

The page features a decorative graphic on the right side consisting of three blue circles of varying sizes, each with a lighter blue inner circle, and two thin blue lines that intersect to form a triangular shape. The circles are positioned at the top, middle, and bottom right of the page.

# **PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL TRATAMIENTO DE LA COMPETENCIA ORAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.**

Trabajo fin de máster. Especialidad Lengua Castellana y Literatura.

Alumna: Raquel Azanza Echeverría

**Directora: Dra. Magdalena Romera Ciria**  
**UPNA. Curso 2012-2013**

**Título:** *Propuesta didáctica para el tratamiento de la competencia oral en la Educación Secundaria.*

**Estudiante:** Raquel Azanza Echeverría

**Directora:** Dra. Magdalena Romera Ciria

**Palabras clave:** *lengua oral, enfoque comunicativo, argumentación, expresión, comprensión.*

## **RESUMEN**

En este trabajo se presenta un estudio en el que se examina el desarrollo de la competencia oral en un grupo de alumnos/as entre los 14 y los 16 años. El presente estudio reporta los resultados obtenidos de la aplicación de una secuencia didáctica sobre la lengua oral basada en la argumentación, para así constatar el progreso de los alumnos/as y las mejoras que presentan en su lengua oral al trabajar distintas actividades. Para la realización del análisis de datos, contamos con la colaboración de 19 alumnos/as de 2º de la ESO. Para la obtención de estos datos, las sesiones han sido grabadas en vídeo y al final de cada una de ellas se han rellenado unas tablas de observación y evaluación de cada actividad. En primer lugar, se han realizado unas actividades de contextualización, seguidas de unas de planificación y textualización para acabar con unas actividades de evaluación y producción final, todas ellas englobadas en la metodología del aprendizaje por tareas. Se trata así de crear una experiencia que sirva a futuros profesores/as para realizar actividades de lengua oral eficaces y efectivas.

## **ABSTRACT**

This project presents a study where the development of the oral proficiency in a student's group aged between 14 and 16 years old is examined. The present study reports the results obtained from the application of a teaching sequence about oral language based on argumentation, to therefore confirm the progress of the students and their improvement while doing different activities. To carry out the data analysis, we have counted with the collaboration of nineteen students of 2º of ESO. To obtain the data, the lessons have been videotaped and, at the end of each one, evaluation and observation tables have been filled in. First of all, we have done contextualising activities, followed by planning and textual activities, to end up with evaluation and

final production ones, all of them encompassed in the task learning methodology. It's about creating an experience that will be useful for future teachers to develop efficient and effective oral language activities.

## ÍNDICE

<b>1. Introducción .....</b>	<b>p.5-7</b>
<b>1.1. Justificación .....</b>	<b>p.5</b>
<b>1.2. Objetivos .....</b>	<b>p.5-7</b>
<b>2. Marco teórico .....</b>	<b>p.8-14</b>
<b>2.1. Antecedentes .....</b>	<b>p.8-9</b>
<b>2.2. Propuesta didáctica .....</b>	<b>p. 10-11</b>
<b>2.2.1. Surgimiento del enfoque .....</b>	<b>p.10</b>
<b>2.2.2. Marco teórico de enseñanza .....</b>	<b>p.10-14</b>
<b>2.2.2.1. El currículo oficial de lengua castellana y literatura en Navarra .....</b>	<b>p.11-12</b>
<b>2.2.2.2. Factores que considerar en la enseñanza de la competencia oral .....</b>	<b>p.12-14</b>
<b>3. Metodología .....</b>	<b>p.15-25</b>
<b>3.1. El centro .....</b>	<b>p.15</b>
<b>3.2. La profesora titular del grupo .....</b>	<b>p.15-16</b>
<b>3.3. Principios metodológicos de la secuencia realizada .....</b>	<b>p.16</b>
<b>3.3.1. Selección de la muestra .....</b>	<b>p. 16- 18</b>
<b>3.3.1.1. Secuencia y realización de actividades .....</b>	<b>p. 18-23</b>
<b>3.4. Técnica de recogida de datos y codificación de éstos .....</b>	<b>p. 24</b>
<b>4. Resultados .....</b>	<b>p.25-42</b>
<b>4.1. Actividades de contextualización .....</b>	<b>p. 25-31</b>
<b>4.2. Actividades de planificación y textualización .....</b>	<b>p. 31-38</b>
<b>4.3. Actividades de evaluación y producción final .....</b>	<b>p. 38-42</b>
<b>5. Conclusiones .....</b>	<b>p.43-45</b>
<b>6. Bibliografía .....</b>	<b>p. 46-47</b>
<b>7. Anexos .....</b>	<b>p. 48-57</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. JUSTIFICACIÓN

La competencia oral es un aspecto muy presente en el currículo, considerado básico e imprescindible para el alumnado, esto es, de vital importancia para su vida educativa cotidiana y futura. El problema es que a la hora de la práctica, tanto su tratamiento en las programaciones como su presencia en el aula disminuyen notablemente. Actualmente, el uso de la lengua oral por parte del alumnado en las aulas denota cada vez mayores inadecuaciones, sin ajustarse al contexto en el que tiene lugar y no respetando las interacciones entre los interlocutores. Por ello he decidido crear una experiencia didáctica que constatare el progreso de la competencia oral de un grupo de alumnos/as.

La elección de crear una experiencia didáctica sobre competencia oral surge a partir de las deficiencias más comunes que hemos observado los alumnos y alumnas del Máster de Formación del Profesorado en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura: la falta de ejemplos reales en las secuencias propuestas por los distintos teóricos y/o investigadores sobre cómo llevar a cabo la enseñanza de la lengua oral. Esto es, hemos tenido la oportunidad de acceder a diversas propuestas de secuencias concernientes a la competencia oral, pero dada nuestra inexperiencia en mayor o menor medida en el campo de la docencia, echamos en falta estudios prácticos reales de dichas propuestas.

Esta idea surge de mi lectura del artículo de Pedro Jimeno (1994) *El resumen: reflexiones desde la práctica docente*, donde da ejemplos reales de sus alumnos/as para proponer vías sobre las que mejorar aspectos metodológicos en el aula, constatando los problemas que estos demostraban. Esto se ajusta a mis propósitos ya que la competencia oral es algo que los docentes damos por sabido por parte de los alumnos/as para luego constatar que no es así.

Lo que pretendo con esta experiencia es observar el progreso y desarrollo de un grupo de alumnos/as cuando son expuestos a contenidos relacionados con este tema, todo ello a través de actividades orales confeccionadas siguiendo modelos didácticos ya existentes. Permitirá, así mismo, aportar una nueva visión en el tratamiento de un tema tan importante, y tan abandonado, en el sistema educativo nacional.

## 1.2. OBJETIVOS

Todos los alumnos y alumnas que se encuentran realizando estudios de Secundaria han tenido que defender de antemano su opinión en diferentes contextos y situaciones comunicativas en más de una ocasión. Además, han sido objeto de la recepción de mensajes persuasivos a través de los diferentes medios de comunicación. Un problema, que seguro nos podemos encontrar, es que puede que no estén muy acostumbrados a reflexionar sobre los distintos aspectos de la argumentación, que deben dominar como objetivo de esta etapa. Fundamentalmente, trabajarán aspectos del contexto argumentativo, así como estrategias argumentativas y de cooperación con los interlocutores y técnicas de la oralidad.

Para ello, se han agrupado los objetivos en dos bloques: los que conciernen a la oralidad propiamente dicha, y los que conciernen a la argumentación. Además, se plantean objetivos secundarios para cada sesión.

En cuanto a los **objetivos generales**, se pretende que los alumnos/as sean capaces de hablar con corrección y fluidez, controlando su voz y usando un lenguaje claro y ordenado, adecuado a la situación comunicativa, para así poder llegar, en un futuro a crear un estilo comunicativo personal. Se considera así mismo, que se les deben mostrar técnicas de expresión corporal, para que así estos controlen su gesticulación y posturas, así como técnicas de control de voz, muy importantes en el ámbito educativo. Otro aspecto que se cree importante para la mejora de su competencia oral es manejar la cortesía, saludando y despidiéndose, además de siendo capaces de formular críticas, quejas y/o propuestas o mostrar su desacuerdo. Es importante también que sepan respetar los turnos de palabra. Deben ser cooperativos, aspecto importante en cuanto a la competencia oral, desarrollando destrezas para distinguir lo fundamental de lo prescindible, proporcionando información veraz y pertinente, sin alargarse en repeticiones.

Conforme a la argumentación, se pretende que los alumnos/as sean capaces de interpretar y producir argumentaciones orales sencillas en mayor o menor medida. Para ello, necesitarán reconocer y distinguir marcas lingüísticas propias de la argumentación, identificando las características propias de las situaciones argumentativas y expresando opiniones argumentadas.

En cuanto a los objetivos específicos, se consideró que era importante fijar unos objetivos claros para cada sesión, pues la consecución de éstos era la variable fijada para analizar el éxito de las mismas.

En la primera sesión el fin era activar conocimientos previos, para así poder observar si los alumnos/as eran capaces de reconocer la presencia de la argumentación oral en sus diferentes ámbitos de uso, así como sus componentes a través de un ejemplo visual.

En cuanto a la segunda sesión, se pretendió que los alumnos/as practicasen dichos conocimientos previos, siendo capaces de improvisar una situación de argumentación oral pautada. También, se quiso que supiesen controlar el volumen de la voz y la entonación, articulando los sonidos lingüísticos de manera clara, tomando conciencia de aspectos relevantes concernientes a la comunicación no verbal.

Para la tercera sesión, se quería conocer si los alumnos/as sabían qué es la argumentación, así como que fuesen capaces de identificar su estructura y los distintos tipos de argumentos. Se pretendió también que el alumnado reconociese y manejase adecuadamente los conectores.

La cuarta sesión fue ambiciosa en cuanto a objetivos. Se deseaba que los alumnos/as fuesen capaces de reconocer los tipos de argumentos a favor y en contra de una tesis, así como una situación de argumentación a través de un ejemplo visual. También, que reconociesen los elementos de legitimación del emisor y los elementos de apelación al receptor a través de dicho ejemplo. Debían, así mismo, ser capaces de reconocer el tema y tesis, así como los elementos no verbales presentes en éste.

En las siguientes sesiones se pretendía evaluar el cumplimiento de estos objetivos mediante actividades orales por grupos (debate y exposición).

De este modo, los apartados que conforman este trabajo son: el marco teórico en el que se circunscribe, los apuntes metodológicos seguidos, los datos analizados y sus resultados, y las conclusiones que de esto se adscriben.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. ANTECEDENTES

No son muchas las propuestas de secuencias que se pueden encontrar para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral. En *El discurso oral formal* (Santassusana et al., 2005), se recogen cinco ejemplos de secuencias didácticas sobre la lengua para llevar a cabo en el aula, pero ninguna da información sobre datos reales de su ejecución en un grupo o aula concretos. Esto mismo ocurre en *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (Ruiz Bikandi et al., 2011), donde se puede encontrar un capítulo llamado *Dos propuestas para enseñar el discurso oral*, en las que también se dan pautas, pero no ejemplos reales. También es posible encontrar numerosas propuestas de ejercicios en distintas monografías, cuya ventaja es que pueden ayudar a confeccionar secuencias didácticas de lengua oral a los docentes, enmarcando y ajustando sus propuestas a fines específicos, pero tampoco dan ejemplos reales, sino sólo ejemplos de buenas prácticas. Estos ejemplos de buenas prácticas se pueden encontrar en monografías dedicadas a didáctica de la lengua, como las de Josefina Prado Aragonés (2004) o José Romera Castillo (1988), Cassany, Luna y Sanz (2011), etc.

Por ello se pretende demostrar que como apoyo en la formación del profesorado y sus buenas prácticas, ayuda tener un ejemplo de secuencia didáctica relacionada con la competencia oral donde se puedan consultar actividades y ejemplos llevados al aula de alumnos/as reales, para guiar a los nuevos docentes en sus futuras prácticas. La investigación que aquí se plantea no pretende ser un modelo único de propuesta didáctica, sino una vía o base de interpretación y flexibilización para cualquier docente.

Se comparte con Ferrer (2005) la opinión de que no suelen darse las ocasiones necesarias en las aulas como para preparar discursos orales tan minuciosos como los que propone cuando se dispone de tiempo de preparación (análisis de la situación de comunicación, planificación y textualización). Por ello, y como ella propone, nos adscribimos al recurso de los tipos textuales, en concreto el argumentativo (op.cit.:109).

Como indica Anna Cros (2005), es habitual que los alumnos/as se vean involucrados en situaciones en las que deban defender su opinión, además de estar expuestos a mensajes persuasivos diariamente. Aún así, no están muy acostumbrados a pensar sobre aspectos argumentativos, mostrando carencias a la hora de justificar sus opiniones (Santassusana et al., p. 57). Por estas razones se ha considerado que la



argumentación oral es uno de los modos más adecuado de potenciar y mejorar la competencia oral del alumnado.

