fenómeno está corroborado por los mismos comentarios de los alumnos, que declaraban que para ellos es bastante 'natural' usar un tiempo u otro, aunque a veces no saben explicar el porqué.

Finalmente, otra dificultad que he detectado en esta actividad ha sido la incapacidad de trabajar individualmente, debido al hecho de que los alumnos para los que he planteado la secuencia están acostumbrados a trabajar casi siempre en grupo. Si por un lado creo que el método de trabajo en grupo está bien y tiene muchas ventajas, por otro lado me parece que tampoco hay que perder la costumbre de saber trabajar individualmente y sin depender de los demás, si el profesor lo requiere. De ahí que he insistido bastante en la importancia de llevar a cabo esta tarea sin estar pendiente de los compañeros y rellenando la hoja de manera individual. Pero, aún así, algunos han buscado la colaboración de su compañero de al lado.

Sesión 3

También en la tercera sesión he detectado algunas dificultades, relacionadas con la falta de conocimiento de algunos conceptos de lengua, como la clasificación de los distintos tipos de conectores o la diferencia entre discurso directo e indirecto (la cual habíamos comentado antes del ejercicio). A esto se añade un fallo de metodología por mi parte: el no ofrecer una ficha suficientemente pautada y no constatar que algunos conceptos no habían quedado claros. Esto ocasionó que muchos alumnos se equivocaran en la ficha, tacharan, o dejaran en blanco algunas partes. Los errores más comunes han tenido que ver con los conectores, donde todos han mostrado mucha confusión:

- 1 caso: “entonces” entre los conectores de orden
- 1 caso: “de pronto” entre los conectores de contraste; otro: entre los de orden

- 2 casos: “por si” entre los conectores de contraste
- 1 caso: “así que” entre los conectores de contraste
- 1 caso: ha clasificado la expresión “les he dicho ya que...” entre los conectores explicativos
- 1 caso: ha clasificado “un domingo” entre los conectores temporales y “desde ese día” entre los de causa o consecuencia
- Nadie ha identificado las expresiones de relleno como “bueno”, “ah”, “y sí”

Sesiones 4 y 5

Por lo que respecta a la tarea final, he podido constatar las mismas dificultades declaradas por los alumnos, a saber: en la fase de preparación, encontrar un argumento y no escribir el cuento, sino producirlo según mis indicaciones y memorizarlo; en la fase de actuación, estar pendiente, a la vez, de las varias pautas dadas.

Además de las dificultades señaladas por los mismos alumnos, he notado algunos (en realidad muy pocos) aspectos reseñables relacionados, en la mayoría de los casos, de nuevo con la simplificación de los tiempos verbales:

- 1 alumna usó el Pretérito Indefinido en lugar del preceptivo Pluscuamperfecto: “Su padre fue reconocido” (forma preceptiva: había sido reconocido); “Tal como fue su padre un día” (forma preceptiva: tal como había sido su padre un día); “Por lo que le hizo a su madre” (forma preceptiva: por lo que le había hecho a su madre). Hay que decir que, tal como ocurría en la actividad del 'cadáver exquisito' de la sesión 2, en este caso no se trata de verdaderos errores, sino de variantes del lenguaje no formal que suelen usar los adolescentes.
- 1 alumna dijo “Andó, andó”, equivocándose en el Pretérito Indefinido del verbo “andar”. También en este caso se trata de un uso que contraviene la norma estándar.⁶
- 2 alumnos: evidentes muestras de que habían escrito el cuento y lo habían memorizado: no pudieron recordar todo al pie de la letra y se trabaron. De hecho, al final admitieron con sinceridad que lo habían escrito todo y lo habían aprendido de memoria.

⁶ De hecho, tal como escribe la RAE (2005) a propósito del verbo *andar*, "Las formas con la raíz irregular *anduv-* del pretérito perfecto simple o pretérito de indicativo (*anduve*, *anduviste*, etc.), pretérito imperfecto o pretérito de subjuntivo (*anduviera* o *anduviese*, *anduvieras* o *anduvieses*, etc.) y futuro de subjuntivo (*anduviere*, *anduvieres*, etc.) son las únicas admitidas hoy en la norma culta. Así pues, no se consideran correctas las formas de estos tiempos con la raíz regular *and-*: *andé*, *andaste*, *andara* o *andase*, *andaras* o *andases*, etc."

