

# **“AUDIOTECA DE RECURSOS DE TIPOLOGÍA TEXTUAL”**

**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL  
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL**

*Trabajo de Fin de Máster*

*Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*

*(Lengua Castellana y Literatura)*

*Universidad Pública de Navarra – UPNA*

Directora del TFM: Magdalena Romera Ciria

Alumno: Javier Fermín Navarro Gutiérrez

## **“AUDIOTECA DE RECURSOS DE TIPOLOGÍA TEXTUAL”**

### **UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL**

#### **Resumen**

En este trabajo se expone una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia oral del alumnado de segundo ciclo de la E.S.O., mediante la creación de una audioteca de “podcasts”. Dicha audioteca contendría las tareas finales de producción oral realizadas por el alumnado en varias secuencias didácticas que abordarían la enseñanza-aprendizaje de los modos discursivos, las tipologías textuales y sus propiedades. El objetivo de todas las secuencias es que el aprendizaje del alumnado sea el resultado de una aplicación práctica de los contenidos teóricos en sus producciones orales. Pretendemos que el alumnado mejore sus conocimientos, habilidades y estrategias en el uso del discurso oral formal, ya que es imprescindible para su futuro como estudiantes, trabajadores y miembros de la sociedad. Este trabajo analiza y discute los resultados y conclusiones de una experiencia práctica del desarrollo de una de las secuencias didácticas que proponemos, concretamente la elaboración de un texto periodístico de carácter oral. La experiencia se llevó a cabo con la participación de 22 alumnas y alumnos de 4º de E.S.O del IES Ibaialde de Burlada. En él se desarrolló una propuesta didáctica dedicada a la enseñanza-aprendizaje de las tipologías textuales propias de los géneros informativos, cuya tarea final fue la producción de un boletín informativo para la radio. Los resultados obtenidos indican que el alumnado puede aplicar los contenidos de forma práctica para alcanzar con éxito una producción oral final, y obtener aprendizajes significativos. Se pone de manifiesto la utilidad que tiene la escucha y análisis de modelos orales reales, concretos y sencillos como base para construir sus aprendizajes. La escucha de sus producciones orales propicia que el alumnado tome conciencia de sus necesidades concretas de mejora. También detectamos la importancia de que el alumnado escuche críticamente los mensajes de los medios de comunicación en general.

#### **Palabras clave**

competencia oral, experiencia, didáctica, audioteca, tipología textual, textos periodísticos

## **“AUDIO LIBRARY OF TEXTUAL TIPOLOGY RESOURCES”**

### **A DIDACTIC APPROACH FOR BUILDING ORAL COMPETENCE**

#### **Abstract**

This paper outlines a didactic approach for building oral competence in upper secondary school pupils, by creating a podcast library. This collection of audio material would eventually include the results of the final oral production tasks the pupils were required to complete over the course of several sequences of lessons on discourse genres and text types and their respective properties. All the lesson sequences are oriented towards learning through the application of theoretical content to practical attempts at oral production. The aim is to enable pupils to develop the knowledge, skills and strategies involved in formal oral discourse, the acquisition of which is essential for their future as students, employees and members of society. This paper analyses and discusses the key outcomes and findings from a practical teaching experience with one of the proposed sequences of lessons; specifically, the preparation of an oral journalistic text by 22 fourth grade secondary pupils from the Ibaialde school in Burlada. It involves the implementation of a didactic proposal for the teaching and learning of newscast texts, where the pupils' ultimate task is to produce a radio newscast. The results reflect the pupils' success in the practical application of theoretical content in their final oral production and provide evidence of meaningful learning. They also demonstrate the value of listening to and analysing real, simple, specific models of oral texts as a basis for learning. Listening to their own attempts at oral production makes pupils aware of their specific areas for improvement. Another issue that emerges is the importance for pupils to lend a critical ear to messages conveyed by the media.

#### **Key words**

oral competence, experience, didactics, audio library, text typology, journalistic texts

## ÍNDICE

<b>1. Introducción</b>	p. 5
1.1 <i>Justificación de la propuesta</i>	p. 6
1.2 <i>Interés de la propuesta</i>	p. 9
<b>2. Objetivos</b>	p. 14
2.1 <i>Objetivos curriculares generales relacionados con la propuesta</i>	p. 14
2.2 <i>Objetivos de la propuesta</i>	p. 16
<b>3. Marco teórico</b>	p. 19
<b>4. Presentación de la experiencia y metodología seguida</b>	p. 25
4.1 <i>Selección de la muestra</i>	p. 25
4.2 <i>Materiales empleados y desarrollo de la secuencia didáctica</i>	p. 26
4.3 <i>Técnica de recogida de datos</i>	p. 29
4.4 <i>Variables codificadas y método de codificación</i>	p. 29
<b>5. Resultados</b>	p. 30
5.1 <i>Observación docente y consecución de objetivos de la primera sesión</i>	p. 30
5.2 <i>Observación docente y consecución de objetivos de la segunda sesión</i>	p. 34
5.3 <i>Observación docente y consecución de objetivos de la tercera sesión</i>	p. 36
5.4 <i>Observación docente y consecución de objetivos de la cuarta sesión</i>	p. 39
5.5 <i>Observación docente y consecución de objetivos de la quinta sesión</i>	p. 43
5.6 <i>Observación docente y consecución de objetivos de la sexta sesión</i>	p. 46
5.7 <i>Análisis de la autoevaluación, coevaluación y valoración del alumnado</i>	p. 48
<b>6. Conclusiones</b>	p. 52
<b>Bibliografía</b>	p. 59
<b>Anexos</b>	p. 62

## **“AUDIOTECA DE RECURSOS DE TIPOLOGÍA TEXTUAL”**

### **UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORAL**

*“Cada actividad oral tiene como objetivo que el alumno aprenda algo que antes no sabía o no sabía hacer”.* (Vilà 2009).

*“Es muy recomendable mantener las sesiones dedicadas a la expresión oral, a la larga es algo que vamos a necesitar”.* (Aitor, alumno de 2º de Bachillerato del IES Ibaialde de Burlada).

#### **1. Introducción.**

Este Trabajo de Fin de Máster presenta una propuesta didáctica cuya finalidad última es el desarrollo de la competencia oral por parte del alumnado del segundo ciclo de la E.S.O. Esta propuesta incluye sus planteamientos, objetivos, contenidos y estructura esenciales. También se apoya en el análisis de una experiencia práctica relacionada con uno de los contenidos incluidos en ella. El ámbito educativo en el que se inscribe es el Área de Lengua Castellana y Literatura, y aborda parte de los objetivos y contenidos curriculares oficialmente reconocidos tanto para el Área como para el ciclo consignados.

Esencialmente, la propuesta didáctica consiste en la creación por parte del alumnado de 3º y 4º cursos de la E.S.O. de una audioteca de “podcast”. Un “podcast” es un archivo multimedia de audio o video que puede difundirse por Internet y ser descargado por los usuarios para escucharlos cuando deseen. La descarga y escucha puede realizarse en ordenadores, reproductores de MP3 y teléfonos móviles.

La audioteca se constituirá con las tareas finales realizadas por el alumnado, que serán siempre grabaciones en formato de audio digital. Las tareas finales consistirán en aplicar de forma práctica los contenidos teóricos de la asignatura relativos a los distintos tipos de textos y a sus propiedades, de modo que dicha práctica sea un medio para la mejora de la expresión y comprensión orales. Así, por cada tarea final dispondremos de un “podcast” con el que formar la audioteca.

### *1.1 Justificación de la propuesta*

¿Por qué la competencia oral? Probablemente la mayor parte de quienes han asistido, como docentes en formación, a las sesiones de Lengua castellana y Literatura de la E.S.O. habrán sido testigos de la escasa importancia que el alumnado otorga a su expresión oral: respuestas breves y desordenadas, lecturas monótonas, dubitativas, inexpresivas y sin pausas, volúmenes de voz casi imperceptibles. También podemos ver que tienen dificultades para expresarse en público usando un discurso oral formal, exposiciones orales desestructuradas y faltas de adecuación y cohesión...

Sin embargo, se da por supuesto que a medida que ha ido cursando la educación secundaria, el alumnado ya ha desarrollado progresivamente su competencia oral, y con ella parte de su competencia comunicativa. Pero la realidad de las aulas del segundo ciclo de la E.S.O. y Bachillerato no refleja el desarrollo ni de la expresión ni de la competencia orales. Cuando una alumna o un alumno muestran un buen nivel de competencia oral lo destacamos por encima del resto, ya que gran parte del alumnado da muy poca importancia a su expresión oral. De hecho, incluso los estudiantes universitarios reconocen muchas carencias a la hora de expresarse en público, y preparar y realizar exposiciones orales.

El sistema educativo actual reconoce la enorme importancia de que el alumnado sea oralmente competente cuando termine su enseñanza obligatoria. Si no lo consigue, consideramos que no ha alcanzado la competencia comunicativa que subyace a una de las finalidades de su educación. Pero la realidad de las aulas contrasta con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que recoge el currículo en lo que respecta a la expresión y comprensión orales.

La materia y los contenidos de Lengua Castellana y Literatura se presentan de forma escrita, con trabajos sobre textos modelo y orientados de modo casi exclusivo al análisis morfosintáctico y al comentario de textos. También son así las evaluaciones que tendrán que superar aquellos que deseen obtener su titulación de la E.S.O., y aprobar las pruebas de selectividad o las pruebas de acceso a las universidades (si se aprobase la reforma educativa recogida por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, o LOMCE, y las pruebas de selectividad desaparecen).

¿Por qué no se aborda la competencia oral de forma equivalente a la escrita o a la lectora? El principal argumento esgrimido es la falta de tiempo en las aulas para su

desarrollo, debido a la gran cantidad de contenidos de Lengua Castellana y Literatura, el formato escrito en el que se presentan tanto los contenidos como los textos modelo y de trabajo, y el diseño de los distintos tipos de valoración y evaluación. La impresión generalizada es que difícilmente podemos “*hacer un hueco*” a la oralidad dado el sistema actual, plenamente asentado en lo escrito, sin que el tiempo dedicado a los contenidos teóricos se resienta. Las perspectivas tampoco son muy halagüeñas, si nuestro sistema educativo toma como referencia y objetivo lograr mejores resultados en las evaluaciones PISA.

Las pruebas del “*Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*” (PISA en adelante) promovidas por la OCDE recogen en su documentación un marco para estimar los conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura. En dicho marco se recogen los tres ámbitos en los que se evalúan las competencias que deberá demostrar el alumnado que se examine, el tipo de pruebas y los criterios de evaluación. En lo que se refiere al conocimiento de la lengua, lo que se evalúa es la competencia lectora, que PISA define así:

*“La competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”.* (PISA 2006).

La documentación de PISA especifica claramente que el alumnado tiene que dominar cinco procesos:

*“Con el fin de simular situaciones reales de lectura, la evaluación PISA mide los siguientes cinco procesos que deben realizarse para comprender plenamente un texto, ya sea continuo o discontinuo. Los estudiantes deben demostrar su dominio en cada uno de los cinco procesos: obtención de la información, comprensión general, elaboración de una interpretación, reflexión y valoración del contenido de un texto, reflexión y valoración de la forma de un texto”.* (PISA 2006).

Por otra parte, también especifica que los conocimientos y las habilidades evaluados

*“...no se definen atendiendo al común denominador que representan los currículos escolares nacionales, sino en función de las habilidades que se consideran esenciales para que los estudiantes se desenvuelvan con éxito en su vida futura”.* (PISA 2006).

Los exámenes para evaluar dichos procesos se realizan empleando siempre textos escritos, eso sí, continuos o discontinuos. PISA considera como textos discontinuos: los

cuadros y gráficos, las tablas, los diagramas, los formularios, las hojas informativas, las convocatorias y los anuncios, los vales o bonos y los certificados. Pero lo que no contempla PISA es la existencia de textos orales, o que se puedan evaluar los cinco procesos usando textos orales como materiales de partida. En todo caso, el único aspecto de la competencia comunicativa que analiza PISA es la competencia lectora, siempre que sea lectura en voz baja, claro. Más que competencia lectora, lo que evalúa PISA es la comprensión lectora.

Desde luego, que en ningún lugar aparecen referencias a la competencia oral, ni siquiera como una habilidad o destreza de vital importancia para el desarrollo personal y social del alumnado o para su futuro laboral. De este modo, en la medida en que las programaciones del Área de Lengua Castellana y Literatura se orienten a garantizar que el alumnado superará las evaluaciones PISA, la enseñanza de la competencia oral podría estar abocada a una presencia puramente anecdótica.

PISA supone una influencia importante en el actual contexto de la educación en España. Pero no es la única. En ese contexto global que influye en la educación están también las previsiones de cambios en las leyes que la regulan en nuestro país. El actual Gobierno se plantea aprobar una nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE). Hacemos referencia a ella en este TFM ya que nos suscita una pregunta: ¿Cuál es el planteamiento de la competencia oral en la LOMCE? Su proyecto, al menos recoge textualmente y en relación a todos los cursos de la E.S.O. que

*“Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas”.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013).

Sin embargo, no contempla la realización de pruebas de evaluación oral, ni siquiera cuando habla de las pruebas que tendrá que ir superando el alumnado al término de cada ciclo educativo.

Como decíamos, el sistema actual y las expectativas de cambio no auguran una mayor viabilidad de programaciones en las que la competencia oral gane peso y protagonismo. Pero esto no impide que quienes nos acercamos a la profesión docente, y que en buena medida hemos percibido nuestras propias carencias en competencia oral, pensemos en

cambios progresivos hacia una enseñanza más equilibrada de las competencias. Queremos que se reconozca a la competencia oral la importancia y, sobre todo, el tiempo educativo que merece.

Es por ello que consideramos esta propuesta didáctica más que justificada porque reivindica la labor del docente como un miembro activo y comprometido con su trabajo: educar a su alumnado para que obtenga aprendizajes significativos que sean útiles para su vida, que le permitan desarrollarse como sujeto y como miembro activo en las distintas esferas de la vida social y laboral. Si no educamos al alumnado en competencia oral, no alcanzará toda su competencia comunicativa, y eso significa que no le estamos facilitando unos aprendizajes que son indispensables para su desarrollo.

Podrá obtener unos estupendos resultados en las pruebas PISA y ser laureado de acuerdo con la LOMCE, pero ¿qué hará en una entrevista de trabajo o si debe exponer un proyecto en público, ante un empresario o a unos trabajadores a su cargo? Hablamos para comunicarnos. Entonces, comuniquémonos con nuestro alumnado y sobre todo, enseñémosle a comunicarse oralmente lo mejor que podamos.

### *1.2 Interés de la propuesta*

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, una propuesta de cambio inmediato, más o menos radical, a un modelo que dé más peso a la competencia oral no resultaría muy atractiva para muchos docentes. Probablemente se mostrarían reticentes y considerarían imposible aplicar un cambio de modelo. Por ello, nos decantamos por la practicidad. Y esta practicidad supone ganar terreno para la expresión oral en el segundo ciclo de la E.S.O. sin que ello suponga una merma en el tiempo que el alumnado y el profesorado dedican a los contenidos contemplados por el currículo.

La propuesta didáctica que recoge este TFM se apoya en una idea sencilla, pero cuya aplicación exige cuando menos, un esfuerzo y una dedicación adicionales por parte de los docentes. Se trata de cambiar el eje en el que se incardinan los aprendizajes, de lo escrito a lo oral. Planteamos un cambio cualitativo en el que el aprendizaje de los modos discursivos y las tipologías y propiedades textuales por parte del alumnado sea resultado de su aplicación práctica llevada al terreno de la expresión oral.

Las actividades tradicionalmente concebidas como prácticas de expresión oral de los modos discursivos se centran en el trabajo con textos expositivos y argumentativos, ya

que se prestan mejor a la participación de los alumnos. La enseñanza-aprendizaje en estas actividades es un proceso que toma como punto de partida los contenidos recogidos en los manuales, la lectura de textos escritos, la identificación en estos de las características ya explicadas, y el comentario o análisis de dichos textos. No resultaría extraño escuchar a un docente diciendo a los alumnos una frase como esta: *“y ahora vosotros y vosotras vais a preparar una exposición (o discurso) sobre un tema para (leerlo) ante toda la clase”*.