Como proponen diversos teóricos (Cassany, Luna y Sanz (2011), Lomas (1994), Romera Castillo (1998), Prado Aragonés (2004), Vilà Santasusana (2011), etc.) del campo de la didáctica de la lengua oral, las actividades de expresión oral de la siguiente propuesta se han planificado minuciosamente. Se ha intentado seguir un plan didáctico coherente a los objetivos y contenidos que se proponen, insertados en el marco de la investigación propuesta y evaluado y corregido. Las actividades se han dividido en tres bloques: actividades de contextualización, de planificación y de textualización.

Se pretenden trabajar la comprensión y expresión orales. Como apuntan Cassany, Luna y Sanz (2011) en cuanto a la comprensión, es necesario darle la importancia necesaria a la comprensión y sus resultados, esto es, que los alumnos/as se den cuenta de los errores que cometen y los corrijan (op.cit:111).

Se trata de que los alumnos/as, a través de una serie de herramientas y actividades planteadas por el profesor, sean capaces de reflexionar sobre el discurso oral y mejorarlo.

Para ello, se ha intentado crear un material para ampliar el abanico expresivo de los alumnos/as. Se han trabajado en clase, como proponen estos tres autores, comunicaciones de ámbito social, las nuevas tecnologías y situaciones académicas, para acostumar a los alumnos/as a hablar en público, práctica no habitual en los jóvenes (op.cit:135)

Lo que he intentado hacer es crear una secuencia didáctica siguiendo modelos de actividades previamente propuestas por otros teóricos e investigadores, como debates, exposiciones o juegos de rol, y realizar un seguimiento exhaustivo de la consecución de objetivos por parte de los alumnos/as, las respuestas dadas por estos y la actitud, para así, en un futuro, poder crear experiencias didácticas acordes a las distintas situaciones.

El modelo seguido, por tanto, ha sido:

- Ejercicios que recreen situaciones reales o verosímiles de comunicación.
- Los ejercicios de clase trabajan textos completos.
- Los alumnos/as aprenden una lengua real y contextualizada.
- Los alumnos/as trabajan a menudo por parejas o grupos.
- Los ejercicios permiten que los alumnos/as desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación.

(op.cit:87)

## **2.2. PROPUESTA DIDÁCTICA**

El siguiente trabajo de investigación se encuadra dentro del *enfoque comunicativo* de la enseñanza de la lengua, orientado en concreto a mejorar y constatar el desarrollo y progreso de un grupo determinado de alumnos/as.

La lengua oral es esencialmente comunicación, es el eje sobre el que se desarrollan las sociedades y las culturas, teniendo una dimensión muy importante.

### **2.2.1. SURGIMIENTO DEL ENFOQUE**

La *competencia comunicativa* es el término acuñado por Hymes en 1972 sobre el que se basa el enfoque comunicativo. Con él se hace referencia a la necesidad de otro tipo de conocimientos, distintos a los gramaticales, para usar el lenguaje apropiadamente. Esto es, la *competencia comunicativa* se refiere a la facultad de utilizar el lenguaje de manera adecuada en las distintas situaciones sociales a las que nos enfrentamos cada día (Cassany, Luna y Sanz, 2011, p.85). Para alcanzar esta competencia se deben dominar las otras cuatro subcompetencias que la conforman, a saber la *competencia gramatical*, la *competencia pragmática*, la *competencia discursiva* y la *competencia estratégica*.

### **2.2.2. MARCO TEÓRICO DE ENSEÑANZA**

Como apuntan Cassany, Luna y Sanz (2011), el fin fundamental de este enfoque es que el alumnado alcance la capacidad para comunicarse mejor, por lo tanto, las sesiones son más activas, fomentando la participación de los alumnos/as y enfrentándolos a situaciones comunicativas reales y verosímiles (op. cit: 87).

Esto hace que el conocimiento formal e instrumental del lenguaje se integren adoptando una perspectiva cognitiva. Para ello, hay que crear modelos didácticos que intenten incluir todos los aspectos que se consideren relevantes para los alumnos/as, procurando que los aprendizajes y las actividades estén relacionados (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 60). Esto es lo que se ha pretendido realizar en la secuencia propuesta.

Según este enfoque comunicativo, los alumnos/as deben dominar cuatro destrezas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir. En este trabajo sólo nos centraremos en las destrezas orales, esto es, hablar y escuchar, pues se considera que las destrezas escritas están mucho más trabajadas y se ponen mucho más en práctica en las aulas que las primeras.

Es indiscutible que estas cuatro habilidades son dependientes unas de otras, pero también es indiscutible, como anotan Cassany, Luna y Sanz (2011), que las habilidades orales ocupan una parte mayor de nuestra vida diaria que las escritas. Los datos que aportan se ejemplifican en el siguiente cuadro:

<b>HABILIDADES</b>			
<b>ORALES</b>		<b>ESCRITAS</b>	
ESCUCHAR 45%	HABLAR 30%	LEER 16%	ESCRIBIR 9%

Cuadro 1. Destrezas básicas en la competencia oral. (Cassany et al, 2011:97)

Este cuadro muestra la importancia que tienen las habilidades orales en la vida diaria. Como apuntan estos autores, y como se ha mencionado anteriormente, no tienen el mismo prestigio ni el mismo trato que las escritas. Lo primero que adquiere el niño es la lengua oral, además de que para un correcto manejo de la lengua escrita se necesita el dominio la lengua oral.

### **2.2.2.1. EL CURRÍCULO OFICIAL DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN NAVARRA**

La enseñanza de la lengua oral hay que ponerla en relación con el currículo oficial de Lengua castellana y Literatura en nuestra comunidad.

El objetivo de la materia, según el currículo, es la *competencia comunicativa*, es decir,

“un conjunto de conocimiento sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales (...); principios y norma sociales que presiden los intercambios (...)” (Currículo Oficial de Lengua Castellana y Literatura, pp. 1, 2007).

En el currículo oficial de la comunidad foral se da especial importancia a este enfoque comunicativo; es sobre él que se construye su currículo de Lengua Castellana y Literatura. En cuanto al correspondiente a 2º de la ESO (grupo en el que se ha llevado a cabo la investigación), el currículo apunta que se requieren unos conocimientos, habilidades, destrezas o actitudes de los alumnos/as. Los concernientes a la competencia oral son muy numerosos. En cuanto a conocimientos, se espera que los alumnos/as tengan conciencia de diferentes tipos de interacciones verbales, que comprendan rasgos paralingüísticos de la comunicación o que sean conscientes de la variabilidad del

lenguaje y las formas de comunicación a través del tiempo. En cuanto a destrezas o habilidades, se espera de ellos que sean capaces de comunicarse oralmente y que comprendan o sean comprendidos en distintos ámbitos, siendo capaces de formular argumentos propios convincentes y produciendo y comprendiendo textos complejos oralmente. Deben ser capaces también de tener actitudes positivas, confianza para hablar en público o disposición para desarrollar una actitud positiva (Cf. Currículo Oficial de Lengua Castellana y Literatura, 2007, p. 2 y 3).

Y así, el currículo de Lengua Castellana y Literatura sigue enumerando infinidad de objetivos generales, divididos a su vez en bloques, para este curso de ESO. El problema que surge de los currículos en general, como apuntan Lomas, Osoro y Tusón (1993), es que

“estos fines deben ponerse en relación con los programas de lengua y, sobre todo, con los métodos, sistemas de aprendizaje, modelos de planificación didáctica y recursos de seguimiento y evaluación de ese trabajo didáctico” (op.cit:60).

Por lo que la tarea del docente se vuelve más compleja en cuanto a lo que trata la enseñanza de la competencia oral.

Valga decir que el currículo es muy ambicioso, y que sería muy beneficioso para los alumnos/as poder llegar a dominar todos estos conocimientos, destrezas y actitudes, pero, en realidad, a estos contenidos hay que sumar los de competencia escrita y los de educación literaria. Esto significa que el volumen de contenido y objetivos para los alumnos/as es en mi opinión, inmensurable, por lo que es complicado desarrollar todo esto en el aula. Junto a las programaciones de lengua propias de centro, la exigencia, en cuanto a lo referido en contenidos, es muy alta y se trata de abarcar lo máximo posible durante un curso escolar, resultando complicado a menudo cumplir todo lo fijado para cada curso. Unido a esto, en la práctica las directrices de los programas y currículos y su desarrollo en los centros por parte del profesorado difiere.

José Romera Castillo (1988) apunta que las habilidades orales no han sido un objeto continuado de enseñanza, pues se entendía que los niños, a su llegada al sistema educativo, dominaban estas destrezas a través del aprendizaje en sus entornos familiares y sociales. Apunta además, que el enfoque comunicativo ha puesto de manifiesto que la base de la comunicación es la interacción, unida a los usos lingüísticos, por lo que es fundamental reforzarlos en la escuela (op.cit:145). Esto es constatable aún hoy en día, pues la importancia dada a las habilidades lingüísticas escritas (leer y escribir) es mucho mayor que la dada a las orales.

### 2.2.2.2. FACTORES QUE CONSIDERAR EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA ORAL

Lo que he intentado llevar a cabo, como propone Vilà y Santasusana (2005), es enseñar a aprender a producir y a comprender discursos orales formales, equilibrando la creación de situaciones comunicativas en el aula mientras reflexionan sobre uso de la lengua (op.cit:29). He intentado crear y llevar a cabo una serie de actividades interrelacionadas entre sí que llevasen a una tarea final. He pretendido, mediante objetivos, sentar las bases del aprendizaje de la competencia oral por parte de una serie de alumnos/as y el constatar su progreso en tanto en cuanto a los objetivos y actividades planteados.

Fundamentalmente, mejorar la competencia oral del alumnado significa que sus habilidades productivas y receptivas mejoren, esto es, que sepan que hablar requiere conocer lo que se puede o no decir, intervenir en el momento adecuado, ser cortés, captar la atención, etc.; y escuchar es reconstruir el estado de las palabras (op.cit:32).

El docente tiene que ser capaz de hacer ver a los alumnos/as la relevancia de la oralidad en su vida diaria, así como el beneficio que conseguirán realizando los distintos ejercicios que plantee. Como apuntan Cassany, Luna y Sanz (2011) es “ayudarles a darse cuenta de las cosas que hacen mal, que podrían hacer mejor y que revertirían en su comunicación diaria” (op.cit:150).

Estos autores apuntan así mismo, que el desarrollo de esta competencia se realiza a largo plazo, lo cual requiere un esfuerzo y un trabajo continuado, con lo que estoy de acuerdo. En nuestro caso, lo que se pretende demostrar con la experiencia que se presenta a continuación es que a medio plazo y con unas actividades planificadas minuciosamente, el progreso de los alumnos/as también se puede dar. Para ello es necesario complementar la comprensión oral con la expresión oral.

Otro de los aspectos esenciales que se debe tener en cuenta en la enseñanza de la lengua es el factor actitudinal en la enseñanza de lenguas, algo que veremos explicado en el análisis de los resultados. Como dicen Todolí y Cuenca (1994), la actitud es un estado latente o inferible que nos permite explicar la dirección y la persistencia del comportamiento humano (op.cit:209). Su influencia en la mejora de la competencia oral, es a mi juicio, un factor fundamental. Es en el ámbito educativo, y en esta investigación, una variable que debe ser considerada en la consecución de los objetivos. Tiene una doble vertiente: por un lado, el llamado *input*, como factor de predisposición positiva o negativa que afecta al proceso de enseñanza; y por otro el *output*, como

resultado del proceso (op.cit:211). Una buena práctica docente debe conllevar no solo el progreso lingüístico, sino también en el reforzamiento de actitudes positivas contrarrestando las negativas.

Estos dos autores señalan asimismo que los alumnos/as con una actitud manifiestamente más positiva tendrán una mayor tendencia a interactuar y comunicarse que los que tengan una actitud negativa. Estos autores apuntan que el enfoque comunicativo se basa en el desarrollo de discursos participativos a caballo entre los juegos de rol y las escenificaciones (op.cit:221), propuestos, así mismo, en la secuencia.

Otros factores que consideran relevantes son la autoconfianza y la ansiedad. Entendemos que estos factores no sólo influyen en la adquisición de las lenguas, sino también en el desarrollo del aprendizaje en cualquier otra materia. Consideran que no es adecuado corregir continuamente a los estudiantes, sino que ellos mismos sean quienes descubran sus propios errores, método que se propone llevar a cabo en la secuencia. Es muy importante la corrección, en mi opinión, en el aprendizaje. Esta corrección no tienen por qué ser abusiva, todo lo contrario, debe servir al alumno/a para poder avanzar y mejorar de manera autónoma.

Otro factor relevante es la relación que se establece entre el docente y los alumnos/as, cuyo papel debe ser más de mediador para que los alumnos/as aprendan a aprender por ellos mismos. La buena relación que el docente establezca con sus alumnos/as ayudará, del mismo modo, a que las actitudes positivas aumenten en detrimento de las negativas.

El enfoque comunicativo también aboga por favorecer unas buenas relaciones entre los alumnos/as, creando situaciones de intercambio lingüístico, que se intentan poner también en desarrollo en la siguiente secuencia.

