

**UNIVERSIDAD DE ALMERIA**  
**ESCUELA INTERNACIONAL DE MÁSTER**



**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.**  
**Curso académico: 2016/2017**

**LA EXPRESIÓN ORAL EN SECUNDARIA:  
LA ARGUMENTACIÓN**

**Nombre del tutor/a académico:** Alicia Valverde Velasco  
**Especialidad:** Lengua y Literatura  
**Nombre del alumno/a:** Gracia Terol Plá

## RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el bloque de la asignatura Lengua castellana y Literatura centrado en la expresión oral. El trabajo se desarrolla en torno a dos líneas principales: una descripción general de la preocupante situación actual de la oralidad en la ESO y Bachillerato y la elaboración y puesta en práctica de una propuesta didáctica encaminada a mejorar dicha situación. Antes que nada, se describe el preocupante estado de la expresión oral en nuestras aulas comparándolo con lo establecido en la ley educativa. Al buscar las posibles causas del problema, recurrimos a las reflexiones de docentes en el ámbito de la enseñanza y a las propuestas didácticas de distintos autores en el ámbito académico. Tras este apartado, pasamos a describir las fases de desarrollo y la muestra que estudia nuestra investigación.

A continuación, se presenta la propuesta didáctica que hemos diseñado, su enfoque metodológico y los objetivos y competencias establecidos, sin dejar de lado aspectos como los materiales usados, las tareas planificadas o el sistema de evaluación a seguir. La dimensión analítica del trabajo se desarrolla a lo largo del cuarto epígrafe, en el que se estudian los resultados obtenidos tras haber llevado a la práctica nuestra propuesta. Para realizar el análisis, partimos de una rúbrica de evaluación y nos centramos en los puntos que esta incluye: manejo de los contenidos, expresión, actitud...

Tras esto, se extraen una serie de conclusiones sobre el comportamiento del grupo ante la propuesta, se valora qué aspectos de la misma se podrían mejorar y se reflexiona sobre la importancia de impulsar este tipo de actividades en el ámbito de la enseñanza media. En definitiva, el trabajo pretende poner de relieve una carencia de nuestro sistema educativo (que, si bien ha sido identificada y tenida en cuenta en el campo legislativo, lo ha sido menos en la práctica) y demostrar lo necesarias que son este tipo de iniciativas para alcanzar el objetivo primordial de nuestra especialidad: formar a individuos capaces de expresarse correcta y eficazmente tanto escrita como oralmente.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	<b>3</b>
<b>1 Estado de la cuestión</b>	<b>4</b>
1.1 La competencia comunicativa: la expresión oral en las leyes	6
1.2 Didáctica de la comunicación oral: propuestas recientes	9
1.3 Experiencias de docentes y especialistas en comunicación oral	11
<b>2 Justificación metodológica de la investigación</b>	<b>14</b>
2.1 Investigación cualitativa: fases de desarrollo	14
2.2 Contexto de aplicación: el centro y el grupo	15
<b>3 Propuesta didáctica de desarrollo de la competencia comunicativa</b>	<b>18</b>
3.1 Enfoque metodológico del aprendizaje	18
3.2 Objetivos y competencias	20
3.3 Diseño de las tareas: contenidos y actividades	21
3.4 Recursos y materiales utilizados	25
3.5 Evaluación	27
<b>4 Resultados de la intervención</b>	<b>28</b>
4.1 Actuación en aula: nivel de participación y respeto a las normas	28
4.2 Actuación en aula: adecuación, corrección, claridad y vocabulario	29
4.3 Actuación en aula: aplicación de los contenidos	29
4.4 Actuación en aula: originalidad, elegancia y capacidad de persuasión	31
4.5 Evaluación de la intervención por parte de los alumnos	32
<b>5 Conclusiones</b>	<b>34</b>
<b>6 Bibliografía</b>	<b>35</b>
<b>7 Anexos</b>	<b>37</b>

## Introducción

El presente trabajo consta de dos grandes bloques temáticos que corresponden a sus dos objetivos principales: examinar la situación actual de la expresión oral en Secundaria y Bachillerato y elaborar una propuesta didáctica destinada a trabajar este campo en el aula. Dado el carácter profesionalizante del Máster en el que se enmarca el TFM, en nuestro enfoque predomina el sentido práctico por encima del teórico, motivo por el cual la parte más extensa del trabajo es la que se centra en la descripción de la propuesta y el análisis de resultados.

El primer bloque se inicia con un apartado de carácter descriptivo en el que se plantea el panorama de la Educación Secundaria en materia de oralidad, realizando una comparación entre lo que establece la ley educativa y la realidad de la enseñanza y buscando las posibles causas del problema. Se exponen, asimismo, las opiniones de académicos y docentes sobre ese tema y las propuestas y soluciones que plantean al respecto.

En el apartado de justificación y descripción metodológica se describen las fases de desarrollo de la investigación, el contexto de aplicación de nuestras sesiones y el enfoque metodológico elegido. En el segundo gran bloque temático se describen los aspectos de nuestra propuesta didáctica: contenidos, objetivos y competencias, recursos, método de evaluación... Los resultados que figuran a continuación provienen del análisis de distintos aspectos (el dominio de la expresión oral, el manejo de los contenidos explicados, la actitud del alumno...) que hemos llevado a cabo en clase tras poner en práctica las sesiones.

Finalmente, se destacan las principales observaciones de la experiencia en el aula, se valora si se han alcanzado los objetivos propuestos, se estudian los aspectos de la propuesta que podrían resultar mejorables y se reflexiona sobre el camino que puede seguir la enseñanza en los próximos años para impulsar el desarrollo de la competencia oral. En definitiva, nuestro objetivo fundamental era poner de relieve una situación preocupante, un desequilibrio entre lo establecido en la ley y lo que se imparte en las clases, entre lo recomendado por los especialistas y lo recogido por los libros de texto, y realizar nuestra propia aportación para mejorar el panorama actual.

## 1 Estado de la cuestión

No hay duda de que la comunicación es fundamental en casi todos los aspectos de nuestra vida y de que el dominio de la expresión oral es una de las claves para que esta tenga éxito. En el ámbito educativo, a nivel internacional, el reconocimiento de tal afirmación se refleja en las directrices del Plan Bolonia, que establece las exposiciones orales como parte de la metodología del Grado, y en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) que destaca la competencia comunicativa como una de las competencias básicas del individuo. Igualmente, a nivel nacional, la LOMCE (BOE, Ley Orgánica 8/2013) se sitúa en la misma línea presentando la competencia oral al mismo nivel que la competencia escrita, el conocimiento de la lengua o los contenidos literarios, algo que analizaremos con detenimiento más adelante.

A pesar de la aparente correspondencia entre las necesidades del individuo y lo establecido en las leyes, lo cierto es que la oralidad sigue ocupando un lugar marginal en la enseñanza, de modo que los estudiantes que cursan la Secundaria y el Bachillerato no llegan a adquirir un dominio pleno de la expresión oral. Esta realidad indica que algo está fallando.

Al buscar indicios del problema, algunos autores han señalado a las programaciones y los materiales utilizados en clase. Por un lado, los programas de enseñanza y las propuestas pedagógicas carecen de suficientes contenidos relacionados con la expresión oral o las estrategias discursivas (Lomas, 2003, p. 5). Por otro, los capítulos de los libros de texto centrados en la faceta oral de la lengua, además de ser excepcionales, tienen escaso peso en relación con el resto del temario<sup>1</sup>. Asimismo, estos apartados suelen adoptar un enfoque teórico y descriptivo orientado principalmente a la memorización de datos y parecen olvidar la necesidad de un enfoque práctico que permita al alumno desarrollar habilidades comunicativas<sup>2</sup> (Ridao, 2012).

---

<sup>1</sup> Esto explica, por ejemplo, que, dentro de una unidad, los apartados dedicados a la expresión oral normalmente se sitúen prácticamente al final de la misma, tras los contenidos gramaticales, ortográficos y literarios.

<sup>2</sup> Abascal, Beneito y Valero (1993, p. 12) apoyan esta idea al afirmar que las escasas actividades sobre expresión oral que se dan en este nivel educativo pocas veces son tomadas en serio. Los libros de texto abusan de contenidos conceptuales y, por tanto, la adquisición de habilidades comunicativas no es realmente el objetivo que guía a las programaciones recientes.

Otro factor a tener en cuenta es el “abandono de la tradición retórica en la enseñanza” (Ridao, 2012, p. 365) y la integración de muchos de sus contenidos en la literatura. Además, la actuación del docente agrava la problemática situación de la oralidad en el aula. Si bien es cierto que algunos profesores proponen ejercicios alternativos al libro para trabajar la expresión oral, por lo general, la mayoría de ellos se ajusta al material fijado sin tratar de solucionar las carencias que muestra. Ridao (2012, p. 365), entre otros, defiende que la formación tradicional del docente influye en esta falta de recursos a la hora de desarrollar propuestas centradas en la competencia oral.

Las distintas evaluaciones constituyen un tercer indicio del escaso reconocimiento real que se da a la expresión oral en la enseñanza. Los exámenes que deben superar los alumnos consisten generalmente en pruebas escritas que valoran la comprensión lectora, la capacidad de redacción y la asimilación de contenidos teóricos relacionados con la gramática o la literatura. Destrezas imprescindibles como hablar o escuchar ni se suelen tener en cuenta en estos casos ni se llegan a evaluar con métodos alternativos. Incluso las pruebas diagnósticas como el informe PISA dejan de lado estas competencias.

De lo anterior se deduce que, en esta ocasión, la teoría no encaja con la realidad, pues las leyes educativas no parecen haber influido significativamente en los materiales, los sistemas de evaluación o las prácticas diarias de la enseñanza, una contradicción que se agudiza en la formación universitaria con las exposiciones orales implantadas por el Plan Bolonia<sup>3</sup>. Este desajuste provoca el escaso dominio de las estrategias discursivas y el miedo a hablar en público que demuestran la mayoría de los egresados de la enseñanza media<sup>4</sup>.

Cabe entonces preguntarse a qué puede deberse tal desajuste. Entre los principales motivos destaca el prestigio que, a lo largo de la historia, ha poseído la escritura frente a la oralidad. Como afirma Quiles Cabrera (2006, p. 21), nuestro sistema educativo ha estado marcado por una tradición fundamentalmente gramatical y normativista que

---

<sup>3</sup> La contradicción se basa en que, si bien el Nuevo Plan de Estudios incluye las exposiciones orales como parte de la evaluación en la mayoría de los Grados, en casi ninguno de ellos (con raras excepciones como el Grado de Filología Hispánica o el de Humanidades) encontramos asignaturas que enseñen a los estudiantes a hablar en público.

<sup>4</sup> Gracias al artículo de Sánchez Ortiz y Brito (2015) nos consta que esta situación se produce también en universidades de América Latina, donde los estudiantes llegan sin dominar las habilidades comunicativas básicas.

concebía la oralidad como “una desvirtuación de la norma y, por lo tanto, sinónima de la vulgaridad y de la incorrección” (Quiles Cabrera, 2006, p. 21).

En segundo lugar, influye la creencia de que el individuo que habla su lengua no necesita que el sistema educativo le enseñe cómo hacerlo, y de que, por tanto, la adquisición de técnicas de expresión oral se realiza de forma espontánea con la práctica.

Un último motivo responsable de la situación sería la tradición silente que, según Núñez (1996), hemos impuesto a los alumnos. En el sistema educativo actual se detecta una especie de miedo al ruido que lleva a muchos profesores a pensar que el hecho de que los estudiantes permanezcan quietos y callados es síntoma de concentración y aprendizaje, mientras que el ruido y el movimiento suelen asociarse al descontrol y al caos. Esta relación falsa, pero ampliamente aceptada, entre el silencio en las aulas y una mayor adquisición de conocimientos juega en contra del tratamiento de la expresión oral en clase.

Conscientes de las contradicciones que ofrece el panorama educativo en materia de oralidad, presentamos este TFM como una propuesta práctica para mejorar la situación actual.

### **1.1 La competencia comunicativa: la expresión oral en las leyes**

Como dicta la legislación educativa vigente, la competencia comunicativa, aparte de figurar en la lista general de competencias básicas que el alumno debe adquirir a lo largo de toda la enseñanza media, ha de ser trabajada principalmente en la asignatura de “Lengua castellana y Literatura”<sup>5</sup>. Antes que nada, con vistas a entender el papel que la expresión oral debería tener en la enseñanza, recordamos que el concepto “competencia comunicativa” acuñado por Hymes en los setenta haría referencia a la capacidad de utilizar el lenguaje de forma correcta y adecuada a cada una de las situaciones del día a día.