No queremos desacreditar estas prácticas orientadas a la mejora de la expresión oral, pero no es lo que proponemos. Leamos los contenidos que recogen los manuales, ¿por qué no? Pero dejemos que el texto ejemplificador o material de trabajo sea un texto oral formal, y además real. Propongamos su escucha. Hablemos de él. Diseccionémoslo. Planteémosles preguntas sobre su estructura, las personas, los narradores, los tiempos y modos verbales, los tipos de oraciones predominantes, el tema y las ideas principales, la intención de quien habla, lo adecuado que resulta para uno o varios contextos determinados, sobre su claridad, sobre la facilidad o dificultad para comprenderlo... y sobre cómo lo mejorarían. Comparemos el texto oral escuchando otro modelo.

El enfoque práctico promueve que las alumnas y alumnos puedan aplicar todo lo que han aprendido, gracias a su capacidad de deducción e inferencia para crear sus propios textos. Serán textos escritos, es cierto, pero no estarán concebidos para ser leídos, sino para ser hablados. Serán producciones creadas para ser discursos orales formales. Porque esa será su tarea final: plasmar sus aprendizajes en grabaciones de audio en las que podrán escucharse a si mismos, algo que casi ningún alumno o alumna ha experimentado, percibir si su pronunciación y entonación son adecuadas, si entienden y comprenden su propio discurso, si han sido claros y ordenados... Podrán escucharse ellos, y también ser escuchados por el resto del alumnado y el docente, y de ellos podrán obtener propuestas de mejora, consejos, recomendaciones...

¿Reemplaza este tipo de aprendizaje al convencional basado en los textos escritos? No, ni tiene esa intención. Los textos escritos siguen estando presentes, pero como producción del alumnado en el transcurso del proceso de aprendizaje, en lugar de como punto de partida. Se puede argumentar que el sistema de evaluación está construido sobre lo escrito. Si el alumnado ha trabajado los modos discursivos y las tipologías y propiedades textuales sobre lo escrito, parece que lo más consecuente sería que demostrase en pruebas escritas lo que ha aprendido. Si apostamos por cambiar el

modelo escrito por un modelo oral, no parece consecuente seguir evaluando por escrito. En efecto, sería más congruente que realizásemos pruebas orales, pero ello no significa que el alumnado pierda su capacidad para demostrar por escrito lo que ha aprendido.

Al hilo de este argumento, consideramos que todo hablante es consciente de que en la escucha activa ha de poner en marcha sus las habilidades y destrezas para comprender cualquier acto de comunicación oral. Si un oyente ha aprendido a crear un texto oral, o uno escrito pero concebido para ser hablado, conforme a un modo discursivo, también será competente para identificarlo, reconocerlo y valorarlo, aunque se le presente por escrito. En la adquisición del “*saber hacer*” por el alumnado, el “*saber*” está incluido.

Por añadidura, el proceso de producción de distintos tipos de textos pasa porque el alumnado tome conciencia de que dichos textos tienen unas exigencias de adecuación, coherencia y cohesión. Estas propiedades textuales dejan de ser contenidos aislados de la asignatura y quedan integrados en los aprendizajes prácticos de las tipologías textuales y modos discursivos. De otro modo, el alumnado podría considerar que las propiedades textuales son conceptos independientes y que su relación con los diversos tipos de textos se limita a que son contenidos de una misma asignatura o, en ocasiones, a que aparecen juntos en las páginas de los manuales.

¿Todos los tipos de textos son susceptibles de ser enseñados-aprendidos desde un enfoque cuyo eje sea la competencia oral? Desde nuestro punto de vista, sí. Y aquí reside una de las dificultades y al mismo tiempo uno de los mayores retos y atractivos de la propuesta. Cada tipología textual tratada exige que usemos materiales específicos para cada tipo de texto. Pero también distintos tipos de actividades, y también distintas con una tareas finales. Por ello, la propuesta se apoya en la metodología de las secuencias didácticas, contemplando una secuencia específica para la enseñanza-aprendizaje de cada tipología textual.

Así, la propuesta didáctica se configura como un conjunto de secuencias didácticas, todas ellas independientes, pero todas ellas con varios denominadores comunes. Entre estos contamos evidentemente, con la competencia oral como eje en torno al cual se desarrollan los contenidos. Otro denominador común es el uso de textos orales reales como modelos y, también, como materiales de punto de partida para las tareas de producción que hará el alumnado. Un tercer elemento común es que cada secuencia didáctica se concretará en una tarea final que tendrá el formato de una grabación de audio digital o “*podcast*”.

Este TFM no se plantea como objetivo desarrollar toda esta propuesta didáctica, ya que sobrepasaría con creces la extensión que corresponde a este trabajo. Pero consideramos importante que esa visión de conjunto no quede en el aire, de modo que proponemos varios ejemplos que pueden reflejar la orientación de la propuesta a la hora de trabajar con los distintos tipos de textos:

- Textos instructivos: elaboración por parte del alumnado de un tutorial paso a paso en formato de audio. Consistirá en crear una cuenta de usuario en la web: <http://www.ivoox.com/> a la que posteriormente podrán subir grabaciones de audio que estarán disponibles como “*podcast*” online, para su escucha y/o descarga en formato digital.
- Textos explicativos: creación por parte del alumnado de una grabación de audio digital en la que expliquen las características propias de dicho tipo de textos. Tendrán que ilustrar su explicación narrando ejemplos comparativos con otros tipos de textos.
- Textos argumentativos: cada alumno y alumna crearán y grabarán un discurso sobre un tema de su elección, realizando argumentación a favor y/o en contra de dicho tema. Las grabaciones se incorporarían a la plataforma digital “*Moodle*” del Centro, y servirían como punto de partida para actividades de debate.
- Textos expositivos: creación, por parte del alumnado de un boletín informativo de radio en el que sus locuciones aborden los géneros periodísticos informativos, noticia y entrevista, y mixtos, crónica y crítica. (experiencia abordada en el presente TFM).
- Textos dialogados: grabación de una entrevista por parte de cada alumno y alumna, con destino a un magazin radiofónico.
- Textos narrativos: el alumnado creará una pequeña obra de teatro con destino a una emisión radiofónica. También se puede trabajar con la creación y grabación de microrrelatos, si se plantea la actividad individualmente.
- Textos descriptivos: el alumnado creará una guía de viaje en formato de audio digital destinada a personas invidentes. Dicha guía podría describir el centro educativo, un pueblo, una ciudad, un barrio...

Como hemos expuesto en este apartado, la propuesta incide en el desarrollo de la competencia oral, pero tal vez uno de los aspectos de mayor interés es que dicho desarrollo se acompaña y participa del desarrollo de otras dos competencias. Para la consecución de cada tarea final, el alumnado tendrá que desarrollar también sus competencias escrita y digital, llevándolas al terreno de la práctica, mediante la creación de textos originales y el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC's).

Todas las secuencias didácticas de la propuesta contemplan la puesta en práctica de las tres competencias. El trabajo de la competencia digital resulta ineludible dada la realidad en la que vive el alumnado. La mayor parte de las alumnas y alumnos que cursan actualmente la E.S.O. son nativos digitales, y dominan o aprenden rápidamente el manejo de las herramientas digitales y de las TIC's. El empleo de dichas herramientas les resulta cercano y, al mismo tiempo, atractivo, por lo que constituyen una gran herramienta de enseñanza-aprendizaje.

Por eso la propuesta didáctica contempla que las grabaciones de sus tareas finales se incorporarán a un portal de internet <http://www.ivoox.com/> (en la que el alumnado creará una cuenta de cliente, añadirá los archivos y los etiquetará y organizará). De este modo, dichas tareas constituirían progresivamente una audioteca de grabaciones de audio que el alumnado podría utilizar como recurso para el aprendizaje, y el profesorado como recurso para la enseñanza. Todos los “*podcast*” se incorporarían también a la plataforma digital “*Moodle*” del Centro, en la que estarían disponibles como recursos de aprendizaje y enseñanza, y también como material punto de partida para el desarrollo de actividades de expresión oral.

En nuestra propuesta didáctica, tanto la competencia digital como la escrita son concebidas simultáneamente como objetivos y herramientas de trabajo. Precisamente este enfoque instrumental de dichas competencias, en estrecha unión con el desarrollo de la competencia oral, pretende fomentar la competencia de aprender a aprender por parte del alumnado.

## 2. Objetivos.

Como decíamos antes, la escasa competencia oral de alumnado a la hora de manejar el lenguaje oral formal, debería resultarnos preocupante. Los currículos de la Comunidad Foral de Navarra recogen, para todos los cursos de ESO y Bachillerato, muchos contenidos que aluden a la expresión y comprensión orales. De hecho, el Bloque 1 agrupa los contenidos bajo el epígrafe genérico *“Escuchar y comprender, hablar y conversar”*. Sin embargo, en muchas de las sesiones, la expresión oral se remite a la lectura individual en alta voz.

Por otro lado, el grado de la comprensión oral queda como incógnita para el profesorado, ya que el alumnado no es capaz de reflejar lo que ha comprendido de un texto. En ocasiones, las limitaciones del alumnado tienen su origen en que no han desarrollado suficientemente sus habilidades para expresarse oralmente, pero también pueden deberse a rasgos de la personalidad de algunas alumnas o alumnos, como su timidez, su vergüenza o el autoconcepto que tengan de sí mismos.

El profesorado se encuentra con que debe dar por supuesta la comprensión oral de sus alumnos, y realiza las evaluaciones de los aprendizajes tomando como principal y casi exclusiva referencia su expresión escrita. Así, puede darse el caso de que alumnos o alumnas que no tengan una adecuada competencia comunicativa, aunque consigan buenas calificaciones en Lengua Castellana y Literatura. Tienen los conocimientos, pero no los recursos necesarios para reflejarlos oralmente.

### 2.1 Objetivos curriculares generales relacionados con la propuesta

La propuesta que aborda el presente TFM trata de abordar la enseñanza-aprendizaje de los conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes que recoge el currículum del Gobierno de Navarra para el segundo ciclo de la E.S.O. Dicha enseñanza-aprendizaje hace hincapié en las referencias que refieren a la competencia oral en dicho currículum. Así, en el apartado de conocimientos, se presta especial atención al fomento de la

*“Conciencia de diversos tipos de interacción verbal (conversaciones, entrevistas, debates, etc.) y las características básicas de los diferentes estilos y registros de la lengua hablada”, y a la “Comprensión de las características principales de diversos estilos y registros en lenguaje hablado y escrito (formal, informal, periodístico, coloquial, etc.)”.* (Gobierno de Navarra, 2007. Currículo de Lengua Castellana y Literatura para la E.S.O., p. 8).

Las habilidades recogidas por el currículum oficial y en las que nuestra propuesta didáctica incide son la

*“Habilidad para comunicar, de forma oral o escrita, y comprender, o hacer que otros comprendan, diversos mensajes en una variedad de situaciones y con propósitos distintos. La comunicación incluye la habilidad para escuchar y comprender diversos mensajes hablados en una variedad de situaciones comunicativas y para hablar de forma clara y concisa. También comprende la habilidad para controlar si uno consigue hacerse entender y la habilidad para iniciar, sostener y finalizar una conversación en diversos contextos comunicativos”.* (Gobierno de Navarra, 2007. Currículo de Lengua Castellana y Literatura para la E.S.O., p. 8).

En cuanto a las destrezas, prestamos especial atención a las *“Destrezas necesarias para el uso de recursos (tales como notas, esquemas, mapas) para producir, presentar o comprender textos complejos de forma escrita u oral (discursos, conversaciones, instrucciones, entrevistas, debates)”* (Gobierno de Navarra, 2007. Currículo de Lengua Castellana y Literatura para la E.S.O., p. 8). El currículum oficial recoge también un apartado de actitudes que el alumnado ha de incorporar, y de entre ellas destacamos la *“Confianza para hablar en público”*.

El currículum oficial de la E.S.O. plantea toda una serie de objetivos generales para al bloque 1, que no recogemos en su totalidad pero que si queremos mencionar de modo sintético, en la medida en que tienen relación directa con nuestra propuesta didáctica. Entre dichos objetivos, se citan

*“Comprender discursos orales y escritos extensos relativamente complejos... (objetivo 1)”, “Expresarse oralmente y por escrito de forma clara, detallada, coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural. ... (objetivo 2)”, y “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. (objetivo 4)”.* (Gobierno de Navarra, 2007. Currículo de Lengua Castellana y Literatura para la E.S.O., p. 19).

Nuestra propuesta hace especial referencia a otro de los objetivos generales, el séptimo, ya que recoge nuestro planteamiento de enseñanza-aprendizaje con carácter práctico: *“Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar, seleccionar, elaborar y valorar*

*informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes*”. El último de los objetivos generales que también aborda nuestra propuesta permitiría al alumnado “*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. (objetivo 11)*”. (Gobierno de Navarra, 2007. Currículo de Lengua Castellana y Literatura para la E.S.O., p. 19).

## 2.2 Objetivos de la propuesta

Esta propuesta plantea unos objetivos generales que son comunes a todas las secuencias didácticas que desarrollemos. También son objetivos de la experiencia estudiada en este TFM, que tiene además unos objetivos más concretos. Por eso indicamos los objetivos en dos bloques. El primero de ellos enumera los objetivos generales y el segundo los específicos de la experiencia. Los objetivos generales para la propuesta, son:

- Reconocer los elementos que intervienen en el proceso de comunicación oral, así como sus características diferenciales en el contexto de los actos de comunicación oral personales, sociales y de los medios de comunicación de masas. Relacionar estos elementos con las funciones del lenguaje y los tipos de textos.
- Deducir e inferir las características particulares de cada tipo de texto y modo discursivo a partir de ejemplos reales del lenguaje oral formal.
- Identificar y utilizar conectores textuales y temáticos para conseguir la cohesión de un texto.
- Escuchar y analizar de forma crítica modelos reales propios del lenguaje oral formal que reflejen la utilización de distintos tipos de textos y modos discursivos en los contextos de comunicación oral más cercanos a la realidad del alumnado.
- Descubrir rasgos indicadores de modalización y de expresión de las opiniones subjetivas en el discurso oral formal. Interpretar distintos tipos de textos, diferenciando información de opinión.

- Escuchar y tomar conciencia de las particularidades de la propia voz, y de la propia expresión oral, así como de la propia pronunciación y entonación, valorando posibilidades de mejora personal.
- Participar activamente de forma oral en las actividades de comunicación propuestas en el desarrollo de la secuencia didáctica.
- Crear textos originales que respondan a las características de los distintos tipos de textos en el contexto de su aplicación en actos de comunicación oral.
- Adecuar la expresión oral a los distintos contextos comunicativos y utilizar el lenguaje oral formal, dando prioridad a la claridad, corrección y eficacia en la comunicación.
- Conocer y emplear medios audiovisuales y tecnologías de la información y comunicación.
- Escuchar el resultado de las tareas finales, emitir valoraciones del conjunto, del trabajo de las compañeras y los compañeros, y del trabajo personal, respetando a los demás y sus opiniones.
- Autoevaluar, coevaluar y valorar los aprendizajes realizados y la metodología empleada en la secuencia didáctica.

Por lo que respecta a los objetivos particulares de la secuencia didáctica en la que se inscribiría la experiencia del TFM:

- Conocer los géneros periodísticos informativos tanto como tales, como por su tipología más amplia, así como por la función del lenguaje predominante. Identificar sus características diferenciales en cuanto a la actitud del emisor, sintaxis oracional y verbal, modo discursivo, tipo de texto y estructura particular de cada género. Deducir sus características formales y estructurales a partir de ejemplos radiofónicos reales, y aplicar los conocimientos adquiridos a la creación textos originales que respondan a las características de los géneros informativos y mixtos, cuyo destino sea un programa radiofónico informativo.
- Diferenciar entre textos orales argumentativos y expositivos.

- Escuchar, comprender y analizar de forma crítica los mensajes provenientes de los medios de comunicación de masas para descubrir la intencionalidad y los rasgos indicadores de modalización y de expresión de las opiniones subjetivas.
- Ensayar la lectura de textos creados para la radio ante en grupo y realizar propuestas de corrección y mejora.
- Identificar las distintas partes en las que se estructura un boletín informativo de radio y los conectores oracionales y temáticos utilizados para conseguir la continuidad radiofónica. Estructurar y crear los contenidos de un boletín informativo a partir de textos originales previamente creados. Seleccionar la noticia principal, extraer titulares, y modificar los textos originales mediante la incorporación de conectores temáticos.
- Grabar un boletín informativo con los materiales elaborados previamente.
- Escuchar el resultado de la tarea final, de forma activa y con respeto hacia los demás y sus opiniones, con en fin de valorar el conjunto, el trabajo de las compañeras y los compañeros, y el trabajo personal.
- Autoevaluar, coevaluar y valorar los aprendizajes realizados sobre los géneros periodísticos, la tipología y la metodología empleada en la secuencia didáctica.