4.3 Posibles mejoras

Tras evaluar a los alumnos y analizar sus dificultades, ha llegado el momento de evaluar mi secuencia didáctica y mi propio trabajo y a partir de ahí, proponer unas mejoras a la misma secuencia planteada.

En primer lugar, como ya he dicho, la secuencia necesitaría más tiempo, puesto que cinco sesiones, de las que solo tres son de trabajo y dos dedicadas a la tarea final, resultan escasas. Mis alumnos habían expresado el deseo de poder trabajar el cuento en clase, pero esto no ha sido posible debido a que solo tenía cinco sesiones a mi disposición y no podía permitirme dedicar una sesión entera a la preparación del cuento. Por tanto, han tenido que llevar a cabo la tarea final en casa, individualmente y sin mi ayuda: algo diferente de lo que están acostumbrados a hacer, ya que suelen trabajar en clase con el apoyo del profesor y muchas veces en grupo. Para una mejora de la secuencia, y disponiendo de más tiempo, se podría añadir una sesión más, antes de la tarea final, en la que los alumnos puedan preparar su cuento (o parte de él) en clase, con la guía del profesor e individualmente.

Con respecto a la primera sesión, estoy convencida de que pese a la vergüenza experimentada por los alumnos, hay que mantener todas las actividades de dramatización propuestas. De hecho es importante que los alumnos se impliquen en este tipo de tareas, que les ayudan a conocerse mejor a sí mismos y a potenciar sus capacidades sensoriales, expresivas y comunicativas.⁷ Y es que en el proceso de aprendizaje es fundamental desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales, y en este sentido las técnicas de dramatización pueden ayudar a mejorar la autoestima del estudiante.

Come ya se ha discutido anteriormente, la razón de la dificultad en esta sesión se debe al contenido de las dos historias que hay que representar. Por lo tanto, se podría mejorar la actividad de mímica modificándolas, de manera que resulte más fácil interpretarlas y entenderlas.

Otra mejora que propongo a esta actividad es, digamos, de método. Creo que es mejor eliminar la posibilidad de hablar durante la mímica: de hecho, creo que, aunque por un lado la actividad resultaría más difícil, por otro lado sería más eficaz.

La segunda sesión, aunque resulta la más aburrida para los estudiantes, creo que es la que menos mejoras necesita. Sin embargo, dadas las dificultades, creo que ha habido un pequeño fallo de metodología a la hora de preparar la tabla para trabajar los tiempos verbales. Por tanto la mejoraría de esta manera: dado que los alumnos no reconocen bien los tiempos verbales, sería útil especificar, en cada categoría, además del tiempo, el modo verbal que deben reconocer. En particular, la

⁷ La dramatización es hoy en día una materia optativa y presente en numerosos centros. Sobre los contenidos y objetivos de esta asignatura en el ámbito del Gobierno de Navarra, ver Aranguren Gallués et al (1996).

categoría de “Presente” se convertiría en “Presente Indicativo”, la de “Imperfecto” en “Pretérito Imperfecto”, la de “Perfecto” en “Pretérito Perfecto simple”, la de “Pluscuamperfecto” en “Pretérito Pluscuamperfecto” y la de “Condicional” en “Condicional simple”.

Para esta sesión, además, se podría pensar quizás en alguna estratagema para que se convierta en una clase más amena, acorde al estilo de las demás sesiones. Por ejemplo, tal como me han pedido los alumnos al terminarla, se podría repetir dos veces la actividad del “cadáver exquisito”, que es la que más éxito ha tenido. De esta manera, se equilibraría la clase, ya que esta segunda parte compensaría la primera, es decir, la actividad sobre tiempos verbales, considerada como la menos entretenida. No se trata de quitar seriedad a la clase, sino de conseguir que, a través de actividades amenas, se llegue, a través de un procedimiento inductivo, a un aprendizaje eficaz. Es decir, se llega al mismo resultado (o se consigue uno mejor), pero por un camino diferente. En esta óptica, el protagonista es siempre el alumno y las actividades le motivan y le divierten porque, si un alumno se aburre, no hará bien la tarea o directamente no la hará.