---

<sup>5</sup> Se afirma en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y Bachto que “la materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” (2014, p. 375).

Recientemente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) recoge que la competencia comunicativa contiene: un componente lingüístico que incluye “los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones” (2001, p. 13); un componente sociolingüístico referido a las condiciones culturales que rodean el uso de la lengua; y otro pragmático relacionado con “el uso funcional de los recursos lingüísticos” (2001, p. 14).

En base a lo expuesto, afirmamos que, aunque la competencia comunicativa contenga varias subcompetencias, la asignatura de “Lengua castellana y Literatura” tradicionalmente se ha centrado en la lingüística, aquella que ayuda a conocer en profundidad y a manejar el código (fundamentalmente escrito) de la lengua. Para alcanzar el objetivo propuesto, se debería replantear la forma de abordar la materia y conceder mayor importancia al componente sociolingüístico, útil para fomentar valores de convivencia, y al pragmático, que estudia la lengua ‘en uso’, las destrezas para desenvolverse en el código oral y las estrategias discursivas.

Como señalamos anteriormente, a lo largo de la historia la oralidad ha ocupado un puesto secundario en nuestro sistema educativo: “Desde el Plan Vidal de 1845 hasta la Ley de 1970 observamos esa atención centralizada en el plano escrito y el rechazo total y absoluto de la dimensión oral” (Quiles Cabrera, 2006, p. 21). En 1845<sup>6</sup> Gil de Zárate implantó las clases de historia de la literatura, desplazando poco a poco la retórica y permitiendo que algunos contenidos de dicha disciplina (como las figuras retóricas) pasaran a integrarse en la materia literaria, donde se estudian actualmente. Núñez (1996) resume en el siguiente fragmento la trayectoria de la expresión oral en la enseñanza desde entonces:

Desde entonces, en las aulas de lengua y literatura han venido prevaleciendo, sobre el arte de la palabra, los análisis gramaticales, los estudios lingüísticos y la historia literaria; y hemos vivido momentos en que los escolares de secundaria

---

<sup>6</sup> La Ley Moyano de 1845 estableció que en la enseñanza elemental debían impartirse Lectura, Escritura, Principios de Gramática Castellana y Ortografía. Comprobamos cómo, ya entonces, la oralidad se sitúa en un segundo plano (Montero Alcaide, 2009, p. 8).

eran capaces no ya de analizar gramaticalmente el Quijote, sino hasta de señalarle a Cervantes las incorrecciones gramaticales que había cometido en su obra. Y en las clases de literatura memorizaban las épocas en que se divide la misma o la interminable lista de obras de Lope; pero ese mismo escolar desconoce el diccionario, difícilmente entra en una biblioteca y mucho menos adquiere el imperio de su facultad oral... (p. 86).

Por suerte, las últimas leyes educativas parecen haber devuelto a la competencia oral parte del valor perdido. La LOMCE, ley educativa vigente, establece que entre los objetivos de la ESO se encuentra el de “comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos...” (2014, p. 177); en tanto que, en Bachillerato, se ha de “dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su Comunidad Autónoma” (2014, p. 187).

En el apartado específico de “Lengua castellana y Literatura”, se divide la asignatura en tres grandes bloques: uno correspondiente a la comunicación oral, otro vinculado a la expresión escrita y al conocimiento de la lengua y un tercero relacionado con la Literatura. En la descripción general de los contenidos, destaca la importancia concedida a la adquisición de la competencia comunicativa como objetivo esencial de la asignatura. El bloque de la comunicación oral, al cual se le concede igual relevancia (o incluso mayor, si atendemos al espacio que ocupa en la descripción) que a los otros dos bloques, se justifica del siguiente modo: “La forma de hablar y de escuchar de una persona determina la percepción que los demás tienen de ella. Es por lo tanto imprescindible dotar al alumnado de estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje de esta dimensión oral” (2014, p. 358).

Asimismo, el segundo bloque vinculado al conocimiento de la Lengua aparece, en cierta medida, supeditado al objetivo esencial: se debería estudiar la Lengua, sus elementos y estructuras, más que como un fin en sí mismo, como un medio para adquirir la capacidad comunicativa. El tercer bloque ocupa menos espacio en relación a los otros dos, un hecho que contrasta con la realidad de las aulas, donde la Literatura ocupa más tiempo en comparación con otros contenidos, como la expresión oral, por ejemplo.

Finalmente, destacamos los objetivos primordiales del bloque de comunicación oral, en torno al cual gira nuestra propuesta: “se busca que los alumnos y alumnas vayan adquiriendo las habilidades necesarias para comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa, y escuchar activamente interpretando de manera correcta las ideas de los demás” (2014, p. 358).

## **1.2 Didáctica de la comunicación oral: propuestas recientes**

Si bien hasta ahora hemos expuesto la situación de la expresión oral en Secundaria y Bachillerato en un tono bastante negativo, ciertos hechos apuntan a que la situación podría cambiar. En el ámbito de la ciencia de la comunicación, el desarrollo de disciplinas que estudian los actos comunicativos en la vida real (pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, análisis del discurso y psicología del lenguaje) y, en el campo de la didáctica, el cambio (que comienza en los setenta y da sus frutos en décadas posteriores) hacia una actitud más favorable con respecto a la competencia oral (Lomas, 2003, p. 6), auguran un futuro más próspero para la oralidad.

De acuerdo con esta tendencia, en el terreno académico han ido surgiendo diversos estudios que pretenden fomentar la expresión oral en el aula presentando nuevas propuestas didácticas. Cazden (1991) intenta combatir la tradición silente y crear un clima más participativo en la enseñanza media variando la estructura de las lecciones. Defiende que un sistema de auto-asignación de turnos y una reestructuración del aula volvería más fluida la comunicación en el aula y llevaría a superar la tradición silente.

Kremers (2010) se centra en los ejercicios de expresión oral y defiende el uso de “vacíos de información” para fomentar el uso de estrategias comunicativas. Besson y Canelas-Trevissi (1994) proponen una actividad, juegos de rol para crear diferentes situaciones comunicativas, ejercicios de de escucha de grabaciones, la elaboración de un breve monólogo... Quiles Cabrera (2006) basa sus actividades en una serie de postulados básicos: rechazar la asociación de la oralidad con la incorrección lingüística, romper el esquema unidireccional en el que el profesor habla y los alumnos escuchan, destacar la relación entre oralidad y escritura...

Otros autores plantean trabajar la expresión oral a través de los ejercicios creativos que, con frecuencia, forman parte de las actividades extraescolares. Martínez Esquerro (2014) propone enseñar las figuras retóricas poniendo en práctica un método inductivo y reforzar este aprendizaje mediante un taller de escritura donde el estudiante pudiera “jugar” con las figuras estudiadas. En la misma línea, Núñez (1996) enumera diversas actividades que incentivarían la expresión oral: redactar informes críticos sobre los eventos del centro, realizar un programa de radio, organizar recitales de poesía, fomentar el teatro... (Núñez, 1996, p. 88-92). Una práctica similar sería la grabación de *podcasts* por parte de los alumnos planteada por Martín Álvarez (2015).

Barragán y Arànega (2005) reivindican el tratamiento de la expresión oral como medio para adquirir otras habilidades lingüísticas, regular la vida escolar, aprender a organizar el pensamiento y favorecer la comprensión lectora. Por su parte, Abascal, Beneito y Valero (1993) describen ejercicios orientados a la transcripción de discursos orales que muestran más relación con el análisis del discurso que con la expresión oral.

Pérez Esteve y Zayaz (2007) exponen una secuencia didáctica que tiene como fin la mejora de la capacidad de escucha e interpretación. En ella, dos alumnos participan en la exposición de un tema de actualidad. Uno de ellos, de forma impersonal y sin mostrar su opinión, debe informar al otro sobre el tema de actualidad; el receptor interpreta la información mientras que el resto de los compañeros evalúan el desarrollo de la situación comunicativa. Igualmente, mediante diversos ejercicios, Ruiz Iglesias (2010) enseña al alumno a planificar el discurso y a adaptarse al auditorio y a la situación.

Cuervo y Diéguez (1991) recopilan ejercicios destinados a trabajar la voz y a distinguir los géneros orales y conceden relevancia a la improvisación, concebida esta como un recurso que también se puede aprender y practicar. Baró (2011) reúne una serie de consejos prácticos para el orador inexperto. Destacaríamos la atención concedida a las nuevas tecnologías y el sentido práctico que demuestra la obra.

Centrándonos en la didáctica de la argumentación, mencionamos la obra de Weston (2012) donde se explican distintas tipologías de argumentos y se enumeran una serie de instrucciones para elaborar un ensayo argumentativo breve. Con una temática semejante, la obra de Miranda Alonso (1995) está vinculada al programa *Filosofía para niños*, una propuesta educativa que incluye novelas juveniles sobre filosofía para ser

utilizadas como material docente. De marcado carácter pedagógico, la obra expone ejemplos extraídos de las novelas y ejercicios prácticos al final de cada unidad.

Acerca del lugar que tendría que ocupar la argumentación en la educación, Bassart (1995) defiende que las estrategias argumentativas deben comenzar a enseñarse en Primaria, etapa en que los alumnos deberían conocer las partes del discurso y la diferencia entre argumento y contra-argumento. Finalmente, mencionamos el trabajo de Padilla (2012) acerca de la “alfabetización académica”<sup>7</sup> que trata el aprendizaje de la argumentación en la universidad. Con el fin de enseñar a los universitarios a elaborar textos académicos de tipo argumentativo, propone como actividades la elaboración de un artículo de investigación y la enunciación de una ponencia ante un auditorio.

### **1.3 Experiencias de docentes y especialistas en comunicación oral**

Para complementar la información anterior, entrevistamos a tres docentes<sup>8</sup> que han sido formados en el ámbito de la comunicación<sup>9</sup> y que trabajan la expresión oral en sus clases de forma regular. Advertimos que hubo que realizar un proceso de selección para entrevistar solo a profesores que trataran estas cuestiones en el aula, por lo que no quisiéramos dar a entender que la mayoría de los profesores trabajan esta destreza, pero sí señalar que este tipo de propuestas son cada vez más comunes.

Dado que el escenario de la entrevista debía transmitir seguridad a los entrevistados con la intención de animarlos a que mostraran su punto de vista (Kvale, 2008, p. 83), decidimos realizarlas en los centros educativos a los que pertenecieran los profesores. Comenzamos con una introducción en la que explicamos al entrevistado el carácter de la entrevista, su duración aproximada y los materiales que usaríamos. Las cuestiones previas (quiénes somos, de qué trata la entrevista...) las habíamos aclarado

---

<sup>7</sup> Es decir, las prácticas alternativas para mejorar la escritura y lectura del alumno universitario.

<sup>8</sup> Quisiéramos agradecer a los tres docentes entrevistados su colaboración al aportar su propia visión sobre el tema.

<sup>9</sup> Dos de ellos han cursado el Máster de Comunicación Social que oferta la Universidad de Almería y los tres se dedican a investigar en este campo.

antes del encuentro personal. Tras la entrevista, se preguntó al entrevistado si quería añadir algo más dejando algunos minutos de reflexión antes de poner fin al encuentro<sup>10</sup>.

Aunque partíamos de un guion con preguntas prefijadas, a menudo estas se van alterando en función del curso de la entrevista. En otras palabras, si bien se ha seguido una línea general, no se han formulado exactamente las mismas preguntas a los profesores. Los tres docentes son Alberto David Asencio Ibáñez<sup>11</sup> del I.E.S. Celia Viñas, Lorena Buendía del I.E.S. Bahía de Almería y Luis Ruiz Pérez del I.E.S. Santo Domingo.

Comenzamos las entrevistas normalmente preguntando cuánto tiempo dedican a trabajar la expresión oral en clase. Los tres dedican un amplio porcentaje de sus clases a esta destreza. El profesor Asencio Ibáñez afirmó que procuraba realizar una adaptación del currículum para enseñar el castellano como una lengua moderna y practicar las cuatro destrezas. Buendía, quien lleva años tratando estos contenidos en sus clases, actualmente ha podido dedicarles mayor cantidad de tiempo gracias a la creación de una asignatura de bachillerato de libre configuración en la que se trabaja eso precisamente. Por su parte, Ruiz Pérez remarcó que, por ley, los profesores de esta asignatura están obligados a dedicar una parte proporcional de su tiempo a este fin.