### 3. Marco teórico.

La propuesta didáctica que planteamos se inscribe en el marco de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos propios del Área de Lengua Castellana y Literatura, y dentro de estos, concretamente, los que se refieren a la enseñanza-aprendizaje del discurso oral formal. El objetivo de los aprendizajes mencionados es el desarrollo de la competencia oral del alumnado, imprescindible para que este alcance una competencia comunicativa real. Ambas competencias vienen explícitamente recogidas por el currículum de la E.S.O. en los términos a los que hemos hecho mención en el capítulo de objetivos.

El desarrollo de la competencia comunicativa por parte del alumnado pasa por alcanzar un nivel adecuado de competencia oral. Dicho nivel no se refiere sólo a su capacidad para desenvolverse con éxito en el seno de su grupo de iguales, o en situaciones en las que su dominio del habla coloquial es suficiente para garantizar su éxito comunicativo. Ciertamente es que su uso del habla coloquial responde a sus necesidades cotidianas y cumple una importantísima función de relación social, pero el dominio del discurso oral formal resulta imprescindible para su futuro. Nuestra labor docente ha de servir al objetivo de dotarle de los conocimientos, habilidades y estrategias para poder afrontar ese futuro con las mayores garantías posibles de éxito comunicativo.

En este sentido, Vilà, (2009) recoge en sus *6 criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria* que:

*“El aula es un contexto reglado en el que es necesario priorizar el desarrollo de capacidades verbales en discursos planificados, situados en contextos formales reales o verosímiles. Los usos orales espontáneos forman parte de las relaciones privadas de los alumnos: de su habla habitual en la vida cotidiana. La dificultad surge ante los usos formales que exigen una planificación previa: se sienten inseguros e inexpertos y se expresan de un modo poco adecuado porque no disponen de diversos registros lingüísticos”.* (Op. Cit.; 2)

Ante esta dificultad se indica la importancia del aprendizaje del lenguaje oral formal en la escuela, ya que habitualmente no forma parte de la vida cotidiana del alumnado, pero que es imprescindible para su futuro como estudiantes, trabajadores y miembros de la sociedad.

En la misma obra, la autora argumenta que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral deben plantarse actividades globales prácticas que integren los objetivos y

contenidos. Estas actividades proporcionan aprendizajes significativos al alumnado. Las secuencias didácticas permiten relacionar los contenidos con la producción de un género discursivo, “...dentro de situaciones reales o verosímiles de uso de la lengua oral”. (Op. Cit.; 5).

Relacionar los contenidos curriculares y la producción realizada por el alumnado es uno de los rasgos definitorios de una secuencia didáctica, pero no el único, como se constata en la definición que de esta realiza Dolz (1994) y recogida por Vilà (1995), al tratar la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal.

*“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. Se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los alumnos y las actividades metaligüísticas y metadiscursivas que se presentan en dichas secuencias están minuciosamente estructuradas planificadas y adaptadas a cada situación educativa”.* (Op. Cit.; 119-120).

Las secuencias que plantea nuestra propuesta didáctica se articulan teniendo como eje la práctica de actividades de producción por parte del alumnado, que sirvan al desarrollo de su competencia oral. Este planteamiento encuentra en la metodología de las secuencias didácticas la fórmula ideal para abordar la enseñanza-aprendizaje del discurso oral formal.

Nuestra propuesta didáctica comparte también las ventajas que ofrece situar la planificación del discurso oral formal como eje del aprendizaje significativo del alumnado. Dichas ventajas, indicadas por Cros y Vilà (1997 y 1999, pp. 49-65), contemplan que el proceso de composición del discurso oral por parte del alumnado le aporta aprendizajes derivados de la práctica de los procedimientos lingüísticos propios de cada género discursivo. Además de estos aprendizajes, el alumnado desarrolla también sus habilidades lingüísticas mediante la composición y revisión del discurso a lo largo del proceso de preparación.

Otra ventaja de la planificación reside en que el profesorado puede comprobar la competencia real del alumnado en cada actividad, y actuar de manera particular con cada alumno y alumna para ayudarles durante el proceso de producción. Las actividades planificadas también contribuyen a reducir la sobrecarga cognitiva que puede generar en el alumnado enfrentarse a la tarea de producir un discurso oral formal. Con la

planificación se aborda cada aspecto de forma secuenciada, de modo que el alumnado puede ir controlando progresivamente todas las variables que ha de tener en cuenta, en lugar de afrontarlas todas simultáneamente.

Otra de las ventajas del trabajo utilizando secuencias didácticas es que se concibe la enseñanza-aprendizaje como un proceso orientado a una finalidad: una actividad de producción en la que se articulan objetivos, contenidos y actividades. Dicha actividad tiene un carácter mucho más amplio y requiere que el alumnado active un mayor número de sus recursos de aprendizaje. Como indican Pasquier y Dolz (1996),

*“... es la totalidad, es decir la actividad global y compleja la que determina los instrumentos específicos que el alumno debe construir, inducidos por la enseñanza del profesor, para llegar a resolver los problemas puestos por esa actividad”. (Op. Cit.; 35).*

Los autores remarcan que el alumnado debe recurrir a múltiples instrumentos y estrategias para producción de un texto, ya que con este texto pueden resolver una situación de comunicación compleja.

Para que el alumnado pueda abordar la complejidad de la actividad, Pasquier y Dolz (1996) proponen un aprendizaje en espiral. Dicho aprendizaje supone un cambio en la idea tradicional de partir de tareas sencillas para ir ganando progresivamente en complejidad.

*“Y, a ese movimiento que va “de lo simple a lo complicado”, nosotros preferimos un procedimiento que pone al alumno, desde el primer momento, frente a una tarea compleja, global y completa, semejante a las actividades de comunicación auténticas de la vida social. ...defendemos un movimiento que va “de lo complejo a lo simple para volver, al final, de nuevo a lo complejo”. (Op. Cit.; 35).*

Otra de las características de las secuencias didácticas es que su desarrollo se realiza en un número determinado de sesiones, entre dos o tres semanas. El trabajo del alumnado tiene un carácter intensivo, focalizado en una actividad de producción concreta. Según Pasquier y Dolz (1996),

*“... la enseñanza que el alumno recibe y, en consecuencia, los aprendizajes que realiza son más eficaces, durables y profundos si el trabajo se efectúa de manera intensiva concentrado durante un periodo breve de no más de dos o tres semanas”. (Op. Cit.; 35).*

Nuestra propuesta didáctica, por otra parte, plantea el trabajo del discurso oral formal con todos los tipos de textos. La diversidad discursiva es una característica propia de la comunicación, y tiene su reflejo también en la realidad en la que vive el alumnado. Por ello, el desarrollo de la competencia comunicativa implica que la tipología textual se trabaje en toda su diversidad. De este modo podemos mostrar al alumnado que los contenidos que aprende en clase son diversos, que esa diversidad puede encontrarla en muchas situaciones de comunicación que se producen a su alrededor y que puede participar en esa comunicación.

Con intención de que el alumnado pueda reconocer los distintos discursos existentes en la realidad comunicativa que le rodea, en nuestra propuesta didáctica consideramos como requisito que el alumnado trabaje con textos reales. Esta condición viene avalada por una de las recomendaciones realizadas por Cassany (2009, p. 3), quien considera clave trabajar textos auténticos con el alumnado, ya que *“muestran de manera natural la diversidad discursiva del día a día y la conexión sutil entre los textos, los autores, sus intenciones y su entorno”*.

Monereo (2005, p. 7) recomienda también exponer modelos de aplicación completos de la competencia que se enseña. Estos modelos tienen que ser también adecuados a la edad y realidad de los alumnos y alumnas. En su recomendación asegura también que *“Siempre es preferible mostrar primero la competencia en acción y analizarla posteriormente que empezar teorizando sobre cómo ser competente”*.

En el desarrollo de nuestra propuesta didáctica damos mucha importancia a que el alumnado trabaje con textos reales por la relación que puede establecer entre los contenidos académicos y la realidad comunicativa que le rodea. Y en la experiencia que recogemos y analizamos en el presente TFM, el uso de modelos reales está presente en todas las sesiones a lo largo de las que se desarrolla. Su importancia didáctica ya fue recogida por Cassany, Luna y Sanz (1994), que aseguran que

*“Los medios de comunicación nos permiten trabajar en clase con una tipología variada de textos orales y escritos auténticos, que no han sido creados especialmente para la enseñanza; es decir, son ejemplos de comunicación real. Deberemos adaptar la selección que hagamos a la edad, a las necesidades lingüísticas de los alumnos y a los objetivos educativos”*. (Op. Cit.; 526).

La importancia que otorgan estos autores a los ejemplos extraídos de los medios de comunicación reside en que son considerados como *“muestras de modelos lingüísticos”*.

En el párrafo anterior se señalaba la necesidad de seleccionar adecuadamente los materiales de trabajo, pero no es el único aspecto que debe tenerse en cuenta a la hora de programar intervenciones destinadas a la enseñanza de lo oral. Martínez (2004, p.16) habla de cuatro aspectos que debemos tener en cuenta, y que fueron recogidos por Joaquim Dolz y Bernard Shneuwly (1998). Dichos aspectos serían la *“Elaboración de corpus de textos orales que correspondan al género trabajado; la audición parcial o íntegra de textos orales; los ejercicios de producción simplificada de textos o partes de textos orales; y la grabación, audición y análisis de las producciones propias o de otros alumnos”*.

En la experiencia que recoge este TFM se han tenido en cuenta todos ellos, y consideramos que resultan de aplicación al conjunto de la propuesta didáctica. Consideramos que nuestra propuesta de creación de la audioteca de *“podcast”* tiene especial interés y utilidad para abordar el último de los aspectos mencionados: la grabación, audición y análisis de las producciones propias o de otros alumnos.

El resultado de la grabación aporta un componente de evaluación final muy interesante para el docente, pero también para el alumnado, como recoge Vilà (2009):

*“A ser posible, se graban las intervenciones para que los alumnos se puedan valorar autónomamente según los objetivos de la práctica (y nosotros dispongamos de registros orales que nos permitan evaluar con mayor objetividad), de acuerdo con lo que se pretende enseñar”*. (Op. Cit.; 6).

El resultado final es importante, pero nos interesa que el alumnado aprenda en el proceso de producción. Y en ese proceso son de suma importancia las actividades de audición y análisis previas a la grabación final, es decir, los ensayos. Tradicionalmente, para enseñar lengua oral se encargaba al alumnado preparar una actividad por su cuenta y después exponerla. No se le enseñaba a construir un discurso ni se le daban ayudas o estrategias para tener éxito en su comunicación. En las secuencias didácticas se incluyen los ensayos en el aula, que permiten al docente hacer un seguimiento del aprendizaje del alumnado, pero también intervenir para resolver sus dudas mientras aprende, como asegura Vilà (2009).

*“En cambio, el trabajo oral centrado en la planificación propia de una secuencia didáctica, facilita la evaluación formativa y comporta poder intervenir y ayudar a*

*resolver cuestiones durante los ensayos, antes de la producción oral pública”.* (Op. Cit.; 5).

Tanto la grabación como los ensayos pueden ser concebidos como simulaciones de situaciones reales de comunicación. Según Joyce y Weil (2002, Parte V, cap. 21), la ventaja de estas simulaciones es que *“nos capacitan para ejercitar habilidades complejas en entornos seguros donde podemos corregir nuestros errores sin exponernos a los riesgos y colisiones de la vida real”*.

Por otra parte, en los ensayos y con las grabaciones el alumnado puede escuchar su propia voz, su expresión oral, entonación y pronunciación. Esta escucha le aporta una información sobre sí mismo de la que antes no disponía. También le permite apreciar la importancia que tiene la competencia prosódica en su competencia oral y, por añadidura, en la comunicativa. La competencia prosódica resulta vital para la competencia comunicativa oral, ya que aporta significado y sentido al discurso oral. Si pretendemos que nuestro alumnado aprenda de forma significativa, los docentes debemos enseñarles también aquello que es significativo.

La voz, la pronunciación, la entonación son significativos para que un discurso oral esté más cohesionado y transmita todo su significado. Así lo afirman Grau y Vilà (1995, p. 91), que consideran que la entonación aporta significado, da sentido a los enunciados y tiene una función cohesiva. La importancia de la voz reside en que distingue las distintas unidades que componen un texto, y al mismo tiempo las relaciona para que dicho texto tenga significado.

#### **4. Presentación de la experiencia y metodología seguida.**

A lo largo de esta sección expondré los aspectos relevantes en la puesta en práctica de nuestra experiencia didáctica orientada al desarrollo de la competencia oral y, por ende, de la competencia comunicativa. Dicha experiencia se centró en el trabajo de contenidos relativos a la tipología textual, que se abordó mediante actividades prácticas orales.

En concreto, la experiencia llevada a cabo recoge el desarrollo de las sesiones teóricas relativas a los textos propios del ámbito periodístico en los medios de comunicación, con especial atención a los géneros informativos y mixtos, y de las sesiones prácticas de aplicación de los contenidos en la elaboración y grabación de un breve boletín informativo para radiodifusión. El destino final de la grabación constituiría un “*podcast*” que pasaría a integrar la audioteca de recursos sobre tipología y propiedades textuales del centro educativo.

La primera e indispensable puntualización que debo hacer que esta experiencia didáctica se modificó desde su planteamiento inicial, en el conjunto de la propuesta didáctica de creación de una audioteca, de modo que pudiese desarrollarse en el número de sesiones disponibles. Inicialmente, contemplaba la práctica de la competencia digital del alumnado y el abordaje de contenidos tales como la creación de sintonías musicales, y de efectos de sonido propios del medio radiofónico. Entre estos últimos, destacan por la frecuencia con que se usan los elementos pregrabados que se emplean para identificar los distintos programas (indicativos), o para delimitar las secciones en las que estos se dividen (“*jingles*” y cuñas).

Dicha parte fue acometida por quien suscribe este trabajo, de modo que las sesiones pudiesen centrarse en la práctica de la competencia oral y en los contenidos sobre textualidad. No obstante, la parte dedicada a la competencia digital se añadió a la grabación realizada por el alumnado, de modo que este pudiera disponer de una grabación definitiva terminada y con el nivel de calidad que habría podido obtener de haber desarrollado la experiencia en su totalidad.

##### *4.1 Selección de la muestra*

La experiencia se desarrolló a lo largo de un total de seis sesiones de 55 minutos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, con alumnado perteneciente a dos aulas

distintas de 4º de E.S.O. del IES Ibaialde de Burlada, en Navarra. El primero de los grupos estuvo integrado por 16 alumnos, 11 chicas y 5 chicos, y el segundo grupo fue un aula de desdoble integrado por 6 alumnos, 4 chicos y 2 chicas.

#### *4.2 Materiales empleados y desarrollo de la secuencia didáctica*

Todas las sesiones se desarrollaron en aulas convencionales y los materiales empleados se remiten a los habituales documentos fotocopiados, la pizarra, el ordenador particular del docente, una cámara de fotos digital con posibilidad de grabación de audio, y el equipamiento de audio disponible en las aulas. Dicho equipamiento es importante, ya que tan solo una de ellas contaba con dos altavoces autoamplificados con volumen ajustable independientemente del volumen del ordenador. Gracias a este equipo, el alumnado pudo escuchar los modelos orales y sus propias grabaciones con un volumen suficiente y con un sonido de mejor calidad que el que puede proporcionar un ordenador portátil o un pequeño equipo de audio.

Como se verá detalladamente más adelante, los documentos entregados por el docente al alumnado consistieron en un cuestionario de activación de conocimientos previos, un esquema de conectores temáticos, oracionales y textuales y un cuadro sintético de las características de las tipologías textuales y los géneros periodísticos.

La escucha de ejemplos reales de los medios de comunicación y la producción de un boletín radiofónico en esta experiencia responden a dos de las cuatro líneas recogidas por Cassany, Luna y Sanz (1994. p. 528) para el uso de los medios de comunicación como recurso didáctico. De acuerdo con una de estas líneas, los fragmentos de los medios de comunicación pueden usarse como material lingüístico siendo el objetivo de *“actividades de comprensión, observación y análisis que incidan especialmente en sus características textuales y lingüísticas”*.