Respecto de la tercera sesión, creo que la ficha que he proporcionado a los alumnos les ha resultado bastante general y que los jóvenes de esa edad (14-15 años) necesitan pautas mucho más precisas e indicaciones más concretas para llevar a cabo una tarea. De hecho, aunque había explicado antes las instrucciones, a la hora de rellenar la ficha muchos alumnos se confundieron debido a que en mi opinión no entendieron bien lo que se les requería.

Es necesario por tanto modificar esta ficha. Por ejemplo, hay que suprimir la frase “identifica en el cuento (si los hay) los siguientes elementos”, que resulta confusa; entre los conectores, se podría suprimir la categoría “conectores explicativos”, ya que en el vídeo propuesto no hay ejemplos de este tipo; en cambio, se podría añadir la de “conectores de adición”, que sí aparecen en el cuento visionado. Asimismo, habría que simplificar la ficha puesto que el tiempo destinado a ella es escaso y el hecho de visionar el vídeo del cuento y tener que rellenar la hoja a la vez, no permite estar completar todo lo que se requiere en ella. Se podrían tachar las preguntas finales sobre el personaje, el lugar, el tiempo de la acción, etc., y dejarlas para un breve comentario después de la puesta en común de la actividad.

Por lo que respecta a la tarea final, creo que no hay modificaciones necesarias. Quizás se podría replantear el tiempo a disposición para narrar el cuento, ya que a algunos les ha resultado bastante difícil ajustarse al tiempo. De ahí que propongo disminuir la duración del cuento, que podría durar ahora 3-4 minutos.

También, habría sido útil proponer a los alumnos una hoja de autoevaluación al final de la secuencia, que podrían rellenar tras haber visto la grabación de su propio ensayo final: aunque al principio lo había contemplado, finalmente la falta de tiempo ha hecho imposible su ejecución.

Asimismo, se podría llevar a cabo una coevaluación: pedir a cada alumno que escoja, entre los cuentos de sus compañeros, el que le haya parecido mejor y, al más 'votado', añadir una nota positiva en la evaluación final. Este método resulta muy provechoso y es una manera inteligente y eficaz de involucrar a los alumnos en el proceso de evaluación, porque se sienten importantes y ven que su juicio también cuenta. La autoevaluación y la coevaluación son útiles tanto para el profesor como para el alumno y proporcionan una evaluación formadora. Sin embargo, se trata de un procedimiento complejo porque “aprender a evaluarse a uno mismo no es tarea fácil y necesita ejercitarse para llegar a formar parte del repertorio de capacidades consolidadas por el alumno” (Martín Ortega 2008: 78).

Por último, quisiera añadir que el profesor de este grupo, tutor de mis prácticas, ha apreciado mucho mi secuencia y mi trabajo, y ha comentado que le han parecido actividades muy útiles para sus alumnos, además de innovadoras y bien planteadas. Solo me aconsejó sobre la temporalización a medida que se iban planteando las sesiones. Y es que a lo largo del Máster había estado planteando clases y secuencias didácticas para hipotéticos alumnos, organizándolas en sesiones de varias horas; pero ha sido en esta ocasión cuando me he dado cuenta que una clase transcurre rapidísimo y que en 50 minutos, realmente no se pueden llevar a cabo muchas actividades. De hecho, a medida que las clases transcurrían, he tenido que replantear muchas cosas que había planificado cuando no tenía todavía una idea real y concreta del tiempo en una clase en la Educación Secundaria.

5. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, este estudio me permite sacar unas conclusiones significativas con respecto a los objetivos que me había planteado al principio de mi secuencia didáctica y que he descrito en la introducción.