En cuanto a los materiales utilizados, Asencio Ibáñez y Buendía explicaron que no tienen por costumbre usar el libro de texto en clase y prefieren emplear sus propios materiales. La profesora Buendía añadió que “los contenidos que vienen son bastante escasos y poco prácticos desde mi punto de vista. Como cuando se trabaja la oralidad estamos trabajando una habilidad, realmente lo que interesa es hacer prácticas”. Ruiz Pérez reconoció no tener problemas a la hora de combinar los contenidos del libro de texto con otras actividades de manuales y páginas web.

Asencio Ibáñez puntualizó que los contenidos en los que se centra son la elaboración de discursos, el comportamiento no verbal y los elementos paradiscursivos. Destacaba como fallos más comunes la falta de control del tono y el ritmo, la escasa vocalización, el movimiento... Al preguntar por ejercicios que hubiera puesto en práctica,

---

<sup>10</sup> Aclaramos que se pidió el consentimiento de los entrevistados para incluir la transcripción de la entrevista o fragmentos de esta en el trabajo.

<sup>11</sup> Creemos conveniente explicar que este profesor tutorizó nuestra intervención y da clase al grupo de 1º de Bachillerato con el que llevamos a cabo las sesiones. Las observaciones que hizo en la entrevista se centran en el mismo grupo con el que trabajamos y, a menudo, coinciden con nuestras propias observaciones.

el docente explicó que, en el apartado de la comunicación no verbal, además de describir los tipos de gestos que existen, suele mostrar fotografías de personajes públicos realizándolos y pide ejercicios de expresión gestual a sus alumnos. Sobre este tema, Ruiz Pérez contó que suele insistir bastante en la exposición de temas orales en público para enseñar a sus alumnos a combinar los elementos verbales y los no verbales.

Nos sorprendió escuchar a Asencio Ibáñez confesando que, generalmente, los estudiantes se adaptan bien a esta materia en Bachillerato, a pesar de no haberla trabajado en cursos anteriores: “Se adaptan bien porque les llama la atención y es algo que les gusta. Incluso los que han mostrado mayor problemática en la adquisición de contenidos, cuando descubren esta rama, les gusta mucho, les sorprende”. Este profesor explicó que este curso va a empezar a trabajar el discurso oral con los alumnos de la ESO, ya que defiende que si se empieza a trabajar esta destreza en los primeros niveles “se pueden evitar errores que aparecen en Bachillerato”. Ante la misma cuestión, Ruiz Pérez hizo hincapié en la importancia de que esta destreza sea evaluable. Según el docente, cuando los alumnos saben que los contenidos se van a evaluar y cómo se van a evaluar, asumen más rápidamente que se trata de una sección más de la asignatura.

Finalmente, realizamos ciertas preguntas sobre el panorama de la oralidad en el sistema educativo, las causas de la situación y las posibles soluciones. Todos coincidieron en que la expresión oral ha sido un área de la asignatura que se había estudiado de forma marginal y a la que, en los últimos años, se le está concediendo una mayor relevancia. Asimismo, coincidieron en que en el resto de asignaturas se debería desarrollar también esta competencia, puesto que es una competencia transversal que no corresponde solamente a la clase de Lengua.

Como futura solución, Ruiz Pérez propuso la elaboración de plantillas de evaluación para que el profesorado de todas las áreas pudiera evaluar la oralidad en su clase y la implantación de una asignatura sobre comunicación en los institutos. Buendía creía que el problema no radica solamente en la falta de coordinación del profesorado sino también en la escasez de medios. “El problema no es que el profesorado no quiera, sino que tampoco tiene recursos. No ha recibido una formación específica sobre esto. Una solución sería establecer criterios comunes para evaluar y formar al profesorado”.

Asencio Ibáñez sostiene que se trata, ante todo, de un problema curricular. “Creo que el currículum está mal planteado. Hay demasiada gramática (...) No se dan las cuatro

destrezas básicas como en las lenguas modernas. Realmente las grandes novedades en la enseñanza de la lengua vienen de la enseñanza del español para extranjeros (...)". Igualmente, considera que el abuso del método tradicional o la rigidez de las programaciones son factores que agravan la situación "Yo creo que todos los modelos son válidos y pueden llegar a cansar si no se alternan (...) pero creo que es un fallo a la hora de programar. Creo que las programaciones deben ser más libres y no tan cuantitativas sino más cualitativas".

Partiendo de todo lo anterior, pudimos extraer una serie de conclusiones sobre el funcionamiento de la expresión oral en clase que, como veremos más adelante, terminaron coincidiendo con las que extrajimos de nuestra intervención. En relación a lo que se plantea en los primeros apartados, los docentes consideran como principales causas de la situación la falta de formación del profesorado y de métodos sistematizados de evaluación, la escasa tendencia a trabajar la competencia comunicativa como competencia transversal en todas las asignaturas, el abuso de la metodología tradicional y el planteamiento de las programaciones. Ninguno de ellos cree que los alumnos y su capacidad de adaptación a nuevos métodos sean la causa del problema.

## **2 Justificación metodológica de la investigación**

### **2.1 Investigación cualitativa: fases de desarrollo**

A la hora de plantear este trabajo, tras detectar cierta falta de correspondencia entre lo que estipula la ley y lo que sucede en las aulas, decidimos profundizar en esta cuestión y recabar más información. El objetivo era llevar a cabo una investigación sobre las posibles causas del problema y proponer distintas soluciones a través de la propuesta docente diseñada para este proyecto de investigación.

En el marco de una investigación cualitativa, desarrollada en distintas fases, se realizó, en primer lugar una consulta de fuentes bibliográficas que abordan el tema de la oralidad en el aula. Se consultaron artículos sobre el estado de la expresión oral en Secundaria, obras que contenían propuestas didácticas diseñadas por distintos autores y páginas web y demás recursos que se centraban exclusivamente en el campo de la argumentación.

La segunda fase consistió en la elaboración de la propuesta didáctica que se llevó al aula durante la intervención activa en el centro de Prácticas Externas y que se describe de manera pormenorizada más adelante. La información de los trabajos académicos mencionados se complementó, en una tercera fase, con entrevistas a tres profesores de Secundaria que enseñaban expresión oral en las clases de Lengua y Literatura, para conocer su experiencia y los ejercicios que han desarrollado como alternativa a los libros de texto<sup>12</sup>.

## **2.2 Contexto de aplicación: el centro y el grupo**

La intervención se desarrolló en el I.E.S. Celia Viñas, un centro con más de 150 años de antigüedad situado en el centro de Almería que cuenta con diversas instalaciones como pistas deportivas, biblioteca o laboratorio y recursos como pizarras digitales, proyectores o conexión a internet. Aparte de la ESO y Bachillerato, se oferta el Bachillerato de adultos (en horario nocturno) y distintos ciclos de formación profesional.

El emplazamiento del centro condiciona el nivel social, económico y cultural de los alumnos, quienes, por lo general, pertenecen a familias de clase media o media alta. Sin embargo, se han detectado casos de alumnos provenientes de un ambiente de inestabilidad familiar que se han visto en riesgo de exclusión social y que suelen derivar en problemas de absentismo. Asimismo, se percibe una gran diversidad cultural, étnica y social entre los estudiantes del centro, pues muchos de ellos pertenecen a familias provenientes de Europa del Este, el Magreb, Asia Oriental y Latinoamérica. Resaltamos que ninguno de los datos expuestos ha hecho del centro un lugar conflictivo ni ha supuesto un obstáculo para la convivencia escolar.

En lo que respecta a los tipos de aprendizaje que se fomentan, el Plan de Centro propone centrarse en un aprendizaje instrumental, replantear criterios metodológicos y de evaluación en función de las necesidades del alumnado y tratar de dotar al estudiante

---

<sup>12</sup> Los resultados de la primera fase se reflejan en la información del Apartado 1. En la segunda fase, recopilamos testimonios a través de la entrevista cualitativa, habiendo realizado de forma previa una criba para centrarnos solo en aquellos profesores que utilizan métodos alternativos a los libros de texto para trabajar la oralidad. Hay que aclarar que, aunque hubiera resultado más lógico llevar a cabo primero las entrevistas y después diseñar la propuesta didáctica, tuvimos que hacerlo en el orden inverso a causa de los problemas que surgieron para concertar las fechas de las entrevistas. No obstante, no queríamos dejar pasar la oportunidad de incluir estas aportaciones por su interés para la comprensión global del trabajo.

de herramientas y recursos para manejar información. Los valores del centro se reflejan en los objetivos que persigue: el instituto educa en actitudes y valores con el fin de crear miembros cívicos, activos y responsables. Igualmente, las líneas generales del proyecto educativo del Celia Viñas pretenden animar al estudiante a participar en las actividades del centro para formar personas comprometidas, maduras y autónomas, capaces de hacer frente a los retos que depara el siglo XXI.

Actualmente, el Celia Viñas impulsa un gran número de propuestas innovadoras vinculadas a nuevas estrategias educativas y está envuelto en el proyecto Erasmus Plus y la petición de incorporación al bilingüismo.

Respecto a la intervención, ésta se ha realizado en el grupo de 1º de Bachillerato, compuesto de 32 alumnos que, hasta ahora y salvo escasas excepciones (como algunas actividades innovadoras propuestas por el profesor de Lengua) han seguido un sistema de aprendizaje tradicional. Se trata de un grupo bastante homogéneo en el que la mayoría de los alumnos pertenecen a familias estables de clase media o media alta. Solo hay dos estudiantes de nacionalidad no española: una alumna rumana con un alto dominio del idioma y un alumno coreano con dificultades para hablar español.

Hay que destacar que la mayor parte de estos alumnos han estudiado juntos desde la ESO y que, si bien en Bachillerato se han incorporado al grupo distintos jóvenes que provienen de institutos fuera de Almería capital (Campovermoso, San José...), estos no han presentado problemas de adaptación. Lo anterior es relevante a la hora de considerar el entorno en el que practican ejercicios de expresión oral, ya que no es lo mismo hablar ante un auditorio compuesto por viejos amigos que ante otro formado por desconocidos.

En lo referente al nivel académico, a pesar de que en la clase no hay alumnos repetidores y no se han identificado graves problemas de desnivel, sí se puede detectar que hay estudiantes con mucho nivel y otros que muestran algunas dificultades. A pesar de ello, en general estamos ante un buen grupo que ya ha participado en distintas actividades del centro y que responde bien ante los nuevos retos.

En la etapa de desarrollo de la unidad escogimos a esta clase concreta por varias razones. La más destacable es que el grupo ya había trabajado la expresión oral en clase de Lengua y Literatura<sup>13</sup>. El alumnado con el que trabajamos, además de manifestar un

---

<sup>13</sup> Aparte del presente curso, no nos consta que hubieran estudiado estas cuestiones en años anteriores.

nivel medio de madurez poco común a esa edad, había realizado distintos ejercicios centrados en la producción de discursos, poseía conocimientos teóricos (relacionados con la estructura del discurso, el lenguaje no verbal y los elementos paralingüísticos) y estaba acostumbrado a que estas actividades supusieran una parte más de la evaluación total. En definitiva, aprovechamos la “ventaja” de trabajar con un alumnado familiarizado con el tema e incluimos contenidos más complejos y específicos<sup>14</sup>.

Como el estudiantado hasta ese momento se había centrado en el discurso argumentativo, en esta ocasión decidimos tratar el debate y explicar cómo esta nueva práctica comunicativa requiere otras técnicas de argumentación.

Es preciso mencionar que el tutor que supervisaba estas sesiones tutorizaba también a otra alumna del Máster que decidió trabajar otro campo de la oralidad (las estrategias de cortesía y descortesía) con el mismo grupo (1º de Bachillerato). Puesto que explicábamos temas relacionados al mismo grupo, las dos alumnas en prácticas se planteó el debate final como una actividad en la que los alumnos debían recurrir tanto a los conocimientos sobre la argumentación (adquiridos en nuestras tres sesiones) como a las teorías sobre la cortesía y descortesía (aprendidas en las sesiones de la compañera). No obstante, cada alumna en prácticas se centró y valoró solo los aspectos que correspondían a su propio tema.

Finalmente, mencionamos que el debate final y muchos de los ejercicios desarrollados en las sesiones se centran en el debate político. Dentro de este, se escogió la educación como tema principal, ya que se trata de un campo que los alumnos conocen y que les afecta de forma directa.

---

<sup>14</sup> De haber contado con un grupo sin esta formación previa, seguramente habríamos tratado contenidos más generales e introductorios.