La segunda de las líneas expuestas por dichos autores plantea el uso didáctico de los medios de comunicación como actividad de producción, *“en la que los alumnos desarrollan la posibilidad de crear textos similares a los de los MC y susceptibles de pertenecer a ellos”*. (Op. Cit.; 528).

En cuanto al desarrollo de los bloques de la secuencia, el bloque inicial de preparación abarcó las tres primeras sesiones y, debido a los inevitables inconvenientes propios de la actividad en las aulas, tuvo que extenderse a parte de la cuarta sesión. La primera de las

sesiones se orientó a la activación de los conocimientos previos del alumnado acerca de los medios de comunicación, del empleo que hacen de ellos, de las funciones del lenguaje que en ellos predominan, de los elementos intervinientes en el proceso comunicativo aplicados a dichos medios, y a las tipologías textuales cuyo uso predomina en los mensajes informativos y de opinión.

Se planteó como segundo objetivo de la sesión mostrar al alumnado que los contenidos antes mencionados no son fenómenos aislados, sino que forman parte de un conjunto en el que interrelacionan, y que todos ellos son detectables en los textos propios de los medios de comunicación. Como tercer objetivo se propuso proporcionar al alumnado ejemplos de géneros periodísticos informativos para que participase en su identificación y en su inscripción en tipologías textuales genéricas, así como en la detección de la función del lenguaje predominante.

Los objetivos primordiales de las sesiones segunda y tercera se encadenaron en una sucesión que comenzaba con la diferenciación entre textos expositivos y argumentativos, para abordar posteriormente el empleo del lenguaje oral formal en los medios de comunicación y la identificación de géneros periodísticos informativos, de opinión y mixtos, mediante la escucha de ejemplos reales de programas de radio. El uso de ejemplos se aplicó para presentar las características de los textos periodísticos, identificar sus características, y para mostrar al alumnado el uso de conectores textuales y temáticos para conseguir la cohesión de un texto y la continuidad entre varios textos.

La cuarta de las sesiones combinó la escucha de nuevos ejemplos radiofónicos con el inicio con el segundo bloque de la secuencia, la de producción. Los últimos ejemplos radiofónicos se escogieron para que el alumnado lograra identificar las distintas partes en las que se estructura un boletín informativo de radio y los conectores temáticos utilizados para conseguir la continuidad radiofónica.

El inicio del segundo bloque, de producción, vino determinado por el planteamiento de una práctica de creación por parte del alumnado, agrupado en parejas, de un texto de original que respondiese a las características de los géneros periodísticos informativos y mixtos, cuyo destino fuese un programa radiofónico informativo. Dicho texto debía ser generado por el alumnado mediante su propia creación, pero aplicando también un componente de creatividad asociado: los sujetos y hechos protagonistas de sus textos debían ser personificaciones de conceptos y contenidos vistos en las sesiones anteriores.

El objetivo subyacente consistía en que el texto creado fuese original y respondiese a las características y propiedades textuales para las que debía ser creado, pero que también pudiese aportar al alumnado una reflexión metalingüística acerca de los contenidos objeto de aprendizaje. El agrupamiento del alumnado por parejas pasó a ser por grupos de trabajo de entre 6 y 8 personas cuyo objetivo, y parte de su labor de producción, consistía en realizar la lectura de sus textos de modo que el resto de alumnados que los escuchase tuviese la oportunidad de plantear su opinión y de proponer enmiendas y mejoras a los textos creados por otros compañeros y compañeras.

La quinta sesión se inscribió por completo en el segundo bloque, el de producción. Los objetivos para dicha sesión fueron dos. El primero de ellos fue la estructuración y creación por parte del alumnado, agrupado en grupos de entre 6 y 8 personas, de los contenidos de un boletín informativo a partir de textos originales previamente creados. Para ello, cada grupo de trabajo debía realizar, para su boletín informativo de radio, la selección de la noticia principal, la extracción de los titulares y la modificación de los textos originales mediante la incorporación de conectores temáticos.

El segundo de los objetivos de la sesión consistió en la grabación por parte del alumnado de un boletín informativo con los materiales elaborados previamente. La actividad de grabación se realizó en el aula, en una única toma de grabación. El alumnado ocupó sus lugares en orden de intervención y se sucedieron en sus locuciones, que fueron grabadas utilizando el micrófono incorporado en el ordenador. El software para realizar la grabación fue Audacity, de libre uso en sus versiones no profesionales. Se informó al alumnado de que la grabación no se repetiría, ya que los errores y aciertos registrados en la toma única constituían una fuente de análisis de gran valor para el alumnado y el docente, a la hora de realizar una evaluación y autoevaluación de la experiencia.

La última de las sesiones se inscribe en el bloque de evaluación de la experiencia por parte del alumnado. El inicio de la sesión consistió en la escucha del montaje final de los boletines informativos resultantes de su tarea de grabación junto con la sintonía e indicativos creados y añadidos por el docente. De nuevo, quiero recalcar que el trabajo con las TIC's y las actividades de fomento de la competencia digital del alumnado no pudieron ponerse en práctica dado el reducido número de sesiones. La escucha de las grabaciones finales constituyó un objetivo en sí misma, ya que pretendía confrontar al alumnado con la experiencia de la escucha de su propia voz.

Tras la escucha, se entregó al alumnado un cuestionario de autoevaluación, coevaluación y valoración de la experiencia, que pudo cumplimentar en el transcurso de la sesión. Dicho cuestionario pretendía servir de instrumento al objetivo esencial de la sesión, que era la evaluación del conjunto de la experiencia. En el intento de alcanzar dicho objetivo, en la sesión se realizó la recapitulación, el comentario y la puesta en común de la valoración y observaciones realizadas por el alumnado sobre la experiencia y sobre sus impresiones particulares.

#### *4.3 Técnica de recogida de datos*

Los datos incluidos en este trabajo provienen de la observación propia y de las anotaciones realizadas por el investigador en el transcurso de las sesiones, así como de las grabaciones de audio del desarrollo de las sesiones, y de los datos extraídos de un cuestionario de autoevaluación, coevaluación y valoración de la experiencia cumplimentados por el alumnado en la última de las sesiones.

#### *4.4 Variables codificadas y método de codificación.*

Las variables tenidas en cuenta en el estudio han tenido en cuenta cada objetivo planteado en cada una de las sesiones. Como variables consideradas figuran el grado de cumplimiento de dicho objetivo y la participación y actitud del alumnado en las actividades orientadas al cumplimiento de dichos objetivos. Se han considerado también la respuesta actitudinal del alumnado ante las preguntas del docente, los comentarios y preguntas concretas planteadas por el alumnado. Recogemos también como variables los problemas observados por el docente y las propuestas de mejora consideradas interesantes o convenientes para resolverlos o para mejorar la experiencia en su conjunto.

Además de estas variables, se ha codificado la participación del conjunto del alumnado en cada una de las sesiones. En dicha codificación se atiende a la participación del alumnado en función del sexo, ya que en nuestra observación inicial del grupo se reveló como una diferencia significativa. Como variables se han tenido en cuenta también los datos obtenidos de los cuestionarios de autoevaluación, coevaluación y valoración cumplimentados por la totalidad del alumnado.

## 5. Resultados

El diseño de la experiencia atendió al modelo de secuencia didáctica con la que pretendemos la consecución de una tarea final por parte del alumnado. La secuencia se articula en tres bloques: preparación, producción y evaluación. A lo largo de todas las sesiones se hizo uso de la escucha de ejemplos reales de textos propios de los medios de comunicación y particularmente, del medio radiofónico.

Como se verá de forma más detallada en las observaciones de cada sesión, los ejemplos escuchados por el alumnado en las actividades de la primera sesión sirvieron para mostrar que los contenidos teóricos tenían una aplicación en la práctica. En las actividades de las sesiones segunda, tercera y cuarta, los ejemplos se utilizaron como material para el análisis, la identificación, la interpretación, la inferencia y la deducción por parte del alumnado.

En cuanto al cumplimiento de los objetivos inicialmente marcados, considero que se han cumplido en su mayor parte, pero no sin haber suscitado reflexiones acerca de la acción del docente o de la idoneidad de las actividades propuestas. Si la consecución de la tarea final planteada en la experiencia fuese equivalente al cumplimiento de los objetivos recogidos para cada sesión podríamos decir que se han cumplido. Sin embargo, y aunque el objetivo específico para la tarea final sí se ha cumplido, estaríamos despreciando una cantidad de información que es de vital importancia para nuestra labor docente. Por ello, creo que resulta interesante incidir también en aquellos objetivos que no se han alcanzado o que se han alcanzado pero tras sufrir algún tipo de reformulación para extraer de ellos un aprendizaje.

### *5.1 Observación docente y consecución de objetivos de la primera sesión*

Dicho esto, comenzaremos repasando el cumplimiento parcial del objetivo orientado a la activación de conocimientos previos del alumnado, que debía cumplirse en la primera de las sesiones. Consideré que el tiempo de una sesión podía resultar insuficiente para abarcar las explicaciones del docente y la participación del alumnado, ya que los conocimientos a repasar eran numerosos y variados. Por ello decidí comenzar con un cuestionario que recogiese preguntas sobre los contenidos de la asignatura que entrarían

en juego a lo largo del resto de sesiones, y que presumiblemente ya habían tratado en 3º y 4º de E.S.O. (En Anexo 1)

Mi estimación de tiempos para la sesión se realizó contando con que el alumnado habría preparado el cuestionario, ya que dispusieron de un fin de semana para ello, y que la activación de los conocimientos previos se desarrollase como una asamblea de participación acerca de los contenidos que dominaban o habían repasado. La realidad es que una cuarta parte del alumnado llegó a completar el cuestionario, lo que en cierto modo explicaría la escasa participación: el 44% del alumnado participó mucho o bastante y el resto poco o nada, a lo largo de la primera sesión.

El dato coincide con la apreciación de la profesora de Lengua Castellana y Literatura de ambos cursos, Trinidad Sánchez Outón, quien ya me había advertido que la clase más numerosa destacaba por su poca participación, tanto en dicha asignatura como en el resto. Si realizamos un promedio de participación en el conjunto de las seis sesiones, nos encontramos con que un 46% del alumnado como conjunto participó bastante o mucho. Pero también es cierto que, aun teniendo en cuenta la especificidad actitudinal del alumnado, y que la participación apenas alcanzó el 40% en las sesiones segunda, tercera y cuarta, sí se registró un aumento de la participación en las sesiones quinta y sexta en las que el trabajo en grupo o las puestas en común centraron el trabajo.

A la hora de computar la participación, al término de cada sesión hemos dedicado un tiempo a la valoración de la participación realizada por cada alumno y alumna individualmente. Dicha valoración se ha realizado en términos de ninguna, poca, bastante o mucha participación, atendiendo a las respuestas dadas por el alumnado a las preguntas formuladas por el docente, a las dudas y a las preguntas planteadas por el alumnado.

También hemos considerado actitud participativa a las respuestas dadas por alumnas y alumnos a preguntas o dudas planteadas por sus compañeras y compañeros, al diálogo establecido entre el alumnado en relación con las sesiones, y a las reticencias o cuestionamiento de las actividades propuestas. Al término de las sesiones se anotaron las aportaciones consideradas enriquecedoras. Por otra parte, se grabaron en audio varias de las sesiones para revisar comentarios y aportaciones del alumnado.

Probablemente el docente habría conseguido una mayor participación si hubiese planteado la activación de los conocimientos previos del alumnado partiendo de

ejemplos orales, reales y concretos, y proponiendo su análisis. Este análisis se plantearía como un diálogo entre el alumnado y el docente acerca de la presencia en los ejemplos de los contenidos que se pretenden abordar: funciones del lenguaje, elementos del proceso comunicativo, tipología y propiedades textuales. La acción docente también se habría beneficiado de una menor carga de contenidos y de su presentación de forma más clara y esquemática.

El alumnado respondió adecuadamente cuando le hicimos preguntas sobre los contenidos teóricos, que tenían relación con las funciones del lenguaje, los elementos del proceso comunicativo, y la tipología y las propiedades textuales. Era de esperar que fuese así, ya que podían tener esa información a la vista; unas veces se recogía en el material que les entregamos y otras en los esquemas que elaboramos en la pizarra durante las sesiones.

Una de las reflexiones surgidas en la primera sesión fue la unanimidad mostrada por el alumnado al nombrar el medio de comunicación que utilizan con mayor frecuencia, la respuesta fue: Internet. El resto de los medios de comunicación de masas son tomados en cuenta primordialmente en su función de entretenimiento, quedando las funciones informativas y de formación de opinión relegadas a un lugar puramente testimonial. La observación coincide con las apreciaciones de estudiosos de la competencia y alfabetización digital, como la que realizan Cabero y Llorente (2008):

*“...Internet se está afianzando como el medio de comunicación por antonomasia entre los jóvenes y adolescentes, desplazando a otros medios más tradicionales como por ejemplo la televisión”. (Op. Cit.; 21).*

Estos autores mencionan también otros estudios, como los de Gordo (2006, p. 46), que indican que Internet es el canal de expresión y participación mejor valorado por los jóvenes, por delante de los centros educativos y del resto de medios de comunicación. No obstante, Cabero y Llorente (2008, p. 22-25) citan también realizaron un estudio realizado por ellos en 2006 sobre las competencias y capacidades del alumnado de la E.S.O. en el manejo de las TIC's. En dicho estudio concluyen que los alumnos poseen muchas habilidades y competencia para el manejo de las TIC's, *“...pero nos tememos que estas capacitaciones se deban más a los niveles instrumentales, que a los de decodificación de sus mensajes, o a la creación de los mismos”*. (Op. Cit.; 25).

El segundo objetivo de la primera sesión era mostrar al alumnado que existe una relación entre los elementos intervinientes en el proceso de comunicación, las funciones del lenguaje y el empleo de distintos tipos de textos. Dicho objetivo se consiguió, pero en el transcurso de la presentación de los contenidos surgió una dificultad de comprensión por parte del alumnado de uno de los conceptos trabajados: el de emisor modelo presente en los medios de comunicación. En este caso, el problema pudo residir en que el grado de abstracción del concepto era excesivo para que el alumnado pudiese trabajarlo convenientemente.

Fue una de las alumnas la que propuso realizar la comparación entre el emisor modelo y el papel que representa un actor en una película. Dicha asociación puso de manifiesto un error en el planteamiento docente al dar por supuesta la capacidad de todo el alumnado para manejar conceptos abstractos. Dicho problema podría haberse evitado si el docente hubiese utilizado un ejemplo concreto y sencillo desde el que dar pie al alumnado a construir el significado de ese concepto abstracto.

De hecho, a lo largo de toda la experiencia didáctica he observado que el alumnado maneja mejor los ejemplos reales concretos y sencillos, y que desde ellos resulta más fácil progresar hacia contenidos complejos. Esta observación contrasta con la idea expuesta por Pasquier y Dolz (1996, p. 35) que propone poner al alumnado ante una tarea compleja desde el primer momento, para volver a lo simple y de nuevo a lo complejo. En nuestro caso, el alumnado se mostró más predispuesto cuando le propusimos ejemplos que pudieran comprender sin problema.

El último de los objetivos planteados para la primera sesión, la dedicada a la activación de los conocimientos previos, implicaba proporcionar al alumnado ejemplos para la identificación de géneros periodísticos informativos, su tipología textual y la función del lenguaje que predominan en ellos. Así, tras la escucha de una breve selección de ejemplos orales reales de una noticia, una crónica y entrevista, el alumnado identificó el género correspondiente, la correspondencia con los textos expositivos y dialogados y la función representativa predominante.

También pudo dar cuenta de la relación directa que existe entre la función representativa, los textos expositivos y los géneros informativos, y más concretamente en el caso de la noticia. Consideramos importante la escucha de los ejemplos para que el alumnado perciba varias relaciones: la que hay entre los propios conceptos, la que hay entre estos y los contenidos académicos, y la relación de los conceptos con el mundo

que le rodea. Contribuyen aun aprendizaje significativo, como indican Novak y Gowin (1998):

*“...el mejor modo de ayudar a los estudiantes a aprender significativamente es ayudarlos de una manera explícita a que vean la naturaleza y el papel de los conceptos y las relaciones entre conceptos, tal como existen en sus mentes y como existen “fuera”, en la realidad o en la instrucción oral o escrita”. (Op. Cit.; 11).*

Si bien considero que el alumnado alcanzó sin problema dicho objetivo, debo resaltar que habría sido conveniente que el docente hiciese hincapié en la intencionalidad en la comunicación, ya que habría contribuido al posterior trabajo con la modalización en los textos de opinión.