Es primordial, entonces, establecer un buen clima de aula, transmitiendo a los alumnos/as la importancia de mejorar su competencia oral para poder desenvolverse de manera adecuada en su vida diaria, tanto formal (escuela) como no formal (situaciones sociales fuera del ámbito educativo).

Estos aspectos psicosociales marcarán también el fracaso o el éxito de la secuencia.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. EL CENTRO**

La secuencia didáctica que se propone a continuación se ha llevado a cabo en el centro IES Tierra Estella – Lizarralde BHI, situado en la ciudad de Estella, cabecera de una amplia zona con numerosos núcleos de población que conforman lo que se llama su Merindad. El centro tiene la siguiente oferta educativa en los modelos A, G y D: cuatro cursos de ESO y dos cursos de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Ciencias e Ingeniería y Tecnología.

El IES acoge a un número importante de alumnos/as y alumnas de minorías étnicas y culturales, inmigrantes y de necesidades educativas especiales. Cuenta con alumnado de 23 nacionalidades, de los cuales 103 son inmigrantes y 833 de nacionalidad española. Se adoptan las medidas organizativas establecidas en la normativa vigente para la atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria. Se oferta, además, una atención especial al conocimiento de español para inmigrantes de países con otra lengua.

Dada su condición de centro público, receptivo a toda la sociedad, el IES Tierra Estella-Lizarralde B.H.I, se define aconfesional y plural, respeta las creencias religiosas e ideas políticas de cada miembro de la comunidad educativa y renuncia a cualquier tipo de adoctrinamiento.

Fomenta valores educativos fundamentales tales como la autonomía y responsabilidad personal, el respeto al pluralismo ideológico y la participación activa y responsable de todos los sectores de la comunidad educativa en la toma democrática de decisiones, el trabajo, la honestidad y el diálogo. Entiende la educación como un medio que posibilite el crecimiento y el desarrollo autónomo y solidario del alumnado, en el marco de una sociedad democrática.

Asume y valora como un hecho positivo y enriquecedor la diversidad del alumnado, adaptando las medidas organizativas necesarias para ayudar a todos y cada uno de ellos en el desarrollo de sus propias capacidades.

El Departamento de Lengua Castellana y Literatura de este centro cuenta, en este momento, con 11 profesores y profesoras.

### 3.2. LA PROFESORA TITULAR DEL GRUPO

La profesora titular del grupo en el que se ha llevado a cabo el estudio se licenció en 1986, año en el que comenzó a trabajar como interina hasta 1988. Desde 1988 a 1991, realizó trabajos de interina de curso entero, sacando plaza en oposiciones ese mismo año 1991. Desde entonces trabaja en el IES Tierra Estella-Lizarralde BHI como profesora de Lengua de 2º de Bachillerato y 3º de la ESO, hasta este año académico, donde ha empezado a impartir clase en cursos inferiores a 3º de la ESO.

### 3.3. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LA SECUENCIA REALIZADA

La finalidad última que se persigue con la presente experiencia didáctica es documentar el progreso en la competencia oral del alumnado. Esta competencia se concibe como un proceso de desarrollo de capacidades y destrezas alcanzadas por el alumno/a, resultado de la articulación de sus conocimientos comunicativos, saberes interculturales, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes del dominio cognitivo, así como lingüístico y emocional. Todo este proceso se pone en marcha a través del contacto directo con situaciones argumentativas y de persuasión, estableciendo valoraciones y asociaciones en el ámbito comunicativo.

La metodología aplicada para la ejecución de la tarea final es la del **aprendizaje por tareas**. Se trata de que, las actividades sean interrelacionadas y abiertas a medio plazo, las cuales deben ser realizadas por los alumnos/as para conseguir unos resultados de tipo práctico. Por tanto, la ejecución de una tarea está destinada a la consecución de una serie de objetivos fijados previamente y ha sido dirigida y conducida por la profesora para intentar lograr los resultados esperados.

De este modo, se persigue un doble objetivo didáctico:

- El alumno/a participa en la construcción de su conocimiento, lo que facilita un aprendizaje significativo, la memorización comprensiva y la funcionalidad de lo aprendido. Mediante este método los alumnos/as no solo asimilan los conceptos, sino que también obtienen estrategias con las que afrontar una investigación, especialmente sobre aquellos temas que sean de su interés, se entrenan en una serie de habilidades que les dotarán de cierta autonomía e iniciativa personal y aprenden a seguir aprendiendo.
- Por otro lado, al investigar sobre la comunicación oral a través de la argumentación, se logra indirectamente que los alumnos/as valoren la



competencia oral como algo natural e imprescindible en su vida educativa y cotidiana.

### 3.3.1. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Inicialmente, los 20 estudiantes del grupo fueron seleccionados para formar parte de la experiencia, sin embargo, debido a faltas de asistencia, uno ha sido excluido. El siguiente cuadro muestra el número de alumno/as por sexo que se ha incluido en la investigación:

CHICOS	CHICAS
11	8

Cuadro 2. Estudiantes componentes de la muestra divididos por sexos.

Este grupo está formado por 20 alumnos/as procedentes de los cursos ordinarios de 2º C y 2º D ESO. En este curso, los alumno/as deben elegir una optativa entre las siguientes: Euskera, Francés, Ampliación de matemáticas o Habilidades Lingüísticas. En un principio, parece la más sencilla de las cuatro, por lo que el perfil del alumnado que opta por esta materia es de un menor rendimiento académico.

El grupo, como ya se ha dicho está formado por veinte alumnos/as, de los cuales seis se encuentran repitiendo curso y otro repite por segunda vez. Todos ellos, son chicos. Por lo tanto, las edades de los alumnos/as presentes en esta aula oscilan entre los 14 y los 16 años. Ocho de los alumnos/as son chicas y ocho son también los alumnos/as inmigrantes.

Es una materia optativa presentada, en teoría, como más sencilla en cuanto a contenidos, además de con una aplicación metodológica más simple. Los alumnos/as/as son conscientes de este aspecto, por lo que tienden a trabajar y a esforzarse menos.

No utilizan libro de texto sino que trabajan con cuadernillos de lectura comprensiva y de repaso general de conceptos básicos de Lengua Castellana y Literatura, todos ellos proporcionados por la profesora. Cuentan con una hora lectiva los viernes a 5ª hora y, para facilitar el trabajo y fomentar el interés del alumnado, realizan juegos lingüísticos, recurso que funciona de manera muy exitosa en el grupo al no estar sujeto a ningún temario. Estos juegos lingüísticos se realizan por parejas. Es una especie

de competición, premiada con chucherías por parte de la profesora para fomentar la motivación.

En cuanto a la evaluación de los alumnos/as, se tienen en cuenta tres criterios: actitud y trabajo, que contabilizan un 50% de la nota final, controles, asignados con un 30% de la nota final, y el cuaderno de trabajo de clase, con un 20%. Se pretende, al ser una optativa, dar más prioridad a la actitud y al hábito de trabajo. Los controles, casi siempre, contemplan los mismos ejercicios que los alumnos/as/as han trabajado en clase. En cada evaluación realizan un control, además de recogerseles el cuaderno con todo lo trabajado cada vez que realizan un control. En cada evaluación se les evalúan unas once actividades y trabajos.

En cuanto a los resultados académicos del grupo, en la 1ª evaluación suspendieron cuatro alumnos/as, esto es, el 20%, mientras que en la 2ª evaluación han suspendido 6, el 30%. El resultado más alto corresponde al 20% de la clase, un 7. El grupo ha sido seleccionado por motivos de asequibilidad adaptativa a nuevos contenidos. Esto es, al no estar sujeto a un temario estricto como los demás grupos a los que se tuvo acceso, este grupo ofrecía la posibilidad de llevar a cabo la implementación de la secuencia sin problema alguno.

### **3.3.1.1. SECUENCIA Y REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES**

La secuencia se desarrolló en 9 sesiones, utilizando una décima sesión para realizar un cuestionario de satisfacción-evaluación a los alumnos/as. En este sentido podemos diferenciar varios **tipos de actividades** según su finalidad:

- Actividades de contextualización.
- Actividades de planificación y textualización.
- Actividades de producción final y evaluación.

Las sesiones tenían una duración de 55 minutos, por lo que las actividades han intentado integrarse en ese intervalo de tiempo de la manera más adecuada posible.

#### **ACTIVIDAD 1**

Se comenzó la sesión explicando a los alumnos/as cuál iba a ser el fin de la experiencia didáctica que se iba a llevar a cabo en el aula (trabajo de investigación que les ayudará a mejorar su competencia oral a través de una experiencia acerca de la argumentación oral). Antes de empezar se llevó a cabo una lluvia de ideas en la clase,

lanzando al alumnado las siguientes preguntas: ¿qué es para vosotros la argumentación oral?, ¿cuándo creéis que se usa?, ¿usáis vosotros la argumentación oral en vuestra vida diaria? Se trataba de activar sus conocimientos previos y promover una reflexión en conjunto guiada por el profesor. Se mostraron a los alumnos/as situaciones cotidianas en las que se producen discursos orales argumentativos, a saber, varios discursos orales políticos (Barack Obama, Fidel Castro, Martin Luther King y Toni Cantó). Así, los alumnos/as podían relacionar la explicación teórica con ejemplos reales. Se pidió a los alumnos/as que encontrasen una situación en la que ellos podrían intervenir para exponer una opinión.

#### **MATERIALES USADOS**

Cañón, ordenador, altavoces, grabaciones de vídeo, power point con la explicación teórica.

#### **TEMPORALIZACIÓN**

30 minutos de la primera sesión.

### **ACTIVIDAD 2**

La segunda actividad llevada a cabo en esta sesión fue el visionado de un discurso oral de 8 minutos. Se entregó a los alumnos/as una fotocopia con una tabla en la que había distintos ítems que debían rellenar mientras veían el vídeo. Se agrupó a los alumnos/as en parejas. Una vez visto el vídeo, se pensó realizar una mesa redonda para poner en común todas las apreciaciones hechas y sus conclusiones. Una vez se hubiesen puesto en común, se volvería a ver el vídeo para comprobar si las apreciaciones son adecuadas.

#### **MATERIALES USADOS**

Cañón, ordenador, altavoces, grabaciones audiovisuales, fotocopias con las tablas.

#### **TEMPORALIZACIÓN**

25 minutos de la segunda parte de la primera sesión.

### **ACTIVIDAD 3**

Se presentó a los alumnos/as una actividad de simulación en la que se les planteó un conflicto, el cual debían resolver emparejados a través de los mecanismos de la argumentación y de modo oral. Las parejas fueron formadas por el profesor, quien asignó el rol o papel que debía asumir cada alumno/a, proporcionándoles una tarjeta a cada alumno/a donde se explicaba el papel que debían adoptar y su postura. Se pretende

que los alumnos/as sean espontáneos e improvisen, pero que a la vez den argumentos de peso a favor o en contra. Ellos deciden qué van a decir y cómo van a reaccionar. Se les dejan cinco minutos para preparar su intervención. Pasados estos cinco minutos, todas las parejas comienzan a argumentar a la vez. El profesor se pasea por el aula escuchándolos y, en un momento determinado, pide silencio y señala a una pareja para que continúe su argumentación en voz alta y ante el resto de sus compañeros.

**MATERIALES USADOS**

Fotocopias con las tarjetas.

**TEMPORALIZACIÓN**

Unos 20 minutos de la segunda sesión.

**ACTIVIDAD 4**

Esta actividad está relacionada con la lectura expresiva. Se entrega a los alumnos/as una serie de textos (poemas y trabalenguas) que deberán leer en voz alta ante sus compañeros. Los alumnos/as deben leer los textos teniendo en cuenta los signos de puntuación, el sentido, la entonación y el ritmo. Cada vez que un alumno/a lee, se comenta en voz alta los aspectos a resaltar de su intervención.

**MATERIALES USADOS**

Fotocopias con los poemas y trabalenguas escogidos.

**TEMPORALIZACIÓN**

15 minutos de la segunda sesión.

**ACTIVIDAD 5**

El fin de esta actividad es dar una serie de orientaciones generales sobre comunicación no verbal a los alumnos/as. Se les entrega una fotocopia con las orientaciones. La fotocopia se leerá de manera conjunta, un ítem por alumno/a. Cada ítem será explicado por el docente y se pondrá en común con los alumnos/as, dando paso a una reflexión conjunta. Las orientaciones se relacionarán con ejemplos vistos previamente en las actividades y con la experiencia personal de los alumnos/as.

**MATERIALES USADOS**

Fotocopias con las orientaciones.

**TEMPORALIZACIÓN**

20 minutos de la segunda sesión.

**ACTIVIDAD 6**

Esta actividad se centra en dar a los alumnos/as una explicación teórica general de los aspectos más relevantes de la argumentación, tales como su estructura básica, tipos de argumentos, etc.

**MATERIALES USADOS**

Apuntes del profesor y ejemplos variados.

**TEMPORALIZACIÓN**

25 minutos de la tercera sesión.