### 3 Propuesta didáctica de desarrollo de la competencia comunicativa

#### 3.1 Enfoque metodológico del aprendizaje

La metodología de nuestra propuesta parte de un enfoque constructivista<sup>15</sup> que pretende que los alumnos construyan buena parte de los conocimientos de la unidad. Escogimos esta perspectiva de entre todas las demás corrientes (teoría conductista, teoría del procesamiento de la información, teoría cognoscitiva...) porque compartimos muchos sus preceptos y consideramos que sus planteamientos<sup>16</sup> se adecuaban al tipo de conocimientos que queríamos trabajar.

Se intentó combinar las tres variantes de la corriente (constructivismo endógeno, exógeno y dialéctico<sup>17</sup>) en nuestra intervención, logrando que el aprendizaje de los alumnos se viera motivado por el medio externo (al tratar temas de política y educación y fragmentos de debates reales), por la relación que los nuevos contenidos tenían con contenidos aprendidos previamente (se tuvo en cuenta que este grupo ya había trabajado la expresión oral) y por la interacción con los compañeros (al realizar actividades dinámicas como los debates o recurrir al trabajo cooperativo).

Buscamos que el conocimiento se formara “desde dentro” de los propios alumnos tratándolos como aprendices activos al proponerles situaciones y ejemplos a partir de los

---

<sup>15</sup> El constructivismo es una perspectiva filosófica y psicológica que defiende que los alumnos construyen gran parte de lo que aprenden. Esta corriente, que recogió en su momento ideas de las teorías de Piaget y Vigotsky, en los últimos años ha dado lugar a diversos planteamientos en el terreno educativo (Schunck, 2012).

<sup>16</sup> Resumimos algunos principios del enfoque constructivista en el ámbito del aprendizaje: destaca la importancia de la interacción con las personas y el medio para generar conocimiento; reconoce que el proceso de aprendizaje no es uniforme ni funciona igual para todas las personas; defiende que el aprendizaje deriva, no sólo del conocimiento, sino también de otras habilidades y competencias que se desarrollan a partir de la experiencia... (Schunck, 2012, p. 230).

<sup>17</sup> Según Schunck, el constructivismo exógeno sostiene que el aprendizaje supone una reconstrucción de las estructuras que existen en el mundo; el endógeno remarca que las estructuras mentales se crean a partir de ideas anteriores que el estudiante ya conocía y no a partir del conocimiento del exterior; y el dialéctico cree que el saber parte de las interacciones entre las personas y entre ellas y sus entornos (Schunck, 2012, p. 232).

cuales ellos debían deducir una serie de principios básicos<sup>18</sup>. Asimismo, siguiendo la idea constructivista de que no existen las verdades absolutas pues el mundo se construye mentalmente, en la intervención intentamos que los estudiantes crearan su propio aprendizaje y, a través de los debates, expresaran su propia forma de percibir un determinado tema.

Otro rasgo propio de esta corriente que incluimos en nuestro enfoque (concretamente en los debates, en los que se confrontaban diversas ideologías) fue el hincapié en el currículo integrado (la tendencia a estudiar un tema desde múltiples perspectivas) que el constructivismo lleva a cabo (Schunck, 2012, p. 230-233).

En otra línea, compartimos en parte la percepción de la clase magistral tradicional que esta corriente demuestra: si el profesor da al alumno la información completa para que este simplemente la aprenda, el conocimiento no lo construye el alumno. En nuestro caso, teniendo en cuenta el tema que queríamos tratar y que nuestro objetivo, más que la memorización de contenidos, era la adquisición de destrezas, coincidimos con las ideas constructivistas al sustituir el modelo tradicional por otras propuestas. En su lugar, tal y como defiende el constructivismo en el campo educativo, preferimos impulsar el trabajo cooperativo o el *jigsaw*<sup>19</sup>, una de sus variantes (Schunck, 2012, p. 270-271).

Finalmente, resumimos los principios del constructivismo en materia de educación en los que nos hemos basado para diseñar la propuesta didáctica (Schunck, 2012, p. 276-277):

- a) Deben plantearse problemas de importancia incipiente para los estudiantes (algo que intentamos al plantear «la educación en la política» como tema de los debates).
- b) El aprendizaje se debe estructurar en torno a conceptos primordiales (objetivo que tratamos de cumplir al proponer definiciones de conceptos teóricos básicos).

---

<sup>18</sup> Esta tendencia se refleja en algunos ejercicios de la primera sesión (exponer conceptos para definirlos entre todos, proponer ejemplos de estructuras argumentativas para que deduzcan sus rasgos principales antes de explicar la teoría...).

<sup>19</sup> También conocido como *técnica del puzzle*, consiste en que cada miembro de un grupo tiene una parte de información y debe responsabilizarse de ella. El individuo aprende y explica correctamente al resto la parte de información que le ha tocado, asegurándose de que los demás entiendan los datos igual que él lo ha hecho. Así, cada miembro del grupo ha de asumir cierta responsabilidad y ser consciente de que de él depende que todos comprendan la información total (Schunck, 2012, p. 271).

- c) Se debe indagar en los puntos de vista de los estudiantes, algo que implica que el profesor los cuestione y los escuche (idea que tuvimos en cuenta a lo largo de las sesiones, al dejar que los alumnos se expresaran con libertad).
- d) Se deben llevar a cabo evaluaciones en el contexto de enseñanza (un principio que se llevó a la práctica a través de los cuestionarios finales).

### **3.2 Objetivos y competencias**

La unidad tiene como finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno para alcanzar los siguientes objetivos:

1. Reconocer las características del lenguaje oral en público.
2. Reflexionar sobre la importancia de la argumentación y el papel que desempeña en nuestro día a día.
3. Identificar los elementos del contexto que influyen en la argumentación.
4. Conocer los tipos de argumentos y falacias.
5. Saber elaborar estructuras argumentativas.
6. Utilizar y refutar los distintos tipos de argumentos.
7. Reconocer los tipos argumentativos en el discurso político.
8. Conocer pautas para la preparación y realización de un debate.
9. Realizar un debate en público.

A través de esta propuesta se trabajan una serie de competencias básicas. Al ofrecer pautas sobre investigación y búsqueda de información, selección de datos y organización de los argumentos, preparación del material y control de la imagen y el lenguaje no verbal de cara a un debate final, dotamos al alumno de una serie de estrategias que le permitan aprender de forma autónoma y desarrollar iniciativas personales. Asimismo, las indicaciones para buscar información incluyen consejos sobre cómo utilizar las TIC de forma crítica y responsable que ayudan a reforzar la competencia digital del alumno.

Por añadidura, se potencia su conocimiento e interacción con el mundo que le rodea al incluir en los debates temas de actualidad y al estudiar el papel que desempeña la argumentación en la vida política. Destacamos que mejorar la competencia lingüística del estudiante es el eje y el fin último de nuestra propuesta, razón por la cual nos

centramos en actividades orientadas a trabajar la competencia oral. Finalmente, la competencia social y ciudadana se potencia al insistir en ciertas normas de cortesía, convivencia y respeto vinculadas a la expresión oral y al debate.

### **3.3 Diseño de las tareas: contenidos y actividades**

La intervención se desarrolló a lo largo de cuatro sesiones, tres de teoría y una cuarta que correspondió al debate final. Aunque cada sesión teóricamente constaba de 60 minutos, realmente contamos con 50 minutos aprovechables en cada sesión.

Dentro del tema de la argumentación, los contenidos que tratamos son las características generales de la situación comunicativa, definición y utilidad de la argumentación, los tipos de argumentos, las técnicas de refutación de argumentos, los tipos de falacias y las características del debate<sup>20</sup>. La propuesta consta de un total de nueve tareas que ayudan a asimilar la teoría previamente explicada. Como tarea final, se llevó a cabo un debate que debía reforzar lo aprendido.

#### **Sesión 1: introducción a la argumentación**

Antes de comenzar la primera sesión, se dividió a la clase en ocho grupos, de tres o cuatro personas cada grupo. Estos grupos se mantuvieron a lo largo de las sesiones y compusieron los ‘partidos políticos’ del debate final que tuvo lugar en la última sesión. Al comenzar la primera sesión, el alumnado reflexionó sobre qué es argumentar, sobre el verdadero valor de la argumentación y el papel que desempeña, no solo en los ámbitos especializados, sino en nuestro día a día. Para ello, el profesor planteó ciertas preguntas para que fueran contestadas por toda la clase. A continuación, se describieron los elementos que componen la situación argumentativa y los elementos que forman la argumentación. Los contenidos explicados se reforzaron con el ejercicio *Carla contra la Selectividad*, que consistió en plantear una situación a los alumnos y pedir que contestasen a ciertas preguntas. Las cuestiones que planteamos son las siguientes: *en el caso de Carla, indica el contexto, tema y receptor; propón una tesis que defender, un*

---

<sup>20</sup> A la hora de seleccionar los contenidos que incluir en nuestras sesiones, recurrimos a las obras de Weston (1994) y Plantin (1998) sobre la argumentación y consultamos propuestas como la web “Aprender a debatir”.

*argumento y una conclusión; Carla escribe una carta a los organizadores de Selectividad ¿Cómo se adapta la argumentación a otros receptores?*

La segunda parte de la sesión versó sobre las estructuras argumentativas. Presentamos dos ejemplos de dos estructuras argumentativas, y preguntamos a los alumnos qué diferencias apreciaban en los dos ejemplos para que intentasen deducir algunas de las características de las estructuras. Con el ejercicio *Construye tu argumentación*, les pedimos que pusieran en práctica lo aprendido y que, partiendo de un tema dado, elaboraran dos breves argumentaciones. La tercera parte de la sesión consistió en presentar al alumno algunas pautas para investigar sobre el tema del debate final. En las sesiones posteriores este procedimiento se repitió, de modo que todas ellas terminaban con un apartado de consejos para la preparación del debate final.

Antes de finalizar la sesión, pedimos a los alumnos que realizaran un breve ejercicio para casa. A cada grupo se le asignó un tipo de argumento. Debían comprender el tipo de argumento e inventar un par de ejemplos para explicárselo en dos minutos al resto de sus compañeros en la siguiente sesión. Para facilitar la tarea, el docente proporcionó a cada grupo un documento sobre cada tipo de discurso. Se trataba de que los alumnos fueran capaces de sintetizar información y de transmitirla a los demás.

## **Sesión 2: los tipos de argumentos**

La segunda sesión comenzó con una puesta en común en la que cada grupo explicó al resto el tipo de argumento que tenía asignado. Tras el ejercicio, por si hubiera alguna duda, se repasaron todos los tipos de argumentos acompañados de diversos ejemplos. Seguidamente, se llevaron a cabo los ejercicios *Ponte a prueba* y *Ensalada de políticos* que tenían como objetivo ayudar al alumno a reconocer los tipos de argumentos estudiados en casos reales (en este caso, en fragmentos de intervenciones de políticos). A continuación, realizamos el ejercicio *Combat Word*, que consistía en llevar a cabo un pequeño debate en la clase. El tema estuvo relacionado con el que se trató en el debate final: *el Celia Viñas ¿Debería dejar de utilizarse como instituto y empezar a utilizarse para otros fines?* Los grupos tenían que utilizar, como mínimo, tres de los tipos de argumentos explicados y recurrir, al menos, a una de las dos estructuras vistas en clase. La última parte de la sesión se dedicó a ofrecer pautas para preparar el debate final dando consejos sobre la elaboración de los argumentos y la selección de información.

Antes de finalizar la clase, de nuevo a cada grupo se le pidió que estudiara un documento para explicarlo en dos minutos al resto de sus compañeros en la siguiente sesión. En esta ocasión, el documento trató sobre cómo refutar un tipo concreto de argumento.

### **Sesión 3: refutar argumentos**

La tercera sesión comenzó con una puesta en común en la que cada grupo expuso el tipo de refutación que le había tocado al resto. Para comprobar si los alumnos habían asimilado la información correctamente, se llevó a cabo el ejercicio *¿Los reconoces?* En él se expusieron dos muestras de argumentos con sus respectivas refutaciones para que los alumnos identificaran el tipo de argumento y cómo se refutaba en cada caso. El siguiente ejercicio *Combat Word, the final battle* debía ayudar a que el alumno interiorizara lo aprendido poniéndolo en práctica. Cada grupo tenía que refutar los argumentos que había inventado el resto de grupos. Como apoyo, se proporcionó a cada grupo un documento en el que se resumían las técnicas de refutación.

La segunda parte de la sesión se centró en las falacias. Tras reflexionar sobre lo que son las falacias y la importancia de reconocerlas en los discursos ajenos, presentamos el ejercicio *Agárrame esa falacia*. Consistía en proyectar una serie de fragmentos e imágenes que representaban las distintas falacias. Los grupos debían identificar las distintas falacias basándose en lo que mostraba la imagen. En los minutos finales de la sesión se presentaron las últimas indicaciones para que preparasen el gran debate.