### *5.2 Observación docente y consecución de objetivos de la segunda sesión*

En cuanto a los objetivos planteados para la segunda de las sesiones, el primero se cumplió de forma más que satisfactoria. Se trataba de mostrar al alumnado la diferencia entre textos argumentativos y expositivos mediante el uso de grabaciones orales, para que pudiese detectar las características diferenciales de ambos tipos de textos. En este caso, se partió de la escucha de los ejemplos para llegar a concretar los contenidos, metodología que demostró de nuevo ser más efectiva que el procedimiento inverso y, desde luego, más atractiva para el alumnado que sin el empleo de ejemplos.

Como aspecto de interés observado se puede anotar el comentario de una alumna:

(1) *"A ver, yo ya los diferencio, pero no sé cómo explicarlo así como dice el libro o la hoja esta (en referencia al cuadro de síntesis facilitado por el docente)". (Aida Yáñez)*

No fue la única persona en manifestar esta opinión, por lo que interpreto que al alumnado le resultó sencillo diferenciar entre argumentación y exposición en la escucha, pero que su confusión surgía al asociar la terminología académica con la que se expresan los contenidos teóricos. Dicho de otro modo, su saber está ahí, pero la dificultad reside en poder traducir dicho saber a las definiciones y denominaciones.

A pesar de que el problema de enseñanza-aprendizaje del concepto de emisor modelo pareció quedar resuelto, resurgió en el segundo de los objetivos propuestos para la segunda sesión. En ella mostramos al alumnado ejemplos prácticos del empleo del

lenguaje oral formal en los medios de comunicación, concretamente en la radio. La actividad consistía en identificar en dichos ejemplos los géneros periodísticos informativos, de opinión y mixtos. En este caso, el problema derivó del planteamiento de la libertad de conciencia de los profesionales de los medios de comunicación. Una alumna intervino para mostrar su disconformidad con que estos profesionales se presten, en su papel de emisores modelo, a transmitir informaciones y opiniones con las que puedan estar personalmente en desacuerdo. Valga como ejemplo su comentario:

(2) *"O sea, no lo entiendo, porque si tú piensas una cosa o no estás de acuerdo con una cosa, no puedes decir otra. No me parece bien que obliguen al locutor a decir cosas que no piensa"*. (Amaia Andrés)

Esta apreciación no era esperada por el docente, que había dado por supuesto que el alumnado disponía de un conocimiento previo acerca de la realidad de la profesión periodística. Sin embargo resulta de sumo interés, ya que ofrece al docente una doble lectura. Por un lado, indica que existe parte del alumnado que está confrontando los contenidos con su propia opinión subjetiva y su propia realidad. Esta confrontación implica que el alumnado está siguiendo el desarrollo de las sesiones de un modo activo. Dicho de otro modo. *"les está interesando"*. Este hecho aporta un feedback muy positivo para el docente. La segunda lectura tal vez no sea tan halagüeña para el docente, ya que indica que ha errado al presuponer los conocimientos previos del alumnado.

En todo caso, el objetivo de esta sesión tampoco se habría cumplido en su totalidad, al existir un error del docente a la hora de escoger los ejemplos para la escucha e identificación de los géneros periodísticos mixtos, crítica y crónica. En la selección de ejemplos, la combinación entre información y opinión estaba presente pero de un modo excesivamente sutil. Para que hubiesen resultado realmente ilustrativos, la selección debería haberse decantado por ejemplos en los que la modalización resultase evidente. Sin embargo, la discusión del alumnado acerca de si el texto oral escuchado era puramente informativo o reflejaba una opinión se pudo considerar también positivamente, ya que implica una reflexión activa del alumnado acerca del ejemplo escuchado.

No se trata de suponer que el alumnado no fue capaz de percibir una opinión presente en el texto, o de identificar marcas de modalización, sino de volver a aplicar la recomendación de tomar lo sencillo como punto de partida para el abordaje de lo

complejo. En mi observación, pude apreciar que el alumnado no se plantea que un texto aparentemente informativo pueda transmitir también una opinión. Parece que el alumnado da por cierto aquello que escucha sin someterlo a un análisis crítico y considera que si el mensaje afirma algo será por que es de ese modo. Como muestra, un ejemplo de crítica cinematográfica propuesto en la sesión que comenzaba de la siguiente forma:

(3) *“Stephenie Meyer, la autora de la saga crepúsculo, se ha forrado con los vampiros. Y ahora, con ‘La huesped’, se lanza a ganar pasta con un futuro apocalíptico”*. (María Guerra, Programa La script. Cadena SER).

En su comentario, una de las alumnas asegura: *“Yo no veo que ahí haya opinión, lo que dice es verdad. Puede decirlo así y también sería una noticia, ¿no?”*. Tal vez el modelo elegido no sea un paradigma de la subjetividad aplicada en un texto, o tal vez sí. En todo caso, lo que parece más adecuado es iniciar el aprendizaje de los géneros mixtos y de opinión con ejemplos que no ofrezcan lugar a dudas en cuanto a su subjetividad, como forma de asentar en el alumnado la conciencia de que ni todos los textos de los medios de comunicación son informativos, ni todos los que se presentan como informativos están libres de una mayor o menor carga de subjetividad. Esta consideración da pie a pensar en la importancia del desarrollo de actividades de participación y expresión oral del alumnado que sirvan también al propósito de promover una escucha crítica de los mensajes de los medios de comunicación.

Enlazando esta última cuestión acerca del desarrollo de una actitud de escucha y lectura críticas con la cuestión de conciencia acerca del concepto del emisor modelo antes mencionado, podría pensarse en promover actividades como sesiones de debate sobre la libertad de conciencia de los profesionales de los medios de comunicación y los intereses ideológicos en los medios de comunicación, así como en el reflejo que ambos aspectos tienen en los textos escuchados en los medios de comunicación.

### *5.3 Observación docente y consecución de objetivos de la tercera sesión*

La tercera de las sesiones contemplaba la consecución de tres objetivos. El primero de ellos era presentar las características específicas de los textos periodísticos: intención objetiva o subjetiva de sus emisores, sintaxis oracional y verbal, tipologías textuales predominantes y estructura particular de cada uno de los géneros. Se trataba de una

exposición de teoría apoyada por un material de síntesis esquematizado. (En Anexo 2) Este material se facilitó a los alumnos al comienzo de la sesión con la intención de que les sirviera para su estudio, repaso, consulta y como guía para la posterior identificación de ejemplos. Considero que el objetivo se cumplió, pero no quiero dejar de mencionar una intervención del alumnado en torno a la presencia del humor como género de opinión.

Los manuales empleados por el alumnado encuadran el género del humor principalmente como género de opinión propio de la prensa escrita, sin embargo el alumnado cuestionó esta clasificación, e intervino para preguntar acerca de la presencia del humor en radio y televisión. Los comentarios no ponían en cuestión si el humor es una forma de comunicar opinión, sino que el alumnado simplemente indicaba al docente que el humor es un tema que les interesa, que les atrae y al que prestan atención. Dicho esto, parece interesante plantear como reflexión el posible interés que podría tener el empleo de textos humorísticos como punto de partida para el trabajo de las tipologías textuales.

El segundo y el tercer objetivos de la tercera sesión, estrechamente ligados al primero, pretendían que el alumnado realizase la identificación de las características de cada género periodístico en los ejemplos radiofónicos propuestos, y al mismo tiempo mostrar al alumnado el uso de conectores textuales y temáticos para conseguir la cohesión de un texto y la continuidad entre varios textos. A continuación presento el cumplimiento de ambos objetivos de manera conjunta, ya que mi observación acerca de su cumplimiento coincide en cuanto a que dichos objetivos se cumplieron en gran medida gracias, de nuevo, al uso de ejemplos reales como material de análisis.

En este punto, incido en que ante la supuesta confusión que provocó en parte del alumnado un ejemplo en el que la modalización del texto resultaba excesivamente sutil, creí conveniente proporcionar un nuevo ejemplo sobre el mismo género periodístico en el que la combinación entre información y opinión resultara más evidente. El resultado fue:

(4) *"Es que en este ejemplo sí que se nota que el que habla da su opinión". (Amaia Andrés).*

Lo aseguró la alumna que defendió la ausencia de opinión en el ejemplo recogido en los párrafos anteriores. La respuesta del alumnado avala la suposición de que resulta más

adecuado plantear ejemplos claros, concretos y libres de ambigüedad si queremos que el alumnado trabaje a partir de ellos. Aunque podría parecerlo, esta consideración no implica que no podamos utilizar ejemplos que impliquen un esfuerzo cognitivo por parte del alumnado.

Los ejemplos claros y sencillos ayudan a que el alumnado pueda realizar el paso de lo particular a lo general rápidamente y de forma segura. Un flash informativo servirá para que identifiquen rápidamente características esenciales de la noticia como género: oraciones enunciativas simples, actitud objetiva del emisor, lenguaje claro y preciso, tipo de texto expositivo... Sin embargo el discurso oral formal es complejo y diverso. Por eso es interesante proponer también ejemplos complejos ya que, de entrada, exigen al alumnado un trabajo de comprensión del mensaje.

También exigen un análisis de la estructura del ejemplo, de modo que el alumnado pueda descomponerlo progresivamente en unidades más pequeñas desde las que poder hacer ese paso de lo particular del ejemplo a lo general del concepto. En el proceso de análisis y descomposición el alumnado puede descubrir cómo estaban unidas todas las partes del mensaje, su cohesión y los mecanismos para conseguirla.

En todo caso los primeros ejemplos que propongamos serán siempre sencillos, e iremos incrementando su complejidad progresivamente. Esta progresión gradual es considerada como un principio metodológico por Monereo (2005) a la hora de la enseñanza-aprendizaje de las competencias básicas. Según este autor, el avance se hará *“desde situaciones y problemas sencillos, con pocas variables, a problemas más desestructurados, abiertos y complejos que requieran un dominio superior de la competencia”*. (Op. Cit.; 8). Si lo hiciésemos al contrario, lo más probable es que el alumnado se sentiría más confundido que interesado por la actividad.

Como muestra, menciono un ejemplo cuya escucha fue propuesta al alumnado para tratar las características de las noticias como género informativo. Una de las características de la noticia es que debe dar respuesta a seis preguntas: ¿quién?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿cuándo? ¿cómo? y ¿porqué?. A estas seis preguntas se las denomina las 6W. Para que el alumnado pudiese ser consciente de la importancia de que una noticia dé respuesta a las 6W (o al menos a las más importantes), propuse la escucha de una noticia radiofónica que cumpliera con todas las características de una noticia salvo una. La noticia hablaba de la muerte de José Luis Sampedro, pero no mencionaba su nombre en ningún momento.

A priori, se trataría de un mal ejemplo, ya que está incompleto, pero resultó ser tremendamente útil para que el alumnado tomase conciencia de la importancia de las preguntas a las que ha de responder una noticia para serlo. De esta observación extraigo como dato interesante la utilidad didáctica de la escucha de ejemplos cuyo análisis suponga un reto para el alumnado, o le aporten una faceta lúdica.

#### *5.4 Observación docente y consecución de objetivos de la cuarta sesión*

La cuarta de las sesiones se inició retomando la escucha de ejemplos. Su análisis de sirvió de base para cumplir con el primer objetivo: que el alumnado identificase las distintas partes en las que se estructura un boletín informativo de radio. También debían identificar los conectores textuales y temáticos utilizados en los géneros periodísticos, así como los más usados para conseguir la continuidad radiofónica.

El objetivo se cumplió según lo esperado gracias, entre otros factores, al mayor interés mostrado por parte del alumnado. Este aumento del interés bien pudo deberse al anuncio de la grabación de un informativo de radio por parte del alumnado a imitación de los modelos escuchados para la siguiente sesión. Avala mi observación el hecho de que todas las preguntas realizadas por el alumnado giraron en torno al tipo de géneros periodísticos que trabajaríamos, la organización del informativo y su grabación, así como por la estructura del programa.

En el cumplimiento del primer objetivo, al igual que en objetivos precedentes tuvo suma importancia la escucha de ejemplos y modelos reales, en este caso de boletines informativos de radio. Mi observación con respecto a este momento docente incluye la siguiente reflexión: para tratar contenidos en los que un aspecto importante sea la estructura, parece bastante atractivo para al alumnado proponerle que trabaje diseccionando ejemplos o modelos concretos.

En este sentido, Monereo (2005) plantea como principio metodológico

*“... exponer modelos de aplicación completos y adecuados a la edad y realidad de los alumnos y alumnas de la competencia que se enseña. Siempre es preferible mostrar primero la competencia en acción y analizarla posteriormente que empezar teorizando sobre cómo ser competente. Ilustrar formas correctas e incorrectas de búsqueda de información, de comunicación efectiva y fallida, de trabajos individuales improductivos y de trabajos cooperativos ricos y rentables, de situaciones en las que la discusión y la participación son constructivas o, por el contrario, resulta autoritaria y produce rechazo a insolidaridad. Se trata de*

*empezar a destacar cuales son los factores que desencadenan uno a otro resultado y que conocimientos y estrategias deben adquirirse para que esos resultados sean los deseados". (Op. Cit.; 7).*

Pero tal vez el cumplimiento del segundo objetivo de la sesión fue el que más cuestiones me proporcionó para la reflexión. Dicho objetivo daba por finalizado el primer bloque de la secuencia, el de preparación, e iniciaba el segundo bloque, el de producción. Con él se pretendía la creación por parte del alumnado de un texto de original que respondiese a las características de los géneros periodísticos informativos y mixtos, cuyo destino sería un programa radiofónico informativo.

Pero la propuesta inicial de la tarea contenía un elemento de dificultad añadida: pedí al alumnado que en la creación de sus textos para el boletín informativo realizase un ejercicio de creatividad e imaginación, de modo que los hechos o personajes de sus textos resultasen de un juego de creación literaria en el que los contenidos de las sesiones tomasen vida o entidad. La propuesta no respondía a un mero capricho, sino que buscaba que el alumnado añadiese un valor metalingüístico a sus textos.

Mi interés era que en el proceso de creación de sus textos originales las parejas de trabajo hablasen sobre los contenidos, sobre la propia lengua, de modo que pudiesen intercambiar oralmente sus conocimientos. Pero también me interesaba que en su tarea final esas reflexiones metalingüísticas quedaran reflejadas en sus locuciones y sirvieran como material de reflexión, también metalingüística para el resto del alumnado.

Este juego literario de personificación no es algo original en el planteamiento de la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura. Sin embargo, el alumnado consideró que la actividad era demasiado difícil. Transcribo la intervención más ilustrativa y que representa el sentir general:

*"¿Pero cómo vamos a hacer eso, yo no entiendo. No podemos hacer sobre noticias normales?".*

Para ayudar a la explicación de la tarea, propuse al alumnado la escucha de un texto creado y grabado por el docente. El texto elaborado era una noticia sobre un periodista juzgado y condenado por incluir sus opiniones al redactar textos informativos. La ejemplificación en este caso no resultó esclarecedora, y el alumnado se mostró partidario de una modificación en la tarea propuesta. Se modificó entonces para que el

alumnado creara un texto real o imaginado cuyos protagonistas tuvieran que ver con hechos y personas relacionadas con su centro, el IES Ibaialde.

Mi reflexión acerca de esta respuesta del aula es que la tarea resultaba excesivamente abstracta para buena parte del alumnado. Jean Piaget, al hablar de las etapas del desarrollo cognoscitivo, plantea que la capacidad de pensar en forma abstracta y reflexiva se adquiere a partir de los 11 o 12 años y en adelante, cuando alcanza la etapa de las operaciones formales. Podría pensarse que parte del alumnado aún se encuentra desarrollando su pensamiento abstracto y que la tarea resultaba demasiado abstracta.

Sin embargo, tres parejas de trabajo (de 11) optaron por la primera propuesta, que invitaba a convertir los contenidos de la materia en protagonistas de los textos. Nuestra intención era que el alumnado hablase sobre el texto que querían crear, y para ello tenían que hablar de los tipos de textos. Este “*hablar*” acerca de los textos añadía un valor de reflexión metalingüística a su trabajo.