En primer lugar, he comprobado que la comunicación oral tiene un fuerte componente afectivo y “en ella interviene y se compromete todo el ser del hablante, no solo su lenguaje, sino también su personalidad toda: su intelecto, su imaginación, sus emociones, su sociabilidad” (Pierro de De Luca 1983: 109). En mi estudio empírico, he podido ver que los jóvenes de edades comprendidas entre 14 y 15 años presentan grandes reticencias a la hora de hablar en público, por timidez o vergüenza. También se muestran reticentes a manifestar sus posibilidades vocales y gestuales. Como ha demostrado la secuencia didáctica planteada, estas dificultades dependen de la circunstancia (lugar, público, etc.) y se pueden superar con el entrenamiento. De hecho, en la tarea final, cuando ya contábamos con familiaridad mutua y los alumnos se habían adaptado a la nueva aula, casi ninguno estaba demasiado nervioso y en general han conseguido actuar con dinamismo y explotar las potencialidades de su voz y de su cuerpo. El tema del componente afectivo y emocional en la expresión oral me parece una cuestión muy interesante así como poco estudiada todavía, por lo menos por lo que se refiere a sus aplicaciones prácticas en el aula, y creo que es un argumento sobre el que merecía la pena reflexionar, aunque, teniendo que estudiar también otros elementos, en esta ocasión no he podido profundizarlo más.

En segundo lugar, he podido ver que los alumnos del segundo ciclo de la ESO, incluso los de “altas capacidades”, no tienen muy claros ciertos conceptos gramaticales -como la categorización de los varios conectores y la denominación de los tiempos y modos verbales- conceptos que han olvidado debido a un estudio demasiado memorístico con el que los han abordado. En cambio, a la hora de usar dichos elementos en una frase o en un discurso, no tienen demasiados problemas. Esto demuestra que un enfoque diferente, es decir, un estudio teórico y práctico a la vez, llevado a cabo con tipos de textos concretos (en este caso narrativos y orales), puede ayudar a los alumnos a conseguir un aprendizaje eficaz de estos conceptos gramaticales, a través de un método inductivo que les lleve a descubrir qué tiempo verbal hay que usar en qué situación, y solo al final a aprender la denominación de ese tiempo. De hecho, en la segunda y tercera sesión, cuando se les requería reconocer los elementos de cohesión, los fallos han sido numerosos, mientras en el ejercicio del

'cadáver exquisito' y sobre todo en la tarea final, donde había que aplicar esos elementos a una narración, se han detectado pocas dificultades. Sin embargo, hay que precisar que como se ha visto en el caso de los tiempos verbales no siempre se trata de verdaderos errores, sino de uso de formas pertenecientes al lenguaje no formal que, al tender a la simplificación, es el que suelen usar los adolescentes. Aún así, hay que corregirlo, porque el profesor de lengua tiene que enseñar la norma culta, explicando al mismo tiempo a sus alumnos las diferencias entre registro formal e informal.

Al comienzo de mi investigación me preguntaba también si el hecho de tener que confiar solo en un guión y no tener delante el cuento escrito podía ser una gran dificultad para el alumnado. En este caso he comprobado que si en principio parecía ser una dificultad insuperable para los alumnos, al final la mayoría ha entrenado antes el cuento y al haberlo inventado ellos mismos, no les ha resultado tan difícil de recordar. Por supuesto, se trata de un tipo de trabajo nuevo al que no estamos acostumbrados ni los alumnos ni los profesores, y que necesita tiempo y entrenamiento para llegar a resultados plenamente satisfactorios. Otra vez, hay que concluir que con el entrenamiento y la confianza en las propias capacidades es posible llegar a resultados antes inesperados. A este propósito hay que decir que, en el caso de los adolescentes la autoestima y la seguridad son algo complejo de trabajar; la confianza en sus propias capacidades es algo fundamental pero difícil de conseguir, ya que debido a los cambios físicos y sociales, en esa edad la autoestima suele tener altibajos, dependiendo su evolución de distintos determinantes (Parra, Oliva y Sánchez-Queija 2004).