**ACTIVIDAD 7**

Se intenta que los alumnos/as reconozcan y manejen adecuadamente los conectores. Para ello, se les proporciona una hoja con ejemplos de conectores básicos (condición, causa, finalidad, consecuencia y oposición). Se leen en voz alta por los alumnos/as. Con cada tipo de conector leído, se pide a los alumnos/as que den un ejemplo propio que contenga el conector, para favorecer la reflexión metalingüística. Una vez se leen todos los conectores, se entrega a los alumnos/as otra fotocopia con ejercicios de rellenar huecos. En cada oración deben colocar el conector correspondiente. Se dejan unos minutos para el trabajo individual y, después, se corrigen de manera colectiva, dando las explicaciones pertinentes.

**MATERIALES USADOS**

Fotocopias con los conectores y los ejercicios de éstos.

**TEMPORALIZACIÓN**

20 minutos de la tercera sesión.

**ACTIVIDAD 8**

Se procede a la escucha de tres ejemplos de argumentaciones orales reales de la televisión. Los alumnos/as deben intentar reconocer los argumentos a favor y en contra de una tesis. Antes de escuchar cada extracto, se comenta a los alumnos/as cuál es el tema que se va a tratar y quiénes son los interlocutores. Después de escuchar cada uno de los extractos, se pregunta a los alumnos/as qué es lo que han interpretado y/o entendido.

**MATERIALES USADOS**

Cañón, ordenador, altavoces, grabaciones de audio.

**TEMPORALIZACIÓN**

15 minutos de la cuarta sesión.

**ACTIVIDAD 9**

En esta actividad se visiona un ejemplo audiovisual perteneciente a la película *Braveheart*, donde el protagonista, *William Wallace*, interviene realizando un discurso de arenga a sus tropas. Se reparte una fotocopia a los alumnos/as con distintas preguntas, que deben contestar mientras visualizan el vídeo. Con estas preguntas se pretende que los alumnos/as reconozcan en el ejemplo la situación de argumentación, los elementos de legitimación del emisor, los elementos de apelación del receptor, el tema y tesis, los distintos tipos de argumentos usados y los elementos no verbales presentes. Se visualiza dos veces. Se pide a los alumnos/as que justifiquen sus respuestas.

**MATERIALES USADOS**

Cañón, ordenador, altavoces, fotocopias con las preguntas, grabación de vídeo.

**TEMPORALIZACIÓN**

40 minutos de la cuarta sesión.

**ACTIVIDAD 10**

Se utilizan los 55 minutos de la quinta sesión única y exclusivamente para que los alumnos/as se preparen la actividad 11 (debate). El profesor anuncia quiénes son los integrantes de los dos grupos que van a debatir y qué alumnos/as tienen un papel especial en el debate. Los papeles especiales son: moderador, apuntadores de argumentos, apuntadores de incorrecciones, observadores de gestos y movimientos, evaluadores y controlador del tiempo. Se comunica, además, la postura que cada grupo de debate va a defender. Los que van a debatir deben preparar sus intervenciones, mientras los alumnos/as que tienen un papel especial deben tener claro y apuntado qué es lo que tienen que observar y anotar el día del debate.

**MATERIALES USADOS**

Materiales entregados hasta el momento, papel, bolígrafo y/o lapicero.

**TEMPORALIZACIÓN**

55 minutos (toda la 5ª sesión)

**ACTIVIDAD 11**

Debate. Los alumnos/as agrupados previamente, junto con los de papel especial, llevan a cabo el debate. El debate es grabado en vídeo por el profesor para poder ser luego visionado en el aula y que los alumnos/as vean sus intervenciones. Antes de comenzar el debate, se dejan quince minutos para que los alumnos/as acaben de perfilar sus papeles e intervenciones.

**MATERIALES USADOS**

Cámara de vídeo.

**TEMPORALIZACIÓN**

55 minutos (6ª sesión).

**ACTIVIDAD 12**

Actividad referida a la corrección. Se visiona el debate realizado en la sesión anterior, comentando, profesor y alumnos/as, los aspectos más relevantes de este.

**MATERIALES USADOS**

Ordenador, cañón, altavoces, grabación del debate.

**TEMPORALIZACIÓN**

55 minutos (7ª sesión).

**ACTIVIDAD 13**

La actividad se relaciona con la preparación de la exposición final. El docente comunica a los alumnos/as los grupos que ha formado para la exposición. Estos serán de tres alumnos/as, de dos o de cuatro alumnos/as, dependiendo de los alumnos/as presentes. Se les da el tema de la exposición (propuestas de mejora del instituto) para que comiencen a prepararla en el aula juntos. Se pretende que hagan un boceto de los argumentos que van a aportar en su exposición. Se comunica a los alumnos/as que cada exposición debe durar 7 minutos, para que así cada integrante del grupo tenga el mismo tiempo de palabra para intervenir. Se pretende que todos trabajen e intervengan de manera igualitaria y equitativa. Lo que los alumnos/as no terminen en clase, tendrán que terminarlo en casa.

**MATERIALES USADOS**

Papel, lápiz o bolígrafo.

**TEMPORALIZACIÓN**

55 minutos (8ª sesión).

**ACTIVIDAD 14**

Exposiciones de los alumnos/as.

**MATERIALES USADOS**

Cañón, ordenador.

**TEMPORALIZACIÓN**

55 minutos (9ª sesión).

**3.4. TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS Y CODIFICACIÓN DE ÉSTOS.**

Los datos se han recogido utilizando los siguientes recursos:

- Cada sesión ha sido grabada en vídeo de principio a fin.
- Al final de cada sesión se rellena una tabla de observación y evaluación de cada actividad.

Cada sesión tenía una serie de objetivos planteados, que han sido las variables utilizadas para el análisis de los datos, por lo tanto, se ha seguido una codificación cuantitativa de objetivos conseguidos por sesión. Además, se han utilizado como variables de cada objetivo el número de respuestas dadas, la razón para el cumplimiento o no del objetivo planteado y la actitud de los alumnos/as ante cada uno de éstos.



## 4. RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de los datos en cuanto a objetivos y sus resultados. Además, se dará cuenta de la actitud de los alumnos/as ante las actividades, pues se considera un factor importante para con los resultados obtenidos, ya que un determinado sector de los alumnos/as mostraba una falta de motivación e interés importante.

La narración/discusión de los datos se divide en tres bloques relacionados con los tipos de actividades realizadas y los resultados observados.

### ACTIVIDADES DE CONTEXTUALIZACIÓN

Estas actividades comprenden las tres primeras sesiones. A saber, actividades 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7.

En primer lugar, se pudo observar que la capacidad de los alumnos/as para justificar sus respuestas era más bien vaga. Por ejemplo, los alumnos/as entendían por argumentación lo siguiente:

**SUJETO 1 (chica, 14 años):** “No sé”.  
**SUJETO 2 (chico, 15 años):** “Decir algo”.  
**SUJETO 3 (chico, 15 años):** “Dar una opinión”.  
**SUJETO 4 (chica, 14 años):** “Dar razones”.  
**SUJETO 5 (chica, 14 años):** “Dar argumentos”.  
**SUJETO 6 (chico, 16 años):** “Dar argumentos para explicar una idea”.

Así mismo, identificaban la argumentación oral y su presencia en la televisión de la siguiente manera:

Primera pregunta  
**SUJETO 1 (chico, 15 años):** “Cuando estamos hablando”.  
**SUJETO 2 (chica, 14 años):** “Cuando estamos dando una opinión sobre algo”.  
**SUJETO 3 (chica, 14 años):** “Cuando hablamos con nuestros padres”.  
**SUJETO 4 (chico, 16 años):** “Para exponer un texto”.  
Segunda pregunta  
**SUJETO 1 (chico, 15 años):** “En los anuncios”.

Se cree que este resultado fue producto de que los alumnos/as nunca se han parado a reflexionar sobre el tema. Como dice Camps (2005),

“desde pequeños (...) han tenido que defender su punto de vista (...) y han recibido mensajes de carácter persuasivo (...), pero (...) no están muy acostumbrados a

reflexionar sobre algunos aspectos de la argumentación que, sobre todo a partir de la educación secundaria, se pide que dominen (...).” (op.cit:57)

Estos conceptos habían sido vistos por los alumnos/as con anterioridad, lo que hace pensar que no ponen en relación esos conceptos que aprenden con el uso diario que realizan de la lengua oral: las respuestas, aparte de ser escasas, no aportan muchas situaciones de uso ni respuestas justificadas de sus conocimientos.

La actitud en la primera sesión fue poco participativa y los alumnos/as se mostraron bastante habladores, teniendo la profesora que pedir silencio unas cuantas veces. Fueron muy pocos los alumnos/as que contestaban a las preguntas y tres molestaban especialmente, teniendo que llamárseles a la atención en repetidas ocasiones. Estas interrupciones hacían que el ritmo de la clase se truncase y que los demás alumnos/as perdiesen la atención.

En estas dos primeras sesiones se llevó a cabo una actividad lúdica para conocer la capacidad de expresión y comprensión oral de los alumnos/as. Al trabajar todos por parejas se potenció el aprendizaje colaborativo y la actitud mejoró.

**Primera pareja (chico + chica, 14 años):** el invitado expone el problema al anfitrión, el cual sólo da un contraargumento y finalizan su intervención.  
**Segunda pareja (chico + chica, 14 años):** problemas para empezar la simulación. Titubean y no saben qué decir. No se crea un intercambio satisfactorio.  
**Tercera pareja (chico + chico, 15 años):** el invitado se presenta e introduce el tema de conflicto. Expone los hechos y sus argumentos. El anfitrión le responde. Se crea una conversación fluida y natural con un intercambio satisfactorio, muy apropiado a la situación. No se dan incorrecciones lingüísticas y el tono y ritmo son adecuados.

Según Camps (2005), no siempre es fácil que el adolescente entienda que la eficacia de los argumentos viene del grado de aceptabilidad que tengan (op.cit:60). En este caso, las dos primeras parejas no supieron realizar previsiones sobre lo que su interlocutor iba a decir, no así en el tercer caso, que supo crear una conversación equilibrada y adecuada a la situación.

Estos resultados muestran que, aunque no sea mayoritario, la competencia oral y la capacidad argumentativa están presentes en los alumnos/as en mayor o menor medida.

La actitud a partir de esta actividad mejoró: escucharon en silencio a las parejas que exponían su caso y, además, dieron críticas constructivas sobre sus intervenciones. Esto viene respaldado por la motivación ante este tipo de actividades. Todolí y Cuenca

(1994) señalan que en los métodos comunicativos, para mejorar la motivación, es típico realizar estas actividades, ejemplo del método de la “interacción estratégica” de Robert J. di Pietro: un enfoque interactivo del método comunicativo. Este método consiste en lo siguiente:

“el profesor plantea una situación conflictiva y los diferentes grupos de aprendices preparan las posibles soluciones. (...) los representantes de cada grupo inician el intercambio lingüístico, que se presente como un proceso de negociación donde los participantes representan de una manera creativa el papel que se les ha asignado. Durante este desarrollo, los aprendices se ven frecuentemente obligados a abandonar argumentos presentados anteriormente y el grupo ha de improvisar nuevos para adaptarse al punto en el que se encuentra la negociación. La tercera etapa corresponde a la evaluación: entre todos se reflexiona sobre el intercambio, considerando todos los aspectos de corrección y los comentarios lingüísticos o culturales que haya” (op.cit:221).

Esto se llevó a menor escala, en tanto en cuanto los alumnos/as se agruparon en parejas y sólo expusieron tres. Aún así, la corrección se levó a cabo a nivel de grupo clase y el interés y la motivación positiva fueron patentes.

Otra actividad que se llevó a cabo fue una lectura expresiva de poemas y trabalenguas. Se detectaron problemas como: tonos bajos de voz, falta de ritmo por la entonación y modificación de palabras. Cada vez que un alumno/a leía, se abría un turno de palabra en el que los demás alumnos/as comentaban la intervención de su compañero/a, destacando los aspectos más relevantes percibidos.

Como dicen Ballesteros y Palou (2005) en su artículo sobre las creencias del profesorado ante la enseñanza de la lengua oral,

“la lectura en voz alta es la actividad que se cita con mayor frecuencia. Los profesores invocan en este caso categorías pertinentes (sonido, ritmo, etc.); pero no concretan cómo hay que actuar para mejorar la actuación del alumnado. En el aula, la actividad principal es la reflexión conjunta sobre la lectura en voz alta.” (op.cit:27)

En este caso, se intentó llevar a cabo la reflexión para que los alumnos/as que leyeron fuesen conscientes de cómo lo habían hecho. La reflexión conjunta ayuda a los alumnos/as a aprender de manera conjunta, percatándose de los fallos cometidos, los aspectos a mejorar y los aspectos que realizan adecuadamente, siendo conscientes de su manejo de la lengua oral.

Los alumnos/as, tras leer las pautas de expresión corporal de la actividad 4, reflexionaron sobre sus hábitos comunicativos no verbales:

**SUJETO 1 (chica, 14 años):** “Si no miras a la gente cuando hablas pensarán que no tienes interés, que no sabes de qué hablar y que te quieres ir”.

**SUJETO 2 (chica, 14 años):** “Yo siempre muevo las manos mucho porque me pongo muy nerviosa y sé que está mal y que necesito mejorarlo”.