Si el desarrollo cognitivo del alumnado podría explicar el escaso éxito de la propuesta, tal vez también podría explicarlo el hecho de que la propuesta de creación no resultaba atractiva por que no tenía relación con los temas que les interesan o con la realidad que les rodea. La actitud crítica del alumnado ante la propuesta demuestra que no adopta un papel pasivo, sino que es activo y tiene una actitud significativa hacia el aprendizaje. Esta actitud es una condición imprescindible para que pueda existir un aprendizaje significativo. Como plantea Moreira (2000, p.33-45)

*“Esta actitud debe afectar también a la propia concepción sobre el conocimiento y su utilidad. Debemos cuestionarnos qué es lo que queremos aprender, por qué y para qué aprenderlo y eso guarda relación con nuestros intereses, nuestras inquietudes y, sobre todo, las preguntas que nos planteemos”.*

La actividad se desarrolló por parejas, en este sentido observamos que como técnica de trabajo se creó un buen ambiente y la mayor parte terminó su texto en el tiempo calculado. Durante el tiempo dedicado a realizar la actividad, la mayor parte de las parejas de trabajo se dirigieron al docente para obtener respuesta a dudas que les surgieron en el transcurso del proceso de redacción, principalmente relacionadas con la adecuación al lenguaje radiofónico del texto que estaban creando.

También como observación en cuanto a la actitud del alumnado hacia el trabajo práctico, constaté que su grado de participación comenzaba a incrementarse notablemente

durante el proceso de creación. Muestra de este interés lo representa una pareja integrada por dos alumnos del aula de desdoble, que acudió a la sesión con un texto previamente elaborado fuera del horario lectivo. El resto de los grupos hizo la preparación durante el tiempo de clase. A pesar de ello, mi valoración es que se apreció un cambio hacia una actitud general cuando el trabajo que deben realizar se plantea desde la actividad práctica.

No podemos dar por cumplido el tercer y último objetivo planteado para la cuarta sesión. que era realizar un ensayo de locución del texto creado por cada pareja. Para ese momento, cambiamos el tipo de agrupamiento, pasando de parejas a grupos de entre 6 y 8 personas. De este modo, se crearon dos grupos de 8 alumnos y alumnas, y un grupo 6 alumnos y alumnas.

El ensayo tenía una doble finalidad: que el alumnado pusiese en práctica su competencia y expresión orales. Para ello se les pedía una actividad de expresión: la lectura de su texto ante otro grupo, y además que valoraran los textos escuchados y realizaran propuestas de corrección y mejora. La lectura se realizaba en grupos pequeños, entre seis y ocho personas, pero el alumnado leía sus textos con un volumen prácticamente inaudible incluso para las personas más cercanas.

Si la práctica de la expresión oral quedó por debajo de mis expectativas, aún más quedó mi propuesta de que el alumnado aportase propuestas de mejora. A excepción de dos parejas, ambas en el mismo grupo, el resto del alumnado ni realizó una escucha crítica de los textos creados y leídos por sus compañeros, ni planteó propuestas de mejora. Sea que el docente no fue capaz de comunicar la importancia de esta actividad para mejorar el resultado de la tarea final en su conjunto, sea que se tratase de una cuestión actitudinal del alumnado por considerar que las aportaciones críticas no serían bien recibidas o por que pudiesen suponer la recepción de las críticas de otros compañeros o compañeras, la cuestión es que las críticas y aportaciones de mejora brillaron por su ausencia.

Para el desarrollo de este objetivo el docente asumió un papel de guía y orientador, intervino para animar al alumnado a realizar críticas y propuestas de mejora. La respuesta del alumnado no se produjo. Probablemente habría existido mayor nivel de crítica y corrección si las parejas hubiesen intercambiado sus textos, de modo que el texto que fuese a grabar cada pareja fuese leído por otra u otras. Al igual que ocurrió en

el segundo objetivo de la segunda sesión, pudimos observar una importante carencia de análisis crítico, o tal vez falta de interés por parte del alumnado.

Observamos que no realiza una escucha crítica de los mensajes orales, sean los de los medios de comunicación o sean los de sus propios compañeros y compañeras. En todo caso, y como propuesta de mejora, deberíamos realizar más actividades que estimulen la capacidad crítica del alumnado para con su propio trabajo y el de sus compañeros o compañeras.

### *5.5 Observación docente y consecución de objetivos de la quinta sesión*

La quinta sesión contemplaba la consecución de dos objetivos. El primero de ellos planteaba al alumnado que estructurase y crease los contenidos de un boletín informativo a partir de los textos que habían creado en la sesión anterior. Para ello tenían que trabajar en grupos de entre 6 y 8 personas, de modo que cada grupo grabaría un boletín informativo. Para alcanzar el objetivo, cada grupo tenía que seleccionar la noticia principal, extraer los titulares, crear el saludo y la despedida para el boletín y modificar los textos originales mediante la incorporación de conectores temáticos.

De nuevo, podemos destacar dos elementos ya mencionados: el alumnado muestra mejor disposición hacia los trabajos en grupo que además incorporen como atractivo su carácter práctico, y hacia los ejemplos reales se desvelan como una muy eficaz herramienta de trabajo para que el alumnado active sus capacidades deductivas y de inferencia y realice una aplicación práctica de los aprendizajes así generados. En la actividad propuesta, los grupos que debían realizar la estructuración del boletín y conversión de los textos por parejas en una única secuencia de locuciones, pero al modo en el que muchas veces se elaboran los informativos radiofónicos: contrarreloj. Y el alumnado respondió perfectamente a ese trabajo *"bajo presión"*.

La actividad estaba concebida para que todo el alumnado realizase una locución, aunque no fuese la de los textos principales. Así evitábamos que el peso de las locuciones y la responsabilidad de las grabaciones recayese únicamente en parte del alumnado. Incluimos a todo el alumnado para que fuese consciente de que su trabajo y su participación también debían tener reflejo en la tarea final, y que su voz y su locución debían ser escuchadas, por muy breves que fuesen. Por ello propusimos que aquellas alumnas y alumnos que no grabasen los textos principales se encargasen de otras

locuciones imprescindibles en el boletín informativo: la locución de bienvenida, la de despedida, o la de los titulares.

La observación de los tres grupos de trabajo también arrojó datos reseñables. El grupo 2, integrado por 8 chicas, trabajó a ritmo muy vivo, con muchas propuestas y alto nivel comunicativo. Sus preguntas al docente versaron sobre la forma de los titulares, el orden de intervención de las locutoras. Al menos dos alumnas ejercieron funciones de liderazgo del grupo, pero su trabajo es consonante, no hay rivalidad. El grupo 1, mixto integrado por 5 chicos y 3 chicas, trabaja de forma más individualizada y realiza pocas aportaciones al conjunto. Hay varias personas con mayor carácter pero ninguna decide asumir el liderazgo. El tercer grupo, de desdoble, mixto e integrado por 4 chicos y dos chicas, trabaja con mayor lentitud, y no parece existir una figura que ejerza un liderazgo.

Fruto de esta observación, mi reflexión incide en un aspecto relativo a los trabajos en grupo. El hecho de permitir al alumnado la libre elección del grupo de pertenencia puede favorecer agrupamientos inadecuados, y el docente debe regular la formación de los grupos de modo que el aprendizaje la mayoría prime sobre otras cuestiones. La ausencia de una figura claramente coordinadora puede hacer que el grupo obtenga peores resultados, a pesar del trabajo y las capacidades de sus miembros.

Por eso el docente debe asignar la función de coordinador del grupo siempre que no exista una figura que ejerza claramente esta labor, ya que beneficia al conjunto. Monereo (2005, p. 9) indica que *“el profesorado debe actuar intencionalmente conformando los equipos de trabajo a partir de criterios educativos (niveles de aprendizaje, condiciones personales, estilos, personalidad, etc.) y guiando la interacción, directa (participando en los intercambios) y/o indirectamente (a través de instrucciones, pautas, materiales, etc.)”*.

Uno de los criterios que podemos seguir es intentar que la alumna o alumno coordinadores no sean siempre los mismos, ya que todo el alumnado debe tener la posibilidad de aprender los que implica ser responsable del trabajo de un grupo.

A pesar de que el trabajo fue desigual, el primer objetivo de la sesión se cumplió de forma satisfactoria, tendría un reflejo directo en la tarea final y supuso el cumplimiento de uno de los objetivos de la experiencia: 18 de los 21 alumnos y alumnas, el 86%, incorporaron conectores temáticos u oracionales escuchados en los ejemplos y/o

modelos para modificar sus textos, adecuarlos a la situación comunicativa y favorecer la continuidad radiofónica.

En cuanto al segundo de los objetivos planteados para la quinta sesión, este no fue otro que la producción de la tarea final: la grabación por parte del alumnado de un boletín informativo con los materiales elaborados previamente. En este caso, la participación del alumnado fue total por imperativo de la tarea, incluso para compensar la ausencia de una alumna, se propuso a esta realizar su grabación al día siguiente, en el tiempo de recreo, de modo que su intervención pudiese aparecer en el boletín radiofónico. Para ello, el docente realizó una segunda versión del informativo de su grupo, incluyendo su voz en sustitución de la de su pareja, ya que decidió leer el texto que ya había trabajado.

En cuanto a la observación de actitudes cabe destacar que la totalidad del alumnado mostró gran respeto hacia sus compañeros y compañeras en el transcurso de la grabación, que se realizó con presencia de un único ordenador, en una única sesión continua en la que cada alumno sucedía al anterior con su locución. Por lo que respecta a las observaciones de carácter docente, en la actividad destacó por su participación una alumna que decidió preparar un segundo texto no encargado, y lo incorporó al boletín.

A pesar de que sus intervenciones a lo largo de las sesiones revistieron la forma de reticencias, su participación en las actividades finales superó todas las expectativas. Destaca también muy positivamente el hecho de que los alumnos que mayores dificultades de pronunciación tenían no se acobardaron y estuvieron también por encima de las expectativas. Sorprendió también la entonación aplicada por una alumna cuya participación apenas quedó registrada a lo largo de las sesiones.

Las grabaciones se realizaron mediante una toma única, en una secuencia continua e ininterrumpida de locuciones que se enlazaron de principio a fin. A pesar de que el alumnado cometió errores en sus locuciones, estas no se repitieron, ya que uno de los objetivos de la experiencia refería a que el alumnado detectase sus posibles aspectos de mejora o sus carencias por medio de la escucha de su propia locución y de la del resto de compañeros y compañeras. El dato de observación incontestable es el grado de aplicación por parte del alumnado de la entonación sugerida por el docente, a imitación de los ejemplos escuchados en las sesiones. Dicha entonación brilló por su ausencia, aunque se apreció un cambio claro en su actitud expresiva en el momento de la locución.

Concluida a tarea final, llegó el momento de revisar si el resultado permitía afirmar que los objetivos generales de la secuencia se habían cumplido y en qué medida. La práctica totalidad de los textos creados por los alumnos para los boletines informativos de radio cumplían con las características propias de los géneros periodísticos escogidos, y además mantenían la adecuación, tanto al discurso oral formal como al medio radiofónico.

El empleo de conectores textuales, oracionales y temáticos no resultó en un despliegue de variedad o complejidad, pero el alumnado los incorporó correctamente y consiguió, en conjunto, una continuidad radiofónica para su boletín. El hecho de que el alumnado fuese capaz de aplicar en la práctica los contenidos teóricos expuestos en sesiones previas se constituye como prueba de que su aprendizaje ha sido significativo.

Por otra parte, los textos creados fueron originales y algunos de ellos aportaron un valor metalingüístico añadido. Nos referimos a los textos que convirtieron a los contenidos impartidos en los protagonistas de una entrevista y en parte integrante de varias noticias. Para hacerlo, sus creadores tuvieron que hablar sobre la propia lengua mediante la observación y el análisis de las características lingüísticas de los textos. Su locución ofreció a los oyentes un contenido metalingüístico. El alumnado creó sus textos aplicando unos saberes adquiridos en el transcurso de las actividades prácticas, en lugar de limitarse a una mera reproducción de los ejemplos escuchados.

Los boletines estuvieron en su mayor parte correctamente estructurados, de acuerdo con las convenciones propias de los informativos radiofónicos. El alumnado grabó sus boletines, pero también los escuchó y valoró de modo que consiguió tomar conciencia de su voz y de las mejoras que podría esperar en su expresión oral. Por todo ello, considero que la experiencia consiguió cumplir sus objetivos didácticos y sirvió para fomentar el desarrollo de la competencia oral del alumnado.

### *5.6 Observación docente y consecución de objetivos de la sexta sesión*

La sexta y última de las sesiones se inscribió en el bloque de evaluación de la experiencia por parte del alumnado. Como objetivo único para dicha sesión se planteó una escucha del montaje final de su tarea de grabación para, a partir de esta, acometer una ronda de valoraciones de conjunto y personales. La sesión se planteó como una asamblea de participación del alumnado, y la labor del docente consistió en orientar los

temas aparecidos en las intervenciones de modo que se pudiese recapitular el contenido de las distintas sesiones.

La recapitulación y escucha de los comentarios, valoraciones y observaciones del alumnado es un momento docente con un enorme valor. No se trata tan solo de saber si el alumnado se lo ha pasado bien, sino con qué actividades ha aprendido, si ese aprendizaje ha sido fruto de la memorización o de la aplicación práctica, dónde ha encontrado más dificultades, qué mejoraría, cuáles son sus propuestas de nuevas actividades...

En el caso de esta experiencia, el objetivo de la sesión dedicada a la evaluación se consiguió y, de hecho, fue la sesión que registró la mayor participación del alumnado. La escucha por parte del alumnado de su producción supone una confrontación de este con su propia voz, en forma de locución de un texto oral formal. Vaya por delante que, en el caso del alumnado al que se le impartieron las sesiones, nunca habían grabado su voz para escucharla después, salvo en dos casos que reconocieron que su objetivo había sido exclusivamente la diversión.

¿Cómo, entonces, reacciona el alumnado ante esta experiencia de escucha? En primer lugar con interés, como demostró el silencio que mantuvieron durante la escucha de las grabaciones finales. Pero también con cierta sorpresa e incluso vergüenza, como sugiere el hecho de que cuatro alumnas hiciesen el gesto de taparse los oídos en el transcurso de la escucha de su locución.

Pero también aparece una reacción de descontento por parte de los alumnos y alumnas que detectan errores en sus locuciones. Finalmente también son capaces de valorar y argumentar sobre cuál ha sido su *"punto flaco"* y cómo podrían mejorar. En este punto me parece importante hacer hincapié en que los alumnos cuyo mayor problema es la pronunciación son capaces de identificar rápidamente este problema al escucharse. En conjunto, casi el 60% del alumnado aseguró que sus locuciones habrían mejorado sustancialmente si hubiesen entonado mejor. Sin embargo, mi observación docente plantea que el alumnado, en general, no diferencia claramente entre entonación y pronunciación.

Otro dato destacable extraído del transcurso de esta sesión alude a la importancia que el alumnado ha concedido a la gran utilidad de trabajar contando con ejemplos reales a medida que se avanza en los contenidos. De nuevo, la ejemplificación se revela como

una herramienta eficaz para que el alumnado disponga de unas referencias que le ayuden a relacionar los contenidos académicos con la realidad del uso de la lengua. El alumnado valoró que la escucha de ejemplos orales reales había sido muy útil para aprender sobre los textos expositivos, pero que no serviría para tratar todos los contenidos de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Esta frase sintetiza varios de los comentarios realizados por el alumnado:

*"La actividad está bien por que lo que estábamos estudiando eran los textos de periodismo y la radio, pero para otras cosas de lengua no valdría".*

Dicha valoración dio pie a la formulación de propuestas de trabajo por parte del alumnado, como plantear una experiencia de creación de un anuncio publicitario de televisión para promocionar el IES Ibaialde.

Al término de la sesión se entregó al alumnado un cuestionario de autoevaluación, coevaluación y valoración de la experiencia. El objetivo era que el alumnado pudiese retomar sus consideraciones y las realizadas por sus compañeros y compañeras a lo largo de la sesión y plasmar en el cuestionario su experiencia personal. Evidentemente, este feedback constituye una importante recopilación de información muy valiosa acerca de la experiencia, pero también

### *5.7 Análisis de la autoevaluación, coevaluación y valoración del alumnado*

A lo largo del apartado anterior he expuesto los resultados de la experiencia de acuerdo con los datos de observación basados en mis anotaciones y en las grabaciones de las sesiones. No son las únicas fuentes de recogida de datos empleadas. Como herramienta de evaluación de la experiencia he utilizado también los datos del cuestionario de autoevaluación, coevaluación y valoración que el alumnado cumplimentó al término de las sesiones.