### **Sesión 4: el gran debate**

La última sesión consistió en un debate final en el que los alumnos pusieron en práctica los conocimientos adquiridos hasta ahora. En una clase anterior se les repartió documentos con las instrucciones del debate<sup>21</sup>. En dicha sesión<sup>22</sup> se redistribuyeron los grupos: hubo cuatro grandes partidos políticos (cuyos nombres e ideologías estaban previamente definidos) y, dentro de cada partido, se diferenciaron dos grupos, A y B. El debate tuvo dos partes, subdividiéndose en dos pequeños debates. La primera parte (A)

---

<sup>21</sup> Figuran en el apartado de Anexos.

<sup>22</sup> Esta explicación sobre el debate final se dio en una de las sesiones que la otra alumna de prácticas utilizó para llevar a cabo su intervención.

tuvo como fin la discusión de un pacto por la educación; la segunda (B) consistió en presentar un proyecto cultural para desarrollar en el instituto con motivo del aniversario de Celia Viñas. Cada partido político estuvo compuesto por ocho miembros y, dentro de este, hubo dos grupos de cuatro personas: unos participaron en el debate A en representación de su partido y los otros cuatro en el debate B.

Se indicó a los alumnos que, como miembros del partido debían ir al debate con un distintivo que los identificara: un objeto y/o la roja de un color determinado. Asimismo, a lo largo del debate era obligatorio que cada miembro del grupo utilizara, como mínimo, dos tipos de argumentos y dos estrategias de descortesía (requisito que se podía cumplir en la defensa del proyecto cultural o en los turnos de réplicas). Les advertimos que cada grupo contaba con un “arma secreta” que consistía en información confidencial sobre los puntos débiles del resto de partidos. Igualmente, se indicó previamente que en la actividad se cronometraría cada intervención y se interrumpiría al participante que excediera el límite de tiempo. En la sesión previa también les aconsejamos que preparasen estrategias y material para enseñar en el debate (datos, estadísticas, noticias, imágenes...). Finalmente, se aclaró que se tendría en cuenta la originalidad de la propuesta, la validez de su justificación y la forma de defenderla ante el resto de partidos.

Los cuatro partidos políticos que realizaron el debate fueron: los izquierdistas, los neoliberales, los comunistas y los ultraderechistas. A cada grupo se le proporcionó un documento<sup>23</sup> en el que se describía el nombre y lema de su partido, así como la ideología y postura de este ante los distintos temas que se iban a tratar. Como se puede deducir, la actividad final consistió en una especie de juego de rol en el que los alumnos tuvieron que meterse en la piel de un político de determinada mentalidad e imaginar cómo este argumentaría ciertas ideas.

La primera parte del debate (sobre el pacto por la educación) presentaba diversos temas: metodologías educativas, características del buen docente, nuevo modelo de Máster (3+2) y polémica sobre exámenes o deberes. Cada miembro del grupo de cuatro debía desempeñar el rol de “experto” en uno de estos temas. Al inicio del debate subieron al estrado los cuatro miembros del grupo y, por orden, cada experto tuvo que

---

<sup>23</sup> En el apartado de Anexos incluimos un ejemplo de uno de estos documentos que contiene información sobre los partidos.

responder a una pregunta sobre su tema (aclaramos que los cuatro temas eran los ya expuestos) en 30 segundos, como máximo. Tras responder a las cuatro preguntas, el grupo dejó el estrado y fue sustituido por otro grupo que realizó el mismo proceso. Así se llevó a cabo con los cuatro grupos del debate A hasta que, al final, se produjo una ronda de réplicas en la que solo actuó un representante de cada grupo de cuatro. En la ronda, este portavoz dispuso de un minuto para responder al resto de partidos y defender que la propia propuesta era mejor que las de los demás.

En la segunda parte del debate (sobre el proyecto cultural) cada grupo de cuatro tenía la misión de defender un proyecto cultural para llevar a cabo en el Instituto Celia Viñas y defender por qué ese proyecto era más adecuado que el de los demás. Por un lado, el proyecto de cada grupo correspondía a un campo determinado (música, cine...), campo que venía prefijado en el documento que se entregaba a cada grupo en la sesión previa al debate. Por otro, cada miembro tuvo que cumplir una de estas cuatro funciones: 1) presentar el proyecto; 2) justificar por qué se ha escogido y relacionarlo con la figura de Celia Viñas; 3) explicar cómo se llevaría a cabo; 4) y resumir los puntos principales de vuestra exposición. El grupo dispuso, en total, de un minuto, teniendo que repartir el tiempo total entre los cuatro compañeros.

Una vez que todos los grupos hubieron realizado su exposición, tuvo lugar el turno de réplicas en el que participó un portavoz de cada grupo de cuatro. Cada portavoz realizó sus réplicas en un minuto y aprovechó para opinar sobre los proyectos del resto de grupos defendiendo por qué su propuesta era mejor que la del resto y debía ser la escogida. El tiempo restante se repartió teniendo en cuenta las alusiones que se hubieran hecho<sup>24</sup>.

### **3.4 Recursos y materiales utilizados**

Para complementar la teoría de clase se elaboró una *Guía personal para argumentar y debatir* que, al presentar una síntesis de los contenidos explicados en clase

---

<sup>24</sup> La elección de portavoces para el turno de réplicas se debió al poco tiempo del que disponíamos para realizar la actividad (apenas 55 minutos, teniendo en cuenta que los estudiantes tendrían que desplazarse a la segunda planta del centro para el debate) y al número de alumnos que participaban (32 en total). Puesto que no era viable que intervinieran todos los miembros en el turno de réplicas, se resolvió que participaran tan solo ocho representantes.

y diversos consejos para preparar el debate final, constituía un apoyo a las sesiones presenciales destinado a resolver las dudas que le puedan surgir al estudiante y ampliar sus conocimientos. En lo referente a los ejercicios que se llevan a cabo en las sesiones, muchos de ellos contienen fragmentos extraídos del “Debate a 4” del 13 de julio de 2016 emitido por TVE<sup>25</sup>.

Respecto al debate final, antes de la actividad proporcionamos a los estudiantes un documento con las instrucciones de esta para que pudieran conocer su funcionamiento, estructura, los materiales que tendrían que llevar al debate y los requisitos que se les pedirían. Para realizar el debate final se utilizó el salón de actos del instituto para que la actividad resultara realista y motivadora a ojos de los alumnos. Por último, hay que destacar que, en las distintas sesiones, se ha recurrido al equipo informático del aula, al ordenador y proyector.

La organización espacial se ajustó al modelo tradicional en las dos primeras sesiones. En la tercera, el espacio varió (se colocaron las sillas de forma circular) para que la comunicación en el pequeño debate se volviera más fluida. Pronto comprobamos que, con la colocación en círculo, el profesor dejaba de ser el centro de su atención y podían contestarse mutuamente con más facilidad.

En la última sesión, el debate final se llevó a cabo en el salón de actos, donde se realizó una distribución del espacio completamente distinta. Los grupos que intervenían en el debate sobre el pacto por la educación debían colocarse en una gran mesa ubicada en el estrado de la sala, en una zona elevada por encima del nivel del público. Aquellos que participaban en la exposición del proyecto cultural debían exponerlo de pie, ante un atril, colocados en el mismo estrado. Todos ellos utilizaron micrófonos durante la actividad.

---

<sup>25</sup> Se trata de un debate televisado que se retransmitió en Televisión Española y en el que participaban cuatro candidatos a las elecciones generales que tuvieron lugar más adelante (Mariano Rajoy, Pablo Iglesias, Pedro Sánchez y Albert Rivera). Al ser un debate decisivo, se habló sobre todos los temas que podían interesar a los españoles. En nuestros ejercicios de clase, más que centrarnos en una sola área temática, seleccionamos fragmentos de distintos puntos del debate que mostraran diferentes tipos de argumentos.

### 3.5 Evaluación

Hay que aclarar que, de forma previa a la intervención, se elaboró una rúbrica<sup>26</sup> que enumeraba una serie de aspectos en los que centramos al observar la participación de los alumnos en las sesiones. Estos aspectos se agrupaban en cuatro grandes campos vinculados a la expresión; el manejo de los contenidos impartidos; el respeto a las normas, al docente y a sus compañeros, y la capacidad de persuasión.

Al evaluar la expresión del estudiante, prestamos atención a su habilidad para expresarse con orden, claridad y corrección, a su capacidad para adecuar su discurso a una situación dada empleando distintos registros y a su riqueza de vocabulario.

El segundo campo servía para asegurarnos de que los contenidos teóricos básicos que se han explicado en clase han sido asimilados correctamente por el alumno y, lo que es más importante, este es capaz de ponerlos en práctica. En este caso, nos fijamos en si el estudiante empleaba con eficacia las estructuras argumentativas, los tipos de argumentos y las estrategias de refutación.

El tercer campo guarda relación con los contenidos transversales que queríamos transmitir con la intervención. A lo largo de las sesiones, intentamos inculcar que el respeto es realmente la clave que decide el éxito del proceso comunicativo. De ahí que el respeto a las normas, al docente y a sus compañeros sea un aspecto que valoramos en la evaluación del proceso.

En un cuarto campo incluimos una serie de aspectos que, aunque en nuestra rúbrica no tuvieron el mismo peso que los demás (dado que se trata de cuestiones que no se han trabajado directamente en clase y que, con frecuencia, constituyen destrezas que se adquieren con el tiempo y la práctica), sí fueron tenidos en cuenta. Estos serían la originalidad de los argumentos y las ideas planteadas, la habilidad para argumentar con elegancia y la capacidad de persuasión.

---

<sup>26</sup> Esta rúbrica se encuentra en el apartado de Anexos.

## **4 Resultados de la intervención**

Tras haber llevado a cabo la intervención, analizamos los resultados obtenidos en clase. A la hora de observar y evaluar la efectividad de la propuesta y el resultado en los alumnos, el docente, aunque no se ha basado únicamente en los ejercicios prácticos realizados por los estudiantes, sí ha dirigido su atención especialmente a los cuatro grandes campos vinculados a la oralidad que describimos en el apartado anterior.

### **4.1 Actuación en aula: nivel de participación y respeto a las normas**

Antes que nada, debemos detenernos en cuestiones como el nivel de participación e interés mostrado por los alumnos. Teniendo en cuenta que dos de las tres sesiones se desarrollaron a sexta hora (de 13:45 a 14:45), en una franja horaria complicada para esperar de ellos concentración y atención, destacamos que la mayor parte de los alumnos se mostró atento durante las sesiones y que un elevado porcentaje intervino en las sesiones. Los estudiantes siguieron las explicaciones, entendieron los ejemplos expuestos y participaron en los ejercicios respetando sus normas y objetivos. Igualmente, realizaron correctamente las actividades que se mandaron para hacer en casa. Por añadidura, no hubo altercados a lo largo de la intervención.

En cuanto al respeto a las normas, el grupo entero respetaba a sus compañeros (respetando los turnos de palabra, evitando las contestaciones descorteses...) y al docente (siguiendo sus indicaciones). Prácticamente todos cumplieron las normas fijadas para cada ejercicio, ajustándose a lo que estos pedían y no excediéndose en las propias intervenciones. Algunos mostraban verdadero interés por los contenidos explicados al preguntar dudas, proponer ejemplos o pedir aclaraciones. Como es normal, en el grupo hubo estudiantes que mostraron mucho interés y ganas de participar en las actividades; algunos que evitaban intervenir y, cuando no quedaba otro remedio, lo hacían de forma breve y discreta; y otros que se mantenían en un término medio. Suponiendo que la diversidad de reacciones es algo normal en todos los grupos, concluimos que, en general, las sesiones tuvieron una buena acogida por parte del alumnado.

El nivel de interés y motivación general se mantuvo hasta el debate final, en el que muchos de ellos interpretaron el rol que se les había asignado con mucha convicción. Por

último, añadimos que todos respetaron los límites de tiempo con bastante precisión, algo que nos sorprendió gratamente.

#### **4.2 Actuación en aula: adecuación, corrección, claridad y vocabulario**

En lo que respecta a la expresión, hemos destacado la claridad y el orden, el nivel de adecuación a la situación comunicativa y el empleo de un vocabulario variado. Dado que en la mayoría de los ejercicios se podía entender que la situación comunicativa era la propia sesión (ya que no se proponía una situación comunicativa ficticia), concluimos que la mayoría de los alumnos se adecuaban a dicha situación utilizando un registro apropiado para una intervención en clase. Ya en el debate final sí se les proponía una situación ficticia concreta: un debate político entre partidos de ideologías prácticamente opuestas. En esta ocasión, la mayoría de los estudiantes realizó cambios en su registro empleando una variante más formal (por ejemplo, con el uso de “usted”).