La razón de sus problemas viene por una falta de trabajo en este tema, afirmado así mismo por los alumnos/as. Como dice Abascal (1997), si los alumnos/as no han realizado actividades de este tipo en cursos anteriores, es conveniente comenzar con unas que no ofrezcan mucha dificultad, por lo que podrían haberse elegido textos más asequibles (op.cit:175). Es aconsejable mostrarles ejemplos de malas y buenas prácticas de comunicación no verbal para que diferencien entre lo adecuado y lo inadecuado a la hora de hablar en público.

Conforme las actividades y el trabajo avanzaban, se observaron mejoras con respecto a las primeras actividades en los contenidos de las respuestas de los alumnos/as:

Respuestas a la pregunta *qué es la argumentación*

**SUJETO 1:** “Motivos. Son motivos de una tesis para defender algo”.

**SUJETO 2:** “Motivos para convencer a alguien de algo”.

**SUJETO 3:** “Los argumentos que das para defender una tesis”.

Esto parece indicar que los alumnos/as, aunque parecían desinteresados en las anteriores sesiones, han prestado atención a la explicación y van asimilando satisfactoriamente conceptos, avanzando en su aprendizaje. Aún así, no se puede afirmar esto de manera categórica, pues las respuestas fueron muy pocas. Es importante el componente actitudinal en esta aula. Se percató una falta de motivación e interés notable, que resultaba bastante desconcertante. Considero que, al parecer hablantes inhibidos, los alumnos/as parecían tener miedo a equivocarse y no respondían más que cinco alumnos/as habitualmente. Sin embargo, todos parecían estar atentos, disfrutar e interesarse. Cuando las actividades son más lúdicas, el número de intervenciones aumenta.

En cuanto a la estructura de la argumentación, varios alumnos/as la identificaron del siguiente modo:

**SUJETOS 1, 2 y 3 (chico, 15 años; chico y chica, 14 años):** “Tesis, argumentos y conclusión”.

En cuanto a la identificación de la tesis:

**SUJETO 1:** “Una idea”.  
**SUJETO 2:** “Defender algo”.  
**SUJETO 3:** “Querer algo”.  
**SUJETO 4:** “Es lo que quieres, luego vienen los argumentos”.  
**SUJETO 5:** “La tesis es lo que quieres proponer”.

El progreso en la justificación de las respuestas (expresión oral) de los alumnos/as es notable, aportando además ejemplos a sus justificaciones:

**SUJETO 1 (chica, 14 años):** “De datos”.  
**SUJETO 2 (chico, 15 años):** “De ejemplificación, de hechos y de datos”.  
**SUJETO 3 (chico, 16 años):** “De autoridad como, por ejemplo, los que da un científico que está estudiando algo y es muy conocido”.  
**SUJETO 4 (chica, 14 años):** “De ejemplificación, como los que, por ejemplo, están diciendo en el anuncio de lavar la ropa: mira este sale así y con nuestro producto sale de esta forma”.  
**SUJETO 5 (chico, 15 años):** “De hecho, como, por ejemplo, si estás explicando por qué paso el accidente y saben todos que ha pasado”.  
**SUJETO 4 (chica, 14 años):** “De comparación. Cuando se nos dice que un producto es mejor que el otro. Y el de experiencia personal es el que vimos en el vídeo del primer día. La chica que decía mi familia no sé qué”.  
**SUJETO 5 (chico, 14 años):** “Las falacias eran las mentiras, ¿no?”.

Que el progreso de los alumnos/as siga una constante lo atribuyo a varias razones: es probable que el contenido les fuese familiar ya que, como se ha mencionado anteriormente, la argumentación es un tema que los alumnos/as habían trabajado con anterioridad; la mejora de la actitud, gracias en parte a las actividades lúdicas, puede deberse al clima de aula que se creó, estableciendo una relación cordial por mi parte con los alumnos/as, que se encontraban más abiertos a responder y más cómodos en el aula.

Que los alumnos fuesen perdiendo la inhibición y mejorando su expresión oral se puede observar en los ejemplos que dieron de oraciones con conectores:

Conectores de condición

**SUJETO 1 (chica, 14 años):** “A pesar de que la gente opine esto, pasa lo otro, porque el no sé quien científico ha hecho tal estudio”.  
**SUJETO 2 (chica, 14 años):** “Si la gente hubiera entendido bien los esto, no habrían pasado estos problemas”.  
**SUJETO 3 (chica, 14 años):** “Te dejo mi mochila si me dejas de dar la chapa”.

De causa

**SUJETO 1 (chica, 14 años):** “Debido a tus malas notas, te vamos a quitar el móvil”.

De finalidad

**SUJETO 1 (chica, 14 años):** “No sé”:

**SUJETO 2 (chico, 14 años):** “Tampoco sé”.

**SUJETO 3 (chica, 14 años):** “Para que te portes bien, te quitamos el móvil”.

De consecuencia

**SUJETO 1 (chico, 14 años):** “No sé”.

**SUJETO 2 (chica, 14 años):** “Te dejo ir al cumpleaños, no obstante recuerda que has suspendido”.

**SUJETO 3 (chico, 15 años):** “En esta evaluación he suspendido Habilidades, por lo tanto, en la siguiente estudiaré.”

De oposición

**SUJETO 1 (chico, 15 años):** “Ha ganado pero, por otra parte, ha jugado mal”.

**SUJETO 2 (chica, 14 años):** “Te dejo ir a las piscinas aunque hayas suspendido una asignatura”.

Se detectó que algunos alumnos/as tenían problemas por desconocimiento de los contenidos en la diferenciación de la causa y la consecuencia en la oración *La apertura fue todo un éxito, por lo tanto estoy muy contento*. De los 17 alumnos/as presentes, dos no entendían bien la distinción. Una compañera se ofreció a explicárselo aportando el siguiente ejemplo: “no por estar muy contento la apertura fue buena”; ejemplo que fue comprendido por estos dos alumnos/as.

En cuanto a la actitud, podemos observar dos tendencias: los que contestan habitualmente y tienen un mayor rendimiento y los alumnos/as más inhibidos con tendencia a no contestar. Los que no contestan se pueden dividir en dos grupos: los que atienden y siguen la explicación y los que están perdidos y atentos a cualquier otra cosa.

En estas tres primeras sesiones y tras las siete actividades realizadas, se pudo observar un progreso ascendente en la expresión y comprensión oral de los alumnos/as. Se logró que el número de respuestas por actividad aumentase, así como el esfuerzo por expresarse de manera adecuada y justificar sus respuestas.

También se pudo observar un cambio en la actitud de los alumnos/as: de la desconfianza de las primeras actividades por la novedad de la presencia de dos profesoras en el aula fue mejorando hasta crearse un clima de aula de confianza, trabajo y respeto, muy favorable para el aprendizaje. El realizar las actividades de manera conjunta en su mayor parte dio lugar a situaciones de aprendizaje colaborativo muy adecuado para un grupo con estas características.

En cuanto a mejoras que se pueden implantar, he de decir que las actividades deberían haber sido más explicitadas y pautadas a los alumnos/as. Probablemente, si se les hubiesen facilitado encuestas con preguntas sobre el contenido que se iba a tratar se hubiese obtenido una mayor respuesta, a la par que más desarrollada, y puede que justificada. . Uno de los aspectos importantes como dicen Cassany, Luna y Sanz (2011) para poner en práctica la comprensión oral, es presentar de modo concreto y claro la tarea que debe realizar el alumno/a y especificar cómo debe darse la respuesta (op.cit112). Esto es algo que no se hizo de manera adecuada, pues di por válido para las primeras actividades explicar las directrices de las actividades simplemente de manera oral, algo que debería haber acompañado con directrices en las fotocopias que les entregaba, pues como especifican estos tres autores, las actividades deben ser presentadas de manera clara y concreta.

#### ACTIVIDADES DE PLANIFICACIÓN Y TEXTUALIZACIÓN

Estas actividades comprenden las sesiones cuarta, quinta y sexta y se corresponden con las actividades 8, 9, 10, 11 y 12.

En primer lugar, los alumnos/as continuaron trabajando su comprensión oral con tres ejemplos audiovisuales. Debían apuntar los argumentos dados por los interlocutores. Los alumnos/as identificaron lo siguiente:

Primer extracto: Salvados (ex concursante de Gran Hermano y Sánchez Dragó hablando de la prohibición de fumar en espacios públicos):

**SUJETO 1 (chica, 14 años):** “un tanto por ciento grande de las enfermedades actuales es por el tabaco”.

**SUJETO 2 (chico, 14 años):** “por qué me vendéis tabaco si es malo”.

**SUJETO 3 (chico, 15 años):** “uno que ha fumado mucho que no le diga a otro que fuma que deje de fumar”.

**SUJETO 1 (chica, 14 años):** “que tiene no sé cuántos bypass por fumar. Le ha dicho que tiene diez, pero le ha contestado que sólo tiene dos”.

Segundo extracto: Salvados (médico hablando sobre el abuso de medicamentos):

**SUJETO 4 (chica, 14 años):** “que se consumen muchas medicinas”.

**SUJETO 2 (chico, 14 años):** “Que España es la segunda no se qué mundial.”

Tipos de argumentos dados

**SUJETO 1 (chica, 14 años):** “De comparación”.

**SUJETO 2 (chico, 14 años):** “De autoridad, porque lo cuenta un médico”.

Tercer extracto: anuncio Sensodyne:**TODOS:** “Un dentista”.Tipos de argumentos:**TODOS:** “De autoridad”.**SUJETO 1 (chica, 14 años):** “Algunas bebidas tienen ácidos y desgastan los dientes”.**SUJETO 2 (chica, 14 años):** “Con pajita”.**SUJETO 3 (chico, 14 años):** “De ejemplificación”.**SUJETO 2 (chica, 14 años):** “Que si utilizan esa pasta de dientes es más adecuada”.

La comprensión oral sigue progresando pero, en cuanto a la participación del alumnado, podemos comprobar que seguían contestando a las preguntas unos pocos alumnos/as. Se considera que esto es por una razón metodológica: se siguieron los pasos que proponen Cassany, Luna y Sanz (2011) para poner en práctica los ejercicios de comprensión, a excepción del cuarto en su totalidad, pues los alumnos/as lo realizaron individualmente (op.cit:112). Creo que si se hubiese realizado el ejercicio por parejas, como proponen los autores, la respuesta hubiese sido más generalizada, pues hubiese dado la oportunidad de la corrección por parejas o en pequeños grupos, pues la comparación a nivel de grupo clase en este grupo concreto no funciona.

En cuanto a los objetivos, está es la relación de alumnos/as que los alcanzan:

- Reconocimiento de una situación de argumentación: 13 de los alumnos/as.
- Reconocimiento de los elementos de legitimación del emisor: 9 alumnos/as
- Elementos de apelación al receptor: 13 alumnos/as.
- Reconocimiento del tema y la tesis: 5 alumnos/as.
- Identificación de tipos de argumentos: 15 de los alumnos/as.
- Identificación de elementos no verbales: 16 alumnos/as.

Mayoritariamente, las actividades de comprensión oral tuvieron éxito. El poder manejar respuestas de todos los alumnos/as permite observar que el progreso de la comprensión oral de estos/as es satisfactorio. Los resultados dejan ver que los alumnos/as asimilan los contenidos teóricos adecuadamente: la revisión del número de aciertos en sus respuestas amplia notablemente. En cuanto al bajo número de alumnos/as que acertaron a distinguir tema y tesis, el problema del reconocimiento pudo estar en que ambos eran bastante similares. Como dice Camps (2005),

“(…) los adolescentes (…) pueden tener problemas para saber cuál es la tesis (...), sobre todo cuando se proponen temas de debate que no conocen lo suficiente o que tienen un carácter muy general” (op.cit:63).



Estos datos provienen del ejemplo de una película bélica, por lo que el razonamiento de Camps es totalmente aplicable a este resultado. Quizá, un ejemplo más real y cercano a ellos/as podría funcionar mejor con adolescentes de esta edad.

Las razones para ello se aluden al contenido y la metodología: se deberían haber usado ejemplos más cortos en extensión y más cercanos a ellos. Hubo problemas técnicos con el sonido, que afectaron así a la comprensión oral.

La participación en estas actividades aumentó en tanto en cuanto tenían una serie de preguntas en una hoja a las cuales debían contestar. Cuando se procedió a hacer la corrección en voz alta y de manera conjunta, la ratio de respuestas y participación volvió a descender considerablemente, siendo los mismos cinco alumnos/as que contestan habitualmente los que participaron. Se deberían, posiblemente, cambiar los ejemplos visuales de la primera actividad llevada a cabo en esta sesión y escoger ejemplos que estén más cercanos a los alumnos/as. Se detectaron dificultades para entender según que conceptos presentes en las grabaciones, resultándoles difíciles y/o extraños. Por lo demás, fueron unas actividades bastante satisfactorias que gustaron a los alumnos/as.

Así mismo, en estas sesiones se comenzaron a preparar las intervenciones del debate. Los alumnos/as que iban a intervenir en éste se juntaron por equipos según la postura a defender y trabajaron adecuadamente y con interés.

