

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

Carola SBRIZIOLO
Universidad Pública de Navarra
carola.sbriziolo@unavarra.es

Resumen: 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 modalidades del discurso que se suelen estudiar y practicar son, casi siempre, la argumentación o la exposición, pero por lo que respecta a la modalidad discursiva de la narración todavía queda mucho por hacer. 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 todos los aspectos de la narración oral. Tras la experimentación de la secuencia en un aula se extraen datos y con ellos se lleva a cabo un estudio cualitativo de los logros y las dificultades de los alumnos.

Palabras clave: oralidad; narración; secuencia didáctica; aula; Educación Secundaria Obligatoria.

Abstract: 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. The modalities of discourse that are usually studied and practiced are almost always argumentation or exposition, but as far as the narrative is concerned, there are few studies. 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. 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.

Keywords: orality; narrative; teaching sequence; classroom; Obligatory Secondary Education.

* Este trabajo procede de la investigación llevada a cabo en la Universidad Pública de Navarra durante el trabajo final del Máster en «Formación del Profesorado de Educación Secundaria» (año académico 2012-2013; directora: Magdalena Romera). A la hora de abordar el tema de la narración oral en la Escuela Secundaria Obligatoria, se han tenido que actualizar las fuentes bibliográficas pero sobre todo las referencias legislativas, dado que recientemente se ha puesto en marcha la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que ha sustituido la anterior Ley Orgánica (LOE) 2/2006.

I. Narración y oralidad

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.

Ahora bien, 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 (2000), 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.

Esta dimensión oral es un aspecto de la lengua fundamental 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 narración oral en y su vertiente didáctica¹. Las referencias bibliográficas de las que disponemos atañen, en general, a la lengua oral en la enseñanza, a estudios teóricos sobre la narración oral y a la narración oral escénica². Esta

1. Esta tesis está corroborada por el reciente trabajo de López de Parra, Pérez Ramírez y Ramírez Calderón (2015), que nos presenta un interesante cuadro de las investigaciones llevadas a cabo en los años 2009-2014 en el campo de la narración oral en la escuela, en algunos países de habla hispana: España resulta ser uno de los países con más interés por el tema, aunque escasean los estudios relacionados con la práctica y la didáctica. Sobre la situación de la narración oral en España, ver los trabajos de Sanfilippo (2005 y 2007).

2. Entre los pocos trabajos aplicados al aula, encontramos el artículo de Hernández Aguiar «La narración oral y su didáctica», de 1995. En su breve ensayo el autor comenta, acertadamente,

carencia choca con la infinidad de estudios sobre la narración escrita, que hoy en día constituye la base de nuestra propia cultura.

Si como acabamos de comentar, 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:

Cuadro 1. Destrezas específicas de la competencia oral y escrita

ESCUCHAR (comprensión oral)	HABLAR (expresión oral)
LEER (comprensión escrita)	ESCRIBIR (expresión escrita)

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, William Labov, que en 1972 realiza uno de los primeros estudios sobre la estructura de la narración oral desde un enfoque sociolingüístico³, parte de los estudios sobre la narración escrita formulados en el ámbito folklórico por Propp (1985 [1928]), en el semiótico por Greimas (1976 [1966]) y en el literario por Genette (1989 [1972]) y Barthes (1987 [1969]).

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, se formula una muy poco detallada secuencia destinada a alumnos de la ESO.

3. Labov subdivide la narración oral en seis partes: Resumen o Abstracción (síntesis de la historia), Orientación (contexto o escenario de la historia), Complicación (lo que rompe la estabilidad), Evaluación (juicio valorativo del enunciador), Resolución (solución del conflicto), y Coda (indica que la narración ha terminado).