Por lo general, los alumnos se expresaban oralmente con seguridad y claridad, construyendo frases complejas y ordenando debidamente sus ideas. Sobre este tema, hay que mencionar que este grupo en concreto ya había trabajado la expresión oral con su profesor de Lengua en anteriores ocasiones centrándose en la elaboración de discursos, por lo que no es extraño que estuvieran familiarizados con estas técnicas.

No obstante, hemos identificado la dificultad para adecuar el tono y el ritmo. La mayoría de ellos hablaban en un tono muy bajo e inadecuado para el espacio en el que estaban y empleaban el mismo ritmo a lo largo de toda la intervención. Reconocemos que este es un defecto bastante generalizado en la clase. Otro problema que destacar en este campo es el vocabulario limitado que muestran algunos alumnos. Estas limitaciones, a menudo, derivaban en el uso de muletillas, anacolutos, repeticiones y frases incompletas.

#### **4.3 Actuación en aula: aplicación de los contenidos**

En lo que respecta al uso de los contenidos, comenzamos por la definición de los conceptos fundamentales trabajados en clase. Muchas de estas definiciones fueron elaboradas por todo el grupo mediante un proceso de enseñanza dinámico y activo. En

él, el docente exponía una argumentación y sus componentes (tema, tesis, argumentos...) para que los alumnos ofrecieran sus propias definiciones (las cuales, por supuesto, eran completadas por el profesor). Puesto que, previamente, se había concienciado al alumno sobre la presencia de la argumentación en su día a día y teniendo en cuenta que las definiciones de muchos de estos elementos son fácilmente deducibles, resultó una tarea sencilla para el grupo. Al llevar a cabo los ejercicios, los estudiantes respetaron el papel que cada componente juega en la situación comunicativa.

En cuanto a las estructuras argumentativas explicadas, las entendieron y las pusieron en práctica con éxito cuando se les planteó un ejercicio en el que debían inventar una estructura argumentativa de cada tipo. En otra actividad en la que se les daba libertad para escoger el tipo de estructura que quisieran, pronto quedó patente que la mayor parte de la clase se decantaba por la estructura de argumento y contra-argumento frente a las otras tipologías. En ejercicios posteriores observamos que los alumnos no suelen recurrir a este tipo de estructuras si no se les indica explícitamente que deben hacerlo como parte de la actividad. En otras palabras, aunque las construyen correctamente cuando se les pide, no recurren a estas estructuras de forma natural y espontánea.

En cambio, sí utilizan distintos tipos de argumentos incluso de forma inconsciente. Es decir, que en la primera sesión ya recurrían de forma natural a tipos de argumentos (como el argumento de autoridad o los ejemplos) aunque estos contenidos no se explicaban hasta la segunda sesión. Una vez fueron explicados, pudimos observar que algunos de ellos eran utilizados con mayor frecuencia que otros. Por ejemplo, los argumentos de autoridad y por ejemplos eran muy frecuentes debido a que antes de estudiarlos en clase ya formaban parte del bagaje personal de recursos argumentativos de muchos alumnos.

Otros tipos, como el argumento con definiciones o por contrarios, se utilizaban en pocas ocasiones debido, seguramente, a que resultan complejos para el estudiante o a que este está menos familiarizado con ellos. Pueden resultarle extraños porque, en general, estos argumentos se emplean con menos frecuencia. Ya comprobamos que en el Debate a cuatro de 2016 cuyos fragmentos transcribimos para muchos ejercicios apenas se daban argumentos de estos tipos. Resaltamos el hecho de que algunos alumnos refutaran argumentos de sus compañeros de forma espontánea antes de impartir la

lección dedicada a los métodos de refutación. Parece ser que refutar ciertos tipos de argumentos es otro mecanismo que tienen interiorizado gracias a la propia experiencia.

En los ejercicios prácticos, los alumnos esgrimían correctamente los argumentos estudiados y trataban de combinarlos. Igualmente, la mayoría de ellos seguían un orden lógico en su argumentación y recurrían a argumentos pertinentes. Hay que advertir que estos, realmente, eran objetivos fáciles de conseguir en las sesiones debido a que las intervenciones de los alumnos no eran demasiado extensas. En una intervención relativamente corta, no era complicado no ‘perdersé’ en la propia argumentación o no ‘alejarse’ del tema. Tal vez, en intervenciones extensas el orden o la adecuación podrían variar. Añadimos que los alumnos normalmente evitaban las ambigüedades o los errores lógicos tales como falacias o incoherencias. En lo que respecta a las falacias, los estudiantes ya conocían el concepto por haberlo estudiado con su profesor con anterioridad. Además, recordaban algún tipo de falacia, un hecho que agilizó las explicaciones de la tercera sesión.

#### **4.4 Actuación en aula: originalidad, elegancia y capacidad de persuasión**

Al observar la capacidad de persuasión de los estudiantes, valoramos la originalidad, la elegancia y la capacidad de convencer. Aunque, como es natural, algunos alumnos mostraban más aptitudes en este asunto que otros, la mayoría se esforzaba para resultar persuasivo. En uno de los ejercicios finales (realizar un pequeño debate en clase sobre el tema “a favor o en contra del uniforme en las aulas”) algunos alumnos sorprendieron exponiendo argumentos muy originales que ni siquiera se le habían ocurrido al docente (por ejemplo, resaltar el aspecto machista que pueden tener estos uniformes al asignar las faldas a las chicas y los pantalones a los chicos).

También demostraron muchas de estas habilidades en el debate final. Hay que destacar que en esta última actividad entraba en juego un nuevo factor que influía en la expresión de los alumnos: el espacio y la distribución de la clase en él. Esta vez los alumnos hablaron desde un lugar destacado, en un escenario colocados por encima de sus compañeros y utilizando un micrófono. Como se puede deducir, estos elementos externos dieron un tono formal y oficial al ejercicio que influyó en la forma de expresarse

de muchos de ellos. Aun así, muchos de ellos hicieron frente al pánico escénico con éxito e intervinieron correctamente a pesar de las nuevas condiciones.

#### **4.5 Evaluación de la intervención por parte de los alumnos**

Además de analizar los resultados de los ejercicios nos interesaba averiguar cómo había percibido el alumnado nuestra intervención y cómo la valoraba. Por ello, pedimos que, de forma voluntaria, rellenaran un cuestionario<sup>27</sup> para evaluar nuestra actuación, valorar la utilidad de los contenidos trabajados y expresar su grado de interés con respecto al tema de la argumentación. Aclaramos que el cuestionario contenía una serie de preguntas a las que el alumno debía responder utilizando una puntuación del 1 al 10 siendo el 1 equivalente a un “no rotundo” y 10 a un “por supuesto”.

En la primera pregunta les pedimos que describieran su grado de interés por el tema de la argumentación. De los 17 cuestionarios recogidos, cinco manifestaron un interés mediano por la temática (con puntuaciones de 5 y 6), mientras que el resto expresaron un mayor interés (puntuaciones de entre 7 y 9). Cuando preguntamos si en las sesiones habían aprendido algo nuevo que no supieran con anterioridad, cuatro contestaron que sí (puntuaciones de 9 y 10) mientras que la mayoría dio a entender que muchos de estos contenidos ya los había aprendido previamente (puntuaciones entre 6 y 8). Encontramos resultados mucho más dispares al querer saber si consideraban que la argumentación les sería útil en su futuro. En este punto, las puntuaciones se repartían entre el 5 y el 9 o 10, sin haber prácticamente término medio.

Seguidamente, pedimos su opinión sobre la forma de plantear las sesiones y el grado de dificultad de los contenidos. Ante la pregunta de si consideraban demasiado fáciles los contenidos explicados, de nuevo encontramos respuestas muy dispares. Prácticamente la mitad de los cuestionarios manifestaban que la teoría había sido muy compleja (contestaban a la pregunta con un 1) mientras que la otra mitad contestaba que la teoría había sido de dificultad media (contestando puntuaciones entre 6 y 7). Nadie respondió que las sesiones hubieran sido demasiado fáciles. Y, afortunadamente, la gran mayoría de los alumnos que consideraban compleja la parte teoría opinaron (en

---

<sup>27</sup> El cuestionario está disponible en el apartado de Anexos.

otra pregunta del cuestionario) que la habían asimilado con éxito (con puntuaciones de entre 8 y 10).

En general, todos los cuestionarios daban a entender que los estudiantes consideraron que los ejercicios eran adecuados a su nivel y que ayudaban a comprender mejor la teoría. La mayoría se mostró satisfecho con nuestra labor docente manifestando que los contenidos se habían explicado con claridad y se habían resuelto las dudas. Finalmente, concluimos el cuestionario con la pregunta “En general ¿Estoy satisfecho con las clases sobre argumentación y con el debate final?” a la que los estudiantes respondieron favorablemente con puntuaciones no inferiores al 8.

De los resultados de los cuestionarios se pueden extraer una serie de conclusiones. Aquellos alumnos que expresaron que no consideraban útiles los contenidos en su vida diaria ni calificaban positivamente los ejercicios de clase eran justamente aquellos que, ya en la primera pregunta del documento, debajaban claro que el tema de las sesiones les interesaba muy poco. Estos mismos estudiantes, más adelante, otorgaban una mayor puntuación a la intervención en sí y a la labor docente. Por tanto, deducimos que, en estos casos, el problema se debía más a la falta de interés y motivación personal por el tema de base que a un fallo de la propuesta didáctica.

En otra línea, reconocemos haber fallado en un punto del diseño de la intervención: no supimos adaptar con eficacia las sesiones a las necesidades de un alumno coreano con escaso dominio del español. Aunque lo intentamos a lo largo de las clases, al parecer estos intentos no fueron suficientes, algo que se ha visto reflejado en las puntuaciones negativas con las que este estudiante determinado ha calificado nuestra intervención<sup>28</sup>. Destacamos que adaptar las sesiones a sus circunstancias era una tarea muy complicada, ya que disponíamos de poco tiempo, el grupo era numeroso y el dominio del castellano de este alumno es bastante bajo. No obstante, creemos que este aspecto de nuestra propuesta didáctica se debería mejorar en el futuro.

---

<sup>28</sup> Aclaremos que el cuestionario se podía realizar de forma anónima o no, según lo que prefiriera el alumno.

## 5 Conclusiones

El trabajo se ha desarrollado en torno a dos ejes principales: la revisión de la situación de la oralidad en la ESO y Bachillerato y la elaboración y puesta en práctica de una propuesta didáctica sobre el tema.

Sobre el primer punto, gracias a la bibliografía consultada y a los testimonios de los docentes entrevistados, concluimos que, a pesar de lo que recoge la ley educativa, la expresión oral aún ocupa un lugar marginal en la clase de Lengua y Literatura. Aunque observamos un cierto grado de concienciación por parte de algunos profesores y profesionales de la comunicación, estos siguen constituyendo una minoría. Todo apunta a que todavía queda un largo camino por recorrer para cambiar este aspecto del panorama educativo y a que dicho cambio pasará por el replanteamiento del currículum y las programaciones, la formación del profesorado y la creación de nuevas herramientas y métodos de evaluación.

Asimismo, tras analizar los resultados de la intervención, terminamos coincidiendo con muchas de las observaciones que había puesto de relieve el tutor del grupo de 1º de Bachillerato (Alberto Asencio) en la entrevista. Por un lado, es cierto que los alumnos no muestran serias dificultades para tratar la expresión oral y que se adaptan rápidamente a las actividades propuestas. Igualmente, no manifiestan gran dependencia con respecto al libro de texto y son capaces de trabajar sin él. Por otro, muchos de los fallos de los estudiantes que destacaba el profesor Asencio Ibáñez fueron los mismos que pudimos observar en el grupo durante la intervención y que se centraban en la vergüenza y el pánico escénico (aunque ambos eran superados pronto) o la inadecuación del ritmo y el tono.

En lo referente a nuestra propuesta, creemos que la escasez de tiempo ha sido el principal factor que ha jugado en nuestra contra. En el futuro, nos plantearíamos realizar algunos cambios en la unidad con el fin de adaptarla a las necesidades de ciertos alumnos, algo que quizá no hemos podido hacer en esta ocasión. En otra línea, defendemos que las sesiones constituyen una propuesta válida y adecuada para fomentar la expresión oral en las aulas. Al dar mayor importancia a los ejercicios prácticos que a la carga teórica, alcanzamos un objetivo que resulta fundamental en estos casos: conseguir que el profesor hable un 20% y el alumnado un 80%.