Por último, he podido apreciar una gran dosis de originalidad en las producciones de los alumnos, hecho que demuestra que en las actividades es necesario dejarles cierto margen de libertad para expresarse y para crear, siempre que sea posible y dependiendo del tipo de actividad propuesta. De este modo, se fomenta su creatividad, los alumnos se sienten protagonistas de su propio aprendizaje y “aprenden a aprender”.

Como creo que ha quedado claro a lo largo de este trabajo, la competencia oral es un factor fundamental en la formación de un alumno y es un aspecto al que no siempre se presta una atención adecuada en la Enseñanza Secundaria: lo observamos en el Currículo oficial, así como en los libros de textos y en las aulas. Por su parte, la comunidad científica ha tomado conciencia de esta carencia y, en los últimos años, se está implicando más en el estudio de este tema. Sin embargo, por lo que respecta a la modalidad discursiva de la narración, objeto de mi trabajo, asistimos a una falta casi total de estudios y sobre todo de propuestas didácticas eficaces. En este contexto, mi Trabajo Fin de Máster ha querido ser una pequeña contribución para despertar el interés en el tema y en la medida de lo posible, impulsar a la creación de otras propuestas de este tipo.

Mi estudio empírico ha sido llevado a cabo con un pequeño grupo de alumnos, de determinadas

características: castellano como primera lengua, edades comprendidas entre 14 y 15 años, conocimientos 'superiores' de lengua, nivel social medio-alto, etc. Sería interesante llevar a cabo el mismo estudio con otra muestra, por ejemplo, adaptando los contenidos a otros cursos como Bachillerato. También, se podrían añadir otros contenidos a la secuencia didáctica planteada, por ejemplo, la adecuación, o se podría profundizar el interesante tema del componente afectivo y emocional y su influencia a la hora de practicar la lengua oral en el aula. O simplemente, a partir de mi propuesta didáctica, se podrían plantear otras relacionadas con la narración oral.

Para finalizar, soy consciente de que por lo que se refiere a la competencia oral en el aula y en particular a la modalidad discursiva de la narración, todavía queda mucho por hacer, pero creo que los resultados obtenidos aquí pueden ser un primer paso en este largo camino.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, Jean Michel (1992) *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, París, Nathan.
- Aranguren Gallués, Ignacio – Galbete Martincorena, Vicente – Goyache Romeo, María José – Pascual Bonis, María Teresa (1996) *Dramatización. Materias Optativas. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria*, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud.
- Barthes, Roland (1987 [1969]) “Introduzione all’analisi strutturale dei racconti”, en *L’analisi del racconto*, Milano, Bompiani, trad. de Luigi del Grasso Destrieri y Paolo Fabbri, pp. 7-46.
- Bremond, Claude (1972 [(1969)]) “La lógica de los posibles narrativos”, en R. Barthes, ed., *Análisis estructural del relato*, Buenos Aires, Editorial Tiempo Contemporáneo, pp. 87-99.
- Calsamiglia, Helena - Tusón, Amparo (2007) *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.
- Castellà, Josep M. - Vilà i Santasusana, Montserrat (2005) “La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas”, en M. Vilà i Santasusana, coord., *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona, Graó, pp. 25-36.
- Cone Bryant, Sara (1983 [1965]) *El arte de contar cuentos*, Barcelona, Nova Terra.
- Cros, Anna - Vilà i Santasusana, Montserrat (1995) “La argumentación oral en la Enseñanza Secundaria”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 4, pp. 101-107.
- Esteve, Jose M. (2007) "Un examen a la cultura escolar", *Avances en supervisión educativa: Revista de la asociación de Inspectores de Educación en España*, núm. 7. http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=215&Itemid=49 (fecha de acceso: 17/05/2013).
- Fabregat, Antonio Manuel (1990) *Cuentos para hablar en la escuela*, Madrid, Bruño.
- Ferrer Ripollés, Montserrat - Rodríguez Gonzalo, Carmen (2010) “La lingüística del texto en los manuales de la ESO”, en T. Ribas i Seix, ed., *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó, pp. 97-116.
- Fortún, Elena (1991) *Pues Señor... Cómo debe contarse el cuento y cuentos para ser*

contados, Palma de Mallorca, José J. de Olañeta.