A partir de la sistematización de Vilá i Santasusana (2011: 4)⁴, a continuación se va a proponer una nueva clasificación de los elementos específicos de la narración oral, considerando el componente lingüístico, el contextual y el estratégico. Se distingue, dentro del componente lingüístico, el gramatical y el sintáctico y se añade, 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: nos referimos, por ejemplo, a lo relacionado con la voz, es decir, el ritmo, la entonación, la velocidad, el tono. Asimismo, la expresión corporal es un factor crucial y comprende los gestos y todo lo que respecta a la *proxemia*, 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,

4. Dicha clasificación prevé tres componentes básicos:

1) 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) Contextual, que abarca:

- 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) Estratégico-retórico, cuyos elementos son:

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

- predominio de la predicación (expresa progresión y movimiento) sobre la atribución,
 - un único hilo argumental (no digresiones o interpolaciones),
 - duración relativamente breve.
- 2) *Contextual*⁵:
- 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.
- 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).

II. Una propuesta didáctica

1. *Contenidos y objetivos*

Como hemos venido comentando hasta ahora, 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 forma-

5. El contexto (público, lugar, etc.) influye de manera decisiva en el narrador. 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). 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. Es evidente que 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).

do en este sentido y para ellos es difícil llevarlo a cabo. Además, es un proceso complejo de evaluar, que requiere mucho tiempo; tiempo del que, rara vez, se dispone. El resultado 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 y en muchos casos, 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.

La legislación, por otra parte, no ha proporcionado hasta ahora datos muy concretos ni desarrollados sobre la competencia oral que se le exige al alumnado y ha dejado a un lado sus exigencias reales. La competencia oral en el currículo de la ESO se encuentra ya dentro de la antigua LOGSE (1990) y de la LOCE (2002) así como en la posterior LOE (2006), hasta llegar a la actual LOMCE (2013). Solamente en esta última encontramos algunas pautas relacionadas con la lengua oral: se propone la comprensión, interpretación y valoración de textos orales propios o ajenos, en relación con la finalidad que persiguen (textos de intención narrativa, descriptiva, instructiva y expositiva), identificando la información relevante, el tema, la finalidad, la estructura y las estrategias de cohesión textual oral de los mismos textos. Y se citan los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada, etc.).

Ahora bien, los planteamientos curriculares de los últimos años proponen 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, la lingüística del texto se trabaja desde un enfoque práctico, abordando la diversidad discursiva y de la diversidad de textos (organizados en ámbitos de uso), e incluyendo fenómenos como la relación texto-contexto y la cohesión⁶. Sin embargo, a la hora de relacionar los diferentes tipos de modalidades discursivas con la oralidad, en los últimos años se han considerado siempre contenidos escritos y no orales. Esto ocurría con los textos descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos, con los textos dialogados y, con los narrativos, objeto de nuestra investigación. Es decir, cualquier discurso sobre la oralidad remitía siempre a la escritura. Solo en la más reciente LOMCE entrevemos, dentro del Bloque 1

6. 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; o realizar transformaciones verbales pertinentes en el paso del discurso directo a indirecto.

«Comunicación oral: escuchar y hablar» de la materia Lengua castellana y literatura, los siguientes contenidos relacionados con la oralidad: «Comprensión, interpretación y valoración de textos orales en relación con la finalidad que persiguen» (Anexo 1, «Materias del bloque de asignaturas troncales»). Dentro de los citados textos orales, se incluyen, en primero de la ESO, los textos narrativos, descriptivos y el diálogo, a los cuales se añaden en segundo, el género instructivo y el expositivo y en tercero y cuarto también el argumentativo. Como podemos notar, la narración oral, que hasta la LOE solo aparecía entre los contenidos de primero de la ESO, a partir de la LOMCE se menciona en los cuatro cursos, mejora que ha resultado indispensable dado que la narración oral proporciona mejoras en diferentes ámbitos, sobre todo «en la lectura, claridad de elocución y poder de atención [así como en el] nivel moral de los alumnos» (Cone Bryant, 1983: 123), logros convenientes en todas las etapas y no solamente en la inicial.