Creemos que el empleo de técnicas como el trabajo cooperativo o la reorganización del espacio para evitar que hubiera una jerarquía entre estudiantes y profesores, fueron factores clave para lograr que los alumnos ganaran confianza y fueran expresándose cada vez con más soltura. Asimismo, consideramos acertadas las siguientes decisiones: centrarnos en el ámbito político (un campo que muchos jóvenes perciben como polémico pero emocionante), reproducir fragmentos de intervenciones políticas reales (lo cual demostró que el tema de la argumentación no se limita a contenidos teóricos, sino que se puede identificar en casos cotidianos) y plantear el debate final como un juego de rol (pues opinamos que el juego puede desempeñar un rol importante en la enseñanza, especialmente cuando se busca desarrollar una habilidad a largo plazo e incrementar el interés del alumno por un tema).

Por último, queríamos destacar que el presente trabajo constituía nuestra aportación al campo de la educación y que pretendía demostrar cómo la enseñanza media se puede ir cambiando poco a poco, con pequeñas iniciativas.

## 6 Bibliografía

Abascal, M., Beneito, J. y Valero, F., (1993), *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*, Barcelona, Octaedro.

Baró, T., (2011), *Saber decir: recetas para hacer buenas presentaciones en público*, ebook.

Barragán, C. y Arànega, S., (2005), *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*, Barcelona, Graó.

Bassart, D. (1995). "Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria". *Comunicación, lenguaje y educación*, (25), pp. 41-50.

Besson, M. y Canelas-Trevisi, S. (1994). "Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase". *Comunicación, lenguaje y educación*, 3, pp. 29-44.

Cazden, C., (1991), *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

Cuervo, M. y Diéguez, J., (1991), *Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales*, Madrid, Narcea.

Fuentes, C. y Alcaide, E., (2007), *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*, Madrid, Arco Libros.

González Martínez, J., Espuny Vidal, C. y Gisbert Cervera, M. (2011). "Aprender lengua o no aprender lengua. La adquisición de la competencia comunicativa en Educación Secundaria en un entorno altamente tecnológico, Un estudio desde Cataluña (España)/ Learning language or not learning language. The acquisition of the communication". *Revista complutense de educación*, 1, (26), pp. 141-160.

Grupo Gorgias (2015): Aprender a debatir. URL <http://www.aprenderadebatir.es/>

Kremes, M. F. (2000). "El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral". *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000*, pp. 461-470.

Kvale, S., (2011), *Las entrevistas en la investigación cualitativa*, ebook Ual.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013.

Lomas, C. (2003). "Aprender a comunicar(se) en las aulas". *Agora digital*, (5).

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, (2002), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Martínez Esquerro, A. (2014). "Innovación metodológica en educación literaria: aprehender figuras retóricas". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 26, pp. 154-176.

Miranda Alonso, T., (1995), *El juego de la argumentación*, Madrid, Ed. De La Torre.

Montero Alcaide, A. (2009). "Una ley centenaria: la Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857)". *Cabás*, 1.

Núñez, G. (1996). "Tradición silente y comunicación oral en la Educación Secundaria". *Lenguaje y textos*, 9, pp. 83-92.

Pérez Esteve, P. y Zayas, F., (2007), *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.

Plantin, C., (1998), *La argumentación*, Barcelona, Ariel.

Quiles Cabrera, M. C., (2006), *La comunicación oral. Propuestas didácticas para la Educación Primaria*, Barcelona, Octaedro.

Rodríguez Muñoz, F. J. y Ridao Rodrigo, S. (2012). “La Oralidad en educación secundaria: Legislación y libros de texto de lengua y literatura españolas”. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 24, pp. 341-358.

Ruiz Iglesias, M., (2010), *Didáctica del enfoque comunicativo*, ebook.

Sánchez Ortiz J. M. y Brito Guerra, N. E. (2015). “Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral”. *Encuentros*, 13, (2).

Schunck, D. H., (2012), *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*, Pearson.

Weston, A., (1994), *Las claves de la argumentación*, Barcelona, Ariel.

## 7 Anexos

### Anexo I: Instrucciones sobre el debate (A) por un pacto por la educación

#### DOBLE DEBATE A CUATRO



#### ¡Enhorabuena!

Has sido elegido junto a otros miembros de tu partido para participar en el primer *Doble Debate a Cuatro* de la historia.

Este debate tiene un doble objetivo: conocer y discutir los puntos clave de la política en materia educativa que siguen los partidos políticos invitados y exponer un proyecto cultural para el IES Celia Viñas.

El debate tendrá lugar en el Salón de Actos del IES Celias Viñas de Almería el miércoles 3 de mayo a las 13.45.



### **Instrucciones**

Dentro del partido, tu grupo será el encargado de proponer un pacto por la educación. En lugar de exponer vuestra propuesta en un discurso, tendréis que contestar a distintas preguntas que se os irán haciendo. Los miembros de cada grupo tendréis que repartiros los siguientes roles:

- experto en exámenes y deberes
- experto en características del docente (cómo debe ser y cómo no debe ser un profesor)
- experto en metodologías educativas (clases magistrales tradicionales, métodos de innovación educativa...)
- experto en el 'proyecto 3+2' para estudios de Máster (tres años de carrera y dos de Máster).

Cuando comience el debate sobre el *pacto en educación*, subirán por turnos al estrado los expertos en cada materia. Cuando os toque el turno, por orden, cada experto tendrá que responder a una pregunta sobre su tema (exámenes y deberes, rasgos del docente, metodologías educativas y 'proyecto 3+2'). Cada miembro dispondrá de 30 segundos para contestar. Tras responder a las cuatro preguntas, dejaréis que otro grupo realice el ejercicio. Al final, se llevará a cabo una ronda de réplicas para responder al resto de partidos y defender que la propia propuesta educativa es mejor que las que han expuesto los demás.

### **Definición de tu partido**

Partido C: Comunistas

*"Rojos, uníos a mí"*



### Propuestas en materia de educación

- Uniformas para mantener la igualdad
- Educación completamente gratuita en todos los niveles
- Escuela laica
- Educación intelectual, física y politécnica
- Asignaturas como valores políticos y éticos ciudadanos.

### Postura ideológica en relación a los temas del debate

De acuerdo con la descripción de tu partido, tu grupo de cuatro tiene una determinada ideología que se concreta en los siguientes puntos:

Exámenes y deberes	A favor de los deberes pero en contra de los exámenes a alumnos; buscáis implantar exámenes de aptitudes e ideologías en los profesores.
Rasgos del profesor	A favor de un profesor tradicional
Metodologías educativas	A favor de metodologías clásicas de educación aunque fomentando mucho la innovación en la dialéctica y expresión oral.
'Proyecto 3+2'	En contra

### Anexo II: Instrucciones sobre el debate (B) de un proyecto cultural para el IES

Celia Viñas



### **Instrucciones.**

Dentro del partido, tu grupo tiene la misión de diseñar un proyecto cultural para llevar a cabo en el Instituto Celia Viñas y exponerlo ante el resto. Tenéis que defender por qué ese proyecto es más adecuado que los demás. El proyecto de cada grupo corresponderá a un campo determinado (música, cine...). Cada miembro tendrá un rol dentro del grupo. Tendréis que repartiros estas cuatro funciones: presentar el proyecto de forma general, justificar por qué habéis escogido ese proyecto y relacionarlo con la figura de Celia Viñas, explicar cómo lo llevaríais a cabo, y resumir los puntos principales de vuestra exposición. Cuando llegue vuestro turno, los cuatro subiréis al estrado e intervendréis en el siguiente orden:

1. Exposición general del proyecto cultural
2. Justificación
3. Cómo llevarlo a cabo
4. Resumen y conclusión

El primer miembro debe explicar, de forma resumida, qué queréis hacer. El proyecto se realizaría como homenaje a Celia Viñas, por lo que el segundo debe justificar por qué escogisteis ese proyecto y por qué es el más adecuado para homenajear a la autora. El tercero tiene que explicar qué espacios y materiales usaríais y, en caso de necesitar financiación, cómo la conseguiríais. El último resumirá los principales puntos que se hayan dicho y cerrará la intervención. Tendréis, en total, un minuto. Debéis repartir el tiempo entre los cuatro compañeros.

Al terminar vuestra exposición (de un minuto total de duración), dejaréis que otro grupo realice el mismo ejercicio. Tras escuchar las propuestas de todos los grupos, se llevará a cabo un turno de réplicas (de diez minutos de duración en total). En él, un portavoz de cada grupo de cuatro tiene que subir al estrado y opinar sobre los proyectos del resto de grupos defendiendo por qué su propuesta es mejor que la del resto y

debería ser la escogida. Cada portavoz tiene un minuto para intervenir. El tiempo restante se repartirá teniendo en cuenta las alusiones que se hayan hecho.

**Definición de tu partido**

Partido D: Ultraderechistas

*“Ultramagnificus”*



**Propuestas en materia de educación**

- Latín como asignatura obligatoria
- Servicio militar para poder terminar y obtener el título
- Uniformes para mantener la humildad
- No enseñanza mixta
- Religión como asignatura obligatoria

**Proyecto cultural sobre...**

**TEATRO**

**Anexo III: Evaluación de los alumnos a lo largo de las sesiones**

Aspectos a valorar	Ítems	Valoración
<b>Expresión</b>	-Se expresa con claridad y orden. -Adecúa el registro a la situación comunicativa. -Usa un vocabulario variado.	1. Excelente (Si cumple todos los ítems) 2. Bien (si cumple solo algunos de los ítems) 3. Deficiente (si no cumple ningún ítem)
<b>Argumentación</b>	-Define los conceptos fundamentales. -Recurre a las estructuras	1. Excelente (Si cumple todos los ítems)

	<p>argumentativas explicadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Utiliza correctamente los tipos de argumentos estudiados.</li> <li>-Sigue un orden lógico que lleva a la conclusión. No se pierde ni 'da saltos'.</li> <li>-Usa argumentos pertinentes al tema.</li> <li>-Evita errores lógicos tales como falacias o incoherencias.</li> <li>-Evita un lenguaje poco claro lleno de ambigüedades.</li> </ul>	<p>2. Bien (si cumple solo algunos de los ítems)</p> <p>3. Deficiente (si no cumple ningún ítem)</p>
<b>Respeto a las normas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Respeto el turno de palabra de los compañeros.</li> <li>-Respeto las indicaciones del docente.</li> <li>-No se excede en sus intervenciones.</li> <li>-Demuestra conocer las normas de cortesía.</li> <li>-Muestra interés por los contenidos explicados.</li> </ul>	<p>1. Excelente (Si cumple todos los ítems)</p> <p>2. Bien (si cumple solo algunos de los ítems)</p> <p>3. Deficiente (si no cumple ningún ítem)</p>
<b>Capacidad de persuasión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Es original en su planteamiento.</li> <li>-Argumenta con elegancia.</li> <li>-Tiene capacidad de convencer.</li> </ul>	<p>1. Excelente (Si cumple todos los ítems)</p> <p>2. Bien (si cumple solo algunos de los ítems)</p> <p>3. Deficiente (si no cumple ningún ítem)</p>

#### Anexo IV: Cuestionario para evaluar la intervención

	<p>Puntúa del 1 al 10.</p> <p>El 1 es 'no rotundo', el 10 es 'sí, por supuesto que sí' y el 5 un 'pues así asá, más o menos, no está mal pero se puede mejorar'.</p> <p>Sabiendo eso, puedes orientarte y utilizar todos los números del 1</p>
--	--

	al 10.
El tema de la argumentación ¿Me interesa?	
¿He aprendido algo nuevo sobre argumentación que no sabía antes?	
Lo que he aprendido sobre argumentación ¿Creo que me puede servir en el futuro?	
La teoría que se ha explicado en clase ¿La he entendido bien?	
Las partes de teoría ¿Eran demasiado largas?	
Las partes de teoría ¿Eran demasiado difíciles?	
Las partes de teoría ¿Eran demasiado fáciles?	
Las explicaciones de teoría ¿Eran necesarias para entender el tema de la argumentación?	
Los ejercicios de clase ¿Me han ayudado a entender mejor los contenidos?	
Los ejercicios ¿Me han parecido a veces una pérdida de tiempo?	
¿Pienso que los ejercicios eran demasiado difíciles para mi nivel?	
¿Pienso que los ejercicios eran demasiado fáciles para mi nivel?	
¿Creo que el debate final ha estado bien diseñado y organizado?	
¿Me ha servido el debate final para poner en práctica lo que he aprendido?	
¿Estoy satisfecho con el papel que ha desempeñado la profesora en prácticas?	
¿Creo que ha explicado los contenidos con claridad?	
¿Creo que ha resuelto las dudas de los compañeros?	
En general ¿Estoy satisfecho con las clases sobre «argumentación» y con el debate final?	