- Garzón Céspedes, Francisco (1995) *Teoría y técnica de la narración oral escénica*, Madrid, Ediciones Laura Avilés.
- Genette Gérard (1989 [1972]) *Figuras III*, Barcelona, Lúmen.
- Giménez Dasí, Marta (2009) “El desarrollo cognitivo durante la adolescencia y la primera juventud”, en S. Mariscal – M. Giménez-Dasí – N. Carriedo – A. Corral *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*, Madrid, McGraw-Hill – UNED, pp. 263-279.
- Greimas, Algirdas Julien (1976 [1966]) *Semántica estructural*, Madrid, Editorial Gredos.
- Hernández Aguiar, José María (1995) “La narración oral y su didáctica”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 3, pp. 93-98.
- Labov, William (1972) “The transformation of experience in narrative syntax”, en *Language in the inner city*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 354-396.
- Martín Ortega, Elena (2008) “Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida”, *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado*, núm. 9, pp. 72-78.
- Nuñez Ruiz, Gabriel - Quiles Cabrera, María del Carmen (2002) *La narración oral en la escuela*, Almería, Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- Parra, Águeda - Oliva, Alfredo - Sánchez-Queija, Inmaculada (2004) “Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes”, *Anuario de Psicología*, 35, pp. 331-346.
- Pierro de De Luca, Marta Ofelia (1983) *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Propp, Vladimir (1985 [1928]) *Morfología del cuento*, Torrejón de Ardoz, Akal.
- Real Academia Española, *Diccionario panhispánico de dudas*, <http://lema.rae.es/dpd/> (fecha de acceso: 10/06/2013).
- Rodríguez Almodóvar, Antonio, ed. (1983) *Cuentos al amor de la lumbre*, Madrid, Anaya.
- Sanfilippo, Marina (2005) *El renacimiento de la narración oral en Italia y en España (1985-2005)*, Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Filología.
- Sanfilippo, Marina, ed. (2007) *Estado de la cuestión: oralidad y narración entre el folclore, la literatura y el teatro*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Savater, Fernando (1997) *El valor de educar*, Barcelona, Ariel.
- Shiro, Martha (2012) “El desarrollo de los géneros en el habla infantil: el caso de la

- narración”, en M. Shiro – P. Charaudeau – L. Granato, eds., *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, pp. 249-277.
- Vilà i Santasusana, Montserrat (2011) “Seis criterios para enseñar lenguas oral en la Educación Obligatoria”, *Leer.es. Hablar*, diciembre.

ANEXO 1⁸

Secuencia didáctica "Invención y narración oral de una historia de ficción"

(Sesión 1)



⁸ Estas grafofonías se han tomado de Aranguren Gallués et al (1996: 60).

ANEXO 3

Secuencia didáctica “Invención y narración oral de una historia de ficción”

(Sesión 3)

- Tras la visión del vídeo de la cuentacuentos, identifica en el cuento (si los hay) los siguientes elementos:

INICIO:

FINAL:

CONECTORES:

- temporales (ej.: luego, más tarde, etc.):
- explicativos (ej.: es decir, mejor dicho, etc.):
- de orden (ej.: en primer lugar, finalmente, etc.):
- de contraste (ej.: pero, en cambio, etc.):
- de causa y consecuencia (ej.: pues, por eso, etc.):

EXPRESIONES DE RELLENO (ej.: bueno, vamos, etc.):

REPETICIONES (de palabras, frases, etc.):

DIÁLOGO DIRECTO:

DIÁLOGO INDIRECTO:

- Finalmente, contesta a estas preguntas:

¿Quién?/¿Quiénes?

¿Dónde?

¿Cuándo?

¿Qué pasó?

¿Qué dijo/dijeron?