Dichos datos aportan varias informaciones de interés adicionales a la observación. El primero de ellos alude al trabajo con el cuestionario de conocimientos previos. Este cuestionario se les entregó para que pudieran trabajarlo en sus casas antes de comenzar las sesiones. En su autoevaluación casi el 70% del alumnado aseguró haber visto los contenidos del cuestionario ese mismo curso o en años anteriores. Aunque casi el 60% declaró haberle dedicado al menos un cuarto de hora de trabajo y un 36% media hora, la

realidad fue que poco más de la cuarta parte del alumnado llegó a completar todo el cuestionario.

Otro de los datos de observación cotejados con la autoevaluación del alumnado es también controvertido. Si la observación de la participación del alumnado por parte del docente recoge un 46% del alumnado con mucha o bastante participación a lo largo de todas las sesiones y un 54% con poca o ninguna, el alumnado por su parte considera que ha sido a la inversa. Casi el 53% considera que ha participado mucho o bastante, frente al 47% que dice haber participado poco o nada. Algo parecido ocurre con la participación diferenciada por el sexo del alumnado. La observación docente indicaba que un 56% de las alumnas había participado mucho o bastante, mientras que ese grado de participación descendía hasta el 33% en el caso de los alumnos. Sin embargo, el 62% de las chicas consideraron bastante o mucha su participación, mientras que el 44% de los chicos se otorgaron dicho grado participativo.

¿Sobrevalora el alumnado su participación? En su autoevaluación, el alumnado debía valorar su participación en el conjunto de las sesiones eligiendo entre cuatro opciones: mucho, bastante, poco o nada. El docente, por su parte, valoró esa participación también de acuerdo con esas opciones. Al término de cada una de las sesiones, el docente anotó la participación de cada alumna y alumno en la sesión, de modo que también podía recoger la participación de cada alumna y alumno en el conjunto de las sesiones. Si tenemos en cuenta la apreciación de su profesora de Lengua y Literatura de que se trata de clases en las que la participación puede considerarse baja, tampoco es de extrañar que el alumnado se conceda dichos valores en la autoevaluación.

Como docentes nos gustaría que el alumnado participase mucho en las sesiones, que responda a las preguntas, que las haga, que intervenga, que haga propuestas, que responda activamente a las actividades que le proponemos, y también que las cuestione. Todo ello configura una fuente de información muy importante para que el docente pueda conocer cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las expectativas del docente son la referencia para valorar la participación. Cuando el alumnado no participa como esperamos, hablamos de poca participación. Sin embargo hay que valorarla también.

También es contrastable la capacidad de análisis crítico del alumnado sobre su propio trabajo en el seno de un grupo, que queda en entredicho, ya que apenas se hacen aportaciones para la mejora de los textos. El dato de observación contrasta vivamente

con los datos que desprenden las respuestas del alumnado en el cuestionario de autoevaluación de la experiencia: a la pregunta sobre cuántas creen que han sido sus aportaciones cuando han trabajado en grupos o parejas, el 73% considera que han sido bastantes, y el 23% que han sido muchas, aunque sólo el 45% considera que esas aportaciones han servido para mejorar el trabajo final.

La sobrevaloración se podría indicar también a tenor de las puntuaciones que el alumnado se otorga, como media, en distintos aspectos por los que se le pregunta en la autoevaluación. Así, sobre una nota máxima de un 10, el alumnado califica con un 8 el boletín informativo que ha grabado con su grupo, con un 7,14 la adecuación al lenguaje radiofónico del texto que ha creado, con un 6,95 a la claridad con la que se escucha, con un 6,77 a la velocidad que ha impreso a su locución y con un 6,91 a su pronunciación y entonación.

Sólo un 18% del alumnado consideró en su autoevaluación que su locución habría mejorado si hubiese pronunciado mejor. Sin embargo, el porcentaje de alumnos que consideran que su locución habría mejorado con la entonación alcanza el 59%. Quienes más claro lo tienen son quienes reconocen que su locución se habría beneficiado de una menor velocidad o de un mayor volumen, un 18% del alumnado en ambos casos, aunque parte de ellos consideraron que una mejor entonación habría supuesto una mejora.

En cuanto a las tareas que mayor dificultad les han supuesto en el desarrollo de las sesiones, el 41% del alumnado consideró que encontraron la mayor dificultad en la tarea de creación de textos originales y adecuados para un boletín informativo de radio, mientras que el 18% situaba el momento de la grabación como el de mayor dificultad.

Por lo que respecta a la valoración que realiza el alumnado del conjunto de las sesiones, el 100% considera que ha aprendido algo nuevo, pero casi el 28% deja en blanco la pregunta sobre qué es lo nuevo que ha aprendido. El 41% destaca su aprendizaje de las características del medio radiofónica, mientras que el 23% incide en su aprendizaje de las estructuras de los textos informativos y su redacción. Tan sólo un 9% del alumnado considera que haber aprendido a entonar mejor.

Casi el 82% del alumnado ha considerado que las sesiones prácticas han tenido bastante utilidad para aprender contenidos de Lengua Castellana y Literatura, y el 77% cree el planteamiento de la experiencia sería interesante o útil para estudiar otros contenidos de

la asignatura, aunque casi el 60% no indicó cuáles. Sin embargo, tan sólo el 41% del alumnado consideró que sus aprendizajes han tenido bastante o mucha utilidad para su vida diaria, lo que contrasta con el 55% del alumnado que valoró que las actividades les han servido para mejorar su expresión oral. En el contraste de estos últimos datos se aprecia una diferencia sustancial. Los porcentajes deberían haberse aproximado más, bien por debajo o bien por encima, si el alumnado fuera realmente consciente de la importancia de su competencia oral en su vida diaria.

## 6. Conclusiones

El primero de los puntos en los que deseo centrar este apartado de conclusiones ya aparece recogido en el análisis de resultados, y refiere concretamente a una pregunta formulada al alumnado para conocer cuál es el medio de comunicación que más utiliza. La visión aportada por el alumnado contrasta con la delimitación tradicional de lo que son los medios de comunicación social y que recogen los manuales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que recoge la prensa, la radio y la televisión como los medios por excelencia y que contemplan Internet como medio en auge que se suma a los ya existentes.

La respuesta del alumnado invierte la jerarquía tradicional y coloca a Internet como primera fuente, como recogen los estudios ya citados de Gordo (2006, p. 46) y Cabero y Llorente (2006 – 2008, p. 22-25) Si Internet se está convirtiendo en el medio de comunicación más utilizado, convendría que nos preguntásemos cuáles son los modelos orales que difunde. Surgen infinitas preguntas, entre ellas: ¿cómo está presente la comunicación oral en Internet? ¿qué modelos orales difunde? ¿influye Internet en el desarrollo de la competencia oral? En todo caso, los contenidos de los manuales hacen referencia a los pasos agigantados a los que avanza la sociedad de la información actual, pero mantienen unos contenidos que no reflejan la realidad cambiante con la que el alumnado se relaciona.

También en cuanto a los contenidos de Lengua Castellana y Literatura que se estudian en el segundo ciclo de la E.S.O., la experiencia destaca que el alumnado comprende lo que los contenidos recogen, los entienden pero manifiestan una dificultad para expresarse utilizando la terminología en la que dichos contenidos vienen recogidos por los manuales. Por si no fuera suficiente el trabajo de comprensión de los textos que se exige al alumnado, el academicismo de los textos didácticos supone un sobreesfuerzo de “traducción”.

En nuestra experiencia, el alumnado ha conseguido producir discursos orales formales adecuados para la radio y que cumplen con las características morfosintácticas y con la estructura de los géneros informativos. Ha demostrado competencia oral. Pero cuando le preguntamos qué ha aprendido dice que “*a hablar para la radio, a hacer una entrevista, a redactar una noticia...*”.

No nos dice que ha aprendido a emplear marcadores discursivos para la introducción de un tema o a mejorar la cohesión de un texto. Si valoramos su competencia oral podemos decir que mejora, pero ¿aprobarían si les examinásemos por escrito? Si han aprendido la terminología, sí. Si no la han aprendido, probablemente no, por mucho que hayan demostrado una competencia real.

En mi recorrido a lo largo de los resultados también he tomado en consideración un aspecto que considero primordial. El alumnado objeto de la experiencia muestra en varias ocasiones dificultades para reconocer la existencia de una subjetividad en los textos de los medios de comunicación. Es cierto que esa modalización muchas veces es muy sutil y difícil de apreciar si no nos interrogamos por la intencionalidad que pueden tener esos mensajes, pero el alumnado parece escucharlos sin aplicar ningún tipo de filtro.

El actual alumnado del segundo ciclo de la E.S.O. ¿se plantea que puede haber intencionalidad en la información que le llega o que recaba? Si tuviese que atenerme a mi observación, debería asegurar que no. El alumnado ha escuchado ejemplos radiofónicos en los que la información y la opinión del emisor estaban unidos en un mismo texto. Pero hasta que no le hemos preguntado si lo que habían escuchado era información u opinión no se han parado a pensar si el locutor estaba haciendo algo más que informar objetivamente.

El ejemplo más claro lo tuvieron escuchando una crónica deportiva de un partido de fútbol. Inicialmente la clase fue unánime al asegurar que era información, pero tras la pregunta y una reescucha del ejemplo, comenzaron a llover sus interpretaciones. Una de ellas fue:

(5) *“Hombre, es que se nota que el locutor quiere que Osasuna cambie de entrenador, le echa la culpa de que pierdan”*. (Ibai)

En este caso, varias alumnas y alumnos interpretaron el mensaje, explicaron su interpretación y la defendieron. Pero, ¿porqué no lo hicieron hasta que les preguntamos por lo que quería decir el locutor? Si les hubiésemos preguntado por lo que había dicho probablemente habrían repetido el mensaje de forma casi literal, pero no se habrían esforzado en interpretarlo. El alumnado puede detectar la intencionalidad, y lo demuestra, pero no pone en práctica el análisis crítico de los mensajes que difunden los medios de comunicación.

A este respecto, y como docentes nos interesa que el alumnado alcance lo que Buckingham (2005, p. 9) denomina “*alfabetización crítica*”. Buscamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se limite al desarrollo de sus habilidades, sino que estimule su comprensión sobre cómo actúan los medios y que puedan usarlos de forma más reflexiva.

Un análisis crítico de los textos por parte del alumnado puede reportarle unos aprendizajes significativos acerca de cuestiones lingüísticas, pero tal vez sea más importante que puede aplicar dichos aprendizajes en otros ámbitos de su vida diaria. En este sentido, y acerca de la influencia de los medios de comunicación, Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 521) afirman que no se limitan a informar, sino que también “*culturizan y aculturizan, de forma explícita, implícita y subliminal*”.

Son recursos de poder y podemos constatarlo a diario. Debemos conocerlos, entenderlos y participar en ellos, pero también estamos indefensos ante ese poder. Nos informan, pero también nos transmiten modelos culturales masificados que nos despersonalizamos dicen cómo organizar nuestras vidas y qué hacer con nuestro tiempo y nuestro dinero. Por ello, Cassany, Luna y Sanz (1994) afirman que:

*“Sólo mediante una actitud crítica y selectiva podremos poner a nuestro servicio los Medios de Comunicación. Esta actitud crítica y selectiva se configura desde los primeros años de enseñanza. La escuela tiene que colaborar en la preparación indispensable de niños y jóvenes para vivir en el mundo presente y futuro, donde la información, la comunicación y la tecnología son cada día más importantes”.* (Op. Cit.; 521).

Otra de las conclusiones que planteo en esta experiencia refiere a una cuestión metodológica. De mi observación deduzco que al alumnado le parece muy útil trabajar con ejemplos reales de la comunicación, y mucho más en el caso de la experiencia de la radio como medio de comunicación. Plantear al alumnado ejemplos reales, claros, concretos y libres de ambigüedad, como punto de partida del trabajo y no a posteriori, sitúan a los alumnos y alumnas ante unos materiales que pueden reconocer e identificar y, por lo tanto, analizar.

En nuestra experiencia, hemos considerado los ejemplos como materiales potencialmente significativos, de modo que cumplieran con una de las dos condiciones expuestas por Ausubel (1976) para que pueda producirse un aprendizaje significativo. Tenían significado lógico para el alumnado por que eran muestras significativas de los

contenidos teóricos que tenían que aprender, pero también por que podían relacionarlos con los medios de comunicación presentes en su realidad diaria.

Tanto en el proceso de “autopsia” y análisis como en actividades en las que se proponga la reconstrucción de los ejemplos desde la propia subjetividad, por imitación o por creación, el alumnado logra adquirir aprendizajes realmente significativos. Los ejemplos prácticos, llevados a la práctica, nos aportan saberes prácticos.

En todo caso, son los docentes quienes deben seleccionar ejemplos adecuados y de calidad, y si no encuentran los materiales que necesitan, deben crearlos personalmente. Dicha condición ya ha sido recogida por autores como Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 526), quienes afirman que *“Debemos adaptar la selección que hagamos a la edad, las necesidades lingüísticas de los alumnos y a los objetivos educativos”*. En los resultados de la experiencia menciono varias observaciones acerca del empleo de los ejemplos, y todas ellas apoyan las afirmaciones realizadas. Incluso un ejemplo no adecuado a priori puede servir adecuadamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que puede plantearse como un reto en cuya consecución puede implicarse el alumnado.

En el desarrollo de la experiencia pudo constatarse una mayor participación del alumnado cuando las actividades se planteaban desde la práctica. En este sentido, las propuestas de trabajo práctico resultan más sugerentes y atractivas si tienen relación con el entorno de socialización entre iguales más próximo al alumnado. Los temas diarios, sus rutinas, sus gustos no sólo pueden formar parte de las tareas encargadas, constituyen además una fuente de información continuamente actualizable para que podamos diseñar o rediseñar experiencias que inviten a su participación. Esta apreciación concuerda con lo afirmado por Cassany (2009), quien considera que

*“Los temas cercanos facilitan la aportación del conocimiento previo del alumno y muestran también la diversidad de puntos de vista. El aprendiz puede darse cuenta con más facilidad de las funciones sociales que desempeñan los textos en la comunidad, más allá de su utilidad básica para transmitir datos”*. (Op. Cit.; 3).

También debemos ser muy conscientes de que las actividades prácticas que programemos tienen que servir para que el alumnado pueda aplicar los saberes que ya posee y los que ha ido incorporando. Pero tenemos que esforzarnos en que esas actividades siempre sirvan para que el alumnado siga adquiriendo nuevos saberes. Si no es así, nuestras propuestas sólo servirán para que el alumnado ponga en práctica unas habilidades. En este sentido Monereo (2005) indica que:

*“... las habilidades se emplean para enfrentarse a tareas rutinarias y se emplean con un bajo nivel de control consciente. No deberíamos admitir que alguien sea estratégico o competente si únicamente sabe resolver tareas idénticas unas a otras y no sabe explicar por qué actúa de uno u otro modo”. (Op. Cit.; 2).*

Si el alumnado ya conoce la actividad, es consciente de su saber y sólo tiene que aplicarlo, tampoco abrimos la puerta al desarrollo de sus capacidades de análisis crítico y abstracción. En todo caso, el sentido común de los docentes ha de presidir los criterios de selección y programación de las actividades.

En relación directa con esta última cuestión, las actividades prácticas de creación se revelan como herramientas imprescindibles para el trabajo de los contenidos de Lengua Castellana y Literatura. Incluso cuando dichas actividades entrañan una dificultad que, a priori nos puede parecer excesiva, la respuesta del alumnado y su participación activa siempre será mayor que la que tienen como meros oyentes de las tradicionales e interminables exposiciones de contenidos.

Si tomamos los resultados de la experiencia, sólo un 18% del alumnado dejó de participar en la cuarta sesión y sólo un 10% lo hizo en la quinta. Sin embargo estas sesiones plantearon las actividades que consideraron más difíciles: la creación de textos originales y adecuados para la radio, y la grabación del boletín informativo. Como contraste tenemos las dos primeras sesiones, en las que se dedicó más tiempo a exponer contenidos teóricos, en los que la mitad del alumnado no participó.