## Anexo V: Transcripción de las entrevistas

Alberto David Asencio Ibáñez, I. E. S. Celia Viñas

Entrevistador: Tengo entendido que en tus clases dedicas cierto tiempo a enseñar expresión oral a tus alumnos. ¿Dedicas mucho tiempo a ello?

Entrevistado: En Bachillerato sí, en bachillerato lo que hago es una adaptación de todo el currículum porque considero que la lengua hay que darla como una lengua moderna y en las lenguas modernas hay que trabajar la expresión oral, además de la expresión escrita. Yo creo que en el siglo XXI, el siglo de la imagen, uno de mis puntos fuertes es que aprendan a saber estar y a saber ser. Y en ese saber ser la expresión oral tiene una gran influencia.

Entrevistador: ¿Qué tipo de materiales utilizas?

Entrevistado: El libro de texto no lo suelo utilizar, los alumnos de ESO lo tienen como apoyo. A los de Bachillerato les digo que si no lo compran mejor, algunos pueden tenerlos como material de apoyo para consultar algún dato pero normalmente los materiales los voy reelaborando porque como el grupo cambia necesito materiales diferentes

Entrevistador: ¿Qué tipo de ejercicios trabajas con tus alumnos?

Entrevistado: Trabajo tres aspectos fundamentales: contenido sobre el discurso, comportamiento no verbal y los elementos paradiscursivos. Para cada uno hago ejercicios diferentes. Por ejemplo, en el bloque de comportamiento no verbal, les enseño los tipos de gestos que existen, les enseña fotografías o discursos de personas de la vida pública. Así pueden comparar la teoría con la vida real. Hago ejercicios para evitar las muletillas: cada vez que uno las comete, un compañero toca un silbato. Para la vocalización les hago ejercicios con un tapón de corcho en la boca, para que se esfuercen en vocalizar, pronunciar...

Entrevistador: ¿Cómo reaccionan los alumnos? Tengo en cuenta que el tema de la expresión oral no se trabaja mucho en otros cursos.

Entrevistado: Se adaptan bien porque les llama la atención y es algo que les gusta. Incluso con los que no ha funcionado ninguna metodología tradicional o que han ido mostrando mayor problemática en la adquisición de contenidos, cuando descubren esta rama, les gusta mucho, les sorprende. Y lo hacen bastante bien. Como es algo que no se suele trabajar siempre empiezo desde cero. Lo bueno es que con los más pequeños me

he dado cuenta de que se pueden evitar errores que se dan en los cursos superiores. Los tienes como si fuera un terreno que puedes pulir tú. Aún no tienen malos hábitos.

Entrevistador: ¿Cuáles son los fallos más comunes al principio?

Entrevistado: Al principio sobre todo el movimiento, primero el tono. No controlan el tono en relación con el espacio, porque muchos tienen vergüenza a la hora de hablar en público. Eso les dura poco, lo que más les cuesta es tener un buen volumen de voz, vocalizar, el ritmo... En muchos sobre todo les cuesta el movimiento, el balanceo del cuerpo a la hora de hablar, no hacer gestos para tocarse el pelo, muchos por nerviosismo.

Entrevistador: ¿Se notan mejoras en el día a día, cuando tienen que pedir algo, por ejemplo?

Entrevistado: Se expresan mucho mejor y hay otros profesores que lo notan y que lo dicen. Sobre todo porque van ganando confianza y se van soltando.

Entrevistador: ¿Otros profesores trabajan la expresión oral lo suficiente?

Entrevistado: No, no se trabaja lo suficiente. El problema es un problema de currículum. Creo que el currículum de los idiomas está mal planteado. Hay demasiada gramática, no digo que no sea importante. Lo mismo pasa en inglés, en francés... quizá ellos sí tienen la secuenciación como una lengua más moderna, pero la lengua española aún no se da como una lengua moderna no se dan las cuatro destrezas básicas como en las lenguas modernas. Aparecen, pero de una manera muy teórica, poco práctica. Realmente las grandes novedades en la enseñanza de la lengua vienen de las corrientes de la enseñanza del español para extranjeros. Creo que la lengua hay que darla de otra manera diferente. Creo que es un problema curricular y metodológico.

Entrevistador: ¿Crees que influye el peso que aún tiene la metodología tradicional en las aulas?

Entrevistado: Sí, eso por supuesto. Ese es uno de los grandes lastres que existen. Que no significa que una educación tradicional no sea válida, yo creo que todos los modelos son válidos y pueden llegar a cansar si no se alternan. Soy partidario de no aplicar un solo modelo de enseñanza. Cada grupo, materia y contenido puede explicarse de una forma diferente. El secreto está en saber dar en esa tecla. También es verdad que hay un fallo a la hora de programar, creo que las programaciones deben ser más libres y más del día a día y no tan cuantitativas sino más cualitativas.

Entrevistador: Con el Plan Bolonia se exige a los estudiantes que lleven a cabo exposiciones orales pero en ninguna asignatura se les prepara porque se da por hecho que ya han adquirido esta destreza en el instituto ¿Qué opinas sobre esto?

Entrevistado: Yo creo que no, Creo que hay muchas carencias y que si en el instituto no has trabajado la expresión oral, pues en la universidad no llegas habiendo trabajado la expresión oral. Las carreras tampoco dedican materia ni asignaturas para tratar la expresión oral. Aparte de filología, el resto de carreras no dedican tiempo a eso.

Lorena Buendía, I.E.S. Bahía de Almería

Entrevistador: Tengo entendido que en tus clases dedicas cierto tiempo a enseñar expresión oral a tus alumnos. ¿Dedicas mucho tiempo a ello?

Entrevistado: Llevo varios años haciéndolo, y empecé dedicándole parte de la clase tratándolo como un contenido transversal. Con el paso del tiempo la cosa cambió. Este año lo que queda del cuatrimestre lo dedicaré al tratamiento de la expresión oral. Además en una asignatura que tenemos en Bachillerato hemos dedicado también un tiempo considerable solamente a trabajar el discurso.

Entrevistador: ¿Qué materiales utilizas?

Entrevistado: No suelo usar los libros de texto. Porque los contenidos que vienen son bastante escasos y poco prácticos desde mi punto de vista. Como realmente cuando se trabaja la oralidad estamos trabajando una habilidad, lo que interesa es hacer prácticas. Los libros de texto es verdad que han aumentado sus contenidos, tanto en cantidad como en calidad, pero siguen siendo muy teórico y no se adaptan al tratamiento de una destreza. Los ejercicios que hago en clase los elabora yo. Tanto los contenidos como las prácticas.

Entrevistador: ¿Enseñas exclusivamente lo que aparece en la ley?

Entrevistado: En la ley educativa realmente lo que te viene es que tienes que desarrollar esta competencia desde primero de la ESO, pero tampoco te viene exactamente lo que tienes que dar. Sí que me ajusto a la ley porque no es restrictiva, te deja libertad para que busques los cauces, los medios... Yo intento trabajar la expresión oral y trabajar a la vez otros contenidos de la materia. Puedo pedir una exposición oral sobre las vanguardias. Así puedo usarla como una herramienta para que los chicos trabajen otros contenidos.

Entrevistador: En el día a día ¿Utilizan lo que han aprendido sobre oralidad?

Entrevistado: Se refleja esta destreza en otros ámbitos. No es solo competencia de lengua, debe tratarse en todas las materias. Aunque nosotros seamos las fuentes de los que ellos aprenden, esta destreza debe ponerse en práctica en otras asignaturas. Realmente lengua es una asignatura muy transversal porque el lenguaje lo estamos usando para todas las materias. En mi caso yo les enseño esto y lo ideal sería que luego en los centros hubiera unas plantillas para evaluar este tipo de destrezas en todas las asignaturas.

Entrevistador: ¿Crees que en el resto de asignaturas se tiene en cuenta esta destreza?

Entrevistado: El problema no es que el profesorado no quiera, sino que tampoco tiene recursos. No ha recibido una formación específica sobre esto. Una solución sería establecer criterios comunes para evaluar y formar al profesorado. Puesto que no se trata de una destreza que se tenga que trabajar solamente en lengua. La lengua es algo transversal y se debe trabajar en todas las materias.

Entrevistador: ¿Cómo evalúas la parte oral de la asignatura?

Entrevistado: Yo lo evalúo a través de rúbricas. Me ajusta al género que estoy trabajando, a lo que les he explicado, a las recomendaciones que he hecho... Tengo en cuenta todo lo que se debe tener en cuenta.

Luis Ruiz Pérez, I.E.S. Santo Domingo de El Ejido

Entrevistador: Tengo entendido que en tus clases dedicas cierto tiempo a enseñar expresión oral a tus alumnos. ¿Dedicas mucho tiempo a ello?

Entrevistado: Realmente en la ley hay un apartado que es el tratamiento de la oralidad en el aula y en nuestra asignatura hay un tiempo que se tiene que dedicar obligatoriamente a ello. Le dedicamos una parte proporcional a la cantidad de contenidos que tenemos que dar. Es una más entre más.

Entrevistador: ¿Crees que, en general, otros profesores dedican el tiempo necesario a ese bloque?

Entrevistado: Realmente en los últimos años lo que se está intentando es darle un poco más de importancia a la oralidad porque se había incurrido en ese error. No solo en nuestra asignatura sino en otras. Metodológicamente se está intentando que se le dé

importancia y sea evaluable. Creo que en otras materias aún hay mucho que hacer. Hay que intentar que la competencia lingüística se avelúe en todas las materias.

Entrevistador: ¿Qué materiales utilizas?

Entrevistado: Voy utilizando el libro y actividades alternativas. Si en el libro hay una práctica interesante, por qué no hacerla. También busco otras actividades en la red y trabajo tareas complementarias.

Entrevistador: ¿Qué tipo de contenidos enseñas?

Entrevistado: Insisto bastante en la exposición oral, sobre todo en exponer un tema en público. Que sepan gestionar el tiempo, administrar la información, cuidar lo verbal y lo no verbal... También las estrezas comunicativas, el debate... Evidentemente, no se puede ver todo en un solo tema. Yo esto lo voy desarrollando durante el curso.

Entrevistador: ¿Cómo reaccionan tus alumnos?

Entrevistado: El profesor tiene una serie de indicadores para evaluar la exposición oral. Si tienen que realizar una investigación sobre un tema y preparar un trabajo, saben que una parte de la evaluación será sobre la exposición oral del tema. Ellos saben que se va a evaluar, y al saberlo, lógicamente lo asumen.

Entrevistador: ¿Qué piensas sobre el hecho de que esta competencia no se evalúe en otros niveles, como selectividad o el informe PISA?

Entrevistado: Creo que es una de las cuestiones que debe contemplar el sistema educativo en los próximos años. Desde el punto de vista legislativo la oralidad se contempla pero no se le dedica quizá el tiempo necesario, no lo digo por nuestra materia, pero sí sería necesario que todas las demás materias la tuvieran en cuenta. Nosotros queremos implantar un Proyecto Lingüístico en el centro para que todas las áreas puedan evaluar la oralidad. Es nuestro objetivo que se intente llevar a todas las materias. Creo que en la PAU sería importante tener en cuenta esta habilidad. Entiendo que es muy complicado evaluar esta destreza, pero creo que es un punto a tener en cuenta porque estamos formando a personas que van a desenvolverse en la vida social y tienen que tener habilidades comunicativas. Creo además que deberían implantarse asignaturas para esta destreza, una asignatura de comunicación para poder desarrollar esos contenidos.

Entrevistador: Los profesores de otras materias, a la hora de pedirles que tengan en cuenta la expresión oral ¿Cómo crees que reaccionarían?

Entrevistado: La parte de la expresión escrita creo que está un poco más asimilada. La parte de la oralidad cuesta un poco más en determinadas áreas, como Física o Matemáticas. Cuesta un poco más concienciar al profesorado. Creo que es una labor que poco a poco se puede ir consiguiendo para que finalmente el alumno aprenda a expresarse de forma escrita y oral. En las áreas lingüísticas sí se puede fácilmente introducir la oralidad, pero reconozco que en otras materias es un poco más complicado.