Acogiéndose en parte a la legislación hasta aquí comentada, el proyecto que vamos a presentar pretende trabajar en la producción de una narración oral en tercera persona, un cuento ficcional. Creemos que para los alumnos resulta importante saber relatar no solo hechos personales que han vivido, sino también eventos ocurridos (o que pudieran haber ocurrido) a ellos y otras personas⁷. 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).

Los objetivos de la propuesta didáctica que se presenta a continuación son por lo tanto:

- 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.

7. Por esto, se propone como tarea final de la unidad didáctica 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. Dentro de un buen proceso de aprendizaje es imprescindible fomentar la creatividad del alumnado y estimular su imaginación y sus intereses.

2. *Método de trabajo*

La secuencia didáctica se ha llevado a cabo con alumnos del tercer curso de la ESO de un centro educativo de Pamplona. Se trataba de un grupo de «altas capacidades» compuesto por 10 chicas y 6 chicos de dos secciones que en la asignatura de Lengua y literatura castellana solían tener como nota mínima un 7. Todos de nacionalidad española y pertenecientes a un nivel social medio-alto.

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

El método de análisis elegido ha sido el cualitativo, es decir, estableciendo unas variables, se han tomado en consideración su impacto en la clase, de modo global. Por tanto no siempre se ha realizado un análisis cuantitativo, sino que a partir de los objetivos de cada sesión, se ha analizado si se habían cumplido, de qué manera y las razones de si se habían conseguido o no.

Las variables codificadas han sido:

- 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?
- Conocimiento y uso de los elementos de cohesión:
 - ¿Conocen los elementos de cohesión (en particular los tiempos verbales)?
 - ¿Los usan? ¿Los usan de manera correcta? ¿Por qué?
- Confianza en las propias capacidades:
 - ¿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?

Gracias a este estudio empírico se ha podido comprobar 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 ha prestado 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 ha pretendido indagar 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.

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, la finalidad ha sido ver si los alumnos seleccionados como muestra reconocían y sabían usar adecuadamente los tiempos verbales y los demás recursos de cohesión de una narración oral. También en este caso, se ha intentado detectar la razón de su rendimiento y de ahí proponer posibles medidas para que el aprendizaje sea más eficaz.

Por último, ha sido 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 afirmaba 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 tarea⁸.

8. 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.

3. *Secuencia didáctica «Invención y narración oral de una historia de ficción» (5 sesiones de 50 min)*⁹

Cuadro 2. Secuencia didáctica «Invención y narración oral de una historia de ficción»

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 dramatización¹⁰

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.

9. Para el planteamiento de esta propuesta se tiene 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).

10. 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).

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 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. Grafonías (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 una de las parejas un papel con una historia. El compañero debe leerla y describirla solo con gestos y sin palabras 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 reproducido con gestos. 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 cuenta 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:

Presente indicativo	Pretérito imperfecto	Pretérito perfecto simple	Pretérito pluscuamperfecto	Condicional simple
<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 narración de un cuento por 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 incluir este contenido, ya que no han dado todavía. 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, 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 previamente 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.

A partir de estas pautas, se ha elaborado una ficha de evaluación para la sesión final, que tiene en cuenta todo lo trabajado durante la secuencia: los elementos paraverbales así como los elementos de cohesión. También, se ha 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», se considera la disposición de los alumnos a lo largo de las varias sesiones. Como se puede apreciar, estas pautas no solo cobran sentido en la tarea final, en la que hay que escuchar a cada compañero narrando su cuento, sino también a lo largo de todas las sesiones.

La ficha de evaluación de la tarea final es la siguiente:¹¹

11. Quizás podría ser 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. 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).

Cuadro 3. Ficha de evaluación de la tarea final

Apellido, Nombre	Voz	Gestos	Cohesión	Tiempo	Creatividad	Actitud	Nota (0-10)

Leyenda:

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, actitud frente al grupo¹².