Con estas actividades se pudo observar que los alumnos/as trabajan en grupo adecuadamente; les gusta el trabajo en equipo y tienen interés por poder ganar a sus contrincantes con sus argumentos. Se pudo observar que en este grupo el trabajo por equipos es bastante eficaz, en cuanto que comparten sus opiniones y conocimientos para llegar puntos comunes.

En cuanto a los alumnos/as con papeles especiales asignados, hablaban más alto y estaban mucho más desorganizados que los alumnos/as que iban a debatir. La falta de atención en estos últimos alumnos/as fue generalizada. Según Todolí y Cuenca (1994), el trabajo en pequeños grupos donde los alumnos/as tienen una relativa libertad de actuación, la cual no está directamente controlada por el profesor, mejora la motivación de los alumnos/as (op.cit:221). Es evidente que en este caso no fue así, pues sólo dos trabajaban. Se entiende que la preparación de unos apuntes para una actividad venidera no es algo divertido, pero los alumnos/as tuvieron que ser llamados al trabajo en varias ocasiones. Aprovecharon esta falta de control por parte del docente para hablar, más que para trabajar. Hubo dificultad a la hora de asignar los papeles. Se tendió a asignar

papeles especiales a los alumnos/as que mostraban un menor rendimiento de trabajo e interés, emparejándolos en dichos papeles con alumnos/as con mayor rendimiento para potenciar el trabajo cooperativo. Es importante, para este tipo de actividades, pensar detenidamente cómo agrupar a los alumnos/as y cómo dirigirlos. Probablemente, que muchos de estos alumnos/as alborotasen tuvo que ver con que yo como profesora no supiese gestionar de manera adecuada todos los grupos formados para dicha sesión.

En cuanto a la expresión oral de los alumnos/as, se constató el uso de bastantes muletillas y repeticiones en la mayoría de los alumnos/as (5/8). En casos concretos utilizaban los conectores de manera adecuada, aunque todos los alumnos/as tendían a un uso excesivo de “porque”. En algunos casos, se dieron errores gramaticales, como el uso del condicional simple donde debería usarse el pretérito imperfecto de subjuntivo (rasgo dialectal típico de la zona).

Como dice Vilà Santasusana (2011),

“en el habla de nuestros jóvenes hay un exceso de interjecciones, imperativos, frases tópicas e ideas inacabadas, mientras que suele haber un uso restringido del subjuntivo y del condicional (...)” (op.cit:3)

Se puede comprobar que esto es aplicable a este resultado, aunque también hay que decir que el tono informal que tomó el debate hizo que estos usos incorrectos propios del habla inmediata se diesen. Aún así, no fue la tónica general de las intervenciones, ya que los alumnos/as corregían la incorrección si la percibían.

Los alumnos/as fueron capaces de continuar las ideas de las intervenciones de sus compañeros, aunque hubo momentos en los que se atrancaban por su interés en proporcionar el mayor número de ideas posibles. Por ejemplo:

**SUJETO 1 (chica, 14 años):** “Es que, cuanto tú vas al colegio, se viene también a hacer amigos, porque tienes que tener vida social, pero vienes a estudiar y a ver tu futuro. Yo creo que, si estaría en un curso menos porque lo necesitaría, no me importaría porque vengo a estudiar. Mi mayor preocupación no es hacer amigos”.

**SUJETO 2 (chica, 14 años):** “Ya, eso ya sabe. Digamos que, por ejemplo, no toda la gente no piensa como tú, que el estudio es lo más importante, sino que también el hacer amigos y relacionarse es importante para ellos”.

Se considera normal que, en algunos momentos, se den imprecisiones a la hora de dar ideas claras, pues se trata de una intervención oral que se extendió durante media hora y mucho de lo dicho era producto del momento.

También se apuntaron varios fallos en cuanto a aspectos extralingüísticos. La alumna asignada con el papel de apuntadora de incorrecciones anotó las siguientes consideraciones:

Grupo 1

**SUJETO 1 (chica, 14 años):** Se traba en algunos momentos. Baja la entonación al final de sus argumentos.

**SUJETO 2 (chico, 16 años):** Entonación y tono adecuados. No puede parar de mover la mano.

**SUJETO 3 (chico, 15 años):** Eleva demasiado la voz, incluso llegando a chillar. Habla bastante rápido, a veces cuesta entenderle.

**SUJETO 4 (chico, 15 años):** El tono es muy bajo. Hay dificultad para entenderle.

Grupo 2

**SUJETO 1 (chica, 14 años):** Tono de voz bastante bajo. En ocasiones, se traba al responder.

**SUJETO 2 (chico, 14 años):** Expresividad y gesticulación perfectas. Buena entonación

**SUJETO 3 (chico, 15 años):** No habla de manera muy clara. No sabe qué hacer con los brazos. Puede mejorar su postura.

**SUJETO 4 (chico, 15 años):** Muy bien. Habla bien, entona bien y no se traba. Postura buena. Expresión y gesticulación adecuadas.

Considero que la obtención de este resultado se debe a razones metodológicas, es decir, de implementación de la actividad. Al tener lugar el debate de forma espontánea y no pautada (como estaba previsto), los alumnos/as se exaltaban y tendían a responder sin que sus compañeros/as hubiesen terminado, de ahí muchas de las trabazones que se dieron, así como el elevado tono de voz en ocasiones. Este resultado se dio gracias a la profesora, que no interrumpió ni encauzó el debate a su propuesta inicial.

Los alumnos/as se ajustaron muy bien al tema del debate (*¿Debe agruparse a los alumnos/as por habilidad o por edad?*), aunque hubo momentos en los que se desviaban del tema, cosa normal considerando que estuvieron debatiendo media hora. Algunos ejemplos de sus intervenciones son los siguientes:

**SUJETO 1 -Grupo defensa habilidad- (mujer, 14 años):** “A mí que me bajen de nivel para aprender mejor y que luego pueda tener un mejor futuro... Igual al principio me sentiría mal, pero luego, en un futuro, diré –menos mal que me han bajado de curso porque si no quedaría como una tonta en el que iba-”.

**SUJETO 2 –Grupo defensa edad- (mujer, 14 años):** “De todas formas, tú misma lo has dicho: te sentirías mal”.

**SUJETO 1:** “Sí, en ese momento, pero luego ya me sentiría bien. Lo importante es aprender”.

Esto coincide con lo que Camps (2005) afirma:

“(…) a partir de los 14 o 15 años se alcanza el pleno desarrollo de la estructura argumentativa: los adolescentes, además de justificar su opinión a partir de razonamientos socialmente relevantes, consideran las opiniones de los demás (...), son capaces de negociar los puntos de vista de los interlocutores y de contraargumentar.” (op.cit:63)

Con los ejemplos anteriormente citados, podemos observar como los alumnos/as tienen desarrollada su capacidad argumentativa y se observa la continuación del progreso en su expresión oral. Son capaces de considerar, como se ve en el ejemplo, las opiniones de los demás, pudiendo establecer intercambios orales satisfactorios.

En mayor o menor grado, las capacidades de los alumnos/as en cuanto a la argumentación oral se estaban desarrollando satisfactoriamente. Tenían la competencia oral y esta iba en progreso.

En el aula, de los veinte alumnos/as habituales, siete se encuentran repitiendo el curso y, de esos siete, cinco participaron en el debate interviniendo. Estos 5 alumnos/as muestran gran interés y participación, bastante más que muchos de sus otros compañeros/as.

En cuanto al tiempo de intervención establecido ningún alumno/a se ciñó a él. Se les especificó que debían intervenir en turnos de tres minutos por persona y, para ello, se asignó a un alumno el papel de controlador del tiempo. El alumno con dicho papel no intervino en ninguna ocasión, por lo que el debate siguió su curso de manera continuada. Hubo una tendencia a la interrupción y a intervenciones de duración variada debido a que el controlador de tiempo no llevo a cabo el papel que se le había asignado adecuadamente. Se considera que esto se debió a una razón actitudinal, esto es, pasividad y falta de atención e interés por parte del alumno/a encargado del tiempo, además de por la no intervención docente, ya que no se consideró oportuno, debido al cariz que había tomado el debate, recordar al controlador de tiempo que debía ejercer su papel. Se pensó que habría cambiado el ritmo del debate y habría desconcentrado a los

alumnos/as que estaban interviniendo. Esto fue un error y el problema fundamental de la sesión.

Pocos fueron los alumnos/as que cumplieron su función especial asignada de manera satisfactoria. De los diez alumnos/as que en un principio tenían papeles asignados, sólo estaban en el aula siete, y faltaba una de las personas que iba a debatir, por lo que antes de empezar el debate se debieron reorganizar y reasignar los papeles. De esos siete alumnos/as, sólo dos lo llevaron a cabo satisfactoriamente. Los alumnos/as que no ejercieron su trabajo adecuadamente lo achacaron a que no habían anotado nada con respecto al debate porque todo lo visto y oído les parecía correcto. Se observó que estos alumnos/as no prestaron atención ni interés por desempeñar su función, por lo que el no cumplimiento de este objetivo se achaca a una razón actitudinal. Es posible también que la forma en la que se distribuyó el aula fuese un factor que provocó que se diese ese resultado. Los debatientes se colocaron en la pizarra, mirando al resto del aula, mientras que los demás alumnos/as se colocaron en la parte derecha del aula. Como dicen Todolí y Cuenca (1994)

“las condiciones físicas externas son un componente más del proceso (...)”  
(op.cit:225)

Si se hubiese colocado a los alumnos/as en frente a los que iban a debatir podría igual haberse mejorado su rendimiento y atención.

Como mejora didáctica se propone organizar mejor la asignación de papeles y parar el debate cuando se considere necesario: se debería parar el debate si se vuelve a dar la situación de que el controlador de tiempo no realiza su trabajo. Se dieron unas pautas que deberían haber sido cumplidas. Se podría hacer una mejora en la asignación de papeles especiales para asegurar el trabajo de los alumnos/as.

Otra de las actividades concretadas tuvo que ver con la corrección. Se decidió dedicar esta sesión para la evaluación de su trabajo porque, como dice Montserrat Vilà y Satantana (2002),

“el aprendizaje se relaciona (...) con la posibilidad de rehacer y mejorar aspectos concretos durante las actividades que forman parte del proceso de elaboración, momento en el cual entra en juego la evaluación formativa y, por lo tanto, la autorregulación de los aprendizajes” ().

Los alumnos/as pudieron verse y apreciar cómo hablan y se mueven y de ello apuntaron las cosas que creen que deben mejorar y las que creen que realizan adecuadamente. Se pidió opinión del debate a los alumnos/as que no estuvieron

presentes dicho día. Además, se les comentaron aspectos relevantes, tanto a mejorar como buenos, de sus intervenciones.

**SUJETO 1 (mujer, 14 años):** “En el grupo 1 se explicaban las cosas muy claras y los gestos tampoco estaban mal. En el grupo 2 el sujeto 1 explicaba las cosas bien”.

**SUJETO 2 (mujer, 14 años):** “Pueden mejorar el no hablar todos juntos sino individualmente en ambos grupos. Y que no repitan cosas porque en el grupo 2 se repetían bastante”.

**SUJETO 3 (hombre, 16 años):** “El grupo 2 repetía constantemente el hecho de una persona de 10 años con gente de 15. En el grupo 1 hablábamos todos a la vez. Hicimos bien las argumentaciones y hacíamos mal al responder todos a la vez”.

**SUJETO 4 (mujer, 14 años):** “En el grupo dos no respetábamos el turno de palabra”.

El proceso de aprendizaje involucra también un proceso de corrección para continuar con éste aprendizaje. Es adecuado que los alumnos/as hagan juicios críticos para desarrollar sus destrezas. Al hacerlo de manera cooperativa, sus compañeros/as son partícipes también de este aprendizaje.

#### ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN Y PRODUCCIÓN FINAL

Estas actividades se corresponden con las actividades 13 y 14 y con las sesiones 8, 9 y 10 respectivamente.

Una de las actividades estaba dedicada al trabajo en grupos asignados por la profesora para elaborar su exposición.

Los alumnos/as hicieron un boceto de los argumentos que pretendían aportar para su exposición.

Como dice Vilà Santasusana (2011),

“Para aprender a expresarse en una situación formal los chicos y chicas tienen que disponer de tiempo para pensar lo que se van a decir, ampliar las ideas, seleccionarlas, ordenarlas, saber cómo decirlas y adecuarlas a su estilo personal. (...) hay que dedicar tiempo a planificar lo que se va a decir: elaborar esquemas, <<pensar y repensar>> la intervención oral, alejándose del habla improvisada y espontánea” (op.cit:4)

Esto se cumple parcialmente. Tuvieron tiempo, pero probablemente no fue el necesario. Se debería haber dado más tiempo para elaborar el discurso. Usaron esquemas y trabajaron en grupo adecuadamente, pero necesitaron más planificación.

Se considera que se debería haber especificado mejor la actividad. Se debió haber entregado a los alumnos/as una fotocopia con las pautas de la exposición. Se les especificó en qué consistía y cuánto debía durar la intervención, pero no por escrito.