De la experiencia desarrollada podemos extraer también una conclusión en torno al trabajo en grupo y la importancia didáctica que tienen las aportaciones de mejora y las valoraciones críticas que puede realizar el alumnado sobre el trabajo de otros compañeros y compañeras. Varios de los errores cometidos por el alumnado en sus locuciones no habrían tenido lugar si sus compañeros los hubiesen apuntado en el transcurso de los ensayos previos.

También es cierto que algunos de estos errores podrían haber sido detectados por los alumnos y alumnas que los cometieron en el momento del ensayo. Por ello, considero que las actividades orientadas a desarrollar la competencia oral deberían dedicar más tiempo al ensayo previo de los trabajos en los que esté involucrada la expresión oral, del mismo modo que resultaría más que conveniente una mayor labor de monitorización de dichos ensayos por parte de los docentes.

Como última aportación al capítulo de conclusiones planteo una reflexión acerca de la importancia que debemos otorgar al trabajo con actividades de mejora de la pronunciación y la entonación. Las propuestas didácticas centradas en la mejora de la competencia oral deberían incluir siempre actividades en las que el alumnado pueda centrarse en su pronunciación y su entonación.

La reflexión suscitada en torno a la pronunciación y entonación del alumnado me parece una cuestión a tener muy en cuenta, ya que considero que da pie a la incorporación de nuevas propuestas de trabajo incluyendo actividades centradas en ambos aspectos en la E.S.O. El alumnado también es consciente de que trabajar la entonación y la pronunciación mejoraría su expresión oral, y lo asegura tras escuchar la grabación de la tarea final. Casi el 60% cree que sus locuciones habrían mejorado sustancialmente si hubiesen entonado mejor, y un 18% cree que debe mejorar su pronunciación.

Mi argumento toma como punto de partida la observación de la competencia oral del alumnado realizada en esta experiencia, pero también de la realizada en cursos de primero y segundo de bachillerato del IES Ibaialde. Considero que el alumnado se expresa oralmente pero sin atender a su propia pronunciación. Ni que decir tiene que en sus discursos orales dejan por completo de lado la entonación. ¿Cuál es la razón? ¿Se trata de vergüenzas adolescentes? ¿Será que les supone un esfuerzo que posteriormente no tiene un reflejo en sus notas? Tal vez la actitud del alumnado ante su pronunciación y entonación en la E.S.O. y en Bachillerato pudiese considerarse como objeto de estudio y análisis en futuros trabajos de investigación.

Como sugiere Cantero (1998, p. 141-153),

*“Más allá de su función lingüística, la entonación expresiva es el medio de transmisión de emociones más dúctil y variable, y constituye un arsenal, codificado no lingüístico sino culturalmente, de posibilidades expresivas (sobre la entonación del español, cfr.: Cantero, 1995; Navarro Tomás, 1944; Quilis, 1981). En la didáctica de la pronunciación la entonación ocupa un lugar de atención primordial, pues tanto en la expresión como en la comprensión oral supone la barrera más persistente entre los interlocutores, cuando aún no se ha adquirido una mínima competencia fónica”.*

En este fragmento se destaca el enorme valor comunicativo que posee la entonación, y la necesidad incontestable de trabajar en su mejora por parte del alumnado si lo que realmente buscamos es que alcance una buena competencia oral.

Mi planteamiento acude también a una reflexión en torno a los objetivos curriculares oficiales. Resulta cuando menos llamativo que en los objetivos generales del currículo de E.S.O. y Bachillerato en Navarra no se haga referencia explícita a la entonación y pronunciación como objetivos propios de la competencia comunicativa oral en su L1, mientras que éste objetivo encabeza el listado de objetivos si se trata del aprendizaje del castellano como L2. Debemos suponer que a estas alturas de su educación el alumnado ya es competente en cuanto a entonación y pronunciación de la Lengua Castellana, ya que llevan aprendiéndolas desde infantil y a lo largo de primaria. ¿Todo el alumnado? ¿Y el alumnado con otras L1 que se incorpora desde el inicio de la E.S.O.? ¿Y el que se incorpora a la E.S.O. arrastrando un escaso desarrollo de ambas por el motivo antes citado o una escolarización tardía?

Me consta que en los ciclos de educación infantil y primaria se realiza una enorme labor para el desarrollo de la competencia oral del alumnado, pero ¿cuál es la continuidad de dicha labor en la E.S.O. y Bachillerato? ¿Acaso hemos destinado tantos recursos a cimentar el edificio de la competencia oral que los hemos agotado y no podemos seguir edificando? ¿Por qué después de los denodados esfuerzos por construir algo único, por lo que de personalidad puede aplicar cada hablante a su expresión, dejamos que su fachada se ennegrezca y desconche y nos conformamos con pensar que otrora fue un bello edificio que aún conserva algo de su original encanto?

**Bibliografía:**

- AUSUBEL, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- BUCKINGHAM, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona. Paidós.
- CABERO, J. Y LLORENTE, M. C. (dirs) (2006). *La rosa de los vientos. Dominios tecnológicos de las TICs por los estudiantes*. Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica.
- CABERO, J. Y LLORENTE, M. C. (2008). *La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI*. Revista Portuguesa de Pedagogía. año 42-2, 7-28.
- CANTERO, F. J. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. (Publicado en Mendoza, A. (Coord.). Barcelona. Horsori.
- CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona. Graó.
- CASSANY, D. (2009) *10 claves para enseñar a interpretar*. [Consulta: 12 mayo 2013] Disponible en: <http://docentes.leer.es/2009/06/25/10-claves-para-ensenar-a-interpretar-docentes-daniel-cassany/>  
Descargable en:  
[http://docentes.leer.es/files/2009/06/ep\\_eso\\_prof\\_10clavesparaensenarainterpretar.pdf](http://docentes.leer.es/files/2009/06/ep_eso_prof_10clavesparaensenarainterpretar.pdf)
- CROS, A. Y VILÀ, M. (1997): «La llengua oral: propostes per a l'avaluació», en RIBAS, T. (coord.): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona. Graó.
- CROS, A. Y VILÀ, M. (1999): Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 22. pp. 49-65. Barcelona. Graó.
- DOLZ, J. (1994): *Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura*. Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 2.
- DOLZ, J. Y SCHNEUWLY, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formel à l'école*. Paris. ESF.

- GOBIERNO DE NAVARRA (2007). Currículos y normativa. Decretos sobre el currículo y la organización de las enseñanzas de infantil y primaria, ESO, Bachillerato, ciclos formativos y música en la Comunidad Foral. Currículo de Lengua Castellana y Literatura para la E.S.O. [Consulta: 12 junio 2013]  
Disponible en:  
<http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/profesorado/curriculos-y-normativa/eso>  
Descargable en:  
<http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57789/LENGUACASTELLAN A.pdf/162f2122-0e6e-4fd0-9e8c-aeddea721f1c>
- GORDO, A. (coord.) (2006). *Jóvenes y cultura Messenger*. Madrid: INJUVE.
- GRAU, M. Y VILÀ, M. (1995) La competencia prosódica y la comunicación no verbal. *El discurso oral formal*. Barcelona. Graó.
- JOYCE, B. Y WEIL, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona. Gedisa.
- MARTÍNEZ, A. (2004) *Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de Secundaria*. Blitz, Colección Bibliotecas Escolares, serie naranja 1. Departamento de Educación, Pamplona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. GOBIERNO DE ESPAÑA. 2013. *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. [Consulta: 1 junio 2013] Disponible en:  
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.html>  
Descargable en:  
<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/lomce/20130517-aprobacion-proyecto-de-ley.pdf>
- MONEREO, C. (2005). Internet un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En Monereo et al, *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender* (pp. 5-25). México. Graó.
- MOREIRA, M. (2000). *Aprendizaje significativo crítico*. Atas do III Encontro Internacional de Aprendizagem Significativa. Peniche. Portugal, págs. 33/45. (Traducción de Ileana Greca).

- NOVAK, J. Y GOWIN, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.
- PASQUIER, A. Y DOLZ, J. (1996) Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, ISSN 1135-6405, ISSN-e 1578-4118, Nº 2. (Ejemplar dedicado a: Enseñar a escribir) , págs. 31-42.
- PIAGET, J. (1979). *El mecanismo del desarrollo mental*. Barcelona. Editora Nacional.
- PISA. 2006. *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006* (Spanish version). [Consulta: 18 mayo 2013] Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol/>  
Descargable en: [www.oecd.org/pisa/39732471.pdf](http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf)
- VILÀ, M. (1995) La secuencia didáctica como metodología para la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal. *El discurso oral formal*. Barcelona. Graó.
- VILÀ, M. 2009. *6 criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria*. [Consulta: 24 mayo 2013] Disponible en: <http://docentes.leer.es/2009/10/19/6-criterios-para-ensenar-lengua-oral-en-la-educacion-obligatoria-montserrat-vila-i-santatusana/>  
Descargable en: [http://docentes.leer.es/files/2009/10/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_ensenarlenguaooral\\_montserratvila.pdf](http://docentes.leer.es/files/2009/10/art_prof_ep_eso_ensenarlenguaooral_montserratvila.pdf)

## ANEXO 1

**CUESTIONARIO**

- 1.- Vamos a dedicar algunas clases a hablar de los medios de comunicación, de sus características en general, y de cómo son los textos que se utilizan en ellos. Normalmente todos estamos en contacto con algún medio de comunicación de masas. ¿Cuáles dirías que son esos medios de comunicación?
- 2.- De entre ellos, ¿cuál es el que más utilizas?
- 3.- ¿Para qué crees que sirven los medios de comunicación?
- 4.- Como ya habéis visto en este curso y en los anteriores, en todo proceso de comunicación intervienen varios elementos. Normalmente se habla de seis. ¿los recuerdas? (Escríbelos a continuación).
- 5.- Como ya has estudiado, cuando una persona realiza un acto de comunicación pretende siempre conseguir algo. Dicho de otro modo, todos los textos que usamos para comunicarnos tienen una intención concreta, y por eso decimos que tienen una función comunicativa. Consideramos que hay tres funciones comunicativas básicas del lenguaje, y otras tres complementarias. ¿Podrías enumerarlas y concretar en una frase en qué consiste cada función?
- 6.- En castellano diferenciamos varios tipos de textos dependiendo de cómo queremos decir algo y también según las situaciones o actividades en las que los usamos con más frecuencia. Hay textos de varios tipos: expositivos, narrativos, dialogados, instructivos y argumentativos. Para decir algo en una situación concreta elegimos un tipo de texto, o una combinación de varios tipos. En los medios de comunicación, ¿qué tipos de textos crees que se usan con más frecuencia?
- 7.- Cuando se habla de los medios de comunicación se dice que hay varios géneros periodísticos, ¿se te ocurre cuáles podrían ser?
- 8.- ¿Qué diferencias ves, por ejemplo, entre la radio y los otros medios de comunicación de masas?
- 9.- ¿Qué tipo de programas de radio conoces?
- 10.- Si tuvieses que escribir una noticia para leerla en la radio, ¿qué tipo de texto crees que sería el más adecuado?
- 11.- ¿Por qué?
- 12.- ¿Y si tuvieses que escribir una crítica de cine?
- 13.- ¿Por qué?
- 14.- ¿Y para una entrevista?
- 15.- ¿Por qué?
- 16.- En la pregunta 4 hemos preguntado sobre los elementos del proceso de comunicación. ¿Cómo crees que son esos elementos en la radio y en la televisión?
- 17.- Y en la pregunta 5 hemos preguntado sobre las funciones comunicativas del lenguaje. ¿Cuál de ellas crees que predomina en la radio y en la televisión?
- 18.- Se dice que todos los textos tienen tres propiedades llamadas propiedades textuales, ¿sabrías decir cuáles son?

## ANEXO 2

## Tipos de textos del ámbito periodístico:

1.- Textos informativos y algunas de sus características	Géneros	Características
<p>Emisor: Actitud OBJETIVA Oraciones: Enunciativas y simples Verbos: Indicativo, Presente (afirma) Pretéritos Perfectos Simple y Compuesto (afirmó – ha afirmado) Intención: INFORMAR Y EXPLICAR Lenguaje: CLARO Y PRECISO – Denotativo. Poca adjetivación Estructura: ORDEN y CLARIDAD Tipos: EXPOSITIVOS (Y NARRATIVOS) - DIALOGADOS Marcas de cohesión: Anáforas. Repeticiones y sinonimia y antonimia. Conectores de enumeración, causa, consecuencia, orden temporal, finalidad, explicación.</p>	Noticia	<p>Informa sobre las 6 W: Quién, Qué, Cuándo, Dónde, Cómo, Por qué. Tres partes: titular (una frase), entradilla o "lead" (introducción que contiene la idea o la información esencial) y cuerpo (desarrollo de la información). Estructura de pirámide invertida: Comienza con los datos de más interés y termina con los menos relevantes.</p>
	Reportaje	<p>Idénticas características que la noticia, pero más extenso. Estructura más libre. Trata un asunto concreto en profundidad, incluyendo los antecedentes y las posibles repercusiones.</p>
	Entrevista	<p>Diálogo entre un entrevistador y un entrevistado Biográfica: el entrevistado habla sobre sí mismo. Divulgativa: el entrevistado opina sobre un tema. Tres partes: presentación del entrevistado, serie de preguntas y respuestas, despedida (resumen, en ocasiones, y agradecimiento).</p>
2.- Textos de opinión y algunas de sus características	Géneros	Características
<p>Emisor: Actitud SUBJETIVA – Presente en el texto (textos firmados) Oraciones: Subordinadas y complejas Verbos: Predominan los verbos de opinión. Indicativo, predomina el presente (afirma) Pretéritos Perfectos Simple y Compuesto (afirmó – ha afirmado) Intención: OPINAR Y CREAR OPINIÓN Lenguaje: CLARO Y PRECISO – Denotativo y connotativo. Adjetivación y recursos estilísticos. Estructura: LIBRE. ORDENADO EN PÁRRAFOS Tipos: ARGUMENTATIVOS (Y EXPOSITIVOS) Marcas de cohesión: Anáforas. Deícticos (palabras que sabemos a que se refieren por que conocemos el contexto). Conectores de enumeración, causa, consecuencia, condicionales, de contraste.</p>	Editorial	<p>Trata temas de actualidad. Ocupa siempre un lugar fijo de la publicación. Expresa la postura subjetiva de la publicación, de acuerdo con su línea editorial (ideología subyacente implícita y/o explícita).</p>
	Artículo y columna de opinión	<p>El artículo generalmente trata temas de actualidad, mientras que la columna puede versar sobre temas de actualidad o no.. El artículo puede estar firmado por un colaborador fijo u ocasional, mientras que la columna viene firmada siempre por el mismo columnista El artículo suele ser habitualmente más extenso que la columna. El artículo refleja con frecuencia una ideología, mientras que la columna suele reflejar una postura más personal.</p>
	Humor	<p>Suele ocupar parte de una sección y suele tener carácter fijo. Dibujadas por un colaborador habitual. Puede tratar temas de actualidad, o no. El lector debe conocer los referentes.</p>
	Carta al director	<p>Son textos elaborados por ciudadanos que quieren expresar su opinión o denunciar una situación. Lo usual es que no pertenezcan a la vida pública o política, pero también pueden ser elaboradas por personas conocidas.</p>
3.- Textos Mixtos y algunas de sus características	Géneros	Características
<p>Emisor: Combina OBJETIVIDAD Y SUBJETIVIDAD Oraciones: Subordinadas y complejas Verbos: Aparecen verbos con denotaciones y/o connotaciones bélicas. Indicativo, predomina el presente (afirma) Pretéritos Perfectos Simple y Compuesto (afirmó – ha afirmado) Intención: INFORMAR, EXPLICAR y OPINAR Lenguaje: CLARO Y PRECISO – Denotativo y connotativo. Adjetivos y adverbios superlativos y recursos estilísticos. Estructura: ORDEN Y CLARIDAD Tipos: EXPOSITIVOS Y ARGUMENTATIVOS Marcas de cohesión: Deícticos y anáforas. Repeticiones y sinonimia y antonimia. Conectores de enumeración, causa, consecuencia, orden temporal, finalidad, explicación, condicionales, de contraste, etc.</p>	Crónica	<p>Amplía la información que daría una noticia. Pueden estar firmadas (enviados especiales). Especialización en ámbitos o situaciones: deportes, toros, conflictos bélicos.</p>
	Crítica	<p>Información combinada con juicios subjetivos. Especializadas por actividades: deportes, cultura, cine, literatura. Pueden estar firmadas (periodistas especializados).</p>