4. *Resultados. Logros y dificultades*

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 que no suelen trabajar la oralidad y menos aún la narración oral, 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 pidieron, 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 y 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 avallada también por los propios alumnos en sus declaraciones anónimas. Casi todos han escrito que las sesiones, que han considerado diferentes, interesantes

12. Las prácticas de la narración oral son un óptimo ejercicio de trabajo grupal, ya que requieren que no solo el emisor sino sobre todo el receptor (o los receptores) estén involucrados al máximo en la actividad, contribuyendo a crear ese ambiente casi mágico que es el cuento oral. Como sugiere Chaves, «La narración oral y la lectura de viva voz son actos que convocan la integración y la vida grupal, que recuerdan los círculos de personas alrededor de la magia de la palabra, la palabra respetada y sagrada, igual que las personas que la portaban antiguamente» (157).

y amenas, les han ayudado a practicar la lengua oral y a 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 esta experiencia, 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 han presentado, 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. La segunda clase sobre los tiempos verbales ha sido la menos agradecida, por ser considerada aburrida, pero también, según ellos mismos, les ha sido útil para preparar la tarea final. En la tercera sesión, los logros también han sido parciales, y las razones son de contenido y metodológicas a la vez, es decir, se deben a unas carencias de los alumnos así como a unos pequeños fallos en la misma secuencia planteada.

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 la docente éramos ya familiares a los alumnos, casi todos estaban relajados y algunos estaban orgullosos e impacientes por contar su cuento. La mayoría de ellos ha conseguido actuar sin vergüenza, con naturalidad y explotando las potencialidades 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.

Se proporcionan a continuación algunos ejemplos relativos a los comienzos (que señalamos con C) y finales (que señalamos con F) de los cuentos narrados por los alumnos, en los que se puede apreciar la cohesión requerida en la tarea final. Se puede notar, por ejemplo, cómo en los finales los alumnos han manejado los tiempos verbales según lo que habían 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 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 pensaban al principio. Además, algunos han apreciado el haber podido ejercitar su creatividad, hecho que se ha notado en los originales resultados: 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 nos referimos tanto a la lengua oral sino a la producción de un cuento oral,

tarea que 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 castellana y literatura, tienen un nivel superior con respecto a los demás compañeros. Probablemente, aplicada a otro grupo, la secuencia habría tenido resultados menos positivos.

El sistema de evaluación «por competencias» ha resultado aquí 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, supliendo así esta deficiencia. De ahí que en la tarea final, la nota media global de la clase haya oscilado entre el que 6,58 y el 8,91, es decir, han sido todas notas medio-altas¹³.

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 se han podido detectar desde fuera. De hecho, se da el curioso caso de que no siempre coincidan estas dos categorías.

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

- Sesión 1
 - Todos: vergüenza, ‘miedo escénico’ (la profesora era nueva para ellos 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).

13. 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, los alumnos tienen presente qué es lo que se les pide, cómo se les va a evaluar, en qué cosas se tienen que empeñar, se sienten involucrados en primera persona en su mismo aprendizaje y entienden los propios mecanismos de la enseñanza. En esta nueva óptica, el aprendizaje es un proceso de metarreflexión 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.

- Sesión 2
 - Todos: vergüenza, dificultad en la improvisación, enfrentarse a lo imprevisto.
- Sesión 3
 - Todos: ninguna dificultad.
- Sesiones 4 y 5 (tarea final)

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, a la hora de detectar las dificultades de los alumnos, ya sea con la observación durante las sesiones, ya sea analizando después las fichas sobre las que habían trabajado, se ha podido notar que, además de la cuestión emocional que denunciaban todos los alumnos, había 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 ha trabajado temas de gramática y sintaxis.

Sesión 1

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). Pero 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 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 difi-

cil representar esta escena y la única manera de adivinarlo es usar 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 a 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 hacer pensar al otro compañero que se lo está repitiendo para que lo entienda mejor.

Quizás se podría simplificar las historias o proponer otras diferentes.