Muchos/as no entendían bien y se dedicaban simplemente a hacer listas de elementos del colegio que debían ser mejorados, sin proporcionar soluciones. Por ello, se volvió a explicar el fin de la actividad y los alumnos/as entendieron mejor qué era lo que se debía hacer. Esto se hubiese solventado con la entrega de un guión pautado, que hubiese esclarecido los objetivos y el aprendizaje a llevar a cabo.

Como propuesta de mejora, se considera que se deberían mejorar las pautas de la actividad; esto es, entregar un guión con las normas de la exposición y cómo debe realizarse para que los alumnos/as entiendan mejor qué se les pide y qué deben hacer.

En lo que respecta a las exposiciones finales, la clase se dividió en seis grupos de los cuales cuatro estaban formados por tres alumnos/as, uno por cuatro alumnos/as y otro por dos. En un principio se planteó que fueran todos de tres personas pero debido a falta de asistencia de dos alumnos/as, se tuvo que hacer una reagrupación.

En cuanto a la expresión corporal, todos los grupos mostraron vergüenza ante la cámara y el público, algo comprensible ya que no están acostumbrados a realizar actividades de este tipo, siendo la cámara de vídeo un factor determinante para ello.

Sólo cuatro de los seis grupos introdujeron el tema en la presentación:

**SUJETO 1 (chico, 15 años):** “Buenos días. Vamos a presentar cómo mejorar este instituto”.

**SUJETO 2 (chica, 14 años):** “El Instituto Tierra Estella es un edificio muy bonito pero presenta algunos defectos como...”.

**SUJETO 3 (chico, 14 años):** “Buenas. Va a hablar el grupo cuatro sobre las cosas que se pueden mejorar en el colegio”.

**SUJETO 4 (chica, 14 años):** “Y ahora vamos a hablar de cómo se puede mejorar el colegio”.

Los otros dos grupos expusieron directamente sus argumentos sin presentar ni introducir el tema. Considero que esto se debe a una razón actitudinal y de trabajo, ya que los grupos que realizaron la introducción expusieron también discursos más estructurados y cohesionados que los grupos que no lo hicieron.

Todos los grupos menos dos usaron conectores, algunos más que otros, pero estuvieron presentes en todos los discursos para enlazar las ideas y argumentos que exponían.

**GRUPO 2:** *en primer lugar (1), además (1), porque (2), para que (1).*  
**GRUPO 3:** *porque (2), además (4), ya que (1), por ejemplo (2), también (1).*  
**GRUPO 4:** *porque (5), también (2).*  
**GRUPO 5:** *en primer lugar (1), en segundo lugar (1), sin embargo (1), también (1), porque (2), por ello (2), por otra parte (1), en conclusión (1).*

El tono y ritmo fueron los adecuados, por lo que se podía escuchar bien a los alumnos/as y cuatro de los grupos ponían el énfasis adecuado en las partes de su discurso que querían resaltar. Hubo dos grupos en concreto que no lo hicieron de manera adecuada, siendo las risas, los parones y el descontrol una constante, que mostraron la falta de trabajo y organización que tenían.

Ningún grupo y/o alumno/a se ciñó al tiempo de intervención (7mins), siendo la intervención más larga de 3:29 minutos. Este factor dejó ver que la actitud es un factor muy relevante en el grupo, pues la falta de esfuerzo y trabajo en casa fueron patentes en esta actividad. Resulta chocante ya que las demás actividades se realizaron con normalidad y con bastante implicación general del alumnado.

No se cumplieron las expectativas creadas. Los mismos alumnos/as reconocieron que sólo habían preparado la exposición en la sesión que se dedicó a ello y no habían trabajado individual o colectivamente fuera del centro. Se considera que si hubiesen tenido más tiempo para prepararla, hubiese tenido un resultado más satisfactorio y se hubiesen cumplido las expectativas.

Por ello, es indiscutible que dictar trabajo individual para fuera del aula es peligroso, pues se corre el riesgo, como en este caso, de que los alumnos/as no lo realicen. De este modo, la propuesta de mejora iría en este camino: permitir o establecer más sesiones para elaborar sus discursos orales en el aula.

Consideraré adecuado hacer una encuesta de valoración y/o satisfacción de la secuencia al alumnado. En mi opinión, es importante tener en cuenta la opinión de los alumnos/as ya que su percepción sobre las actividades y el interés de estas puede ayudar a mejorar diferentes aspectos que la componen para intentar conseguir confeccionar secuencias lo más eficientes y eficaces posibles. Sus impresiones se recogen a continuación:



*¿Te han gustado las actividades?*

Sí (17)

No (1)

*¿Por qué?*

Supone un cambio de las actividades habituales (1)

Por el debate (2)

Porque ha sido interesante (1)

Porque ha sido entretenido (6)

Porque hemos podido trabajar en grupo (2)

Porque he aprendido a exponer de una manera adecuada (2)

Porque nos ayuda a hablar en público (2)

Porque así participamos todos (1)

Porque nos ayuda a expresarnos mejor (1)

*¿Qué es lo que más te ha gustado de las clases?*

Hacer bien los ejercicios (1)

Aprender que puedo mejor viéndome en los vídeos (2)

El debate (6)

La exposición final (1)

Exponer mis opiniones (2)

Compartir mis opiniones con mis compañeros (1)

Trabajar en grupo (2)

Salir a hablar a la pizarra (1)

Usar los vídeos como herramienta de trabajo (2)

*¿Y lo que menos?*

Hacer mal la exposición final (5)

Me ha gustado todo (4)

La vergüenza de hablar en público (4)

La encuesta de valoración (1)

Que nos grabasen porque me da vergüenza (1)

Estudiar (2)

Los vídeos (1)

*¿Crees que los aspectos que hemos trabajado van a serte útiles en un futuro?*

Sí (18)

No (0)

*¿Crees que debería trabajarse más la competencia oral en el instituto?*

Sí (14)

No (4)

*¿Por qué?*

Porque no solemos hacer cosas así (1)

Porque a veces no sabemos cómo expresarnos y nos falta vocabulario (2)

Porque nos será útil en un futuro (1)

Porque aprendemos mucho (2)

Porque es entretenido (2)

Porque ayuda a elaborar ideas (1)

Porque no nos enseñan nada y es muy necesario (4)

Para perder la vergüenza a hablar en público (1)

La encuesta demuestra que los alumnos/as han disfrutado con las sesiones y les han resultado interesantes. Además, demuestra un interés general por trabajar la competencia oral en el aula, pues consideran que es algo muy útil que necesitan manejar para desenvolverse en su vida actual como futura.

## 5. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que hemos llegado son las siguientes:

En cuanto a las actividades de contextualización, en el momento de mi entrada en el grupo pude observar que el nivel de partida de estos alumnos/as de primer ciclo de la ESO en cuanto a competencia oral se trata era más bien bajo: tendían a no responder y, si lo hacían, la justificación de sus respuestas era más bien vaga. Su actitud era más bien recelosa. Considero como un factor importante la presencia de dos profesoras en el aula y el uso de una cámara de vídeo para grabar las sesiones, algo a lo que los alumnos/as no estaban acostumbrados, lo que dio lugar a algún recelo hacia mi persona por su parte en las primeras sesiones.

Estas actividades de contextualización, que conllevaron tres sesiones y siete actividades, permitieron observar que los alumnos/as no suelen poner en relación los conceptos que aprenden en la clase de Lengua con su uso personal y diario de la lengua oral. Aún así, gracias a las actividades lúdicas se pudo observar que, aparte de potenciar el aprendizaje colaborativo y mejorar la actitud, la competencia oral y la capacidad argumentativa estaban presentes en los alumnos/as. Pude observar así mismo que no tenían la experiencia suficiente ni las herramientas necesarias como para ser capaces de crear discursos orales formales adecuados por sí solos/as en una primera instancia: se constató que el trabajo previo que habían realizado sobre este tema había sido más bien escaso y que, por mucho que aparezca en el currículo, no es una cuestión que se trate con suficiente dedicación lectiva.

En las primeras sesiones los alumnos/as progresaban adecuadamente de manera general y se dieron muestras de compañerismo importantes ante el aprendizaje, pues los mismos alumnos/as se ofrecían voluntariamente en variadas ocasiones a explicar los conceptos pertinentes a los compañeros/as que tenían mayores dificultades.

La actitud y el progreso de los alumnos/as fueron mejorando conforme avanzábamos en el trabajo de las actividades propuestas. La creación de grupos de trabajo para llevar a cabo las actividades resultó muy efectiva, lo que conllevó un aumento de la involucración, la participación y el rendimiento de los alumnos/as.

Considero que algunos fallos que yo como profesora cometí en alguna de las primeras actividades, pudieron ser la causa de un bajo número de respuestas por parte de los alumnos/as, así como de distintos fallos que se dieron en la realización de las actividades. En una primera instancia pensé que tenía las actividades perfectamente

planificadas, aún así tuve errores importantes, como no especificar en las instrucciones escritas de la primera actividad lo que los alumnos/as debían hacer, lo que conllevó a que la actividad no fuese satisfactoria. Por ello, intenté solventar o paliar este tipo de fallos en las actividades consiguientes, pautándolas lo máximo posible e intentando dar explicaciones claras y concisas, tanto de manera oral como escrita en las fotocopias que entregaba a los alumnos/as.

En cuanto a las actividades de planificación y textualización, se centraron en reforzar contenidos y la comprensión oral.

Conforme avanzaban las sesiones, insistí también en la comprensión oral utilizando ejemplos audiovisuales de programas informativos, anuncios, mítines políticos y películas. Un aspecto que considero que debo mejorar a la hora de realizar actividades con ejemplos de este tipo es elegir los más adecuados a la situación y puede que más cercanos a los alumnos/as, ya que pude observar alguna dificultad a la hora de comprenderlos de manera eficiente. Aún así, el rendimiento de los alumnos/as fue bueno y mejoraban progresivamente alcanzando los objetivos fijados.

El debate fue una gran actividad que motivó mucho al alumnado, el cual se esforzó notablemente y disfrutó con entusiasmo. Este tipo de actividades, las cuales yo no había realizado nunca en mi poca experiencia como docente, me han servido para mejorar aspectos de organización de actividades, así como de gestión del aula.

En cuanto a las actividades de evaluación y producción final, pude percibir que los alumnos/as habrían necesitado de más tiempo para preparar las exposiciones orales. Comprobé que no es aconsejable mandar trabajo para casa, pues los alumnos/as tienden a no realizar lo asignado. Además, debería haber entregado un guión informativo sobre cómo realizar la presentación a los alumnos/as, ya que esto hubiera hecho que tuviesen más clara y presente la tarea a realizar.

De todos modos y en cuanto a la experiencia llevada a cabo, los objetivos de la experiencia se cumplieron mayoritariamente. El progreso de los alumnos/as ha sido continuado y el resultado satisfactorio. La competencia oral del alumnado ha mejorado notablemente de las primeras sesiones a la última, mostrando un progreso constante en su expresión oral, justificación de respuestas y trabajo.

El haber tenido la oportunidad de llevar a cabo mi propuesta didáctica en un grupo de alumnos/as me ha servido para aprender más sobre la profesión docente y mejorar aspectos de mi trabajo para desempeñar mi función de la manera más eficaz y

eficiente posible. El poder tratar con los alumnos/as y poder aprender de ellos/as y con ellos/as ha sido un aspecto personal muy satisfactorio.

La incidencia más notable ha sido la actitud en un pequeño sector de la clase, más desmotivado y con falta de interés y rendimiento. Se considera que esto es así por una actitud indiferente hacia la clase de lengua, puede que hacia mi persona como docente y a las características del grupo. El nivel de competencia adquirido por estos alumnos/as, cuatro en concreto, no ha sido el esperado, y puede ser que, como docente, me falten las herramientas necesarias para poder manejar o motivar a alumnos/as con este tipo de características. Como se ha discutido en los resultados, es muy importante saber crear un clima de aula adecuado y motivar a todos los alumnos/as para que se interesen e involucren en las actividades, haciéndoles ver la importancia de la competencia oral para su desarrollo individual y colectivo. Por ello, es importante establecer una relación equilibrada entre el docente y los alumnos/as que fomentará una mejora del rendimiento mejorará la interrelación.

La importancia de la competencia oral es indiscutible pero es evidente que para mejorar este aspecto en el alumnado se necesita tiempo y planificación.