Sesión 2

En la primera actividad de la sesión 2, en la que los alumnos tenían que rellenar la ficha con los verbos 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. Las dificultades encontradas han sido muy evidentes a la hora de revisar las fichas, ya que en la gran mayoría de ellas había fallos. Algunos de los más significativos, comunes a la mayoría de los alumnos, han sido:

- En la categoría de «Presente Indicativo» 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». En la categoría «Pretérito Imperfecto» han puesto verbos que estaban en el perfecto y al revés, en la de «Pretérito Perfecto Simple» han puesto verbos en el Imperfecto;
- En la categoría de «Pretérito 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 también se han dado en la actividad del «cadáver exquisito». A partir de una frase inicial, 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 ha habido 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, 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.

Sesión 3

También en la tercera sesión han tenido 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. A esto se añade quizás un probable fallo de metodología, el no haberse asegurado de que algunos conceptos eran claros para todos. Por tanto, algunos alumnos se han equivocado en la ficha o han tachado o dejado 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 «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, se han podido constatar las mismas dificultades declaradas por los alumnos: en la fase de preparación, encontrar un argumento y no escribir el cuento, sino producirlo según las indicaciones dadas 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, hay que añadir algunas otras (en realidad muy pocas) relacionadas, en la mayoría de los casos, de nuevo con la simplificación de los tiempos verbales:

– 1 alumna ha usado 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 ha dicho «Andó, andó», equivocándose en el pretérito indefinido del verbo «andar». También en este caso se trata de un uso que contraviene la norma estándar¹⁴.

– 2 alumnos: debido al hecho de que habían escrito el cuento y habían memorizado cada una de sus palabras, no han podido recordar todo al pie de la letra.

III. Conclusiones

Como hemos venido demostrando a lo largo de este trabajo, la competencia oral es un factor fundamental en la formación de un alumno y sin embargo es un aspecto al que no siempre se presta una atención adecuada en la Enseñanza Secundaria. Por su parte, en los últimos años la comunidad científica y la legislación están empezando a tomar conciencia de esta carencia aunque, por lo que respecta a la modalidad discursiva de la narración, asistimos a una evidente escasez de estudios y sobre todo de propuestas didácticas eficaces. En este contexto, esta investigación

14. 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.».

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.

Gracias a la experiencia didáctica llevada a cabo, se ha podido comprobar, en primer lugar, 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). Se ha visto que los adolescentes presentan a menudo reticencias a la hora de hablar en público, por timidez o vergüenza, y 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 contaban con familiaridad mutua y 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. A este propósito, creemos que el tema del componente afectivo y emocional en la expresión oral, en el cual en esta ocasión no se ha podido profundizar, es una cuestión muy interesante así como poco estudiada todavía, por lo menos por lo que se refiere a sus aplicaciones prácticas en el aula.

En segundo lugar, se ha podido apreciar 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. Este fenómeno demuestra que un enfoque diferente, es decir, un estudio teórico y práctico a la vez, llevado a cabo con tipos de textos concretos, 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, como se ha visto, 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 dificultades¹⁵.

15. 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.

Por último, se ha 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 fomentar su creatividad, siempre que sea posible y dependiendo del tipo de actividad propuesta.

El estudio empírico que se ha presentado 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. Pero sería interesante llevar a cabo el mismo estudio con otra muestra, por ejemplo, adaptando los contenidos a otros cursos. También, se podrían añadir otros contenidos a la secuencia didáctica planteada, por ejemplo, la adecuación, o se podría profundizar en el interesante tema del componente afectivo y emocional y su influencia a la hora de practicar la lengua oral en el aula. Y, por supuesto, se podrían plantear algunas mejoras a la misma secuencia.

Somos conscientes de que en el ámbito de la competencia oral en el aula y en particular por lo que se refiere a la modalidad discursiva de la narración, todavía queda mucho por hacer, pero ojalá los resultados obtenidos aquí puedan ser un primer paso en este largo camino, tan arduo como necesario.