En cuanto a un futuro uso de esta experiencia, puedo decir que en sí ha sido bastante satisfactoria y que ha conllevado el progreso adecuado de la comprensión oral de los alumnos/as pero, de todos modos, necesita algún ajuste y mejora como las propuestas para que su eficacia y eficiencia sea la mayor posible.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

### 6.1. MONOGRAFÍAS

- BARRAGÁN, C., CAMPS, A., CARDONA, M.<sup>a</sup> C., FERRER, J., LARREULA, E., LÓPEZ DEL CASTILLO, LL., MORERA, M., NUSSBAUM, L., PELIQUÍN, F., RODEIRO, M., RUIZ BIKANDI, U., SÁNCHEZ CANO, M., VILÀ I SANTASUSANA, M., VILARDELL, C. 2005. *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, Barcelona, Graó, ISBN: 84-7827-376-X.
- CALSAMIGLIA, H., TUSÓN, A. (1999/2007). *Las cosas del decir*, Barcelona. Ariel, ISBN: 84-344-8233-9.
- CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. 1994. (15<sup>a</sup> reimp. 2011). *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó, Biblioteca de textos 117, ISBN: 978-84-7827-100-9.
- DE LUCA, M. O. P. 1983. *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*, Buenos Aires, Kapelusz, ISBN: 950-13-6114-4.
- FUSTÉ CHECA, M. 2010, *Experiencias de lengua en secundaria desde una perspectiva sistémica*, Barcelona, Graó, Didáctica de la Lengua y la Literatura, 277, ISBN: 978-84-7827-952-4.
- LOMAS, C. (ed.) 1994. *La Enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*, Gijón, Trea, Trea Educación; 1, ISBN: 84-87733-68-9.
- LOMAS, C., OSORO, A., TUSÓN, A. 1993 (reimp. 1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, Papeles de Pedagogía, ISBN: 84-7509-892-4.
- MARTÍNEZ, J.E., SERRANO, J. (coords.); Abascal, M<sup>a</sup> D. [et al.]. 1997. *Didáctica de la lengua y la literatura*, Vilassar de Mar, Oikos-Tau, Práctica en educación 2, ISBN: 84-281-0904-4.
- PRADO ARAGONÉS, J. 2004. *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla, ISBN: 84-7133-745-2.
- ROMERA CASTILLO, J. 1998 (7<sup>a</sup>ed.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Método y práctica*, Madrid, Playor, ISBN: 84-359-0210-2.
- RUIZ BIKANDI, U (coord.), Abascal, M<sup>a</sup> D. [et al.]. 2011. *Didáctica de la lengua castellana y literatura*, Madrid : Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, Barcelona, Graó, Formación del profesorado, Educación secundaria. 10, Didáctica de la lengua y

literatura/Formación y desarrollo profesional del profesorado ; 2, ISBN: 978-84-9980-086-8

- RUIZ BIKANDI, U (coord.), Abascal, M<sup>a</sup> D. [et al.]. 2011. *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Madrid, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación educativa, Barcelona, Graó, Formación del profesorado, Educación secundaria. 10, Didáctica de la lengua y literatura/Formación y desarrollo profesional del profesorado; 3, ISBN: 978-84-9980-088-2.
- TODOLÍ, J., CUENCA, M.J. 1994, *El component actitudinal en l'ensenyament de llengües*, en CUENCA, M. J. *Lingüística i ensenyament de llengües*, Universitat de València, Educació Serie Estudis, ISBN: 978-84-370-1618-4.
- TUSÓN, A. 1997. *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel, Ariel Practicum, ISBN: 84-344-2804-0.
- VILÀ Y SANTASUSANA, M. 2011. *Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria. Materiales didácticos para todos*, Leer.es, Hablar, Enseñar la lengua oral, Gobierno de España, Ministerio de Educación.
- VILÀ I SANTASUSANA, M. (COORD.), BALLESTEROS, C., CASTELLÀ, J.M., CROS, A., GRAU, M., PALOU, J. 2005. *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Barcelona, Graó, Biblioteca de Textos 216, ISBN: 84-7827-404-9.

## 6.2. SITIOS WEB

- GOBIERNO DE NAVARRA, Departamento de Educación. 2013. *Currículos y normativa. ESO* [sitio web] [consulta 1 de junio de 2013] en <http://www.educacion.navarra.es/web/dpto/profesorado/curriculos-y-normativa/eso> , *Currículo Lengua Castellana y Literatura*, en <http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57789/LENGUACASTELLANA.pdf/162f2122-0e6e-4fd0-9e8c-aeddea721f1c>

## 7. ANEXOS

### 7.1. MATERIALES ENTREGADOS A LOS ALUMNOS/AS

#### 7.1.1. TABLA DE EVALUACIÓN DE LA ARGUMENTACIÓN ORAL

<b>OBSERVACIONES A REALIZAR</b>	<b>SÍ</b>	<b>REGULAR</b>	<b>NO</b>	<b>EJEMPLOS</b>
El interlocutor habla de manera cortés y trata respetuosamente a sus oyentes.				
El emisor estructura su discurso de manera correcta evitando desviarse del asunto.				
Se distingue la información de las opiniones.				
El emisor evita las repeticiones.				
El lenguaje es correcto y adecuado al tema, evitando expresiones coloquiales.				
Aporta argumentos válidos para justificar su opinión o el hecho que presenta.				
El emisor vocaliza y pronuncia de manera correcta y clara, con un ritmo y entonación adecuados.				
Sus gestos y posturas son controlados y no excesivos o inadecuados a la situación.				

Cuadro 3. Tabla de evaluación de la argumentación oral. (Abascal, 2011: 75)



**7.1.2. TARJETAS ENTREGADAS PARA LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD LÚDICA.**

<p style="text-align: center;"><b>ALUMNO/A A</b></p> <p style="text-align: center;"><b><i>Invitado/a</i></b></p> <p>Tu mejor amigo/a te ha invitado a las fiestas de su pueblo. Tienes muchas ganas de ir, pero hay un pequeño problema: tus padres tienen que irse fuera unos días a cuidar a tu tío enfermo y tu hermana se queda sola. Tus padres no consideran oportuno llevarse a tu hermana para cuidar a tu tía, por lo que te dicen que, si quieres ir al pueblo de tu amigo/a, tienes que llevar a tu hermana. A tu amigo/a no le cae bien tu hermana, por lo que debes convencerle para que te deje que te la lleves contigo a su casa.</p>	<p style="text-align: center;"><b>ALUMNO/A B</b></p> <p style="text-align: center;"><b><i>Anfitrión/a</i></b></p> <p>Has invitado a tu mejor amigo/a a pasar unos días en tu casa con motivo de las fiestas de tu pueblo. Tienes muchas ganas de que venga, pues las fiestas de tu pueblo son muy divertidas y os lo vais a pasar genial. Tu mejor amigo/a tiene una hermana, a la que hubieses invitado también sino te llevases tan mal con ella, además de haber hecho que tú y tu mejor amigo/a os peleaseis por su culpa varias veces. No quieres aceptar un no por respuesta: quieres que tu amigo/a venga sí o sí.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### 7.1.3. POEMAS Y TRABALENGUAS FACILITADOS

Me han dicho un dicho  
que dicen que he dicho yo.  
Ese dicho está mal dicho,  
pues si yo lo hubiera dicho  
estaría mejor dicho,  
que ese dicho que dicen  
que algún día dije yo.

*Popular*

Miedo. De ti. Quererte  
es el más alto riesgo.  
Múltiples, tú y tu vida.  
Te tengo, a la de hoy;  
ya la conozco, entro  
por laberintos, fáciles  
gracias a ti, a tu mano.  
Y míos, ahora, sí.  
Pero tú eres  
tu propio más allá,  
como la luz y el mundo:  
días, noches, estíos,  
inviernos sucediéndose.  
Fatalmente, te mudas  
sin dejar de ser tú,  
en tu propia mudanza,  
con la fidelidad  
constante del cambiar.

*Pedro Salinas.*

En ti estás todo, mar, y sin embargo,  
¡qué sin ti estás, qué solo,  
qué lejos, siempre, de ti mismo!

Abierto en mil heridas, cada instante,  
 cual mi frente,  
 tus olas van, como mis pensamientos,  
 y vienen, van y vienen,  
 besándose, apartándose,  
 en un eterno conocerse,  
 mar, y desconocerse.

Eres tú, y no lo sabes,  
 tu corazón te late y no lo siente...  
 ¡Qué plenitud de soledad, mar sólo!

*Juan Ramón Jiménez*

Jaque mate, mate al rey,  
 jaque mate con la jaca,  
 mata jaca con el jaque,  
 mate jaque, jaca al rey,

*Popular.*

Tengo una gallina,  
 pitrinca, potranca,  
 piti, bili, blanca.  
 Si la gallina  
 pitrinca, pitranca,  
 piti, bili, blanca,  
 se muriera,  
 ¿qué harían los pollitos,  
 pitrincos, pitrancos,  
 piti, bili, blancos?

*Popular.*

Yo voy soñando caminos  
 de la tarde. ¡Las colinas  
 doradas, los verdes pinos,

las polvorientas encinas!...  
 ¿Adónde el camino irá?  
 Yo voy cantando, viajero,  
 a lo largo del sendero...  
 -La tarde cayendo está-.  
 “En el corazón tenía  
 la espina de una pasión;  
 logré arrancármela un día:  
 ya no siento el corazón.” (...)

*Antonio Machado*

#### **7.1.4. PAUTAS SOBRE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL**

##### **EXPRESIÓN CORPORAL**

- Debéis mirar al público a los ojos, pues así se establece una relación de confianza que hará que vuestros oyentes se sientan incluidos en la comunicación.
- No leáis vuestras notas o apuntes literalmente: serviros de ellas. Una lectura literal demostrará que no habéis preparado suficientemente el tema y hará que vuestro público pierda interés.
- Mantener una actitud relajada y de proximidad. Recordar que nadie sabe más del tema que estáis hablando que vosotros, que sois quienes os lo habéis preparado.
- Intentar no hacer gestos bruscos. Moveros de manera natural.
- Sonreír y usar las manos. Si no sabéis qué hacer con ellas, sujetar un bolígrafo es una manera de mantenerlas ocupadas sin que os molesten. Procurar no meterlas en los bolsillos.
- Estar de pie es mejor que estar sentados. Esto hará que el público os vea con mayor claridad y lleguéis a todo el auditorio. Sí os sentáis, procurar tener una postura correcta y con la espalda recta.

### **LA VOZ Y LA ENTONACIÓN**

- Pronunciar de manera clara y correcta.
- Si modificáis el tono, la voz y el volumen, incidiendo en las partes más importantes de vuestro discurso, conseguiréis que vuestro público mantenga la atención y el interés.

### **LAS PAUSAS**

- Evitar el uso de muletillas (ehmmm, ummm, etc.)
- Si por casualidad os perdéis, recurrir al guión o a expresiones del tipo: “como iba diciendo, etc..”.

### **APOYOS VISUALES**

- Es adecuado que acompañéis vuestro discurso oral de materiales visuales como esquemas, power points, gráficos, etc; pues os servirán de apoyo a vuestro discurso oral y aclararán posibles dudas que puedan surgir.

### 7.1.5. LOS ELEMENTOS DE ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO: LOS CONECTORES.

Tipos de conectores	Ejemplos
CONDICIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Con tal de que</li> <li>• A condición de que</li> <li>• A pesar de (que)</li> <li>• Si</li> </ul>
CAUSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porque</li> <li>• Ya que</li> <li>• Puesto que</li> <li>• Dado que</li> <li>• Debido a (que)</li> </ul>
FINALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para (que)</li> <li>• A fin de que</li> <li>• Con objeto de que</li> <li>• A propósito de que</li> </ul>
CONSECUENCIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Así que</li> <li>• Así pues</li> <li>• Por lo tanto</li> <li>• Por consiguiente</li> <li>• Por consecuencia</li> </ul>
OPOSICIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin embargo</li> <li>• No obstante</li> <li>• Ahora bien</li> <li>• En cambio</li> <li>• Por el contrario</li> <li>• Aunque</li> <li>• Pero</li> <li>• Por otra parte</li> </ul>

### 7.1.6. ORACIONES PRÁCTICAS DE LOS CONECTORES

Completa lógicamente las siguientes oraciones utilizando uno o varios conectores de los vistos anteriormente. Además, di de qué tipo son:

La apertura del local fue todo un éxito, ..... estaban muy satisfechos.

Parecía que se había calmado, ....., comenzó a llorar de nuevo desconsolado.

..... no te has comportado adecuadamente, te bajaré medio punto de la nota.

..... solo vienes a mi cumpleaños ..... hay una fiesta y no por mí, no vengas.

A mí me encantan los helados, ....., a ella no le gustan nada.

El examen me ha salido bien ..... no estoy seguro de qué nota sacaré.

Ha habido una fuga de agua en la escuela, ..... se suspenden las clases.

No iremos al concierto ..... Estamos castigados.

He ido al dentista ..... me empaste una caries.

**7.1.7. FICHA DE OBSERVACIÓN DE *BRAVEHEART***

Contesta a las siguientes preguntas mientras visualizas el vídeo. Justifica tus respuestas:

**CONTENIDOS RELACIONADOS CON LA SITUACIÓN DE ARGUMENTACIÓN**

1. ¿En qué momento y lugar ocurre el discurso de William?
2. ¿Quiénes participan en la comunicación?
3. ¿Qué elementos usa William para legitimarse como emisor?
4. ¿Apela directamente al receptor? ¿Cómo?

**CONTENIDOS RELACIONADOS CON LA ESTRUCTURA DE LA ARGUMENTACIÓN**

1. ¿Cuál es la tesis? ¿Y el tema?
2. ¿Cómo estructura su discurso?