Bibliografía

- Aranguren Gallués, I., V. Galbete Martinicorena, M. J. Goyache Romeo y M. T. Pascual Bonis (1996): *Dramatización. Materias Optativas. Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria*, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud.
- Barthes, R. (1987 [1969]): «Introduzione all'analisi strutturale dei racconti», en *L'analisi del racconto*, Milano, Bompiani, trad. de L. del Grasso Destrieri y P. Fabbri, pp. 7-46.
- Calsamiglia, H., y A. Tusón (2007): *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.
- Castellà, J. M., y M. Vilà i Santasusana (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.
- Chaves, Í. R. (2016): «El maestro, tejedor de cuentos y de encuentros», *Infancias Imágenes*, 15 (1), pp. 153-162.
- Cone Bryant, S. (1983 [1965]): *El arte de contar cuentos*, Barcelona, Nova Terra.
- Cros, A. y Vilà i Santasusana, M. (1995): «La argumentación oral en la Enseñanza Secundaria», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 4, pp. 101-107.
- Decreto Foral 24/2015, de 22 de abril, por el que se establece el *Currículo de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra*, Anexo 1, «Materias del bloque de asignaturas troncales».

- Ferrer Ripollés, M. y C. Rodríguez Gonzalo (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.
- Garzón Céspedes, F. (1995): *Teoría y técnica de la narración oral escénica*, Madrid, Ediciones Laura Avilés.
- Genette G. (1989 [1972]): *Figuras III*, Barcelona, Lúmen.
- Giménez Dasí, M. (2009): «El desarrollo cognitivo durante la adolescencia y la primera juventud», en S. Mariscal, M. Giménez Dasí, N. Carriedo y A. Corral (eds.): *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*, Madrid, McGraw-Hill, UNED, pp. 263-279.
- Greimas, A. J. (1976 [1966]): *Semántica estructural*, Madrid, Editorial Gredos.
- Hernández Aguiar, J. M. (1995): «La narración oral y su didáctica», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 3, pp. 93-98.
- Labov, W. (1972): «The transformation of experience in narrative syntax», en *Language in the inner city*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp. 354-396.
- López de Parra, L., L. G. Pérez Ramírez y B. J. Ramírez Calderón (2015): «Tendencias investigativas sobre la narración oral en la escuela (2009-2014)», *Ánfora*, 22 (38), pp. 163-190.
- Martín Ortega, E. (2008): «Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida», *Participación Educativa, Revista del Consejo Escolar del Estado*, 9, pp. 72-78.
- Parra, Á., A. Oliva e I. Sánchez-Queija (2004): «Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes», *Anuario de Psicología*, 35, pp. 331-346.
- Pierro de De Luca, M. O. (1983): *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Propp, V. (1985 [1928]): *Morfología del cuento*, Torrejón de Ardoz, Akal.
- Real Academia Española: *Diccionario panhispánico de dudas*, <http://lema.rae.es/dpd/> (fecha de acceso: 30/11/2017).
- Sanfilippo, M. (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, M. (ed.) (2007): *Estado de la cuestión: oralidad y narración entre el folclore, la literatura y el teatro*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Shiro, M. (2012): «El desarrollo de los géneros en el habla infantil: el caso de la narración», en M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (eds.): *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, pp. 249-277.
- Vilà i Santasusana, M. (2011): «Seis criterios para enseñar lenguas oral en la Educación Obligatoria», *Leer.es. Hablar*, diciembre.

Anexo 1¹⁶

Secuencia didáctica «Invención y narración oral de una historia de ficción»
(Sesión 1)



16. Estas grafonías se han tomado de Aranguren Gallués et al (1996: 60).

Anexo 2
Secuencia didáctica «Invención y narración oral de una historia de ficción»
(Sesión 2)

Presente indicativo	Pretérito imperfecto	Pretérito perfecto simple	Pretérito pluscuamperfecto	Condicional simple

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 los siguientes elementos:

- Inicio:

 - Final:

 - Conectores:
 - temporales (ej.: luego, más tarde, 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?
-